

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RUBENS JOSÉ BALESTRO**

**A PERGUNTA COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO NO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**CAXIAS DO SUL**

**2015**

**RUBENS JOSÉ BALESTRO**

**A PERGUNTA COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO NO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação; linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jayme Paviani

**CAXIAS DO SUL**

**2015**



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

# “A pergunta como recurso epistemológico e pedagógico no processo de ensino e aprendizagem”

Rubens José Balestro

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 17 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Dr. Jayme Paviani (presidente – UCS)

Dr. Gomercindo Ghiggi (UFPel)

Dr. Vanderlei Carbonara (UCS)

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

B184p Balestro, Rubens José, 1954-

A pergunta como recurso epistemológico e pedagógico no processo de ensino e aprendizagem / Rubens José Balestro. - 2015.

189 f.: il.; 30 cm

Apresenta bibliografia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Jayme Paviani.

1. Aprendizagem. 2. Ensino. 3. Teoria do conhecimento. 4. Educação.  
I. Título.

CDU 2. ed.: 37.013

Índice para o catálogo sistemático:

1. Aprendizagem	37.013
2. Ensino	37.01
3. Teoria do conhecimento	165
4. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus Jeová pela inspiração e sustentação;

Ao Prof. Dr. Jayme Paviani pela orientação, paciência, compreensão, liberdade, pelo apoio e pela confiança;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul pela dedicação e pelas contribuições;

Aos colegas de mestrado pelas palavras de incentivo durante todo o processo de elaboração desta dissertação.

Às escolas e aos professores que contribuíram para esta pesquisa.

“Quanto mais nos aproximarmos do perigo,  
de modo mais claro começarão a brilhar os caminhos  
para o que salva, mais questionadores seremos.  
Pois o questionar é a devoção do pensamento.”  
(Heidegger)

## RESUMO

Esta dissertação analisa a utilização da pergunta como recurso epistemológico e pedagógico no processo da aprendizagem. O ponto de partida é o estado preocupante da educação no Brasil. O objetivo é o de, mediante observações de aulas e entrevistas com professores, verificar a presença ou não da pergunta. Elaborou-se um esquema de um processo de aprendizagem, composto de cinco etapas: compreensão do novo conhecimento, memorização do compreendido, relevância do novo conhecimento para o educando, construção do conhecimento pelo educando e avaliação das etapas do processo da aprendizagem e da própria aprendizagem. A compreensão é desmembrada em seis quesitos: despertar e manter o educando curioso; contextualizar o novo conhecimento para o educando; saber os conhecimentos prévios do educando; conhecer a realidade sociocultural em que o educando está inserido; estar a par do estágio de desenvolvimento cognitivo do educando e fazer uso dos potencializadores cognitivos da aprendizagem, como ilustrações, analogias e exemplos. O referencial teórico sustenta-se, entre outros, em: Neil Postman e Charles Weingartner, Edgar Morin, Jan Amos Komenský, Jean-Jacques Rousseau, Paulo Freire, Lev Semenovitch Vygotsky, Jean Piaget, Willem T. M. Frijhoff. Após as observações e entrevistas, classificam-se as perguntas segundo sua função em estabelecer determinado quesito ou etapa. Os resultados demonstram que a pergunta foi adequadamente utilizada na avaliação, na construção do conhecimento pelo educando e na utilização dos conhecimentos prévios do educando; contudo apareceu pobremente em quesitos da compreensão como os de manter o educando curioso; estabelecer o contexto de uma atividade e verificar a eficiência do uso de ilustrações, analogias e exemplos. A *pergunta* igualmente pouco apareceu na etapa de memorização do novo conhecido compreendido pelo educando e na etapa de mostrar a relevância de um novo conhecimento para o educando.

**Palavras-chave:** Pergunta. Recurso epistemológico. Recurso pedagógico. Educação. Curiosidade.

## ABSTRACT

This research analyses the use of the question as an epistemological and pedagogical resource in the learning process. The starting-point is the preoccupying education condition in Brazil. The aim is to verify the presence or absence of the question, through classes and interviews observations with teachers. It developed a scheme of a learning process consisting of five stages: understanding of new knowledge, memorization of understood, relevance of new knowledge to the student, construction of knowledge by student and evaluation of learning process stages and its own learning. Understanding is dismembered into six items: to arouse interest and to maintain the curious student; to contextualize new knowledge to the student; to know student's previous knowledge, to know sociocultural reality in which the student is inserted; to be informed about student's cognitive development stage and to make use of cognitive learning stimulative, such as illustrations, analogies and examples. The theoretical support maintains itself, among others, in: Neil Postman and Charles Weingartner, Edgar Morin, Jan Amos Komenský, Jean-Jacques Rousseau, Paulo Freire, Lev Semenovitch Vygotsky, Jean Piaget, Willem T. M. Frijhoff. After observations and interviews, questions are classified according to its function in establishing item or stage determinate. Results show that the question was properly used in the evaluation, construction knowledge by student and in the use of the student's previous knowledge, however it appeared poorly on understanding items as keeping the curious student; establishing the context of an activity and checking efficiency of illustrations, analogies and examples use. Alike the question appeared little in memorization stage of understood new knowledge by student and in the stage to show the relevance of him to the student.

**Keywords:** Question. Epistemological resource. Pedagogical resource. Education. Curiosity.



## LISTA DE ABREVIações

AEF	Anos do Ensino Fundamental
D//O	Declarações, informações e observações
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
PA	Perguntas para avaliação
PA	Potencializadores da aprendizagem
PAC	Potencializadores da aprendizagem cognitivos
PC	Perguntas para se estabelecer a compreensão
PCa	Perguntas para fomentar a curiosidade do educando
PCb	Perguntas para se estabelecer o contexto do novo conhecimento para o educando
PCc	Perguntas para saber os conhecimentos prévios do educando
PCd	Perguntas para perceber a realidade sociocultural em que o educando está inserido
PCe	Perguntas para conhecer o estágio de desenvolvimento cognitivo do educando
PCf	Perguntas nos Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCO	Potencializadores da aprendizagem objetivos;
PEE	Pressupostos epistemológicos da educação
PM	Perguntas para memorização
PN	Perguntas norteadoras da construção do conhecimento
PP	Prática pedagógica
PR	Perguntas para se estabelecer a relevância
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 DA EXPERIÊNCIA COMO EDUCANDO E EDUCADOR .....	12
1.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CENÁRIO ATUAL.....	14
1.3 HIPÓTESE.....	17
1.4 O OBJETIVO DA PESQUISA.....	17
1.5 O PROBLEMA .....	17
1.6 APOIO TEÓRICO .....	18
1.7 O MÉTODO .....	20
1.8 RELEVÂNCIA SOCIAL E CIENTÍFICA .....	21
1.9 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
<b>2 O PERGUNTAR COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO</b> .....	23
2.1 ALGUMAS CLASSIFICAÇÕES DA PERGUNTA .....	23
2.2 DO “COMPREENDER” AO “APREENDER”: ETAPAS DE UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....	25
2.3 A UTILIZAÇÃO DA PERGUNTA NUM PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	27
<b>2.3.1 A pergunta e sua função em estabelecer a compreensão do conhecimento</b> .....	33
<b>2.3.2 O uso da pergunta na Memorização</b> .....	48
<b>2.3.3 A pergunta e sua função na relevância do conhecimento</b> .....	54
<b>2.3.4 A pergunta como norteadora da construção do novo conhecimento</b> .....	56
<b>2.3.5 A pergunta como instrumento de avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem</b> .....	57
<b>3 A PERGUNTA E O APRENDER POR SI</b> .....	59
3.1 PARADIGMAS SOBRE O AUTODIDATISMO .....	65
<b>3.1.1 Sob o paradigma do ativismo</b> .....	67
<b>3.1.2 Sob o paradigma da exclusão</b> .....	70
<b>3.1.3 Sob o paradigma da aprendizagem tardia</b> .....	72
<b>3.1.4 Sob o paradigma da autoaprendizagem pós-escola</b> .....	77
<b>4 A UTILIZAÇÃO DA PERGUNTA COMO RECURSO PEDAGÓGICO E EPISTEMOLÓGICO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM</b> .....	83
4.1 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 1 .....	85
<b>4.1.2 A observação</b> .....	85
<b>4.1.2 A entrevista</b> .....	91
<b>4.1.3 Formulação dos dados da Aula 1</b> .....	93
4.2 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 2 .....	97
<b>4.2.1 A observação</b> .....	97

<b>4.2.2 A entrevista</b> .....	99
<b>4.2.3 Formulação dos dados da Aula 2</b> .....	100
<b>4.3 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 3</b> .....	104
<b>4.3.1 A observação</b> .....	104
<b>4.3.2 A entrevista</b> .....	115
<b>4.3.3 Formulação dos dados da Aula 3</b> .....	118
<b>4.4 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 4</b> .....	121
<b>4.4.1 A observação</b> .....	122
<b>4.4.2 A entrevista</b> .....	127
<b>4.4.3 Formulação dos dados da Aula 4</b> .....	129
<b>4.5 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 5</b> .....	133
<b>4.5.1 A observação</b> .....	133
<b>4.5.2 A entrevista</b> .....	135
<b>4.5.3 Formulação dos dados da Aula 5</b> .....	137
<b>4.6 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 6</b> .....	140
<b>4.6.1 A observação</b> .....	141
<b>4.6.2 A entrevista</b> .....	144
<b>4.6.3 Formulação dos dados da Aula 6</b> .....	145
<b>4.7 REPRESENTAÇÕES DOS DADOS MEDIANTE TABELAS E GRÁFICOS</b> .....	149
<b>4.7.1 Sobre as perguntas</b> .....	149
<b>4.7.2 Sobre as declarações, informações ou observações – D//O</b> .....	152
<b>4.7.3 Sobre as Perguntas e D//O juntas</b> .....	154
<b>4.8 DISCUSSÃO</b> .....	159
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	164
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	171
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	176
<b>APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA</b> .....	177
<b>ANEXO – O DIA EM QUE O KLETO ACHOU DINHEIRO</b> .....	178

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 DA EXPERIÊNCIA COMO EDUCANDO E EDUCADOR

Lembro-me<sup>1</sup> dos anos em que, como educando, no primário, ginásio e científico (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio), por inúmeras vezes perguntei-me sobre as razões para estudar algo em Geografia, Matemática, História e em outras disciplinas. Dizia que nunca usaria aquilo. A verdade é que não via a importância da informação. Mais tarde, como professor, percebi que a atenção de meus educandos para o que eu ensinava aumentava quando, em minha prática pedagógica<sup>2</sup> (PP), em vez de dar respostas fazia perguntas. No estabelecimento do contexto também fazia perguntas. Com esta estratégia notei que os educandos ficam curiosos e os ensinamentos são compreendidos com maior eficiência, aprendidos e lembrados. Como meus educandos são adultos de diferentes idades, graus de instrução e formação (estudantes, profissionais da saúde, costureiras, comerciantes, bancários, senhoras que se dedicam aos cuidados do lar e da família, cabelereiras, esteticistas, massoterapeutas, empresários, depiladoras, manicures, artistas, músicos, marceneiros, mecânicos, etc.), não me é possível repetir um plano de aula; tudo dependerá de quem serão meus ouvintes. O vocabulário tem de adaptar-se em cada situação. Para alguns tudo é novo, já para outros a parte de anatomia e fisiologia, por exemplo, lhes parece conhecida, algo que pensam dominar. Como ministrar uma aula interessante para todos? Como “abalar” o conhecimento daqueles que pensam já saber sem assustar aqueles que admitidamente não sabem e assim manter a atenção de todos? Saber o mínimo que seja sobre suas realidades socioculturais, seus conhecimentos prévios e o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram me é indispensável. Busco estas informações também mediante perguntas. Quando possível e necessário, faço uso dos Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos (PAC)<sup>3</sup> acompanhados de

---

<sup>1</sup> A necessidade que tive de escrever esta introdução na primeira pessoa fez-me, por uma questão de coerência textual, optar por continuar o restante da dissertação da mesma forma, escrevendo na 1ª pessoa. Não tenho, com isso, o interesse de chamar para mim nenhuma atenção ou a importância que parece.

<sup>2</sup> *Prática pedagógica* é a ação do docente em seu ofício de ensinar.

<sup>3</sup> *Potencializador da Aprendizagem Cognitivo* é aquele que, mediante a utilização de ilustrações, analogias, exemplos e perguntas possibilita ao sujeito conhecedor, à consciência humana, apoderar-se, cognitivamente, dos saberes que lhe são expostos (ou que compreendam algo novo),

perguntas. Ao ensinar sobre algo que possui muitas partes, uma vértebra por exemplo, preocupo-me com que meus educandos *memorizem* estas partes, antes de seguir adiante e, novamente, as perguntas estão presentes. Quando termino o conteúdo que pretendi abordar na aula, tenho o hábito de verificar o que ficou, do que lembram. Faço isso por utilizar-me das perguntas de recapitulação. Gasto considerável tempo demonstrando a importância do que estão aprendendo. Pergunto-lhes, em diferentes momentos: Por que estamos estudando isso?, Qual a importância disso?, Que tipo de profissionais serão se não souberem isso?. Quando me perguntam algo, busco em seus conhecimentos prévios a base para avançar para o novo, fazendo mais perguntas sobre o que sabiam para assim reconhecerem o novo. Por ocasião deles construírem seu conhecimento novamente os oriento com perguntas. Esta Prática Pedagógica já me acompanha por mais de 40 anos, contudo somente nestes últimos anos pude compreender o processo envolvido, ou seja: o uso de perguntas, num primeiro momento, possibilitava a compreensão.<sup>4</sup>

Toda vez que me deparava com um número considerável de nomes ou sequências, buscava auxílio na memorização usando perguntas e repetições; num terceiro momento, por serem perguntas que deixavam o educando interessado, tornava a compreensão relevante e, por fim, como clímax, mais perguntas viabilizavam a “construção do conhecimento pelo educando” finalizando o processo da aprendizagem<sup>5</sup> com o *aprender*<sup>6</sup>. Na avaliação, perguntava ao educando o que ele havia entendido do assunto e, dependendo da resposta, solicitava que justificasse sua afirmação. Entendo que, quando o educando atua como obreiro do seu conhecimento,<sup>7</sup> ele o considera como parte seu, valoriza-o por ser testemunha, mais que testemunha, coautor (ele e o professor) do novo saber, não sendo outrem

---

com maior eficiência. A expressão “Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos” é de minha autoria.

<sup>4</sup> *Compreensão*, no contexto desta dissertação deve ser entendida segundo o significado encontrado no dicionário Houaiss (HOUAISS, 2009), ou seja:

a) faculdade de entender, de perceber o significado de algo; entendimento;

b) perfeito domínio intelectual de um assunto;

c) faculdade mental por meio da qual o significado é apreendido.

Desta forma, o termo *compreensão*, neste trabalho, implica possuir as habilidades cognitivas necessárias para se atribuir significado a algo, sendo sinônimo de entendimento.

<sup>5</sup> *Aprendizagem*, nesta dissertação, é o processo que o educando percorre desde a compreensão do novo conhecimento até a sua construção quando se dá o *aprender*.

<sup>6</sup> *Aprender*, nesta dissertação, é o final, bem-sucedido, do processo de *aprendizagem*, quando o educando se apropria com eficiência do novo conhecimento.

<sup>7</sup> *Conhecimento*, nesta dissertação, tem o significado de possuir, entre outras coisas, o domínio, teórico ou prático, de uma arte, uma ciência, uma técnica, etc., sendo conseguido apenas após a compreensão ou o entendimento de algo.

quem lhe contou. Esta prática mostrava-se mais eficiente do que a simples explicação/ transmissão.

Foi esta reflexão, a de acreditar que o processo da aprendizagem necessita passar pelas etapas mencionadas, nas quais a pergunta<sup>8</sup> pode apresentar-se como nexos, que me fez escolhê-la como objeto de estudo para esta dissertação.

## 1.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CENÁRIO ATUAL

O mundo, a sociedade, vive um momento sem precedentes na História da humanidade. Nunca antes o conhecimento teve uma duração tão efêmera. Diante da necessidade de novos saberes, a capacidade de adaptação às novas situações, os constantes desafios diferentes dos já conhecidos, urge que o homem não apenas aprenda, mas seja capaz de “aprender a aprender”, não apenas faça, mas entenda por que fazer, não apenas conheça a si, mas o outro também; não apenas seja, mas que possa escolher o quer ser (DELORS, 2001, p. 90 - 101). Se o desafio é, por demais, grandioso para o educando, quanto mais o será para o educador que escolheu por ofício capacitar seus educandos a enfrentarem esta realidade quase sem presente, com um passado difícil de lembrar e com um futuro que chega rápido demais. Possivelmente, ser um educador esteja entre as profissões mais carregadas de responsabilidade, o que denota a necessidade de muita preparação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os Anos do Ensino Fundamental (AEF), encontro que estes devem ser entendidos como orientação que

[...] reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias... Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 33).

Não obstante, ao examinar alguns dados sobre a educação no Brasil, percebo que algo não está como o planejado, senão como entender um país, como o Brasil, que é a 7ª economia do planeta (EIU – ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT, 2012), mas que ocupa a 88ª posição no quesito educação (UNESCO, 2011)?

---

<sup>8</sup> *Pergunta* é um enunciado linguístico na forma de questionamento, que se submete a alguém de quem se espera que o responda.

Os dados acima mencionados, além dos diversos relatórios<sup>9</sup> nacionais e internacionais, fazem com que a sociedade se pergunte, em conferências, seminários, debates, artigos, reportagens e campanhas<sup>10</sup> como, por exemplo, a “Educação quer Respostas”, quais as causas para o acima exposto.

Nos séculos XX e XXI, em especial, cientistas, psicólogos, filósofos, sociólogos e educadores preocuparam-se e continuam a se preocupar com essa temática, pois as tendências pedagógicas<sup>11</sup> utilizadas até o momento parecem não terem se mostrado eficientes ou suficientes.

Na tradição pedagógica brasileira, segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 33) consegue-se identificar quatro dessas tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas (p. 30). Hoje a educação no Brasil, ainda segundo os PCN, não segue uma determinada tendência, mas sim o que se considera melhor de cada uma. Leio que as tendências pedagógicas

[...] trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do (BRASIL, 1997, p. 32).

Analisando o período em que, no Brasil, as tendências transcorriam, durante as décadas de 30 a de 80 (PCN) (1997, p. 30-32), constata-se que muito se pensou e se pesquisou sobre educação. Como resultados desse trabalho intelectual e prático surgiram diversos Pressupostos Epistemológicos da Educação<sup>12</sup> (PEE) que, penso eu, bem poderiam tornar-se “norteadores da prática pedagógica”.<sup>13</sup> Entre esses, posso destacar alguns, cujos referenciais justificativos abordarei mais tarde, como: a aprendizagem deveria ser constante; o conhecimento necessitaria estar contextualizado para o educando; o novo conhecimento faria bem se tivesse, como

---

<sup>9</sup> Relatórios: Anuário Brasileiro da Educação (RBS, 2012); Quarto relatório de monitoramento das cinco Metas do Todos pela Educação (RBS, 2011); Retrato da sociedade brasileira: educação (RBS, 2010); Relatório *Trained Teacher GAP* (RBS, 2012).

<sup>10</sup> Campanhas: A Educação Precisa de Respostas (RBS, 2012).

<sup>11</sup> *Tendência Pedagógica* é um movimento intelectual que opta por determinada metodologia, visando orientar a prática do ensinar/aprender para tornar a educação mais efetiva.

<sup>12</sup> *Pressuposto epistemológico da educação* é um conhecimento que se utiliza como ponto de partida necessário para a obtenção de melhor eficiência em educar.

<sup>13</sup> *Norteador da prática pedagógica* é um indicador de caráter intelectual do qual a prática pedagógica faz uso para manter-se na linha traçada por um referencial teórico previamente escolhido.

ponto de partida, a realidade sociocultural em que o educando está inserido; seria papel do educador apresentar o novo conhecimento relacionando-o com os conhecimentos prévios do educando; estando o educando curioso quanto ao novo conhecimento o aprenderia com maior interesse; o conhecimento deveria ser relevante para o educando; preferencialmente, seria tarefa do educando construir seu conhecimento; seria desejável que o conteúdo, objeto da aprendizagem, fosse aprendido não decorado; a memorização não deveria ser descartada; as etapas do processo de aprendizagem e a própria aprendizagem deveriam, de alguma forma, ser avaliadas; a prática pedagógica não deveria basear-se num modelo pré-formulado ou na repetição dele ano após ano; não haveria ensino sem pesquisa e tampouco pesquisa sem ensino; o professor não seria neutro; utilizar, quando necessário e possível, os Potencializadores da Aprendizagem (PA), pois otimizariam a etapa da compreensão; o professor não seria um facilitador; o professor seria um instigador, um desencadeador de conflitos; o estágio de desenvolvimento cognitivo de cada educando deveria ser conhecido do professor. Alguns desses PEE que se tornaram Recursos Epistemológicos<sup>14</sup> e Recursos Pedagógicos<sup>15</sup> serão retomados na dissertação.

Não levar esses PEE em consideração, na elaboração e execução dos planos de aula, criando-se estratégias<sup>16</sup> e condições para utilizá-los, beira irresponsabilidade com a educação e, por conseguinte, com o futuro do ser humano.

Sendo assim, um dos possíveis motivos para o fraco desempenho do ato de ensinar, no Brasil, pode ser o fato de escolas e, por consequência, de professores, não se preocuparem com os PEE, no sentido de buscarem estratégias para a utilização desses como, por exemplo, fazer uso de *perguntas* para se estabelecer a compreensão, memorizá-la, elevá-la a *status* relevante, nortear a construção do novo conhecimento pelo educando e avaliar o inteiro processo de aprendizagem. Importa destacar que os PEE não são apenas teorias, pois suas concepções estão bem embasadas na prática, são concepções de profissionais comprometidos com a educação e encontram-se disponíveis para utilização.

---

<sup>14</sup> *Recurso epistemológico*, na aprendizagem, é a utilização de um Pressuposto Epistemológico da Educação para se facilitar a obtenção de outro conhecimento.

<sup>15</sup> *Recurso pedagógico* é um instrumento, cognitivo ou não, utilizado para otimizar o processo de aprendizagem.

<sup>16</sup> *Estratégia* é o planejamento em que se aplica com eficácia os recursos de que se dispõe ou para se explorar as condições favoráveis de que, porventura, se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos.



### 1.3 HIPÓTESE

Buscando respostas, em especial quanto ao uso da *pergunta*, fui a campo com a hipótese de que encontraria poucas perguntas sendo utilizadas como recurso epistemológico e pedagógico, em Pressupostos Epistemológicos da Educação, exceto as perguntas para avaliação.

### 1.4 O OBJETIVO DA PESQUISA

O objeto desta pesquisa foi o de verificar a utilização da *pergunta* como recurso Epistemológico e Pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

### 1.5 O PROBLEMA

Minha preocupação foi a de saber se a *pergunta*, como recurso epistemológico e pedagógico, estava sendo utilizada por professores em Pressupostos Epistemológicos da Educação, como: “estimular<sup>17</sup> a curiosidade do educando”; para “contextualizar o novo conhecimento para o educando”; objetivando estar a par dos “conhecimentos prévios do educando”; para conhecer a “realidade sociocultural em que o educando está inserido”; a fim de ser sabedor do “estágio de desenvolvimento cognitivo do educando”; na utilização de Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos, como os de *ilustrações*, *analogias* e *exemplos*, para saber se os mesmos foram eficazes; para certificar-se de que o conhecimento não se perdeu, mas se foi memorizado; para mostrar a “relevância do novo conhecimento para o educando”, para, se for o caso, orientar a “construção do conhecimento pelo educando” e para avaliar as etapas do processo de aprendizagem e da própria aprendizagem. Busquei a resposta quanto a utilização da pergunta por observar e entrevistar os seis professores que ministraram seis aulas para 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental (AEF) de escolas que optaram por utilizar o livro didático *O dia em que o Kleto achou dinheiro*. (BALESTRO, 2011).

---

<sup>17</sup> O uso de palavras, como *estimular*, *fomentar*, *despertar*, *aguçar* e outras semelhantes, não deve ser entendido como expressões indicativas de que a dissertação está sendo norteada por teorias psicológicas, como as do behaviorismo, ou filosóficas, como as do racionalismo e do inatismo.

## 1.6 APOIO TEÓRICO

Iniciei o trabalho justificando as duas premissas que deram origem à dissertação. Para isso vali-me de minha experiência como educando/educador e no contexto da educação no cenário atual. Neste propósito utilizei-me de: Jacques Delors et al. (2001); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997); do Anuário Brasileiro da Educação (RBS, 2012); do Quarto relatório de monitoramento das cinco Metas do “Todos pela Educação” (RBS, 2011); do Retrato da sociedade brasileira: educação (RBS, 2010); do Relatório *Trained Teacher GAP* (RB, 2012); da UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural* (RBS, 2011); da Campanha: A Educação Precisa de Respostas (RBS, 2012) e EIU – *Economist Intelligence Unit* (ABRIL, 2012).

Em seguida, esclarecendo o significado que atribuo à expressão e/ou termos como *construção do conhecimento*, citei Fritjof Capra (1996); para *compreensão, entendimento, compreender e entender*, que nesta dissertação tem o mesmo significado, recorri ao Dicionário Houaiss de Antônio Houaiss (2009), a Antônio Geraldo da Cunha (2001), ao *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* e na Hermenêutica de Friedrich Schleiermacher, Daniel Ernst Schleiermacher e Wilhelm Dilthey.

Discorrendo sobre a pergunta, sua importância, seus usos e suas classificações, citei Alberto R. Präss (2012); Platão, que cita Sócrates (2015); Neil Postman e Charles Weingartner (1969); Luiz Antônio Marcuschi citado por Angela P. Dionisio e Maria A. Bezerra (2003); W. R. Cereja e T. C. Magalhães (1998) e H. D. Brown (2001).

Para justificar a utilização de perguntas nos Pressupostos Epistemológicos da Educação (PEE) escolhidos objetivando, segundo acredito, por primeiro, estabelecer a compreensão, iniciei a sustentação teórica que demonstra a necessidade de manter o educando curioso ou de se estimulá-lo utilizando-me de Aristóteles (1984), Rubem Alves (2006), Jean-Jacques Rousseau (1999), Regis de Moraes (1986) e Paulo Freire (2003a).

Quanto ao PEE de se estabelecer o “contexto do novo conhecimento para o educando” com perguntas, utilizei-me de Edgar Morin (2002), Jan Amos Komenský ou Comenius (1978).

Na argumentação de que ao educador faria bem conhecer a “realidade sociocultural em que o educando está inserido” busquei amparo em Jean-Jacques Rousseau (1999); nos PCN (BRASIL, 1997); em Jayme Paviani (2010), Moacir Gadotti (1991) citando Paulo Freire e em Paulo Freire (2003).

Procurei sustentar que o educador deveria estar a par dos “conhecimentos prévios do educando” recorrendo a Celso Antunes (2003a), Jan Amos Komenský ou Comenius (1978), Ricardo Shütz (2004), que escreve sobre Lev Semenovitch Vygotsky, Celso Antunes (2003a) e Alberto Ricardo Präss (2012) que também escrevem sobre Lev Semenovitch Vygotsky.

Fundamentando teoricamente a importância de o educador ser sabedor do “estágio de desenvolvimento cognitivo do educando”, utilizei-me de A. M. B. Biaggio (1976), que bem resume os estágios propostos por Jean Piaget; de Jean Piaget (1978), Emília Ferreiro (2001), Amélia D. Castro (1974), Alberto Ricardo Präss (2012) que comenta sobre Lev Semenovitch Vygotsky; de Jean-Jacques Rousseau (1999) e de George Kerschensteiner (1928).

Demonstrei como os Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos (PAC) podem, com o uso de perguntas, otimizar a compreensão, abordando três deles: a ilustração, a analogia e o exemplo, utilizando-me, para a ilustração, da Bíblia segundo a Tradução do Novo Mundo da Bíblia Sagrada (2015) e, para os demais, textos de minha autoria.

Sobre a importância da memorização/fixação, ancorei-me em Daniel Walker (2001), Lorenzo Luzuriaga (1972), Francisco Larroyo (1979), Mario Alighiero Manacorda (2002), Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), Cipriano Carlos Luckesi (2007); nos PCN (BRASIL, 1997); em Ana Paula Lopes (2013), Mirian Machado (2013), Vicente Leite (2015); Victor Hugo Ferreira Júnior (2011), O Estadão de São Paulo (2011) e textos de minha autoria.

Para argumentar quanto à necessidade de a compreensão ser tornada *relevante*, mediante a utilização de perguntas, recorri a Philippe Perrenoud (2000), Mary Ann Spencer Pulaski (1983), Celso Antunes (2003a), Jean-Jacques Rousseau (1999) e Alberto Ricardo Präss (2012), citando Lev Semenovitch Vygotsky.

Estando a compreensão, a memorização e a relevância estabelecidas, o passo seguinte, segundo minha concepção, é de que o educando busque, com o auxílio de perguntas, a construção de seu conhecimento, atingindo o objetivo final que é, percorrendo todas estas etapas do processo da aprendizagem, *aprender com*

*significado*. Justifiquei esse raciocínio recorrendo aos PCN (BRASIL, 1997); a Celso Antunes (2003a), Edgar Morin (2002), Cipriano Carlos Luckesi (2007) Celso dos Santos Vasconcelos (1989) e Jacques Delors et al. (2001).

No que diz respeito à “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem”, encontrei respaldo em B. S. Bloom, J. T. Hastings e G. F. Madaus (1975) citados por Celso Antunes (2003).

No tópico “A pergunta e o aprender por si”, sustentei-me em Dermeval Saviani (2000), nos PCN (BRASIL, 1997), em Jacques Delors et al. (2001), Maria L. A. Aranha (2006), Neil Postman e Charles Weingartner (1969), Marco Antonio Moreira (2000), Matthew Lipman, Frederck S. Oscanyan e Ann Margaret Sharp (1997) e Edgar Morin (2006).

No tópico “Paradigmas sobre o autodidatismo”, vali-me de Antônio José Romera Valverde (1996) e Willem T. M. Frijhoff (1996).

No subtópico “Sob o paradigma do ativismo”, abordei novamente Antônio José Romera Valverde (1996).

No subtópico “Sob o paradigma da exclusão”, o referencial foi Pierre Félix Bourdieu (1983).

No subtópico “Sob o paradigma da aprendizagem tardia”, referenciei-me em Georges Gudsdorf (1987) e Bénigno Cacérès (1960).

No subtópico “Sob o paradigma da autoaprendizagem pós-escola”, utilizei três referenciais: Willem T. M. Frijhoff (1996), Pedro Demo (2013) e Ana Paula Lopes (2013).

Sobre “O Método”, este foi inspirado na analítica aristotélica e em orientações de M. A. Marconi e E. M. Lakatos (2003).

Como material didático para os professores elaborarem seus planos de aula, que seriam observados durante a pesquisa, utilizei-me do livro de autoria própria.<sup>18</sup>

## 1.7 O MÉTODO

Quanto ao método, devido a necessidade de uma análise lógica das informações obtidas, optei por inspirar-me na “Analítica Aristotélica”.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Optei pela utilização deste livro no intuito de que os professores tivessem que elaborar um *Plano de Aula* novo, dando-me assim a oportunidade de observar a escolha que fariam, em relação aos PEE e à utilização da pergunta nos mesmos.

Os sujeitos foram seis professores dos 4º e 5º AEF de escolas públicas, municipais e estaduais, da região de Caxias do Sul / RS e de cidades próximas, que optaram por utilizar o livro didático *O dia em que o Kleto achou dinheiro*, de Rubens Balestro (2011).

Os instrumentos para a obtenção das informações, que possibilitaram a formulação dos dados relativos a utilização ou não da *pergunta* foram; a observação de seis aulas na vida real, sem intervenção, com professores diferentes e que utilizaram o livro ou partes do livro já mencionado; anotações livres do que foi observado; gravação das aulas para posterior conferência das informações obtidas, e entrevista com os professores, também gravadas para posterior conferência. As gravações foram feitas com a utilização de um gravador eletrônico da marca SONY, modelo ICD-P620. Todos os professores assinaram Termo de consentimento livre e esclarecido.

Acerca dos procedimentos, eu, com a devida autorização por escrito das escolas e dos seis professores, assistia seis aulas observando-as, gravando as mesmas, fazendo anotações livres do observado e entrevistei os professores nos moldes de uma pesquisa despadronizada ou não estruturada<sup>20</sup> e não dirigida,<sup>21</sup> utilizando-me apenas de um *roteiro de entrevista*. As entrevistas também foram gravadas.

## 1.8 RELEVÂNCIA SOCIAL E CIENTÍFICA

A pesquisa justifica-se socialmente quando percebo que, para um país como o Brasil, que é a 7ª economia do planeta (EIU - *Economist Intelligence Unit* – 2012), mas que ocupa a 88ª posição no quesito educação (UNESCO, 2011), alguma coisa não está funcionando como deveria. Uma pesquisa, que tem por objetivo tentar apontar algumas das causas envolvidas, certamente se justifica neste contexto, pois

---

<sup>19</sup> Criada por Aristóteles (384 – 321 a.C.), como um instrumento para verificar a validade ou não dos raciocínios, no esclarecimento de conceitos e enunciados.

<sup>20</sup> Despadronizada ou não-estruturada. O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal.

<sup>21</sup> Não dirigida. Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

não é exagero admitir que, se a educação não melhorar, mais do que o futuro das crianças estará comprometido, também estará o futuro de uma nação inteira.

Na perspectiva científica, a pesquisa se justifica pela possibilidade de, mediante a análise do observado nas aulas (a utilização de perguntas e dos PEE), trazer à luz possíveis problemas que poderão estar envolvidos no entrave educacional que vive a nação brasileira, possibilitando, quiçá, indicativos para ajustes mais objetivos, intervenções que busquem mudar o cenário atual.

## 1.9 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Estruturei esta dissertação tendo como “plano de fundo” o orientado por Paviani (PAVIANI, 2010a), na seguinte forma: Introdução; três capítulos; Apresentação das informações coletadas na pesquisa; Os resultados da pesquisa (formulação e interpretação dos dados da pesquisa); Discussão dos dados obtidos; Considerações finais; Referências; Apêndices e Anexo.

## 2 O PERGUNTAR COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO

Acredito que o ser humano é questionador por natureza. Faz parte de sua existência, desde a mais tenra idade, usar a pergunta como recurso para a compreensão do meio que o envolve. Na infância, por exemplo (os pais são testemunhas disso), uma das primeiras frases que a criança aprende a formular é o conhecidíssimo *Por quê?* Por que o céu é azul? Onde a borboleta dorme? Por que não posso? Estes são apenas alguns dos muitos questionamentos que envolvem o processo de construção do conhecimento humano.<sup>22</sup>

A utilização da pergunta como recurso epistemológico e pedagógico remonta a milênios. Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.) utilizava-se deste expediente chamando-o de Maiêutica,<sup>23</sup> em que o mestre, mediante perguntas, faz com que o discípulo descubra noções que estavam latentes nele (PRÄSS, 2012, p. 21).

Relacionando a pergunta diretamente com a busca pelo conhecimento Postman e Weingartner (1969, p. 23) dizem sobre a origem do conhecimento: “Ele não está em um livro, à espera de alguém para vir e aprendê-lo. *O conhecimento é produzido em resposta a perguntas.*<sup>24</sup> *E novos conhecimentos resultam de novas perguntas; muito frequentemente novas perguntas sobre velhas questões.*”<sup>25</sup> Para os autores, *sem perguntas o conhecimento simplesmente não se revela.*

### 2.1 ALGUMAS CLASSIFICAÇÕES DA PERGUNTA

A *pergunta*<sup>26</sup> pode ser classificada de formas diferentes, segundo o autor utilizado. Por exemplo: para Marcuschi (apud DIONISIO; BEZERRA, 2003, p. 53-57), as perguntas são classificadas como:

- a) *perguntas objetivas* – são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto numa atividade de pura decodificação. Neste tipo de pergunta, a resposta está centrada exclusivamente no texto. Como

---

<sup>22</sup> Texto inspirado em “Não consigo entender” de Pr. Denis Vicentin. Disponível em: <<http://ipidourados.com.br/web/nao-consigo-entender/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

<sup>23</sup> Uma demonstração, e que também explica esta técnica, encontra-se na obra *Diálogos* escritos por Platão e denominada Teeteto.

<sup>24</sup> Quando o texto estiver em *Itálico* o grifo é de minha autoria.

<sup>25</sup> Tradução e grifos meus.

<sup>26</sup> Pergunta é um enunciado linguístico na forma de questionamento que se submete a alguém de quem se espera que o responda.

exemplo tenho: Quem comprou o refrigerante?, O que Kleto estava fazendo na praça? ou Qual a cor da carteira que Kleto comprou?

- b) *perguntas globais* – levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos: O que aprendemos com a maneira do Kleto se relacionar com as pessoas?
- c) *perguntas subjetivas* – geralmente tem a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do educando e não há como testá-la em sua validade: Qual a sua opinião sobre o Kleto ter ajudado a senhora, que tinha um nenê no colo, dizendo que a criança estava doente?
- d) *perguntas vale-tudo* – são perguntas sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. Neste caso, a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para resposta: Das coisas que o Kleto fez naquele dia em que achou dinheiro, qual a que você mais gostou?
- e) *perguntas metalinguísticas* – que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais: Qual o título do livro?, Quantos parágrafos tem o texto da ‘segunda’ compra?

Para Cereja e Magalhães (1998, p. 44-45) existem perguntas na forma de ordens: Com base no texto lido responda: por que o Kleto teve de trocar parte do dinheiro achado?

Brown<sup>27</sup> (2001, p. 172), utiliza-se de uma tabela que nos apresenta outra classificação de perguntas:

- f) *questões de conhecimento* – onde se pode indagar na forma de: Descreva onde o Kleto morava, Liste o que Kleto comprou na padaria.
- g) *questões de compreensão* – que podem ter a forma de: Diga com suas próprias palavras o que faria caso alguém lhe pedisse esmola.
- h) *questões de aplicação* – como: Ao trocar uma nota de \$100 qual seria o valor recebido por Kleto caso \$1 valesse R\$ 2,00?
- i) *questões de inferência* – tal como: Por que Kleto não estava estudando naquele dia?

---

<sup>27</sup> Tradução minha.



j) *questões de análise* – como: Por que você acha que Kleto sempre perguntava se o dinheiro que tinha daria para pagar algo que queria?

k) *questões de síntese* – O que você entendeu da história do Kleto?.

l) *questões de avaliação* – como: Qual foi a melhor compra que Kleto fez?

Como demonstrado, há vários tipos de perguntas e, inclusive, diferentes maneiras de classificá-las.

## 2.2 DO “COMPREENDER” AO “APREENDER”: ETAPAS DE UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Reconheço que se pode aprender de diferentes maneiras; não obstante, acredito que a aprendizagem ocorra por etapas ou fases. Encontro, em alguns profissionais da “Aprendizagem Otimizada<sup>28</sup>”, diferentes modelos de etapas ou fases para que a aprendizagem aconteça. No decorrer da dissertação, passarei a usar apenas o termo *etapas* para compor, segundo acredito, um processo de aprendizagem.

Apresento agora alguns modelos de etapas da aprendizagem utilizados por esses profissionais:

Lopes (2013), em uma videoaula traz que as fases poderiam ser três: Aquisição – compreender, Retenção – memorizar e Aplicação – praticar.

Machado (2013) apresenta um esquema composto por cinco fases: Sensação – estímulo para que a criança aprenda, Atenção – necessária para a retenção da informação, Concentração – decorrente da fixação da atenção, Percepção – interpretação e codificação da informação e Memorização – retenção da informação pelas áreas da memória no córtex cerebral.

Leite (2011) mostra um modelo com sete fases: Motivação, Objetivo, Preparação ou prontidão, Obstáculo, Respostas, Reforço e Generalização.

Ferreira Júnior (2011) elaborou um modelo com cinco fases: Compreender, Reter/Memorizar (algo que pode ser útil), Praticar com motivação, Disseminar (falar sobre) e Criar (ir além).

Pelo considerado destes profissionais, percebo que há diferentes opiniões sobre o que comporia as etapas do processo de aprendizagem. Também acredito que se outras teorias do processo de aprendizagem fossem consideradas as etapas

---

<sup>28</sup> Aprendizagem otimizada é também chamada de “acelerada” e utiliza-se de conteúdos advindos da neurociência.

poderiam apresentar variantes, contudo meu objetivo é o de apenas demonstrar que as etapas existem. Sendo assim, segundo minha vivência como educando/educador atrevo-me a elaborar um esquema de um processo de aprendizagem para, em atividades educativas, verificar a presença ou não de perguntas, como recurso epistemológico e pedagógico, podendo desta maneira classificá-las. Neste intento, optei por escolher 10 dos Pressupostos Epistemológicos da Educação (PEE), mencionados na Introdução, a saber: estando o educando *curioso* quanto ao novo conhecimento este o aprenderia com maior interesse; o conhecimento necessitaria estar *contextualizado* para o educando; seria papel do educador apresentar o novo conhecimento relacionando-o com os *conhecimentos prévios* do educando; o novo conhecimento faria bem em ter, como ponto de partida, a *realidade sociocultural* em que o educando está inserido; o *estágio de desenvolvimento cognitivo* do educando deveria ser levado em consideração na preparação de um plano de aula; utilizar, quando necessário e possível os *Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos*<sup>29</sup> (PAC), como ilustrações, analogias e exemplos, pois otimizariam a etapa da compreensão; seria desejável que o conteúdo, objeto da aprendizagem, fosse aprendido não decorado; contudo, a *memorização* não deveria ser descartada; o conhecimento deveria ser *relevante* para o educando; seria tarefa do educando *construir* seu conhecimento; as etapas do processo de aprendizagem e a própria aprendizagem deveriam, de alguma forma, ser *avaliadas*.

Após a escolha dos 10 PEE organizei-os nas etapas do processo de aprendizagem, iniciando pela *compreensão*<sup>30</sup> composta, segundo meu entendimento, pelos primeiros seis PEE, seguida da *memorização*, da *relevância*, da *construção* e, por fim, da *avaliação*. Uma sequência, penso eu, lógica de etapas que

---

<sup>29</sup> Potencializador da Aprendizagem Cognitivo é aquele que, mediante a utilização de ilustrações, analogias, exemplos e perguntas possibilita ao sujeito conhecedor, à consciência humana, apropriar-se, cognitivamente, dos saberes que lhe são expostos (ou compreendam algo novo) com maior eficiência. A expressão “Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos” é de minha autoria.

<sup>30</sup> Compreensão, no contexto desta dissertação, deve ser entendida segundo o significado encontrado no Dicionário Houaiss (HOUAISS, 2009), ou seja:

- a) faculdade de entender, de perceber o significado de algo; entendimento;
- b) perfeito domínio intelectual de um assunto;
- c) faculdade mental por meio da qual o significado é apreendido.

Desta forma, o termo *compreensão*, neste trabalho, implica possuir as habilidades cognitivas necessárias para se atribuir significado a algo, sendo sinônimo de entendimento.

poderiam resultar num aprender significativo,<sup>31</sup> aquele do qual tenho prazer de lembrar. Antes, porém, enfatizo não ser meu desejo estabelecer um *modelo* de etapas do processo de aprendizagem, e sim, como disse, apenas um esquema para perceber ou não a presença e classificar as perguntas feitas sobre os 10 PEE que observei nas seis aulas assistidas e nas seis entrevistas feitas durante a pesquisa. Contudo demonstrarei, por ocasião da argumentação teórica, que todos os 10 PEE e as cinco etapas por mim escolhidas e hierarquizadas estão, segundo penso, qualificadamente embasadas.

### 2.3 A UTILIZAÇÃO DA PERGUNTA NUM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Nesta ótica entendo que, por primeiro, o conhecimento deva ser *compreendido* que, nesta dissertação, implica o fato de o educando fazer uso das habilidades cognitivas necessárias para atribuir significado a algo, sendo sinônimo de entendimento.<sup>32</sup> A compreensão, em minha concepção, sustenta-se em, pelo menos, seis PEE que os chamarei de quesitos: Curiosidade, Contextualização, Conhecimentos Prévios, Realidade Sociocultural, Estágio de Desenvolvimento Cognitivo e utilização dos PAC. Em outras palavras, tenho a convicção de que, para ocorrer a compreensão de modo cabal, o educando, preferencialmente, deveria estar curioso acerca do novo conhecimento, o novo conhecimento necessitaria estar *contextualizado* para o educando; seria apropriado que este novo conhecimento estivesse, de alguma forma, vinculado aos “conhecimentos prévios do educando”; que existisse uma relação entre este conhecimento com a “realidade sociocultural na qual o educando está inserido”, e de acordo com seu “estado de desenvolvimento cognitivo”. Creio também ser útil que o professor, quando necessário e possível, fizesse uso dos PAC, ou seja, de ilustrações, analogias ou exemplos. Nesta primeira etapa da aprendizagem, o educador faria uso de perguntas para estabelecer os quesitos, possibilitando assim a *compreensão*. Seriam as “Perguntas para se estabelecer a Compreensão” (PC).

---

<sup>31</sup> O Aprender Significativo nesta dissertação não se refere às teorias da “Aprendizagem Significativa” de David Ausubel ou com a “Aprendizagem Significativa Crítica”, de Marco Antônio Moreira.

<sup>32</sup> Entender e compreender, no contexto desta dissertação tem, segundo o Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa (CUNHA, 2001, p. 201), o mesmo significado. A mesma relação aparece na *Hermenêutica* de Friedrich Schleiermacher, Daniel Ernst Schleiermacher e Wilhelm Dilthey.

Na segunda etapa, quando já estabelecida a *compreensão* do novo conhecimento, parece-me que o educador faria bem em gastar algum tempo buscando *memorizar* o novo conhecimento já compreendido mediante “Perguntas para Memorização” (PM).

Como terceira etapa, considero apropriado que este novo conhecimento, já compreendido e memorizado, fosse tornado *relevante* mediante “Perguntas que objetivassem estabelecer a sua Relevância/Importância” (PR).

Na quarta etapa, por ocasião da tentativa de o educando apropriar-se do novo conhecimento que achou importante, o professor poderia fazer uso das Perguntas Norteadoras da construção do novo conhecimento que buscariam orientar o educando nesta tarefa (PN).

Durante e em todas as etapas mencionadas, para saber se ocorreu a compreensão, se a memorização foi eficiente, se a relevância continua válida, se a aprendizagem realmente ocorreu, enfim, para *avaliar*, para *recapitular*, para saber como responderia?, para ter uma ideia *do que ficou*, considero que Perguntas para Avaliação seriam apropriadas (PA).

Nesta pesquisa elaborei uma classificação em que as perguntas poderão ser as mesmas mencionadas anteriormente e já classificadas pelos autores considerados, mas agora voltadas para o propósito das mesmas no esquema das etapas do processo da aprendizagem por mim proposto.

Apresentando este paradigma na forma de esquema, tenho:

1) Perguntas para estabelecer a Compreensão (PC). A compreensão, em minha concepção, sustenta-se, como já disse, em, pelo menos, seis quesitos: Curiosidade; Contextualização, Conhecimentos Prévios, Realidade Sociocultural, Estágio de Desenvolvimento Cognitivo e Utilização dos PAC. As perguntas para estes quesitos foram classificadas da seguinte maneira:

- a) para fomentar a Curiosidade (PCa);
- b) para estabelecer o Contexto (PCb);
- c) para possibilitar ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando (PCc);
- d) para perceber a Realidade Sociocultural em que o educando está inserido (PCd);
- e) para conhecer o Estágio de Desenvolvimento Cognitivo do educando (PCe);

f) na Utilização dos Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos (PCf).

Agora, apresento a classificação das perguntas para as outras etapas do processo de aprendizagem no esquema que elaborei:

- 2) perguntas para Memorização/Fixação (PM);
- 3) perguntas para estabelecer a Relevância (PR);
- 4) perguntas para Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando (PN);
- 5) perguntas para Avaliação (PA) (em minha opinião a avaliação deveria ser utilizada durante e no final de cada etapa do processo da aprendizagem).

Escolhi a pergunta como objeto de estudo por perceber que, nas etapas mencionadas, a PERGUNTA pode *permeiar e perpassar todas elas*.

Creio que, em outro processo de aprendizagem, mesmo quando se utiliza uma abordagem expositiva, a qual também considero válida, as etapas da Compreensão com seus quesitos, da Memorização/fixação e da Relevância, a pergunta poderia estar presente, mesmo na forma de *pergunta retórica*.<sup>33</sup> Tenho ouvido que um processo de aprendizagem poderia ser iniciado pela relevância, como, por exemplo, fazendo-se declarações do tipo: “O que verão ou ouvirão agora será de grande importância para...”, ou “Aquilo que estudaremos hoje os ajudará a resolver...” Pode ser, mas parece-me mais com estar despertando a curiosidade do educando, o primeiro quesito da compreensão, em todo caso, também penso que a relevância deva aparecer durante a compreensão, pois ajudará a motivar o educando que, nesta etapa do processo, terá de sair de sua zona de conforto para tentar compreender algo novo. Entendo igualmente que se o educador iniciar pela Relevância e pecar em estabelecer a Compreensão, do que valeria ter tornado relevante um conhecimento não compreendido? Além disso, tornar relevante algo mediante Declarações, entendo eu, não tem o mesmo efeito de quando se faz uso de *Perguntas*, pois estas, como dito, fomentam a curiosidade, um ingrediente básico, segundo penso, para se criar interesse por algo. Isto posto, não importa o processo de aprendizagem a ser analisado, se o mesmo segue as diretrizes de Delors (2001) e PCN (BRASIL, 1997), mencionados na introdução, a *Pergunta*, em alguma de suas diferentes formas (PC (PCa, PCb, PCc, PCd, PCE, PCf), PM, PR, PN e PA),

---

<sup>33</sup> Pergunta retórica deve, nesta dissertação, ser entendida por aquela que se faz, não necessitando de uma resposta, pois é feita e respondida pela pessoa que a fez.

deveria estar presente. Admito, porém, que, em algumas situações, Declarações, Informações e Observações (D/I/O), também poderiam ser utilizadas com proveito.

Importa enfatizar que, nesta dissertação, o termo *compreensão* implica possuir as habilidades cognitivas necessárias para se atribuir o significado de algo, sendo sinônimo de entendimento, não significando *saber fazer*, pois *saber fazer* é mais do que *compreender/entender*. *Saber fazer*, segundo penso, envolve muitos outros aspectos, entre eles, a ação como *elaborar/construir*. Nesta concepção das etapas do processo de aprendizagem, o educando primeiro *compreende/entende*, depois *memoriza*, daí cabe ao professor demonstrar a importância do que compreendeu e do querer saber mais, por considerá-lo relevante para então o educando tentar apropriar-se do novo conhecimento que o habilitará a saber fazer o *algo* que, no início, lhe foi apresentado e pelo qual ficou interessado e, por fim, o professor avalia o resultado das etapas ou do processo por inteiro. Assim sendo, neste processo de aprendizagem, as perguntas PC, compostas pelas PCa, PCb, PCc, PCd, PCE e PCf, as perguntas PM, as perguntas PR, as perguntas PN e as perguntas PA desempenham um papel fundamental.

Com este olhar para as perguntas e para o esquema por mim proposto detenho-me agora em detalhar as etapas do processo de aprendizagem mediante a utilização de perguntas. Assim, para que ocorra o aprender, o conhecimento, como demonstrarei, deveria por primeiro ser compreendido. Possibilitar ao educando compreender o *novo* não é tarefa fácil. O trabalho se tornará menos árduo se o educador fizer uso das PC e assim iniciar por *deixá-lo curioso* sobre aquilo que irá apreender fazendo perguntas que despertem a curiosidade, as PCa, como: Já ouviram falar sobre...?, Alguém já viu...?, Quem já...? possivelmente tornará o objetivo alcançável. Chamarei a isso de 1º quesito da compreensão. Após, seria conveniente “contextualizar o novo saber” situando-o, entre outras coisas, no tempo, no espaço, no sujeito e nas relações sociais. A contextualização poderia ser estabelecida com perguntas, as PCb, como: Onde?, Quando?, Quem?, Com quem?, De quem?, Para quem?, o 2º quesito.

Igualmente considero que estar a par dos “conhecimentos prévios do educando”, acerca do novo conhecimento, é algo quase indispensável. As perguntas PCc como: O que sabe?, O que conhece?, Já viu?, Já ouviu?, desvelariam estes conhecimentos, o 3º quesito. Também penso ser proveitoso que, antes de apresentar o novo conhecimento, o educador se preocupasse em conhecer, o

mínimo que seja, a “realidade sociocultural em que o educando está inserido”, visto que conhecer a realidade sociocultural de cada um dos educandos, em sala de aula, me parece uma tarefa que beira o impossível. Para tanto a utilização das perguntas PCd como: Como é?, Como fazem?, Como são?, Onde fica?, ajudariam neste propósito, o 4º quesito. Ser sabedor do “estágio de desenvolvimento cognitivo” dos seus educandos possibilitaria adequar o novo conhecimento a um patamar compreensível para os mesmos. As respostas ou a falta delas às perguntas PCe, feitas pelo educador, forneceria indícios desse desenvolvimento cognitivo, o 5º quesito.

Utilizar os Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos (PAC), como as ilustrações, as analogias e os exemplos, todos, preferencialmente, acompanhados de perguntas, as PCf, poderia ser usado para se estabelecer a compreensão com menor dificuldade. Também aqui as perguntas poderiam ser utilizadas na forma de: O que esta ilustração tem a ver com o que estamos estudando? Qual a relação desta comparação (analogia) com o que estamos aprendendo? O que estas duas coisas têm em comum (exemplo)?, o 6º quesito.

Fixar/Memorizar este novo aprendizado, mediante as PM é um instrumento que não deveria ser negligenciado. Perguntas como: Quanto é? (tabuada), O que vem antes?, O que vem depois? As perguntas ajudam a fixar/memorizar. Ao finalizar estas etapas, da Compreensão e Memorização, o educador, para certificar-se de que as mesmas ocorreram, faria uso das PA.

Após estabelecida a *compreensão* e a tendo *memorizado*, segundo minha concepção, o educando teria de perceber que este conhecimento já compreendido e memorizado lhe é importante, não bastando para isso dizer-lhe que este assim o é. A relevância do conhecimento, para ser consolidada, se fundamenta, creio eu, entre outras coisas, na compreensão deste conhecimento e de lembrá-lo, fundamentos com os quais já me preocupei. Penso ser difícil achar algo relevante quando não há a compreensão e recordação por primeiro. O mais provável é que o educando simplesmente ignore esse algo.

A “relevância do conhecimento para o educando” poderia, segundo acredito, ser estabelecida pelas PR do tipo: Por que estamos estudando isso?, Quando utilizaremos isso?, Para que servirá este conhecimento?, Qual a importância de saber isso? etc. *Relembrar* ao educando a importância do que estuda é, segundo minhas convicções, de grande importância e deveria ser feito durante todas as

etapas. Certificar-me de que ele *continua* considerando importante o novo saber, durante a próxima fase, será assegurado com as PA.

Estando a Compreensão, a Memorização e a Relevância estabelecidas, chego na etapa da Construção do conhecimento, que deveria ser, preferencialmente, feita pelo educando. Nessa etapa, caso o novo *saber fazer* apresente para o educando um certo grau de dificuldade ou se o mesmo se mostrar apático diante do novo conhecimento, talvez precise de orientação para tentar sua construção, do contrário *aprenderá* decorando, com desprazer e possivelmente não o guardará. As dificuldades com a construção ou a apatia possivelmente serão vencidas se o professor fizer uso das PN, que guiará o educando nesta tarefa. Estas PN poderiam ser do tipo: O valor do que você comprou somado ao troco recebido, após o pagamento, é igual ao valor que você tinha antes de fazer a compra? Para responder a esta pergunta, o educando terá de reavaliar se sua lida com valores está correta. Outra pergunta poderia ser: O que você escreveu é uma explicação ou um objetivo? Pensar sobre esta pergunta fará o educando perceber se usa um *porquê* que é relativo à explicação ou um *para que*, cuja relação está no objetivo.

Como etapa final do processo de aprendizagem, a Avaliação, pois considero ser necessário certificar-me de que o ensinado foi realmente compreendido, memorizado, achado relevante e que o conhecimento foi construído adequadamente pelo educando, ou seja, que a aprendizagem realmente tenha ocorrido. Para isso me utilizarei das PA. Existem diferentes maneiras para se conseguir isso, a recapitulação mediante perguntas é uma delas como, por exemplo: Saberá responder Onde...?, ou Quando...?, ou Quem...?, ou Como...?, ou Por quê...?

Passarei agora ao apoio teórico para minha argumentação de que a pergunta poderia estar presente nos seis PEE da compreensão do novo conhecimento, na forma de PC, na Memorização com as PM, em mostrar a Relevância para o educando com as PR e que o educando, preferencialmente, constrísse seu próprio conhecimento orientado pelas PN e a *checagem* das etapas pelas PA.

Entendo que a construção deste *processo de aprendizagem* tem fundamentação empírica, contudo argumentada, penso eu, com lógica e coerência, o que lhe confere, acredito, certo grau de credibilidade, pois o que é uma verdade senão *uma crença verdadeira argumentada com lógica e coerência e, se possível, demonstrável?* Lembro ainda que a função deste esquema não é a de estabelecer



um modelo a ser utilizado por professores, mas apenas de servir como base para a classificação das perguntas observadas em sala de aula nos 10 PEE escolhidos. A partir de agora procurarei embasar teoricamente cada um destes PEE para compor as cinco etapas do processo de aprendizagem por mim elaborado.

### **2.3.1 A pergunta e sua função em estabelecer a compreensão do conhecimento**

Iniciarei pela Compreensão que, segundo meu entendimento, fundamenta-se em, pelo menos, seis quesitos já mencionados.

#### 2.3.1.1 A pergunta promovendo a “curiosidade no educando”.

Como primeiro quesito para a compreensão, considero a utilização de perguntas buscando fomentar e manter a *curiosidade* no educando.

A curiosidade está na gênese da pergunta.

Aristóteles (1984, p. 11), no início de sua obra *Metafísica*, escrita no 4º século a.C., diz que “todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer...” Ou seja, o ser humano é um ser aberto a conhecer o ainda não conhecido, sendo isto inerente a sua natureza.

Alves, apercebido de que a curiosidade no adulto difere da curiosidade da criança, escreveu:

Acho que Aristóteles errou. Isso não é a verdade dos adultos. Os adultos já foram deformados. Acho que ele estaria mais próximo da verdade se tivesse dito: “Todos os homens, enquanto crianças, têm, por natureza, desejo de conhecer...”. (2006, p. 10).

Sabe-se que a criança é curiosa por natureza e essa curiosidade deveria ser estimulada. Rousseau (1999, p. 212), em sua obra *Emílio, ou da educação*, reconhece a importância da curiosidade ao escrever: “Se ele próprio [o educando] vos fizer perguntas, respondei tanto quanto necessário *para alimentar a sua curiosidade*,<sup>34</sup> não para satisfazê-la.”

---

<sup>34</sup> Nesta dissertação, quando a citação tiver termos ou expressões em *itálico*, o grifo é meu.

Pertinente a expressão “responder [perguntas] para alimentar a sua curiosidade, não para satisfazer”. Depreende-se desta orientação que é necessário que a criança *continue curiosa*.

A curiosidade faz com que a criança tenha vontade de perguntar, por outro lado, a pergunta feita pelo professor tem a capacidade de deixar a criança curiosa, uma curiosidade que a faz perguntar mais e mais. Aqui tenho a primeira oportunidade de fazer uso das perguntas – PC na forma de PCa. Morais (1986, p. 32) aponta maneiras de se conseguir isso: “Ensinar é um processo de *desencadear conflitos*.” Sendo assim, o educador não é um facilitador, ao contrário, é um dificultador ou problematizador, como preferem alguns. Ele desperta a inquietude, que leva à busca de *algo mais*, o início da construção do conhecimento. Como ele faz isso? Por meio das perguntas, as PCa.

Freire (2003a, p. 86) argumenta ser “fundamental que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, *curiosa, indagadora* e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouvem. O que importa é que *professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos*”.

Cabe salientar das palavras de Freire que os professores também necessitam ser curiosos. Isso implica que, mesmo como educadores, continuem sentindo a mesma inquietação, a mesma vontade de saber mais que tinham enquanto crianças.

Lipman, Oscanyan e Sharp (1997, p. 131) sugerem que os professores se perguntem: “Estou sendo para as crianças um modelo de *pessoa que questiona constantemente*, que sempre está buscando respostas mais apropriadas, que está mais interessada no diálogo e na descoberta do que na memorização de fatos?”

Contudo, os mesmos autores revelam um dado extremamente inquietante, segundo penso:

“Seja qual for o ambiente familiar, elas [as crianças] chegam à escola com os olhos brilhantes, curiosas e dispostas a aprender. Entretanto, *por volta do terceiro ano, a curiosidade de muitas crianças começa a desaparecer* e, depois de aproximadamente metade da vida escolar, elas começam a suspeitar que são obrigadas a ir à escola não por que isso seja bom para elas, mas simplesmente para que tomem conta delas e as preparem para o mercado de trabalho.” (1997, p. 31-32).

Por que a curiosidade vai diminuindo após o 3º ano, se o que se aprende nos anos seguintes continua a ser *novo*?

A resposta a esta inquietante pergunta pode estar numa entrevista dada por Edgar Morin à *Revista Nova Escola*, intitulada “A escola mata a curiosidade”. Morin (2006, p. 168) diz: “Os saberes não devem assassinar a curiosidade.” Morin argumenta que mesmo quando o professor é indagado sobre perguntas difíceis de serem respondidas, como: “Quem somos, de onde viemos e para que estamos aqui?”, as mesmas não necessitam ser respondidas, segundo ele, pois “é a investigação e a pluralidade de possíveis caminhos que tornam o assunto interessante” e conclui dizendo: “*Sempre instigando a curiosidade e não a matando, como frequentemente faz a escola.*”

Quando se “mata” ou “assassina” a curiosidade, com ela “morre” a vontade de se fazer perguntas.

Alves (2006, p. 8) refere-se à curiosidade de uma maneira inusitada. Escreve que a “curiosidade é uma coceira nas ideias”. Que esta *coceira* continue importunando educandos e educadores por toda a vida.

### 2.3.1.2 A pergunta estabelecendo o “contexto do novo conhecimento para o educando”

Como segundo quesito para a compreensão, considero a utilização de perguntas para “estabelecer o contexto do novo conhecimento para o educando”.

A compreensão para ser possível, segundo meu entendimento, necessita, entre outras coisas, da “contextualização do novo conhecimento”. Sabe-se que “contextualizar o novo conhecimento” implica, entre outros aspectos, situá-lo no tempo, no espaço, no sujeito e nas relações sociais. Ao se enunciar esses quesitos, percebo uma nova oportunidade da utilização de perguntas como, por exemplo: Sabe quando isso aconteceu?, Sabe onde?, Sabe quem?, Sabe de quem?, Sabe para quem?, Sabe com quem?. Tenho aqui a ocasião para o segundo uso das perguntas PC, agora na forma de PCb. Na verdade, são perguntas que o educador deve ter-se feito no planejamento da aula, buscando contextualizar o novo conhecimento que irá apresentar em sua prática docente<sup>35</sup> e agora as usa para deixar o educando curioso enquanto estabelece o contexto.

---

<sup>35</sup> *Prática docente* é a ação do professor no seu ofício de ensinar.

Morin fala sobre a importância deste quesito quando diz:

O conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso *situar as informações para que adquiram sentidos*. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (2002, p. 35-36).

Não se preocupar com a contextualização do novo saber é correr o risco de que, o que se ensina, careça de sentido, fique desconexo. Que a necessidade ou a preocupação com a *contextualização* não é nova; basta mostrá-la como estando presente na *Didática Magna* de Comenius, considerado “Pai da Pedagogia Moderna”, publicada em 1657. No Cap. XX, 13. V de sua obra, Comenius (1978, p. 339), utilizando-se do exemplo de uma carta, escreve: “O 1º que deve ver é o principal da carta, quem a escreveu, a quem, quando e de onde (o conhecimento prévio disto auxilia a compreensão do texto).” Os termos *quando*, *onde*, *quem* e *a quem* situam o conhecimento no espaço e no tempo, na sua relação com o sujeito e nas relações sociais, estabelecendo o contexto. Penso que estabelecer o contexto por perguntas, possibilitaria, num primeiro momento, despertar a curiosidade ou verificar os conhecimentos prévios, o que seria, entendo eu, algo vantajoso, mas considero que o contexto igualmente poderia ser estabelecido por declarações ou informações.

#### 2.3.1.3 A pergunta possibilitando saber dos “conhecimentos prévios do educando”

Como terceiro quesito para a compreensão, considero a utilização de perguntas para viabilizar ao educador “ser sabedor dos conhecimentos prévios que os educandos possuem”.

Sobre a necessidade de o professor ser sabedor dos “conhecimentos prévios do educando”, Antunes, ao elencar elementos fundamentais, “onde o professor pode realizar uma análise realista e consciente de sua prática pedagógica”, destaca sobre um deles:

A ajuda fornecida pelo professor necessita estar intimamente associada aos esquemas de conhecimento que os alunos possuem, posto que são esses, como vimos, que irão permitir atribuir significados aos novos saberes que recebem. (2003a, p. 23).

Como saber conhecimentos prévios? Perguntando ao educando o que sabe. Após o professor ter esta informação, a apresentação do “novo conhecimento” poderá ser relacionada ao já existente. Tenho aqui o terceiro uso das perguntas – PC agora na forma de PCc.

Na *Didática magna* de Comenius (1978, p. 190), no Cap. XX, 3. IV. leio: “Que se lhe ofereçam as coisas relacionadas com outras coisas, com o devido método. Assim, compreenderá tudo, bem e depressa.” Pode-se perceber um cuidado para que o que se ensina esteja em sintonia com os “conhecimentos prévios do educando”. Um pouco adiante, no subtópico “Aplicação à arte de ensinar as ciências por meio de nove regras”, no Cap. XX, 16, como II regra, leio:

O que se ensina deve ser ensinado como coisa presente, de uso determinado. Assim verá que o que se ensina não são utopias nem ideias platônicas, mas coisas que, efetivamente, nos rodeiam e cujo conhecimento tem aplicação real ao uso da vida. Com isso se estimulará a inteligência e haverá maior atenção. (1978, p. 194).

Acredito poder dizer que Comenius comprometia-se com a compreensão do conhecimento, entendendo que, para essa compreensão poder ocorrer, o novo conhecimento necessitava ser familiar ao que o educando já conhecia.

Vygotsky, renomado pesquisador da educação, utilizou-se de maneira destacada do quesito “conhecimentos prévios do educando”. De seu vasto trabalho abordarei apenas a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por ele elaborada, que pode ser assim explicada: “Zona de Desenvolvimento Proximal representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém.” (SCHÜTZ, 2014).

Antunes (2003a), complementando a definição da ZDP, demonstra ser ela uma aplicação de como apresentar o “novo conhecimento”, segundo o estágio de desenvolvimento cognitivo do educando. Leio:

A ZDP pode ser definida como distância entre o nível de resolução de um problema [ou uma tarefa] que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa. [...] Considerando, pois, que a ZDP não é uma propriedade estável e estática, o papel do professor ao oferecer sua ajuda ao aluno supõe criar diferentes e frequentes ZDP, permitindo que o pensamento do aluno vá progressivamente se modificando, em direção a tarefas progressivamente mais complexas. (2003a, p. 23-30).

A ZDP que, em linhas gerais, preconiza avançar, de forma gradual, do conhecido para o novo, também pode ser vista como uma zona onde o proximal seja os “conhecimentos prévios do educando”.

Segundo Präss, na concepção de Vygotsky [...],

[...] não se pode considerar a criança como um ser isolado de seu meio sociocultural. É impossível analisar o desenvolvimento da criança, avaliar suas aptidões, sua educação, se omitirmos seus vínculos sociais. O conceito de ZDP permite solucionar o eterno dilema da educação: É necessário alcançar um determinado nível de desenvolvimento para iniciar a educação ou deve-se submeter a criança a uma determinada educação para que alcance tal nível? [...] Numa visão dialética das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky assinala que este último seria mais produtivo se a criança fosse submetida a novas aprendizagens precisamente na ZDP. (2012, p. 21).

Percebo o motivo de Vygotsky privilegiar uma educação prévia, pois ela permitiria que as *relações*, nos seus diferentes aspectos – relações sociais entre educando e professor, entre educando e educando, entre o estabelecimento de ensino e o meio ambiente, etc., possibilitam o surgimento de um novo patamar dos “conhecimentos prévios”, preparando o terreno para, com a ajuda do professor, avançar no “estágio de desenvolvimento cognitivo do educando”, quando, por mudar a ZDP, o ciclo recomeçará. Importa salientar que, pelo exposto, Vygotsky poderia ser considerado também por ocasião da argumentação quanto ao professor estar apercebendo-se da “realidade sociocultural em que o educando está inserido” e do “estágio do desenvolvimento cognitivo do educando”. Sendo assim, a pesquisa sobre este educador ancora os quesitos “conhecimentos prévios do educando”, “realidade sociocultural em que o educando está inserido” e “estágio do desenvolvimento cognitivo do educando”, todos PEE para a compreensão.

#### 2.3.1.4 A pergunta desvelando “a realidade sociocultural na qual o educando está inserido”

Como quarto quesito para a compreensão, considerarei “ser conhecedor da realidade sociocultural na qual o educando encontra-se inserido”.

Sobre sua importância, a de conhecer o educando e, por conseguinte, a realidade sociocultural em que está inserido, atento para as palavras de Rousseau (1999, p. 4): “Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis.”

Poderia o desconhecimento desta realidade comprometer a educação?

Os PCN reconhecem que fatores externos à escola necessitam ser considerados sob pena de criarem obstáculos quanto à aprendizagem do educando.

Leio:

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. *Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. Porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem escolar, ao indicar uma direção diferente, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar. É necessário que a escola considere tais direções e forneça uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de interação e integração.* (BRASIL, 1997, p. 39).

Entendo que a responsabilidade pela eficácia da educação extrapola o ambiente escolar. A educação é influenciada pela realidade sociocultural na qual o educando está inserido e, sendo assim, necessita levar em consideração sua cultura, suas crenças, suas relações familiares e sociais, seus princípios morais (as crianças os têm). Também penso que o desenvolvimento científico relacionado com o processo de ensinar/aprender (informática, entre outros) deveria estar disponível aos estabelecimentos de ensino e sendo levado em consideração. Certamente caberia ao Estado, agindo de forma ética (discurso/ação), articular condições para que a aprendizagem, segundo estes novos recursos, estivesse ao alcance da escola e, por consequência, dos professores, capacitando-os a lidar com as novas descobertas e tecnologias. Não entender a educação desta forma, ou seja, como algo que não está isolado, pode estar por detrás do que Paviani chama de “raízes da atual falência do sistema escolar e das permanentes crises observadas”. (PAVIANI, 2010, p. 23).

Gadotti (1991, p. 39) descrevendo como os colaboradores de Paulo Freire trabalhavam num território no qual pretendia recrutar pessoas para a formação de um Círculo de Cultura,<sup>36</sup> diz:

---

<sup>36</sup> O círculo de cultura é uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional. É formado por um grupo de pessoas que se reúnem para discutir seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar, etc. No círculo não existe lugar para o professor tradicional (“bancário”) – que tudo sabe – nem para o educando que nada sabe. Assim, ao mesmo tempo que aprende a ler e escrever, o

O alfabetizador iniciava seu trabalho saindo a campo com um caderno, se possível com um gravador, atento a tudo o que via e ouvia. Se conhecia as pessoas da comunidade local na forma mais íntima possível. Não havia questionários nem normas a seguir; *faziam perguntas sobre a vida das pessoas e seu modo de perceber o mundo.* (1991, p. 39).<sup>37</sup>

Parece não haver dúvidas quanto ao objetivo desta atividade, ou seja, conhecer a realidade sociocultural à qual os futuros educandos pertenciam e, como dito, fazendo uso de perguntas.

O próprio Freire dá mais detalhes desta atividade mostrando, assim como Paviani (2010), que a realidade sociocultural envolve um universo inteiro. Considero, como exemplo para o exposto, algumas das recomendações de Freire:

Na medida em que realizam a “decodificação” viva, seja pela observação dos fatos seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando em seus cadernos de notas, à maneira de Wright Mills, as coisas mais aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. Esta decodificação ao vivo implica, necessariamente, que os investigadores, em sua fase, surpreendam a área em momentos distintos. É preciso que visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área. (2003, p. 104-105).

Para se obter tal percepção da realidade sociocultural, na qual o educando está inserido, provavelmente muitas perguntas necessitariam ser feitas, mesmo *a posteriori*, como, por exemplo, as perguntas reflexivas ou para reflexão: Por que falam assim? Por que pensam assim? Por que agem assim? Por que se tratam assim? Tudo com o objetivo de conhecer a realidade sociocultural daquela população, potenciais educandos.

Pensando um pouco sobre o que estes pensadores escreveram pergunto-me: Quanto os professores sabem realmente sobre a realidade sociocultural na qual

---

educando aprende a “ler” no sentido de analisar sua prática e de atuar sobre ela. (GADOTTI, 1991, p. 166). Tradução minha.

<sup>37</sup> Tradução minha.



seus educandos estão inseridos? Conhecer esta realidade, pelo menos de modo geral, implica saber sobre a realidade financeira das famílias, sobre a fé (religião) que os educandos e suas famílias professam, sobre os cuidados de quem eles ficam quando saem da escola, se a violência está presente no âmbito familiar ou na comunidade, como suas famílias estão estruturadas e muitas outras informações importantes. Para isso, tenho aqui o quarto uso das perguntas – PC agora na forma de PCd, que são de fundamental importância. Acredito também que as observações, declarações e informações igualmente poderiam deixar o educador informado sobre este quesito.

#### 2.3.1.5 A pergunta para avaliar o “estágio de desenvolvimento cognitivo do educando”

Como quinto quesito para a compreensão, consideraria a utilização de perguntas para revelar “o estado de desenvolvimento do educando”.

Sobre o desenvolvimento cognitivo e seus estágios segundo Piaget, vou me deter no 3º estágio que ele denomina de “estágio das operações concretas” e que diz acontecer, aproximadamente, na faixa dos 7 aos 10 anos, por serem os anos dos educandos em que a pesquisa foi feita, em especial nos 4º e 5º AEF. Conforme Biaggio (1976, p. 59-60), que bem resume os estágios propostos por Piaget, é nesta faixa de idade que ocorre o “estágio das operações intelectuais concretas” dos sentimentos morais e sociais, de cooperação e do início da lógica, pois a criança já possui uma organização mental integrada; os sistemas de ação reúnem-se de forma integrada. Nesta fase, Piaget (1964, p. 50-61) fala em operações de pensamento e não de ações. A criança é capaz de ver a totalidade por diferentes ângulos. Ela conclui e consolida as conservações do número, da substância e do peso. Apesar de ainda trabalhar com objetos, agora representados, sua flexibilidade de pensamento permite um sem-número de aprendizagens. Perceber se o educando encontra-se ou não no seu estágio de desenvolvimento cognitivo adequado pode fazer toda a diferença, quanto a sua capacidade de compreender o novo conhecimento.

Ferreiro (2001, p. 122) adverte que, se o dito acima é verdade, a criança neste estágio ainda necessita da presença dos objetos para raciocinar, por isso “operações concretas”. Por exemplo: a criança consegue saber qual o objeto mais

pesado se puder manipulá-los, contudo, se o problema for apenas verbalizado, ela não conseguirá resolvê-lo, por exemplo: “Jão é menos pesado que Pedro; João é mais pesado que André. Qual é o mais pesado dos três?” Esta dificuldade tende a desaparecer no estágio seguinte, que inicia por volta dos 11 anos, pois terá a posse de uma lógica capaz de ser aplicada a qualquer conteúdo.

Quanto aos trabalhos de Piaget cabe aqui uma ressalva: segundo Castro (1974, p. 38-39), Piaget nunca afirmou existir uma vinculação constante entre a idade cronológica e o nível de desenvolvimento mental. O que disse foi ter sempre constatado, em suas pesquisas, a existência de uma sequência de etapas, cujos avanços ou atrasos, com relação às médias de idade mais comuns, têm sido atribuídos à interferência de fatores individuais ou ambientais, sendo que os ambientais podem afetar, em certos casos, um grupo grande de indivíduos. Sendo assim, as idades que tomei como referência nesta pesquisa são as constatadas nas populações urbanas europeias estudadas pelo grupo de pesquisadores, em Genebra. Amplas flutuações têm sido encontradas em regiões diferentes. Um exemplo disso é a constatação de que crianças de zona rural do Iraque e de cidades da Martinica revelaram atraso de vários anos em relação às faixas etárias das crianças estudadas por Piaget e seu grupo. Ainda não existem, pelo que sei, estudos quanto às crianças brasileiras.

De acordo com Präss (2012, p. 21), para Vygotsky, já mencionado anteriormente, o desenvolvimento cognitivo do educando na escola é resultado de relações sociais entre educando e professor, entre educando e educando, entre o estabelecimento de ensino e o meio ambiente, etc.

O princípio da adaptabilidade entre a idade do educando (estágio de desenvolvimento cognitivo) e o conteúdo de seu aprendizado também pode ser encontrado na pedagogia de Rousseau (1999, p. 223), denominada *Emílio, ou da educação*, escrita em 1762, quando diz “[...] porém, sobre ideias dessa condição que não estão ao seu alcance [do educando], ele deve permanecer numa ignorância absoluta”.

Outro educador, Kerschensteiner (1922), discípulo de Pestalozzi, em sua obra *El alma del educador y el problema de la formacion del maestro*, diz que:

[...] se a atividade pedagógica consiste em dar forma aos valores úteis, como sucede com qualquer outro ato criador, deve-se ter fortemente presentes as possibilidades de formação de valores na pessoa que se

educa. Estas possibilidades nunca são ilimitadas. Para descobri-las é necessário, por parte do educador, *um profundo interesse que lhe permita descobrir a capacidade intelectual do educando*. (1922, p. 27).<sup>38</sup>

Kerschensteiner mostra-se preocupado com a percepção que o professor deve ter quanto ao estágio de desenvolvimento cognitivo do educando. Em seguida ele adverte que, se o professor não tiver este interesse, esta preocupação, “o ato pedagógico irá facilmente se degenerando até tornar-se apenas um ato de coação, obrigação que, se limitará a obter-se um comportamento estimativo do educando, raramente se tornado numa efetiva formação interior”. (p. 28).

Um pouco adiante nessa mesma obra, ao abordar as características essenciais da natureza do educador, como 2ª elenca a “capacidade de seguir tal inclinação [a de educador] de forma proveitosa, isto é, chegar a conseguir a formação da alma particular do educando, *na medida em que sua capacidade permite*”.<sup>39</sup> (p. 53). De certa forma, Kerschensteiner demonstra uma percepção daquilo que, mais tarde, seria comprovado cientificamente por Piaget, a necessidade de observação do estágio de desenvolvimento cognitivo.

Após a consideração destes pensadores da educação, parece-me indiscutível a necessidade de que o professor tenha a consciência do estado de desenvolvimento cognitivo dos seus educandos e, por assim, o saber possa adaptar o novo conhecimento de forma tal que seja possível ao educando estar em condições de poder compreendê-lo. Neste quesito da “compreensão”, *respostas do educando ou a falta delas às perguntas feitas pelo educador darão ao mesmo indícios do “estágio de desenvolvimento cognitivo do educando”*. Tenho aqui o quinto uso das perguntas PC agora na forma de PCe. Entendo que declarações, observações e informações (D/I/O) igualmente poderiam deixar o educador apercebido deste quesito.

#### 2.3.1.6 A pergunta para otimizar os “Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos”

Como sexto quesito para a compreensão, considerarei a utilização de perguntas nos Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos.

---

<sup>38</sup> Tradução minha.

<sup>39</sup> Tradução minha.

Na fase da compreensão, também é valioso utilizar-se dos Potencializadores da Aprendizagem<sup>40</sup> (PA). Pensadores da educação, como Jan Amos Komenský ou simplesmente Comenius, Maria Montessori, Paulo Freire, Marco Antônio Moreira, entre outros, falam, fazem e fizeram uso deles. Os PA, nesta pesquisa, são divididos em duas categorias: os Potencializadores da Aprendizagem Objetivos (PAO) ou perceptíveis, tais como: a visão, a audição, o olfacto e o paladar (sentidos químicos); o tato, a pressão, a dor, o calor (sentidos dérmicos); sentido cinestésico (posicionamento das várias partes do corpo durante o movimento); sentido vestibular (ou de equilíbrio – posicionamento do corpo em relação à terra, enquanto se movimenta) e os Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos<sup>41</sup> (PAC), que necessitam de uma articulação cognitiva<sup>42</sup> entre o educador e o educando. Nos PAC, encontro as *ilustrações*, as *analogias* e os *exemplos* acompanhados, preferencialmente, de perguntas. No contexto desta pesquisa, não me preocupei com a utilização dos PAO, apenas com os PAC.

As perguntas podem e deveriam ser usadas sobre os PAC das *ilustrações*, *analogias* e *exemplos*. Quando assim se faz, estes se tornam mais eficientes.

#### 2.3.1.6.1 O uso da pergunta na Ilustração

Para demonstrar a utilização das perguntas sobre este FAC, valer-me-ei da Bíblia (2015, p. 1441), recorrendo a uma ilustração<sup>43</sup> daquele considerado como um “Instrutor inigualável” (BÍBLIA. Mateus 7:28). Faço destaque para os comentários acerca de sua arte de ensino: “Ora, quando Jesus tinha terminado com estas palavras, o efeito foi que as multidões ficaram assombradas com seu modo de ensinar.” Jesus utilizava eficientemente as perguntas como instrumento de ensino,

---

<sup>40</sup> *Potencializador da Aprendizagem* é um conjunto de processos psicológicos, antropológicos, sociológicos, biológicos (cognitivos, emocionais, motivacionais, comportamentais), que permitem que as pessoas se apropriem de um novo conhecimento (ou compreendam algo novo) com maior eficiência.

<sup>41</sup> *Potencializador da Aprendizagem Cognitivo* é aquele que, mediante a utilização de ilustrações, analogias, exemplos e perguntas possibilita ao sujeito do conhecimento, à consciência humana, apropriar-se cognitivamente dos saberes que lhe são expostos (ou compreendam algo novo) com maior eficiência. A expressão “Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos” é de minha autoria.

<sup>42</sup> *Articulação cognitiva* é o diálogo sobre conhecimentos derivados de constatações, percepções e/ou ações que norteiam a passagem das representações simbólicas à experiência.

<sup>43</sup> *Ilustrações*: As ilustrações, neste contexto, é uma exemplificação que busca esclarecer ou demonstrar algo por meio de história ou explicações.

mesmo após uma ilustração. Para demonstrar isso recorro aos relatos do médico Lucas (Lucas: 10:29-37), que registra uma das ilustrações de Jesus:

29 Mas, querendo se mostrar justo, o homem perguntou a Jesus: “Quem é realmente o meu próximo?” 30 Em resposta, Jesus disse: “Um homem descia de Jerusalém para Jericó e caiu nas mãos de assaltantes, que lhe arrancaram tudo, o espancaram e foram embora, deixando-o quase morto. 31 Por coincidência, um sacerdote descia por aquela estrada, mas, quando o viu, passou pelo lado oposto. 32 Do mesmo modo um levita, quando chegou ao lugar e o viu, passou pelo lado oposto. 33 Mas certo samaritano, viajando pela estrada, o encontrou e, ao vê-lo, teve pena. 34 De modo que se aproximou dele e enfaixou seus ferimentos, derramando neles azeite e vinho. Então o pôs no seu próprio animal, e levou a uma hospedaria e cuidou dele. 35 No dia seguinte tirou dois denários, deu-os ao hospedeiro e disse: “cuide dele e, tudo o que você gastar além disso, eu lhe pagarei quando voltar”. 36 Qual desses três você acha que mostrou ser o próximo do homem que caiu nas mãos de assaltantes?” 37 Ele respondeu: “Aquele que agiu misericordiosamente com ele.” Jesus lhe disse então: “Vá e faça você o mesmo.”

Na consideração do PAC da *Ilustração*, percebo sua eficiência para propiciar o entendimento; contudo apenas sei que esse realmente ocorreu quando foi feita a pergunta: “36 Qual desses três você acha que mostrou ser o próximo do homem que caiu nas mãos de assaltantes?” A resposta confirmou que houve o entendimento. Sendo assim, tenho que a pergunta pode e seria aconselhável usá-la sobre o PAC da *Ilustração*.

#### 2.3.1.6.2 O uso da pergunta na Analogia

Nas analogias,<sup>44</sup> outro dos PAC, procura-se desenvolver, na forma de narrativa, um paralelo entre fatos distintos para, em seguida, fazer-se perguntas sobre os relatos buscando a compreensão/entendimento. Para demonstrar isto, utilizarei uma analogia entre os líquidos envolvidos no sistema circulatório que são: *sangue arterial*, *líquido intersticial*, *sangue venoso* e *linfa*, com o ciclo da água. Informo ao educando que artéria é o nome dado ao vaso sanguíneo cujo líquido se afasta do coração e veia é o nome dado ao vaso cujo líquido tem a direção do coração. O *sangue arterial* é o sangue rico em oxigênio e *sangue venoso* é o sangue pobre com oxigênio. Posso ainda dizer-lhe que, com uma exceção, o *sangue arterial* está nas artérias, e o *sangue venoso* está nas veias. Agora informo que as artérias

---

<sup>44</sup> Analogias: a analogia neste contexto é uma exemplificação que busca uma relação de semelhança entre coisas ou fatos distintos.

levam o *sangue arterial* até próximo dos tecidos (grupos de células com a mesma função) e que, quando dos tecidos se aproximar, a artéria irá diminuir seu calibre, até passar a chamar-se de capilar sanguíneo. Digo também que é somente no capilar que o líquido chamado *sangue arterial* pode deixar o vaso sanguíneo e entrar no tecido, visto que o capilar é poroso e, pelos poros serem muito pequenos, os glóbulos vermelhos que, além de carregarem os gases, dão a cor vermelha ao sangue, não poderão entrar no tecido. Desta forma, o líquido que entra no tecido, embora tenha sido sangue e vermelho, agora é incolor e passa a chamar-se de *líquido intersticial*, por estar ocupando um espaço chamado *interstício celular*. Quando o líquido intersticial deixar o tecido, dependendo de onde ele sai, trocará novamente de nome. Se sair pela porosidade do capilar sanguíneo, voltará a ser sangue, mas agora o chamarei de *sangue venoso*, pois estará num capilar que se tornará uma veia e seu destino será o coração, estando pobre em oxigênio, pois o deixou nos tecidos, mas, se o líquido intersticial sair por uma espécie de “porta de emergência”, existente na maioria dos tecidos, ou seja, o capilar linfático, será chamado de *linfa* para, centímetros antes do coração, voltar a ser *sangue venoso*.

Esta explicação poderá parecer demasiado complicada para o educando; contudo, se fizer uma analogia com o ciclo da água, possivelmente ele a compreenderá mais facilmente. A analogia seria a seguinte:

O professor pergunta:

– Como chamamos a água que cai do céu?

– Chuva – responde o educando.

O professor completa:

– Que é água. E após a chuva, quando a água penetrar na terra e em algum lugar brotar, como chamaremos?

– Vertente, mina, olho d’água, nascente – são as respostas.

O professor se repete:

– Que também é água. Desta vertente poderá formar-se um filete de água que será chamado de...?

– Córrego – responde o educando já prevendo o que o professor dirá.

O professor, conforme previra o educando, vai se repetindo:

– Que é água. E quando vários córregos se juntam como chamamos o que se forma?

O educando, já sabendo qual serão as complementações das próximas perguntas, diz:

– Riacho.

– Que continua sendo água, mas quando vários riachos confluem para um mesmo lugar o que temos?

– Rio.

– Que é água. No RS, a maioria dos rios acabam formando o quê?

– Lagoa dos Patos.

– Que é água, e onde deságua a Lagoa dos Patos?

– No mar.

– Que é água. O que será necessário para que mais água possa tornar-se chuva?

– A evaporação.

– Que é a água em outro estado.

Então o professor perguntará ao educando que relação ele vê entre o ciclo da água com o da circulação? Após a resposta, complementaré reforçando ao educando que a água troca de nome dependendo de onde está (chuva, vertente, córrego, riacho, rio, lagoa, mar, vapor). É claro que, dependendo de onde encontro a água neste ciclo, suas propriedades mudarão. Aquilo encontrado na vertente será diferente do encontrado no rio ou no mar, até o gosto da água mudará. Assim acontece no corpo humano que é feito com 70% de água. Substâncias presentes no sangue arterial estarão em proporções diferentes, ou mesmo ausentes, quando no líquido intersticial, na linfa ou no sangue venoso.<sup>45</sup>

A analogia do ciclo da água com o ciclo dos líquidos envolvidos na circulação sanguínea, sem dúvida, facilitaria a compreensão dos motivos pelos quais os líquidos circulatórios recebem diferentes nomes quando em nosso corpo, mas quantas perguntas foram feitas? Oito.

Tenho, portanto que a pergunta pode e seria proveitoso usá-la sobre o PAC da Analogia.

---

<sup>45</sup> Texto de minha autoria.

### 2.3.1.6.3 O uso da pergunta no Exemplo

O exemplo<sup>46</sup> também é um PAC e busca a comparação de algo conhecido com o que se deseja conhecer, pressupondo a existência de uma relação entre os dois.

O professor pergunta ao educando:

– Cite um anfíbio?

– O que é anfíbio? – pergunta o educando.

– Um ser que pode viver tanto na terra quanto na água – responde o professor.

– A rã é um anfíbio? – pergunta o professor.

– Sim – é a resposta do educando.

– Cite outro! – pede o professor.

– Sapo – responde o educando.<sup>47</sup>

Após a pergunta feita pelo professor: A rã é um anfíbio?, o educando, baseado em seus conhecimentos prévios, conseguiu responder e, pela resposta *sapo*, o professor percebe que a compreensão ocorreu. Desta forma conclui que a pergunta também pode e seria apropriado utilizá-la no PAC do exemplo.

Quero crer que, diante dos argumentos apresentados, tenha demonstrado que os PAC da ilustração, da analogia e do exemplo, acompanhados de perguntas, contribuem para consolidar a *compreensão*. Tenho aqui o sexto uso das perguntas PC agora na forma de PCf.

### 2.3.2 O uso da pergunta na Memorização

O recurso da *fixação/memorização*, como instrumento pedagógico, tem sido utilizado há milênios por diferentes culturas. Na educação Hindu,<sup>48</sup> por exemplo, o ensino era realizado por simples memorização. Na educação chinesa, a memorização era extremamente essencial. (WALKER, 2001). No Egito e entre os hebreus, este recurso foi amplamente utilizado. (LUZURIAGA, 1972, p. 19-31). O recurso da memorização tornou-se questionável quando a educação lançou sobre

---

<sup>46</sup> Exemplos: O exemplo, neste contexto, é uma comparação de algo conhecido com o que se deseja conhecer, pressupondo a existência de uma relação entre os dois.

<sup>47</sup> Texto de minha autoria.

<sup>48</sup> Mesmo que Indiana (da Índia), segundo dicionário eletrônico Houaiss, 2009.



ele praticamente *toda* a responsabilidade pela efetivação ou não da aprendizagem. A não memorização era altamente condenável e punida com severidade.

Manacorda (2002, p. 204-205) relata que bastava o educando errar (por não haver memorizado com perfeição) uma “litterula” (letra pequena) de um artificioso latim para ser espancado. Na Europa, segundo Larroyo (1979, p. 397), a escola, até o século XVII, pelo menos para os que podiam nela ingressar, era maçante e baseada em muita memorização repetitiva. Ainda, segundo o autor, foi naquela época que surgiu uma “tendência educativa moderna cuja forma histórica recebeu o nome de realismo pedagógico”. Essa *doutrina educativa* proclamou e exigiu a demonstração das coisas, antes que o das palavras, ou pelo menos ao mesmo tempo que das palavras. Com tal exigência, os criadores da nova pedagogia “condenaram por infecundo o *ensino verbal e memorista*”. Em seu lugar “prometeram um *método real* que se traduziria na criação de uma nova *didática*, isto é, de uma moderna teoria da aprendizagem”. O recurso da *memorização* começou a perder força.

Muitos anos se passaram, contudo, num estudo daquilo que Mizukami (1986) chama de “abordagens do processo ensino/aprendizagem” encontro a Abordagem Tradicional (p. 7), Abordagem Comportamentalista (p. 19), Abordagem Humanista (p. 37), Abordagem Cognitivista (p. 59), e Abordagem Sociocultural (p. 85). Para Luckesi (2007), tratam-se de “tendências pedagógicas” divididas em liberal e progressista. Nas pedagógicas liberais deparo-me com a tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Já nas Pedagógicas Progressistas, tomo conhecimento da progressista libertadora, a progressista libertária, a progressista crítico social dos conteúdos (p. 53-69). Foi nas abordagens *tradicional* e *comportamentalista*, segundo Mizukami (1986), e nas tendências pedagógicas *tradicional* e *tecnicista*, conforme Luckesi (2007), todas ativas no Brasil no período compreendido entre as décadas de 1930 a 1980 (BRASIL, 1997, p. 30-32), que a memorização se mostrou novamente como o recurso, possivelmente, mais utilizado no processo de ensino e aprendizagem, a ponto de, em muitas ocasiões, desconsiderar-se os demais.

No entanto, com o surgimento das abordagens marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas PCN (BRASIL, 1997, p. 33), que para Mizukami (1986) seriam as humanista, cognitivista, sociocultural, e as tendências que Luckesi (2007) define por renovada progressivista, renovada não diretiva, progressista

libertadora, progressista libertária, e a progressista crítico social dos conteúdos, que a memorização veio, de forma quase que definitiva, a perder força como recurso pedagógico, sendo, por alguns educadores, erradicada de sua prática pedagógica.

Contudo, chamo a atenção que muitos dos educadores, com Pós-Doutorado, Doutorado, Mestrado, graduados em Pedagogia ou com Magistério, receberam sua educação quando a memorização era o instrumento de que dispunham para superar barreiras como as da multiplicação, das principais datas históricas brasileiras, das capitais dos estados brasileiros, apenas para citar algumas necessidades supridas pela memorização.

Penso que a educação fez mau uso da memorização quando a colocou como seu principal instrumento pedagógico e praticamente obrigou o educando a fazer uso dela por ocasião dos “exames”, validando, desta maneira, se a aprendizagem ocorreu ou não, quando, em alguns casos, nem mesmo a compreensão tinha sido estabelecida. Contudo, a memorização continua sendo poderoso recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Vários, considerados profissionais da aprendizagem otimizada, a tem utilizado como, por exemplo, os já citados: Lopes (2013), que considera serem três as “Etapas ou Fases da Aprendizagem, ”coloca a Memorização como 2ª; Machado (2013), que defende cinco fases da aprendizagem, insere a Memorização como a 5ª; Leite (2011) entende serem sete as etapas do processo de aprendizagem e a Memorização ocupa a 6ª posição; Ferreira Júnior (2011) recomenda cinco etapas, e a Memorização é a 2ª.

O jornal *O Estadão*, de São Paulo (24/01/2011), publicou reportagem com o seguinte título: “Memorização é o melhor processo de aprendizagem, diz pesquisa”. No início da mesma, leio os primeiros dados: “Alunos que decoraram conteúdo tiveram vantagem de 50% de acerto sobre os que usaram método do mapa conceitual.” O artigo segue com outra afirmação perturbadora: “Talvez todos os seus professores estejam errados. Segundo uma recente pesquisa da Universidade de Purdue,<sup>49</sup> descrita na última edição da revista *Science*, decorar conteúdos parece ser o melhor método de aprendizagem.”

---

<sup>49</sup> A Universidade de Purdue localizada-se em West Lafayette, Indiana, é uma universidade norte-americana. Purdue foi fundada em 6 de maio de 1869. Hoje em dia, Purdue tem o segundo maior corpo estudantil dentre todas as universidades do estado de Indiana e o segundo maior entre todas as universidades dos Estados Unidos, em número de estudantes estrangeiros.

Ainda segundo a publicação, “os pesquisadores comprovaram que a memorização deve fazer parte do processo de aprendizagem, ao contrário das práticas da pedagogia moderna”. O periódico justifica esta afirmação dizendo que, “atualmente, baseados em conceitos trazidos grande parte pelo construtivismo, os educadores incentivam os alunos a construir o conhecimento através de rotinas elaboradas de estudo voltadas à melhoria da codificação da informação na memória”.

Quanto ao método utilizado na memorização, comenta:

Os métodos modernos incentivam os chamados “mapas conceituais”, nos quais os alunos constroem diagramas ligando conceitos e construindo ligações entre ideias. Já pelo método da memorização, o estudante, depois de ler todo o material, deixa de lado o texto e tenta ver o que consegue lembrar (muitas vezes repetindo os conceitos até memorizá-los ou usando técnicas como a fixação mnemônica). (O Estadão, 2011).

Sobre a pesquisa, informa que “os pesquisadores testaram ambos os métodos pedindo para que um grupo de 200 alunos estudasse matérias de diferentes ciências metade usando o método da memorização e a outra metade usando o método do mapa conceitual”.

Descrevendo os resultados aponta:

Depois de um período inicial de estudo, os dois grupos lembravam a mesma quantidade de informação. Mas quando os estudantes voltaram ao laboratório para uma avaliação de longo prazo, o grupo que usou a memorização apresentou uma melhor retenção de 50% em relação ao grupo dos mapas conceituais. (O Estadão, 2011).

A reportagem termina com as considerações dos pesquisadores:

Para os pesquisadores, os dados comprovam que, embora não haja nada de errado com as técnicas elaboradas de aprendizado, é importante considerar abrir espaço para a prática da memorização. Segundo a equipe, o desafio agora é encontrar maneiras mais eficientes e viáveis para a retenção de informações. (O Estadão, 2011).

Que possível reviravolta! Concluo que o mau uso do recurso da *memorização*, no passado, não mais serve como desculpa para a sua *não utilização* no processo de ensino e aprendizagem. Acredito que, em algumas ocasiões, ela seja realmente indispensável. Como imaginar um músico que não a utilize para libertar-se da partitura de uma composição? Como faria um ator ou um poeta para

dizer sua “fala” sem o auxílio de um texto escrito? O que seria de um cantor que tivesse de utilizar-se de “escritos” para cantar suas canções?

O recurso da memorização pode ser utilizado mediante o uso de diferentes técnicas, entre as quais a repetição em voz alta, mediante associações com palavras, números, gestos, etc. e outras mais. A combinação destas técnicas, incluindo a *pergunta*, também pode ser feita como demonstrarei a seguir.

Os membros superiores são compostos por 30 ossos cada, divididos nos segmentos:

Braço – 1;

Antebraço – 2;

Punho / Carpo – 8;

Mão / Metacarpos – 5;

Dedos / Falanges – 14.

Dos segmentos supracitados o que, sem dúvida, apresenta maior dificuldade para memorização é o Punho/Carpo formado por oito ossos que são eles: escafoide, semilunar, piramidal, pisiforme, trapézio, trapezoide, capitato e hamato, nesta ordem, formando duas fileiras de quatro.

Caso, após apresentado o conteúdo de uma aula de anatomia, o professor perceba em seus educandos dificuldades para a retenção do nome dos ossos que compõem o carpo poderia utilizar-se de estratégias de memorização como, por exemplo, repetição em voz alta, associação com palavras e gestos e *perguntas*. Demonstrarei agora uma das maneiras de fazer isso contando uma história<sup>50</sup>:

– Na noite passada levei a um passeio minha outra turma de estudantes. Era um lugar romântico chamado Escafoide (fazendo com as mãos o sinal de um coração). Digam em voz alta, qual o nome do lugar?

– Escafoide – respondem os educandos.

– Chegando lá ficaram maravilhados com o brilho da Semilunar (apontando a mão para uma lâmpada). O que os deixou maravilhados?

– O brilho da Semilunar.

– Realmente, e os raios prateados que dela emanava iluminavam uma construção na forma de uma Piramidal (fazendo com as mãos a forma de uma pirâmide). Qual o nome da estrutura?

---

<sup>50</sup> Texto de minha autoria.

- Piramidal.
  - Quando lá entraram ficaram impressionados com o brilho do Pisiforme (apontando para o chão). O que chamou a atenção deles?
  - Pisiforme.
  - Dentro da Piramidal estava acontecendo um espetáculo circense. Havia um aparelho que se usa no circo, um...? (fazendo um gesto de balançar com os braços).
  - Trapézio – respondem os educandos.
  - O que tinha bem no alto?
  - Trapézio.
  - Claro que também tinha aquele que nele se apresenta, o...? (fazendo, com as mãos, o gesto de rolar).
  - Trapezista – é a resposta de todos.
  - Trapezoide – corrige o professor sorrindo.
  - Quem se apresentava no Trapézio?
  - Trapezoide.
  - Assistindo ao espetáculo estavam dois japoneses que traziam em seu nome histórias do passado da família. O primeiro teve seus antepassados decapitados (fazendo, com a mão, o gesto de decapitação junto ao pescoço) e recebeu o nome de Capitato – todos riem.
  - Como chamava-se o primeiro japonês?
  - Capitato.
  - A família do segundo só não teve o mesmo destino porque fugiu para o mato (fazendo, com os dedos, o gesto de correr) e recebeu o nome de Hamato – novamente todos riem.
  - Qual o nome do segundo japonês?
  - Hamato.
- Pronto, agora basta refazer as perguntas acompanhadas dos gestos.
- Qual o nome do lugar romântico?
  - Escafoide.
  - O que havia no céu?
  - Semilunar.
  - Que, com seus raios prateados iluminava o quê?
  - Piramidal.

- La entrando o que os impressionou?
- Pisiforme.
- Olhando para o alto viram o quê?
- Trapézio.
- E o que nele se apresentava, o...?
- Trapezoide.
- Na assistência dois japoneses, o...?
- Capitato.
- E o ...?
- Hamato.

Neste ponto, possivelmente todos conseguirão dizer o nome dos oito ossos e na ordem que o professor perguntar. A utilização de perguntas, no caso as PM, facilita a tarefa de memorizar.

### **2.3.3 A pergunta e sua função na relevância do conhecimento**

O conhecimento deveria ser relevante para o educando.

Segundo o entendimento que tenho, buscando tornar o conhecimento relevante, o educador deveria ter o cuidado de manter no educando o desejo de saber. Algo a se levar em consideração, quando se pretende manter no educando este desejo, é dito por Perrenoud:

Se a escola quisesse criar e manter o desejo de saber e a decisão de aprender, deveria diminuir consideravelmente seus programas, de maneira a integrar em um capítulo tudo o que permita aos alunos dar-lhe sentido e ter vontade de se apropriar desse conhecimento. (2000, p. 69).

Quando o autor fala sobre a necessidade de as escolas diminuïrem consideravelmente seus programas, de maneira a integrar em um capítulo apenas, que permita aos educandos dar-lhe *sentido e ter vontade de apropriar-se*, pode-se entender uma preocupação com a relevância, com a importância do novo saber, pois os educandos, além de conseguirem dar um sentido ao que entendem, teriam vontade de apropriar-se deste conhecimento. Caso o conhecimento apresentado seja grande demais para ser carregado (compreendido/entendido), o educando simplesmente o deixará na sala de aula.

Pulaski (1983), em seu livro *Compreendendo Piaget*, após demonstrar a contribuição do pesquisador quanto às observações das fases do desenvolvimento cognitivo e que possibilitou adequar o ensino, a apresentação de informações aos educandos, segundo a faixa etária adequada para a sua compreensão (cognição), permitindo assim a assimilação das mesmas, comenta sobre o fato de Piaget considerar que “muitos professores ainda estão empregando métodos educacionais arcaicos e que seus educandos, quando não estão ativamente alienados, sentam-se passivamente nas salas de aula, *pois o que se lhes apresenta consideram insignificante e irrelevante*”. (p. 201). Segundo o autor, Piaget aponta como causa o fato de a aprendizagem, “longe de ser interessante e incentivadora, significa quase sempre a repetição de uma série de fatos maçantes, completamente dissociados do pensamento e dos sentimentos”. (p. 201). Com estas palavras, Piaget demonstra a necessidade da relevância para se construir o conhecimento.

Antunes (2003a) mostra como é possível tornar a compreensão do *novo conhecimento* relevante. Isto é o que ele recomenda aos professores:

Aprimorar sua capacidade, para *provocar desafios* que levem seus alunos a *questionarem* os significados que atribuem e assegurar que essa modificação ocorra na direção das intenções educativas. Quando um professor ajuda um aluno a atribuir significados, desenvolve um processo que mobiliza em nível cognitivo um contraste entre o que se sabe e o que é novo e *esse processo é animado por um interesse e uma motivação*. (2003a, p. 23-30).

Fica evidente a necessidade de perguntas para, como Antunes (2003a) disse, “provocar desafios que levem seus alunos a questionarem os significados que atribuem”. A citação também mostra o que se esperava das perguntas, ou seja, que pelo uso das mesmas o processo da aquisição do novo conhecimento fosse animado por um interesse e uma motivação. Isso significa torná-lo relevante.

Rousseau (1999, p. 212), em sua pedagogia, enfatiza a necessidade do *saber* ter significado, ser atraente, ser relevante: “Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de *dar-lhe o gosto para amá-las* e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda a certeza um princípio fundamental de toda boa educação.” Na expressão “dar-lhe gosto para amá-las”, percebo a importância da relevância.

Vygotsky, igualmente preocupava-se com a relevância do conhecimento. Präss (2012, p. 21) relata que ele (Vygotsky) criticava as escolas, por nem sempre

ensinarem sistemas de conhecimento, mas frequentemente oprimirem os educandos com “*atos isolados e carentes de sentido*”. A carência de sentido implica não saber a importância/relevância daquilo que se espera que o educando aprenda.

Tenho, portanto, que após a compreensão do conhecimento, é fundamental que ao mesmo se atribua as características da relevância, da importância; que se desperte no educando o desejo de apossar-se da nova informação. Perguntas, as PR, em suas diferentes formas, como: Por que isso é importante?, O que poderiam fazer se aprendessem isso?, Gostariam de aprender algo novo que ajudará vocês a...? possibilitariam isso.

### **2.3.4 A pergunta como norteadora da construção do novo conhecimento<sup>51</sup>**

Parto do pressuposto de que o conhecimento deveria, preferencialmente, ser construído pelo educando. Justifico esta declaração por também ser a proposta enunciada nos PCN (BRASIL, 1997, p. 33) na qual leio: “que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação”. Ser este sujeito (o educando) o responsável pelo que será, envolve ser ele o obreiro dos seus conhecimentos.

Abordando o PEE o “conhecimento deve ser construído pelo educando”, para Antunes, a mediação do professor é fundamental. Leio...

[...] nunca ser demais destacar que o mesmo [educando] constrói seu próprio conhecimento, jamais o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas onde esses conhecimentos dificilmente ajudarão construir outros; seu professor na verdade o ajuda nessa tarefa de construção, intermedia a relação entre o aluno e o saber. (2003a, p. 22).

Quando o educando atua como obreiro do seu conhecimento, ele o considera parte seu, valoriza-o por ser testemunha, mais que testemunha, coautor (ele e o professor) do novo saber, não sendo outrem quem lhe contou.

Saviani (2000, p. 9), ao analisar as mudanças ocorridas na educação, da sua passagem da “pedagogia tradicional” para uma “pedagogia inspirada

---

<sup>51</sup> A expressão “construção do conhecimento” é uma metáfora que se costumava representá-la por um edifício em construção com fundações imutáveis. Hoje não se pensa mais desta maneira, a imagem representativa do conhecimento e sua elaboração é de uma rede ou teia (CAPRA, 1996) com muitas possibilidades de expansão, mas cada novo nó da rede necessita ser dado, construído. Nesta dissertação, este será o entendimento para a expressão *construção do conhecimento*, uma construção que não será dada como terminada.



principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia”, diz “termos uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”. Praticamente a mesma expressão aparece no relatório para a Unesco elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, em Delors (2001, p. 90 - 101), leio que o homem não apenas aprenda, mas seja capaz de “aprender a aprender”.

Quanto ao uso das PN nesta etapa do processo de aprendizagem, elas poderão ser do tipo, como já demonstrado: O valor do que você comprou somado ao troco recebido após o pagamento é igual ao valor que você tinha antes de fazer a compra? Para responder a esta pergunta o educando terá de reavaliar se sua lida com valores está correta. Outra pergunta poderia ser: “O que você escreveu é uma explicação ou um objetivo?” Pensar sobre esta pergunta fará o educando perceber se usa um *porquê* que é relativo à explicação ou um *para que*, cuja relação está no objetivo.

### **2.3.5 A pergunta como instrumento de avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem**

A palavra *avaliar* tem sua origem no latim (a + valere), que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Mas como avaliar uma aprendizagem? Quando avaliá-la? Respondo a estas perguntas apoiando-me em Bloom, Hastins e Madaus (apud ANTUNES, 2003):

A avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorrem. Incluem uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, *em cada etapa do processo ensino-aprendizagem*, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde. (2003, p. 10-11).

Segundo os autores, para avaliar necessito utilizar-me de meios que possibilitem perceber mudanças nos educandos e como elas ocorrem. Quanto às “mudanças”, quero crer que, entre outras, estão as cognitivas. Não me deterei em discorrer sobre a grande variedade de evidências que vão muito além das, para mim, apavorantes provas ou exames. Aliás, neste aspecto, assim como sede

relaciona-se com água, avaliação/prova relaciona-se com pergunta, por isso, quero destacar o indiscutível valor do uso de perguntas, as PA, para revelar as mencionadas “mudanças” e como elas ocorrem.

Conheço algumas formas de avaliação por perguntas como, por exemplo: múltipla escolha, dicotômicas (sim/não) ou verdadeiro/falso, do tipo contextualizada, do tipo direta e outras mais. As perguntas de avaliação (PA) a que me refiro nesta pesquisa, são feitas de forma oral e as respostas também. A utilização “descontraída” dessas perguntas, que poderão ser ajustadas, objetivando serem melhor compreendidas pelo educando (Quantos erros ocorrem por falta de entendimento da pergunta?), acredito estar entre as melhores estratégias para se obter uma noção de como está ocorrendo a aprendizagem.

Sobre quando utilizar as PA, chamou-me a atenção os autores mencionados entenderem que o “controle de qualidade” deveria ocorrer em “cada etapa” do processo ensino e aprendizagem. Admitindo-se que a *aprendizagem* tenha como etapas do processo a Compreensão, a Memorização, a Relevância e a Construção do conhecimento pelo educando, as PA seriam desejáveis em todas e durante todas essas etapas. Na etapa da Compreensão, o professor poderia perguntar: Você está entendendo o que estudamos até aqui? e no final da etapa Você compreendeu o que estudamos? ou Você poderia me dizer o que entendeu do que estudamos até agora? Na etapa da Memorização, o professor poderia perguntar: Agora que já memorizou os oito ossos do carpo, poderias dizer-me o nome deles? Na etapa da Relevância, a PA poderia ser: Por que mesmo, isso que estamos estudando é importante? Na etapa da Construção do conhecimento pelo educando, o professor poderia dizer ao educando: – Você conferiu se o troco recebido em tua compra estava correto? Como poderia ter certeza? Ao somar o valor da tua compra com o troco recebido, que resultado deveria obter? Caso o valor encontrado fosse maior, o que poderia significar? E se fosse menor? Pensar sobre isso e, como resposta, dizer: “posso ter feito a conta errada” ou “pode ser que o vendedor errou e me deu dinheiro a mais” avaliará se o educando realmente construiu seu conhecimento quanto à lida com dinheiro numa simples compra e venda.

### 3 A PERGUNTA E O APRENDER POR SI

Nas leituras que fiz, muitas facetas do ensinar/aprender me foram apresentadas e, com certeza, se lesse mais sobre outros autores, outras tantas me seriam dadas a conhecer. Contudo, parece haver um consenso entre os especialistas que considerei em relação as preocupações com estimular constantemente a “curiosidade do educando”, que o *contexto* seja estabelecido, que o educador esteja a par dos “conhecimentos prévios do educando”, que a “realidade sociocultural do educando” seja considerada, que o “estágio de desenvolvimento cognitivo do educando” igualmente seja levado em consideração”, que o educador faça uso dos “Potencializadores da Aprendizagem Objetivos e Cognitivos”, que após a *Compreensão* do novo conhecimento ter sido estabelecida ocorra a *Memorização*, que este conhecimento seja tornado *Relevante* para, então, o educando buscar apropriar-se desse conhecimento, iniciando a sua Construção do novo conhecimento, e que, durante e após cada etapa deste processo de aprendizagem, seja aplicada a Avaliação. Para estes PEE escolhidos acredito ter demonstrado a importância da *pergunta* que, como já dito, pode perpassar e permear todos os itens citados.

Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 33) encontro escrito que “o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação”. Estas palavras poderiam ser entendidas como uma *liberdade* oferecida pela escola, para que o educando, enquanto nela se instrui, seja o responsável pela construção de seus saberes, os que validam sua formação. Seria isso mesmo?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades [capacidades necessárias à formação do indivíduo]. Nesse sentido, o que se tem em vista é *que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação*, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 33).

A referência deixa claro que o objetivo dos PCN quanto ao educando é que o mesmo adquira as capacidades que lhe permitirão fazer escolhas, que refletir-se-ão na sua formação. Como disse, isso implica a concessão de liberdade ao

educando, envolve ensiná-lo a pensar, motivá-lo a buscar o desconhecido, a saber lidar com o novo, pois somente assim o educando poderia ser o responsável pela sua própria formação. Na mesma linha leio em Delors (2001, p. 101) que o homem não apenas aprenda, mas seja capaz de “aprender a aprender”. Aqui tenho uma clara referência à autoformação e, por fim, Saviani (2000, p. 9) afirma estarmos vivendo sob “uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

Essas importantes referências parecem apontar, como possível solução, para as constantes mudanças do contexto, da realidade, dos saberes, para o “aprender a aprender”, o “aprender por si”, para ser o educando “o sujeito de sua própria formação” um processo educativo de busca pela *autonomia*, pela *autodeterminação*. Mas como conseguir isso? Estaria a educação apontando, como solução para o impasse atual, ensinar o educando a tornar-se um autodidata?<sup>52</sup>

Tenho ouvido de professores, doutores em filosofia e educação que, “pensando um pouco, se quisermos avançar no conhecimento, *todos teremos de ser, um pouco, autodidatas*”.

Ainda considerando a possibilidade do educando ser o sujeito de sua própria formação, tenho de relacioná-la com as etapas da aprendizagem que o habilitará a fazer isso. Se as etapas que precedem a “Construção do conhecimento pelo educando” (a da Compreensão com seus quesitos: Curiosidade, Contextualização do novo conhecimento, relação deste conhecimento com os Conhecimentos Prévios do educando, Realidade Sociocultural, em que o educando está inserido, estágio de Desenvolvimento Cognitivo do educando e utilização dos Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos, Memorização, Relevância e a Avaliação sobre cada uma, durante e após) não forem competentemente executadas, a construção do conhecimento pelo educando ficará, provavelmente, comprometida. Sobre isso Morin (2002) dá um alerta inquietador:

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo vital e intelectual. É problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo, como ter a possibilidade de acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? [...] A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais,

---

<sup>52</sup> Autodidata é aquele que se instrui por esforço próprio, sem a ajuda de outrem.

transnacionais, globais e planetários. *Nessa inadequação tornam-se invisíveis: o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes.* (2002, p. 35-36).

Refletindo sobre as palavras de Morin, percebo que elas colocam em xeque, segundo meu entendimento, as bases para a construção do conhecimento, ou seja, a compreensão com seus quesitos. Mas como tornar evidente o contexto, o global, o multidimensional, o complexo, para que o conhecimento seja pertinente? Como já demonstrei, na maioria das vezes, para que os quesitos da compreensão sejam estabelecidos são necessárias as perguntas para compreensão (PC), porém *por quanto tempo as respostas obtidas têm validade?* No atual cenário, onde tudo muda rápido demais, os contextos mudam, as realidades se modificam, o desenvolvimento cognitivo do educando avança, pois o educando não aprende apenas na escola formal, mas também com as novas realidades tecnológicas, com a escola da vida, fazendo com que aquele educando conhecido, em pouco tempo, torne-se um educando diferente, porque o que dele sabia-se necessita ser reavaliado seguidas vezes; as PC são necessárias para a composição dos novos cenários.

O que trago à atenção é, no meu entendimento, preocupante, pois trata-se de uma tarefa difícil, em que muitos educadores, infelizmente, procuram o caminho mais fácil. Isso fica evidente quando considero algumas indagações feitas por Luckesi (2007):

Será que nós, professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (2007, p. 155).

Ao questionar os professores sobre a relação da proposta pedagógica do educador com as técnicas de ensino que usa, Luckesi (2007) expõe uma possível incoerência entre o discurso e a prática. Supondo que o mesmo (o educador) esteja seguindo as orientações dos PCN (BRASIL, 1997, p. 33), de que o educando “seja sujeito de sua própria formação”, seu discurso provavelmente será o de que o “conhecimento deve ser construído pelo educando”. Se assim for, a prática pedagógica deveria favorecer a possibilidade dessa construção, estabelecendo a

compreensão pelos seus quesitos já mencionados. Contudo, admitindo-se que o professor tenha elaborado um plano de aula coerente com a necessidade de ter as informações supracitadas, por quanto tempo este plano de aula teria validade? Duraria um ano? Poderia ser utilizado em outro ano, com uma nova turma de educandos? Certamente não, contudo Vasconcelos adverte que

o professor, em geral, espera sugestões, propostas, orientações para sua tão desafiadora prática; muitos gostariam até de algumas “receitas”; sabemos que estas não existem, dada a dinâmica e complexidade da tarefa educativa. [...] Se temos clareza da não existência de “modelitos prontos e acabados”, entendemos igualmente que é necessário ao educador desenvolver um **método** [méthodos], para não ficar escravo de simples técnicas e procedimentos, que variam muito de acordo com a onda do momento. (1989, p.12).

Desconsiderar a *realidade* dos dias em que vivemos, que é instável, passageira, coloca em risco a eficiência da docência e com isso o resultado do processo de aprendizagem. É lamentável constatar que muitos professores iniciam sua prática pedagógica procurando modelos prontos, ou, no caso dos já não tão novos, repetindo ano após ano os mesmos planos de aula, despreocupando-se com os PEE, entre os quais, com a efemeridade do *contexto*, da *realidade sociocultural*, dos “conhecimentos prévios”, do “estágio de desenvolvimento cognitivo”, bem como do próprio conhecimento.

Minha preocupação é a de demonstrar que, segundo meu entendimento, caso o educando não tenha passado eficientemente pelas etapas do processo de aprendizagem anteriores ao da construção do conhecimento (compreensão e seus quesitos, memorização e relevância com avaliação durante e após cada uma delas), provavelmente não estará em condições de “construir seu conhecimento”.

Pelo dito e analisado vejo um obstáculo que, se superado, abrirá, é o que acredito, como que um caminho para a superação desse impasse educacional que a educação brasileira vive: *A escola como parceira do autodidatismo*.

Não estou apontando para o autodidatismo radical, que nega a escola, mas que partisse da própria escola a intenção de libertar os “sujeitos educandos” de si mesma, instrumentalizando-os para adquirirem as características de um autodidata e assim emancipá-los.

Ao considerar as consequências de viver num mundo quase sem presente, onde o futuro chega rápido demais, onde a constante atualização é necessária, que

o apreender deve ser contínuo, cuja capacidade de assimilar novos saberes é uma necessidade, o saber educar-se, o instruir a si, parece-me ser a solução, já que permanecer na escola indefinidamente, considero inviável.

Encontro preocupação similar no comentário que Aranha (2006) faz em seu livro *Filosofia da educação*, no subtópico “Educação permanente e integral”:

Até agora constatamos o esforço – nem sempre alcançado – da universalização da educação, acrescido de outra questão que amplia o problema: diante das transformações vertiginosas da alta tecnologia, que muda em pouco tempo os produtos e a maneira de produzi-los, criando umas profissões e extinguindo outras, ninguém mais pode se formar em alguma profissão para o resto da vida. A *educação permanente* é, portanto, a exigência da continuidade ininterrupta dos estudos, o acesso às informações, mediante uma “*autoformação*” controlada. (2006, p. 301).

Esta autoformação controlada aponta, segundo meu entendimento, para o aprender por si, ou de aprender sozinho.

Sei da existência de programas de “Formação continuada para professores”, “Rede nacional de formação contínua de professores”.<sup>53</sup> Mas por que não estimular o autodidatismo ou a autoformação entre os próprios professores?

Isto posto, como tornar-se um autodidata?

Um autodidata tem por característica a “curiosidade, mas a curiosidade do autodidata é diferente, é inquietante, angustiante a ponto de movê-lo à ação. Que ação? A de perguntar-se, de formular hipóteses, de experimentá-las para comprová-las ou não e, assim, aprender sozinho. O autodidata diferencia-se quanto à curiosidade por saber como fomentá-la em si mesmo e satisfazê-la. Ele pergunta a outros, quando possível, mas também pergunta a si mesmo. Seria possível aumentar o número de autodidatas? *Poderia a escola fazer isso?* Quero acreditar

---

<sup>53</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais, que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas PAR dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e pelo Distrito Federal. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 19 nov. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18838:formacaocontinuada-para-professores-&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838:formacaocontinuada-para-professores-&catid=195:seb-educacao-basica)>. Acesso em: 18 nov. 2013.

que sim, pois educandos que têm sua formação pautada pelo questionamento aprendem a pensar, a pensar por si e com isso aprendem a aprender.

A possibilidade de se estimular o *autodidatismo* ou de se possibilitar o *aprender por si* me é indicada por Postman e Weingartner (1969, p. 23) onde leio: “Uma vez que você tenha aprendido a fazer *perguntas* relevantes, apropriadas e substanciais (essencial, fundamental), você *aprendeu como aprender* e ninguém poderá impedi-lo de *aprender o que você quiser ou necessitar saber*.”<sup>54</sup> Esta declaração me parece muito forte, pois fundamenta a possibilidade do *aprender por si*.

Moreira (2000), resumindo a importância da declaração de Postman e Weingartner, escreve:

O que mais pode um professor fazer por seus alunos do que *ensinar-lhes a perguntar, se está aí a fonte do conhecimento humano?* Quando o aluno formula uma pergunta relevante, apropriada e substantiva, ele utiliza seu conhecimento prévio de maneira não-arbitrária e não-literal, e isso é evidência de aprendizagem significativa. Quando aprende a formular esse tipo de questões sistematicamente, a evidência é de aprendizagem significativa crítica. Uma aprendizagem libertadora, crítica, detectora de bobagens, idiotices, enganações, irrelevâncias. (2010, p. 9)

Para Moreira, este tipo de aprendizagem, dita “Significativa Crítica”, possibilitaria ao educando tornar-se capaz de escolher o que aprender, capaz de identificar o que não lhe seria proveitoso, aquilo que carecesse de legitimidade, o que ele chama de “bobagens, idiotices, enganações, irrelevâncias”. Postman e Weingartner (1969, p. 7) usam a expressão “detectores de lixo” para essa capacidade de identificar coisas sem proveito.

A *curiosidade* é a gênese da pergunta e a *pergunta atiça a curiosidade*. Tenho aqui, segundo entendo, na interação entre a curiosidade e a pergunta, a base para o *autodidatismo*.

Pois bem, apresentei os alertas de Lipman, Oscanyan e Sharp (1997, p. 131) de que a criança deixa de ser curiosa a partir do 3º ano. Morin (2006, p. 168), afirma que a escola está “matando a curiosidade”. Estas declarações são deveras preocupantes, pois não havendo curiosidade não há perguntas e não se fazendo perguntas não se estimula a curiosidade, e a possibilidade de tornar-se um autodidata desaparece. Isto coloca a educação na contramão do que diz ter por

---

<sup>54</sup> Tradução minha.



objetivo: “[...] que o homem não apenas aprenda, mas seja capaz de aprender por si, [...] que temos uma pedagogia que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, [...] o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação”.

Quando comparo o acima com a declaração de Morin de que a escola “mata a curiosidade”, vejo uma evidente incoerência entre o discurso da escola e sua prática”.

Reconheço que colocar todos estes ingredientes, o de se estabelecer a compreensão, memorizá-la, torná-la relevante, oportunizar que o educando construa seu conhecimento e avaliar as etapas do processo de aprendizagem e a própria aprendizagem, usando-se as PC, PM, PR, PN e PA num plano de aula, ou numa unidade de ensino, exige preparação, aliás, uma constante preparação. Não obstante, quando o assunto é educação; quando os riscos para o educando de não conseguir *aprender* são tão grandes, quando o *aprender a aprender*, o *aprender por si*, se torna tão necessário, visto que o presente logo se torna passado para dar lugar a um futuro sobrecarregado de novos saberes, exigindo dos educandos e educadores esta capacidade, os que escolheram por ofício educar não podem ficar reféns de um sistema educacional que, apesar de verbalizar o desejo de que os educandos *aprendam a aprender*, “sejam sujeitos de sua própria formação”, que possam *aprender por si*, parece estar, quem sabe sem perceber, seguindo na direção oposta.

Todos serão perdedores se a educação não for recuperada de seu estado contraditório, vivendo de propostas, mas sem colocá-las em prática, desconsiderando o presente e, por assim agir, sem a capacidade de vislumbrar um futuro melhor. A pergunta, segundo meu entendimento, continua sendo a chave para a solução no processo da aprendizagem, em especial, do autoconhecimento. Se não feita por um professor, que o seja pelo próprio educando.

### 3.1 PARADIGMAS SOBRE O AUTODIDATISMO

Ser autodidata é uma atividade inerente à capacidade humana de conhecer.

O autodidata é, por definição, aquele que estuda por si, sem a ajuda de um mestre. (VALVERDE, 1996, p. 204). Não mais se concebe que o conhecimento seja apenas obtido mediante a escola. Os espaços institucionais de ensino e

aprendizagem não esgotam todas as possibilidades de se conhecer. Ocorrem circunstâncias em que o saber formal, regado, canônico, precisa reconhecer o saber autodidata e incorporá-lo.

Willem T. M. Frijhoff (1942), filósofo e historiador holandês, especialista em história da educação, na obra *Autodidaxies XVI – XIX siècles* por ele dirigida, no artigo inicial e de sua autoria, “Jalons pour la construction d’un objet historique” (1996, p. 6), considera que a autoaprendizagem pode ser vista de três formas: “como uma *prática para o futuro*, como algo que pertence fundamentalmente a um passado cultural, ou que se apresenta como uma solução alternativa”<sup>55</sup> para o aprender. Segundo o autor, a questão básica sobre a autoaprendizagem é “quanto o homem pode ser autônomo no seu acesso à cultura e mestre do seu próprio destino, e em que medida qualquer processo de aprendizagem pressupõe interação social ou cultural [?]”<sup>56</sup>

Ao se tentar estudar o autodidatismo, Frijhoff lembra que, na História da Pedagogia, a História da Educação privilegia as formas institucionais de educar e de *transmitir* cultura, sendo um dos motivos para a raridade das fontes sobre o autodidatismo ou a autoaprendizagem. A razão para esta lacuna explica-se pelo fato de as experiências autodidatas encontrarem-se em oposição com as “instâncias coletivas que geram arquivos públicos”. Isto implica não se encontrar documentação da autoaprendizagem como um documento de práticas culturais. É como se o autodidatismo não existisse na História da Educação. A autoaprendizagem fica reduzida, segundo Frijhoff (1996, p. 7), a uma prática cultural vista como “um deserto social e cultural. Esta é a razão pela qual as experiências de aprendizagens autodidatas do passado apresentem-se, apenas, como autobiografias ou biografias”<sup>57</sup>.

Voltando aos três olhares de Frijhoff sobre a autoaprendizagem (como uma prática para o futuro, como algo que pertence fundamentalmente a um passado cultural, ou que se apresentada como uma solução alternativa), não há como negar a sua utilização nos tempos em que a escola era privilégio de poucos e quando apresentou-se como solução alternativa para se conseguir algum tipo de instrução

---

<sup>55</sup> Tradução minha.

<sup>56</sup> Tradução minha.

<sup>57</sup> Tradução minha.

ou cultura. Contudo, chamam à atenção as palavras de Frijhoff quanto a ser ela “*uma prática para o futuro*”.

Abordarei agora alguns olhares sobre o autodidatismo.

### **3.1.1 Sob o paradigma do ativismo**

Na Tese de Doutorado de Antônio José Romera Valverde, defendida em 1996, objetivando a obtenção do título de Doutor em Educação, com o tema “Pedagogia libertária e autodidatismo”, o autor aborda o autodidatismo dentro de uma perspectiva de instrumentalização para a militância.

É plenamente compreensível este tipo de autodidatismo. Quando a necessidade de aprendizado se refere a uma ideologia política ou social, diferente daquela vigente no sistema e por ele reprovada, onde encontrar as fontes de conhecimento para alimentar a nova forma de pensar, a nova cultura? Certamente não será na escola.

A bandeira do autodidatismo, segundo Valverde (1996, p. 9), “é a recuperação do indivíduo enquanto sujeito de sua própria aprendizagem, em confronto com a massificação promovida pelas escolas e meios de comunicação, com a proverbial avalanche de informações incompletas, fracionadas e politicamente comprometidas”.

Em seu trabalho leio que a “raiz antiga do autodidatismo pode ser encontrada na filosofia de Epicuro de Samos (341 - 271 a.C.) que muito agradou a Marx na concepção, fundamentação e discussão do conceito de alienação”. Ainda, segundo o autor, Epicuro propunha autarquia e autonomia na condução da vida intelectual, querendo garantir que cada indivíduo, por si, fosse capaz de raciocinar e descobrir verdades mais fundamentais de sua existência. (VALVERDE, 1996, p. 13).

Na mesma fonte leio que “frequentar os bancos escolares, na atualidade, tem sido um *rito de passagem*, extremamente vazio, para a maioria dos estudantes, fruto no mais das vezes da *incuriosidade* pessoal, da ausência de horizontes políticos e culturais”.

Fazendo uma avaliação do autodidatismo perante as dificuldades sociais que impedem o homem, mesmo inserido na sociedade, de encontrar na escola, Valverde (1996, p. 10) afirma que, numa visão política e ética,

[...] o autodidatismo é o reino da conquista e afirmação da liberdade individual, sobre as estruturas da microfísica do poder instituído. O autodidatismo é a afirmação da individualidade, porém contrária ao individualismo burguês e pequeno-burguês, na medida em que é o antípoda desses tipos sociais.

Ainda, segundo o autor (1996, p. 212), “o autodidatismo é um fenômeno que ultrapassa a classe operária, estando disseminado, enquanto atitude espiritual e prática, em todos os setores da sociedade”. Segundo sua pesquisa, “o seu florescimento mais intenso se deu nos momentos em que o modo de produção capitalista negou aos trabalhadores o acesso à cultura, pela alfabetização formal, regular.” Nesta perspectiva, o “recurso do autodidatismo se fez inevitável e necessário, tendo como fomentador não apenas a “instrumentalização para a militância”, mas também superar a *exclusão* imposta pela sociedade. Sobre este olhar da *exclusão*, como uma possível origem para o autodidatismo, abordarei em seguida.

Percebo o viés da militância como gênese do autodidatismo descrito por Valverde, quando dou atenção para os exemplos de autodidatas na história por ele citados. A partir da página 214, inicia por Friedrich Engels (1820 – 1885) parceiro intelectual, interlocutor e leitor crítico de K. Marx, organizador dos volumes de *O Capital*, dotado de enorme *curiosidade* intelectual, “que redundou por dar-lhe um saber enciclopédico, completou sua formação como aluno-ouvinte de cursos livres e incansável autodidatismo”. Em seguida cita Máximo Gorki (1862 – 1936) como tendo dito, em *As minhas universidades – nunca frequentadas*, que sua escola verdadeira foi a fome, a miséria a injustiça a desesperança, a falta de horizontes estéticos e políticos nos meios mais pobres da sociedade, os quais o induziram a pensar e procurar por si mesmo a cultura, findando por ser renovador da literatura russa. Outro nome citado é do ativista negro norte-americano Malcom Little, mais conhecido como Malcom X, morto por emboscada em uma mesquita, em 1965. “No período em que esteve preso por roubo, conheceu na cadeia um líder fundamentalista islâmico [...]. A sua indignação com a ordem social e a sede de justiça fizeram com que ele aprendesse corretamente a ler e a escrever e, mais do que isso, entender, interpretar e conectar o que lia com as injustiças sociais”. Como ele se educou? “Ele fez isso sozinho estudando um único livro disponível: um dicionário de inglês *Michaelis* [...]. Como a lei americana facultava, ao sair da prisão, prestou exames na Universidade e tornou-se advogado e grande orador religioso e

político”. O nome do teatrólogo irlandês orador socialista invejável, Bernard Shaw é o próximo da lista. Conta que “foi autodidata e formou-se lendo sozinho a *Enciclopédia Britânica*, durante oito anos”. O escritor português José Saramago (1922 – 2010), inovador da prosa literária no século XX, havia se formado como serralheiro, mecânico e desenhista técnico, mas aos 20 anos tornou-se jornalista autodidata. Voltando no tempo, Valverde fala de outro autor literário autodidata, Pietro D’Arezzo (1492 – 1556), “filho de sapateiro que se tornou uma das figuras mais espantosas da Renascença italiana, aprendeu a ler sozinho. [...] Quando chegou a Roma aos vinte anos de idade, logo se fez notar pela virulência de seus poemas satíricos, em que ridicularizava figuras da nobreza e do clero”.

Ao analisar o autodidatismo no Brasil, Valverde continua relacionando-o com a militância. Aponta para Mário Ferreira dos Santos, advogado e filósofo autodidata “que socraticamente induziu e partejou a formação de dezenas de militâncias anarquistas autodidatas”. Em seus cursos livres e em aulas particulares, dizia que “o verdadeiro sábio é autodidata, pois a *escola não ensina a pensar, muito menos a dialogar com o conhecimento*”. Valverde afirma que “ativistas do livre pensamento, sindicalistas libertários, publicistas do anarquismo, militantes e criadores culturais, no universo proletário brasileiro do começo do século [XX] até meados dele, são quase todos autodidatas”. Alguns dos nomes lembrados são: Edgar Leuenroth (1881 – 1968), Pedro Castillo (1900 – 1969), Adelino Tavares de Pinho, este nascido em Portugal, mas ativista no Brasil; Florentino de Carvalho, pseudônimo de Primitivo; Raimundo Soares (1871 – 1947), um espanhol, mas também ativista no Brasil; José Oiticica; Luigi (Gigi) Damiani (1876 – 1953), um italiano que, “perseguido pela milícia nacional, regressou à Itália e de lá escreveu um relato sobre os desmandos policiais e empresariais que cerceavam a luta social no Brasil, intitulado *Um país para onde não se deve ir*, Tito Batini (1904 – 1990), também italiano militante no Brasil e tantos outros.

Valverde reconhece que, “nem sempre o autodidatismo foi bem visto pelos ideólogos da *cultura oficial*”. Como argumento cita, no Brasil, o médico e estudioso das religiões negras na Bahia e no Rio de Janeiro, Artur Ramos (1903 – 1949), para o qual, em suas considerações sobre a vida cultural brasileira, “pelo viés dos processos de sua vida mental”, diz que “ainda eivada de defeitos, próprios das culturas ainda na infância”; enumera como um destes defeitos o autodidatismo. Em sua tese Valverde demonstra que, na Espanha do século XIX, os críticos do

krausismo espanhol apontavam o fato de os adeptos “dessa filosofia e de outras novidades neste campo, em solo pátrio, terem uma formação apressada, típica do autodidata”. (p. 224).

Do analisado na Tese de Valverde, observo que o autodidatismo, em alguns casos, foi o responsável pela totalidade da formação do indivíduo, mas, em outros, o autodidatismo deu-se *pós-educação escolar*. Para estes o autodidatismo possibilitou uma nova formação, que alguns a usaram para uma militância via atividades jornalísticas, literárias ou teatrais.

### **3.1.2 Sob o paradigma da exclusão**

Um olhar diferente sobre o autodidatismo tenho em Pierre Félix Bourdieu, um importante sociólogo francês (1930 – 2002).

Bourdeau (apud ORTIZ, 1983, p. 113-114) ressalta que a atividade autodidata resulta das exigências e exclusões inerentes ao sistema de ensino formal. Este sistema, segundo o autor, é injusto por privilegiar os poderosos, os quais chama de burgueses, deixando de lado os pequenos, a pequena burguesia, cujo “pequeno capital cultural” se deve ao autodidatismo.

A relação entre as culturas, a “legítima” oferecida aos privilegiados que conseguem da escola aprender e a “outra cultura”, fruto do autodidatismo, é abordada por Bourdeau quando diz ser importante compreender a relação, que ele chama de infeliz, da “cultura que caracteriza as frações da pequena burguesia, cuja posição repousa sobre a posse de um pequeno capital cultural acumulado por um empreendimento autodidata”, com o fato desta cultura surgir quando existe “um sistema de ensino que oferece, de modo muito desigual, a possibilidade de um aprendizado de progressões institucionalmente organizadas”, segundo o que chama de “*circus e programas standardizados*”. (p. 113).

Nesta perspectiva, segundo Bourdeau, não é paradoxal dizer que o autodidata “é um produto do sistema escolar, o único habilitado a transmitir esse corpo hierarquizado de aptidões e de saberes que constitui a cultura legítima”. O autodidata “*ignora o direito de ignorar*”, privilégio dos virtuosos e, num empreendedorismo solitário, busca, “ao longo de um aprendizado singular, ignorando as etapas e os obstáculos institucionalizados e standardizados, os programas e as progressões que fazem da cultura escolar um conjunto

rigorosamente hierarquizado e hierarquizante dos saberes implicativos”, preencher o vazio cultural que lhe é imposto.

Esta caminhada, segundo Bourdeau, traz consequências. Como o autodidata “não adquiriu sua cultura segundo a ordem legítima da instituição escolar, trai sem cessar, na sua própria ansiedade da boa classificação, o arbítrio de suas classificações e, por aí, de seus saberes”, que, por não estarem hierarquizados, apresentam-se como uma “espécie de pérolas sem fio, acumuladas ao longo de um aprendizado singular, ignorando as etapas e os obstáculos” que lhe são impostos pelo sistema educacional que não pode frequentar. Quanto aos obstáculos ele aponta para “os programas e as progressões que fazem da cultura escolar um conjunto rigorosamente hierarquizado e hierarquizante dos saberes implicativos”. Voltando a relacionar a construção feita pelo autodidata com o conhecimento proporcionado pela cultura escolar, o autor afirma que, quanto ao autodidata, as “suas carências, lacunas, suas classificações arbitrárias, só existem em relação a uma cultura escolar capaz de fazer desconhecer o arbítrio de suas classificações e de se fazer reconhecer até em suas lacunas”. (p. 114)

Este “trair sem cessar” nada mais seria que uma expressão de insegurança, não sem motivos, pois a sociedade continua discriminando a origem dos conhecimentos obtidos pelo autodidata. Isso fica evidente nas palavras de Bourdeau quando diz que, numa comparação, o sistema “faz com que a posse de, por exemplo, um título escolar mais elevado seja vista como garantia por implicações, da posse de todos os conhecimentos que garantem os títulos de nível inferior”. Continuando a demonstrar os injustos privilégios da cultura tida como legítima sobre a “cultura dos pequenos burgueses”, ele declara que “dois indivíduos portadores das mesmas competências úteis (isto é, diretamente necessárias ao exercício de sua função) serão separados por uma diferença de natureza (e, claro, de tratamento)”. A discriminação desvela-se como origem do preconceito de que a “competência certificada pelos títulos mais elevados ser a única que confere garantia de acesso as condições verdadeiras (as famosas ‘bases’) que, tal como um primeiro motor, fundam todos os saberes de nível inferior”. (p. 114).

Bourdeau diz que as limitações impostas à busca da cultura *legítima* ou *capital cultural*, resultam nas conquistas culturais obtidas pelos autodidas discriminadas, de qualidade inferior. Em sua argumentação, ele demonstra, com uma analogia, como os *grandes burgueses*, detentores dos *saberes legítimos*,

consideram “os saberes disparatados e muitas vezes desclassificados” que os autodidatas “entesouram”. São, para eles, uma “coleção de pequenos objetos de pouco valor (selos, objetos técnicos em miniatura, etc.), aos quais eles [os autodidatas] consagram seu tempo e sua minúcia classificatória”, não valendo nada quando comparados com “as coleções de obras de arte e de objetos de luxo dos grandes burgueses: uma cultura em miniatura”. (p. 114).

Nesse “Paradigma da exclusão”, tendo como fonte Bourdeau, o autodidatismo não se sustenta como alternativa para o *aprender por si*. Pode-se perceber que a maior falha apontada pelo autor está no fato de o autodidata não aprender de forma hierarquizada, ou seja, aprender *primeiro isso para depois compreender aquilo*. Contudo, como visto em Frijhoff, a história está repleta de lacunas quanto a esta prática. É possível, portanto, que o autodidatismo, sob o “paradigma da exclusão”, tenha se mostrado eficiente para muitos. No “paradigma do ativismo”, tivemos alguns exemplos que poderiam ser citados como apoio para esta afirmação, pois tratavam-se de pessoas excluídas pela sociedade ou não contentes com o modelo *injusto* de sociedade, por motivos outros que não apenas a pobreza, mas que conseguiram superar suas dificuldades, como a da hierarquização dos conhecimentos, sendo, por fim, bem-sucedidas na sua formação autodidata.

### **3.1.3 Sob o paradigma da aprendizagem tardia**

Georges Gudsdorf (1912 – 2000), filósofo e epistemólogo francês, discípulo de Gaston Bachelard, em sua obra *Professores para quê?* (1987), fala de um autodidata que assim se constitui por perceber, tardiamente, a necessidade da cultura. Cabe ressaltar que a obra mencionada é uma forte crítica a professores que se tornaram arcaicos, na medida em que parecem perpetuar o modo de aprendizagem mais custoso e antiquado. Porém, para Gudsdorf, pior do que ter um mestre ruim é não ter nenhum mestre. (p. 132).

Nas palavras do filósofo, “o autodidata representa aqui o órfão da cultura, o *selfmade-man*,<sup>58</sup> que, chegando tarde à preocupação do conhecimento, só deve a si

---

<sup>58</sup> *Self-made men* para Frederick Douglass “[...] são os homens que devem pouco ou nada ao nascimento, relacionamento, ambiente amigável; a riqueza herdada ou aos primeiros meios aprovados de educação; que são o que são, sem o auxílio de qualquer uma das condições que favorecem e pelas quais outros homens geralmente sobem no mundo e alcançam grandes



próprio sua iniciação”. Para este, “a cultura é um saber capitalizado nos livros, a totalidade indefinida das aquisições humanas, que precisa abordar sozinho”, o estado de solidão é imenso, “ninguém lhe abre os caminhos, ninguém estabelece, no ceio desta massa, as distinções e as hierarquias indispensáveis por onde deve começar”.

Gudsdorf (1987) compara a situação do autodidata numa biblioteca com a de “um viajante perdido num deserto sem referências, e que insistisse ao acaso, sucessivamente, em todas as direções, condenado afinal a morrer sem ter encontrado o caminho”.

Para o autor, este autodidata “não conseguirá jamais remediar esta deficiência inicial”. Ele estará “condenado, desde seu despertar para uma vida do espírito, a uma luta desigual; conservará para sempre um sentimento de inferioridade”; quanto à cultura, está se lhe apresenta “como um bloco sem fendas, e que o esmaga, porque ninguém lhe serviu de mediador”.

Gudsdorf, voltando a fazer uma relação entre um mau pedagogo e um autodidata, diz que “mesmos os mais medíocres, são fadas boas em torno do berço da criança”, pois pior seria não os tê-los por perto.

Abordando o caso do garoto *selvagem* encontrado nas florestas do Aveyron (1800 – 1810), diz que os observadores, por sua própria conta, chegaram às mesmas conclusões que aqueles que se ocuparam dos “meninos lobos” da Índia. “Pareceu-lhes que, a partir de um certo estágio do conhecimento, era muito tarde para que se pudesse realizar ainda a aprendizagem da linguagem e da inteligência.” Disso, conclui ele, “alguma coisa análoga se passa no autodidata: levado para a cultura por uma vocação tardia e imperiosa, jamais conseguirá anular seu atraso”.

Ainda, segundo o autor, “sua atitude continuará sempre marcada por uma espécie de infantilismo, que, aliás, oscila, em relação aos outros, entre uma excessiva humildade e uma desagradável arrogância”. Sobre o caráter do autodidata diz, *sem dúvida*, encontrar-se “no fato de que para ele a cultura é assunto de quantidade, mais que de qualidade”.

Buscando demonstrar como um autodidata aprende, Gudsdorf (1987) recorre a uma novela de Jean-Paul Sartre intitulada *A Náusea* (p. 133). Onde escreve:

Sartre, em *A Náusea*, divertiu-se em esboçar o retrato do Autodidata, que o herói do romance observa na biblioteca de Bouville: “De repente, os nomes dos últimos autores cujas obras consultou voltam-me à memória: Lambert, Langlois, Larbalétrier, Lastex, Lavergne. Fez-se a luz: compreendi o método do Autodidata – instrui-se por ordem alfabética. Contemplo-o com uma espécie de admiração. Que vontade não lhe é preciso para realizar lentamente, obstinadamente, um plano de tão vasta envergadura? Um dia, há sete anos (disse-me que estudava há sete anos), entrou com grande pompa nesta sala. Percorreu com o olhar os inumeráveis livros que forram as paredes, e deve ter dito, talvez como Rastignac: “Vamos a isto, Ciência Humana!” Depois foi pegar o primeiro livro da primeira prateleira da extrema direita [...]. E vai chegar o dia em que dirá, ao fechar o último volume da última prateleira da extrema esquerda: “E agora?”<sup>59</sup>

Comentando o acima, Gudsdorf chama o autodidata de herói, “mas um herói sem nenhuma esperança. Os livros da biblioteca lhe escondem a cultura, como a outros as árvores podem esconder a floresta em que se perderam”.

Em uma reflexão que faz sobre o autodidata, diz: “Se é verdade que confirma a necessidade do mestre, marca também o limite desta necessidade. A vocação do discípulo é seguir o mestre, mas é preciso não seguir o mestre senão para se encontrar finalmente a si próprio”. Para o autor “a procura do mestre é apenas uma forma e um momento de angústia de ser quem se é”.

Argumentando a necessidade de o discípulo *emancipar-se de seu mestre*, cita Leonardo da Vinci<sup>60</sup>: “Triste é aquele discípulo que não ultrapassa seu mestre.” Sobre esta frase ele comenta: “É com efeito um triste discípulo aquele que não se esforça para ultrapassar seu mestre; e é um triste mestre aquele se indigna de ver seus discípulos preocupados em ultrapassá-lo.” (p. 134).

Gudsdorf diz haver “uma ilusão do mestre que consiste em tomar-se por um mestre. Mas há uma ilusão do discípulo que se engana sobre o mestre e sobre si quando *considera sua condição de discípulo como definitiva*.” (p. 135).

---

<sup>59</sup> No final da citação, na página 133, há uma referência onde J. P. Sartre, na obra *La Nausée*, N.R.F., pp 48-49 (da obra em francês) aponta para um comentário de Bénigno Casérès no livro introdução a *Regards neufs sur les autodidactes*, Ed. Du Seuil, 1960, que abordarei mais tarde.

<sup>60</sup> Leonardo di Ser Piero da Vinci ou apenas Leonardo da Vinci (1452-1519), um polímata, foi um autodidata: não recebeu educação formal. Sempre se ressentiu da rejeição que sofreu ao chegar a Florença, aos 17 anos. “Eu sei bem que alguns arrogantes acreditam poder me criticar, porque não sou erudito. E, se não posso citar, como eles, todos os autores, considero mais digno ler na experiência, na mestra de seus mestres.” Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/historia/descobrimto/cultura-leonardo-da-vinci.shtml>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

Percebo em Gudsdorf (1987) uma crítica ferrenha ao autodidatismo, sob o paradigma da aprendizagem tardia que, segundo ele, está fadada ao fracasso; contudo, analisando seus argumentos probatórios, constato a possibilidade de outras explicações para os mesmos e aparentes incoerências. Comparar a Autoaprendizagem Tardia com o observado no menino *selvagem* e nos *meninos lobos*, pareceu-me infeliz, já que os estudos de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento cognitivos, que sempre ocorrem na mesma sequência, demonstram e necessitam de estímulos para acontecerem. Nos exemplos citados, isso não aconteceu, o que explica o fenômeno.

Já no caso do autodidata descrito por Gudsdorf, não houve falta de estímulos, pois ele chegou à idade adulta, *alfabetizado* e, “na busca tardia pela cultura” começou a ler livros. Neste caso, por ocasião de sua *alfabetização*, aprendeu segundo as “distinções e as hierarquias indispensáveis” ao aprendizado; contudo, ainda que isso não tivesse acontecido, como já demonstrado, a formação igualmente seria possível mesmo quando o autodidata se vê privado desta orientação. As expressões utilizadas por Gudsdorf, como: “não conseguirá jamais”, “estará condenado desde seu despertar”, “sem dúvida...”, são, segundo penso, muito radicais, fatídicas, beirando o dogmatismo, não deixando margem para, o que se sabe existir e já demonstrado, as exceções.

Quanto a expressão *selfmade-man*, pelo autor citada *com desabono*, esta foi autoaplicada por *Benjamin Franklin* e *Frederick Douglass*,<sup>61</sup> estando, segundo meu entendimento, fora do contexto, pois ambos (*órfãos da cultura*) se consideravam autodidatas e, mesmo assim, tornaram-se personalidades mundialmente reconhecidas, justamente pela cultura expressa de diferentes formas. Citar Leonardo da Vinci também me parece uma incoerência em sua abordagem do autodidatismo, pois trata-se de um dos personagens da História, um “polímata”, que sempre se assumiu como autodidata. As expressões utilizadas pelo autor, de que “*não conseguirá jamais remediar esta deficiência inicial*”. *Ele estará “condenado, desde seu despertar para uma vida do espírito, a uma luta desigual, conservará para sempre um sentimento de inferioridade*”. Quanto à cultura, esta se lhe apresenta “*como um bloco sem fendas, e que o esmaga, porque ninguém lhe serviu de mediador*”, certamente não se aplicaram aos personagens históricos e por ele

---

<sup>61</sup> Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/05/120524\\_lucasmendes\\_tpshtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/05/120524_lucasmendes_tpshtml)>. Acesso em: 1º jun. 2014.

mencionados. Desta forma, nem Benjamin Franklin, nem Frederick Douglass e tão pouco Leonardo da Vinci podem ser comparados com o autodidata descrito por Gudsdorf.

Além disso, quando leio: “É com efeito um triste discípulo aquele que não se esforça para ultrapassar seu mestre”, pergunto: Para ultrapassar o seu mestre, no que o discípulo tem de se tornar? Como aprender aquilo que nem seu mestre sabia? Não teria de ser um autodidata?

A afirmação que Gudsdorf (1987) faz quanto a Jean-Paul Sartre estar se divertindo ao esboçar o retrato do Autodidata, que o herói do romance *A Náusea* observa na biblioteca de Bouville, parece não proceder, pois a nota ao pé da página 133 remete às páginas 48 e 49 do romance (edição em francês utilizada por Gudsdorf), nas quais Jean-Paul Sartre transcreve o comentário do autodidata de Bénigno Cacérès (1916 – 1991), que deixou a escola aos 12 anos para tornar-se um carpinteiro. Cacérès tornou-se um militante, historiador, autodidata e personagem da educação popular no seio do movimento “Povo e Cultura”, na França. Foi chamado pela Unesco por ser um *expert* nos problemas relacionados à formação do homem. Cacérès, no seu livro *Novo olhar sobre os autodidas* (1960), faz o seguinte comentário citado por J. P Sartre:

Ironizar sobre as humanidades, sobre a cultura clássica dadas pelos mestres, é muito fácil de pois de ter recebido seus benefícios. Nos parece fácil rejeitar aquilo que parece falso, em desuso, parcial, desatualizado. Formado “por si mesmo”, o autodidata tem, talvez, uma liberdade de julgar, uma experiência pessoal maior que o estudante, recém saído do meio artificial da sua escola. Alguns acham esta formação [a do autodidata] desejável e, mesmo, superior àquela dispensada no nosso ensino universitário clássico. Talvez estas duas formas *incompletas* de acesso à cultura necessitem se influenciar mutuamente. (1960, p. 14-15).<sup>62</sup>

É de supor-se que tendo J. P. Sartre mencionado e transcrito, na íntegra, o texto de Cacérès em seu romance, não estaria se divertindo com o personagem autodidata que frequenta a biblioteca e lê livros classificando-os por autor e em ordem alfabética. Por outro lado, considero elogiável o fato de Gudsdorf ter mantido a nota de rodapé que aparece no romance de J. P. Sartre, mas que contradiz aquilo que critica.

Destaco, em especial, a frase final do comentário de Cacérès: “Talvez estas duas formas *incompletas* de acesso à cultura *necessitem se influenciar*

---

<sup>62</sup> Tradução de Francisco Sgarioni.

*mutuamente.*” Esta influência mútua entre *escola e autodidatismo* ou *autodidatismo e escola* seria, não apenas desejável, segundo o autor, mas acredito ser possível, como demonstrarei a seguir.

### **3.1.4 Sob o paradigma da autoaprendizagem pós-escola**

No início do tópico “Paradigmas sobre o autodidatismo”, citei Frijhoff que considerava que a autoaprendizagem pode ser vista de três formas, sendo uma delas “*como uma prática para o futuro*”.

Nessa perspectiva, iniciarei com o pensamento de Pedro Demo (2013), filósofo e sociólogo, expresso numa entrevista intitulada “Autodidatismo: especialista dá dicas para estudar sem professor”, realizada por Edgard Matsuki.<sup>63</sup>

A entrevista começa com uma declaração de Pedro Demo, em que afirma que “Por muitas vezes, a vontade de aprender é maior do que a possibilidade de ter uma pessoa capacitada e com tempo disponível para nos ensinar.” Como solução ele completa: “Com isso, cabe ao aluno se lançar à própria sorte e buscar o conhecimento. É o chamado autoaprendizado. O que pode parecer uma necessidade, na verdade apresenta muitas vantagens.” Demo afirma que “o autodidatismo ajuda na criatividade e pensa que o próprio *ensino tradicional deveria dar mais autonomia para o estudante*”. Nesta entrevista, ele dá conselhos para quem quer estudar por conta.

Quando questionado sobre a existência de técnicas que poderiam tornar o autodidatismo mais efetivo, ele responde que “há sugestões do tipo autoajuda que são enganosas porque prendem o estudante a esquemas. Parte da aprendizagem significa libertar-se de esquemas rígidos em nome da autonomia. Não havendo fórmula pronta, a sugestão é caprichar nas ‘habilidades’, como saber pensar, pesquisar, elaborar, *questionar, perguntar, duvidar...*”

Respondendo a questão de como o estudante pode aprimorar estas habilidades, Demo responde: “Um pouco dessas habilidades vêm da própria pessoa, mas com certeza podem ser melhoradas na vida, na *boa escola* (que permite ao aluno refletir e criar).” E complementa dizendo que “exercitar a autoria é uma boa forma de a pessoa aprender a pensar, já que acaba exercitando o ‘saber pensar’.

---

<sup>63</sup> Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/14/autodidatismo-especialista-da-dica-para-quem-quer-estudar-sem-professor.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Acerca de como pode o estudante organizar um plano de estudo sozinho, o entrevistado responde: “Quem deve pensar no plano de estudo é o próprio aluno. Ao analisar a dificuldade da disciplina que quer aprender, ele pode dividi-lo em partes e estipular um tempo de aprendizado. Para desenvolver a autonomia, qualquer pessoa precisa *organizar-se, tomar iniciativa, saber pensar, questionar e se autoquestionar.*”

Ao ser questionado sobre ter citado em seu livro *Metodologia para quem quer aprender*, a necessidade do educando ter disciplina e indisciplina, ele responde: “É preciso ter disciplina, porque o estudo rende melhor em condições ordenadas: com horário, com pontualidade e com coordenação.” Quanto à indisciplina ele complementa: “Mas a criatividade é mais inspirada na indisciplina, na habilidade de sair da rotina. Indisciplina não significa quebrar tudo, agredir os outros, apontar confusão, mas saber divergir, *perguntar*, duvidar, buscar outros caminhos.”

Sobre quem pode aprender sozinho, Demo (2013) responde que “há pessoas autodidatas, no sentido de que sabem aprender por si, pois possuem boa cabeça, usam lógica com facilidade, induzem e deduzem, inferem, sacam soluções”. e termina a resposta com uma crítica à escola: “No fundo, *todos podem aprender sozinhos*, porque aprendizagem é algo sozinho, de dentro para fora. A escola, em geral, *tolhe a iniciativa própria*, porque é uma instituição autoritária e instrucionista. ‘Ensina’, mas não cuida que se aprenda.”

Nas linhas de sua entrevista, encontro uma frase bastante interessante: “E para criar o que é novo, há de se fazer *sem professor.*” Caso haja professor, não será novo.

Como última pergunta da entrevista o repórter indaga se Demo (2013) entende que o ensino, na forma tradicional nas universidades, pode ser substituído por novos métodos de autoaprendizagem, e o entrevistado responde, de forma categórica, que “deve, porque o ‘ensino’ hoje é um disparate instrucionista. É preciso inventar sistemas de ‘aprendizagem’, nos quais professores e estudantes se encontram para aprenderem juntos, exercitando a autoria”. Terminando a entrevista ele diz: “Ao lado do conteúdo que todo mundo precisa dominar para tornar-se profissional, é importantíssimo desenvolver habilidades autorais. Quem sabe essas habilidades sobrevivam aos tempos. Quem só escuta aula, falece na primeira esquina.”

Como exemplos de pessoas que, após saírem da escola, buscaram uma autoformação, tornando-se autodidatas, a mesma fonte cita:

*Anna Wintour* – A editora-chefe da revista *Vogue* inspirou a personagem da autoritária Miranda, do filme "O Diabo Veste Prada" e é uma das maiores referências no mundo da moda. No entanto, para chegar a esse *status*, Wintour não precisou cursar faculdade. Toda experiência no ramo editorial foi adquirida na prática, numa autoformação.

*Ralph Lauren* – Após se formar no segundo grau, Lauren nem pensou em fazer um curso superior. Começou a trabalhar como estilista na Beau Brummel. Hoje é dono de uma das marcas mais conceituadas do mundo, que leva o seu nome.

*José Saramago* – O único escritor de língua portuguesa a receber o Prêmio Nobel de Literatura formou-se em uma escola técnica. Saramago teve que começar a trabalhar após isso. Toda noite, o português visitava a biblioteca pública e exercitava a leitura. Esse foi o seu método de autoaprendizado.

*Woody Allen* – O meio artístico também está recheado de estrelas que abandonaram os estudos, mas continuaram sua formação. Um dos nomes mais conhecidos é o do cineasta Woody Allen. Ele estudou apenas alguns meses na Universidade de New York (EUA), mas deixou o Ensino Superior para se dedicar ao cinema.

*Silvio Santos* – Um dos nomes mais conhecidos da TV brasileira também não tem diploma de Ensino Superior. Sem nunca frequentar os bancos de uma universidade, Abravanel ganhou fama como apresentador de TV, locutor e empreendedor.

*Mark Zuckerberg* – Assim como Gates, Zuckerberg também largou Harvard para tocar um projeto pessoal. Após dois anos no curso de Ciências da Computação e Psicologia, deixou os estudos para se dedicar ao *Facebook*.

*Bill Gates* – O fundador da Microsoft largou a universidade. Aprovado com louvor na Universidade de Harvard (EUA), ele abandonou os cursos de Matemática e de Direito para fundar a empresa que o tornaria um dos homens mais ricos do mundo.

*Eike Batista* – Uma das referências em termos de empreendedorismo, no Brasil, não tem Ensino Superior. Eike até iniciou os estudos em engenharia metalúrgica na Universidade de Aachen (Alemanha), mas largou a faculdade para começar a vender apólices de seguros. Um ano após abandonar o curso, abriu sua primeira empresa.

*Steve Jobs* – O cofundador da *Apple*, junto com o também não formado Steve Wozniak, estudou por cerca de dois anos na Universidade de Columbia (EUA). Largou os estudos para trabalhar, viajar e tocar projetos pessoais, como a criação da *Apple*.

*James Marshall “Jimi” Hendrix* (nascido Johnny Allen Hendrix; Seattle, 27 de novembro de 1942 – Londres, 18 de setembro de 1970) foi um guitarrista, cantor e compositor norte-americano. Frequentemente é citado por críticos e outros músicos como o melhor guitarrista da história do *rock*, e um dos mais importantes e influentes músicos de sua era, em diferentes gêneros musicais. Ele tampouco teve sua formação na escola.

Quero agora me deter no que diz Lopes (2013). Lopes,<sup>64</sup> assumidamente autodidata, desenvolveu e alimenta os Blogs “Mais Aprendizagem”, “Vídeo-Aulas by Ana” e “Neurociências em Benefício da Educação – diferentes olhares que se complementam”.<sup>65</sup> Neste último postou um artigo intitulado “Autodidatismo amigável ao cérebro: três pilares”, em que inicia com comentários sobre a necessidade de mudanças na educação. “Tudo leva a crer que as mudanças na educação finalmente terão que acontecer, seja pela evolução da escola atual ou pelo seu colapso.”, depois desta afirmação, reconhece as dificuldades que o sistema de educação tem em se modificar ao dizer: “No entanto, o sistema formal de ensino é um organismo gigantesco e complexo, que tem seguidamente mostrado dificuldades em incorporar os avanços da ciência e da tecnologia no seu dia-a-dia no ritmo necessário.”

Apontando para o tempo em que vivemos e o que está por vir diz: “Enquanto isso, o mundo caminha a passos largos para um futuro onde a capacidade de digerir e apreender grandes quantidades de informação será tão fundamental quanto a capacidade de ler e escrever é hoje em dia.”

Sobre a quantidade de novas informações produzidas globalmente ela assim se expressa: “Para tornar a situação um pouco mais complicada, a quantidade de dados novos sendo gerada a cada instante pela humanidade tende ao infinito. A cada minuto, nós produzimos mais informação do que é humanamente possível

---

<sup>64</sup> Com Doutorado em Ciências da Computação.

<sup>65</sup> Disponível em: <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013/02/autodidatismo-amigavel-ao-cerebro-tres.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.



consumir em um ano.” Como solução, complementa: “Ou seja, precisamos *saber aprender* muito, e rápido.”

Para introduzir sua solução ela pergunta: “Mas enquanto isso não acontece, o que nós – filhos dos últimos suspiros do sistema educacional ‘industrial’ – fazemos para lidar com esse ‘admirável mundo novo’?”

Respondendo a sua própria pergunta, ela diz que a resposta “está na busca da *autonomia cognitiva*: precisamos *aprender a aprender sozinhos* ou com bem pouca ajuda”. Sobre a ajuda da educação ela faz a crítica: “As gerações atuais não podem se dar ao luxo de esperar que os educadores passem a ser realmente mais um auxílio e menos um empecilho a nossa aprendizagem.” Por fim, ela explica sua proposta: “Em outras palavras, *precisamos ser autodidatas* e construir nossos próprios caminhos de aprendizagem.”

Sobre a possibilidade de se voltar a estudar, independentemente da idade, Lopes comenta: “As descobertas mais festejadas dos últimos anos giram em torno da neurogênese, o processo de formação de novos neurônios. Até bem pouco tempo atrás, acreditava-se que neurônios só eram formados durante a infância.” Em seguida Lopes revela algo de novo relacionado com a neurogênese: “Mas hoje, está comprovado que a *neurogênese ocorre durante toda a vida*.” A partir desta afirmação a autora procura vincular a descoberta com a possibilidade de se aprender com qualquer idade: “Na vida adulta, ela se concentra em uma área do cérebro chamada de hipocampo, que é justamente onde a memória de longo prazo é formada.” A importância de a neurogênese ocorrer na região onde a memória de longo prazo é formada torna-se relevante perante o argumento de que, “se aprender é armazenar informações significativas na memória de longo prazo, a consequência óbvia desse fato é: podemos sim, aprender coisas completamente novas a partir de qualquer idade. As universidades da Terceira Idade estão aí para comprovar”.

O fato da neurogênese ocorrer durante *toda a vida* coloca em cheque a impossibilidade do ‘autodidatismo tardio’ negado por Gudsdorf.

No restante do artigo ela descreve, em pormenores, o processo de aprendizagem segundo ela, e fornece importantes e inovadoras orientações para os que desejam aprender sozinhos.

Analisando as declarações de Demo e Lopes, percebo neles a nítida convicção, que também é minha, de que a saída para o impasse educacional decorrente, por um lado, da verdadeira avalanche de conhecimentos produzidos e

que o homem necessita dar conta e, por outro lado, de um sistema educacional, “engessado”, que não consegue cumprir sua função, possa ser o *autodidatismo*, mas preferencialmente o *pós-escolar*. Citando as palavras de Demo (2013): É preciso *inventar sistemas de ‘aprendizagem’, nos quais professores e estudantes se encontram para aprender juntos, exercitando a autoria*.

As diferentes formas de autodidatismo contempladas neste capítulo não invalidaram a eficiência de sua utilização, antes pelo contrário. Acredito também ter ficado claro que o autodidatismo tem sua origem na curiosidade e na pergunta.

#### Palavras finais

No início deste capítulo fiz duas perguntas: *Seria possível aumentar o número de autodidatas? Poderia a escola fazer isso?* Com estas perguntas aventei a possibilidade do surgimento de um autodidatismo parceiro da escola, promovido pela escola e, porque não dizer, ensinado pela escola. Supondo que partisse da educação a iniciativa pela promoção deste autodidatismo creio que uma das primeiras mudanças a ocorrer seria a de substituir a vigente “Pedagogia da Explicação”<sup>66</sup> que descarta, por assim agir, a oportunidade de ensinar ao educando como pensar, a aprender a pensar, a fazer perguntas, a buscar respostas, por uma Pedagogia do Questionamento,<sup>67</sup> que possibilitaria ao educando o pensar por si, o *aprender a aprender*, a ser ele próprio o *sujeito de sua formação*.

---

<sup>66</sup> Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do oprimido. Paz e Terra. 2003” refere-se a esta “Pedagogia” como “concepção bancária”.

<sup>67</sup> Entendendo por *Pedagogia* um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, relacionado à administração de escolas e à condução dos assuntos educacionais em um determinado contexto, quando, nesta dissertação, me refiro a uma “Pedagogia do Questionamento”, quero admitir *a pergunta*, o questionamento como o principal recurso a ser utilizado nas técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino.

#### 4 A UTILIZAÇÃO DA PERGUNTA COMO RECURSO PEDAGÓGICO E EPISTEMOLÓGICO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Os dados que apresento nesta dissertação foram obtidos de informações coletadas mediante observação de aulas e entrevistas com professores. Para isso utilizei-me de 'autorização da escola' assinada pela direção ou por responsável interino, autorização do professor mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, no caso das EMEF, de Comunicado à Secretária Municipal de Educação, nos municípios das escolas onde fiz a pesquisa.

As atividades de observação das aulas deram-se por assistir, de forma presencial, mas sem intervenção, seis aulas ministradas por professoras (não encontrei professores), munido de caneta, caderno para anotações e gravador digital.

Entrevistei as professoras nos moldes de uma pesquisa Despadronizada ou não estruturada<sup>68</sup> e não dirigida,<sup>69</sup> utilizando-me apenas de um roteiro de entrevista.

As duas primeiras atividades (observações e entrevistas) deram-se em uma EEEF na cidade de Canela / RS. A terceira atividade aconteceu em uma EMEF na cidade de Caxias do Sul / RS. A quarta atividade foi em uma EMEF na cidade de Caxias do Sul / RS. A quinta atividade aconteceu novamente em uma EMEF na cidade de Caxias do Sul / RS (mesma onde ocorreu a 3ª). A sexta em outra EEEF na cidade de Canela / RS.

Com respeito à formulação dos dados, a partir das informações obtidas nas observações e entrevistas, utilizei-me dos seguintes critérios:

Num primeiro momento, classifiquei todas as perguntas encontradas, tanto nas observações quanto nas entrevistas, segundo as etapas para aprendizagem descritas no Capítulo 1, ou seja:

- PC – Perguntas para se estabelecer a compreensão que englobaram as:
- PCa – Perguntas para promover a *curiosidade* no educando;
- PCb – Perguntas para estabelecer o *contexto* do novo conhecimento para o educando;

---

<sup>68</sup> *Despadronizada ou não-estruturada*. O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

<sup>69</sup> *Não dirigida*. Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

- PCc – Perguntas para ser sabedor dos *conhecimentos prévios* do educando;
- PCd – Perguntas para conhecer a *realidade sociocultural*, em que o educando está inserido;
- PCE – Perguntas para avaliar o *estágio de desenvolvimento cognitivo* do educando;
- PCf – Perguntas nos *Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos* (ilustrações, analogias e exemplos):
  - PM – Perguntas para otimizar a *memorização*;
  - PR – Perguntas para tornar a compreensão *relevante* para o educando;
  - PN – Perguntas para nortear a construção do novo conhecimento pelo educando;
  - PA – Perguntas de avaliação (recapitulação), que poderão estar presentes no final e em todas as etapas do processo de aprendizagem.

Entendo que, em muitos casos, as etapas do processo de aprendizagem poderão ser estabelecidas sem a utilização de perguntas como, por exemplo, mediante Declaração, Informação ou Observação (D/I/O). Quando isso ocorreu coloquei a sigla D/I/O que significa Por Declaração, Por Informação ou Por Observação, seguida de letras, em maiúsculo para as Etapas da Aprendizagem (C, M, R, N e A) e, em minúsculo, para os itens da Compreensão (a, b, c, d, e, f).

Desta forma as classificações aparecerão na forma de:

D/I/O – Ca – Declaração/Informação/Observação para Compreensão / *curiosidade*;

D/I/O – Cb – Declaração/Informação/Observação para Compreensão / estabelecer o *contexto*;

D/I/O – Cc – Declaração/Informação/Observação para Compreensão / *conhecimentos prévios*;

D/I/O – Cd – Declaração/Informação/Observação para Compreensão / *realidade sociocultural* em que o educando está inserido;

D/I/O – Ce – Declaração/Informação/Observação para Compreensão / *estágio de desenvolvimento cognitivo* do educando;

D/I/O – Cf – Declaração/Informação/Observação para Compreensão / utilização dos *PAC*;

D/I/O – M – Declaração/Informação/Observação para *memorização*;

D/I/O – R – Declaração/Informação/Observação para estabelecer a *relevância*;

D/I/O – N – Declaração/Informação/Observação para *Nortear* a construção do novo conhecimento pelo educando;

D/I/O – A – Declaração/Informação/Observação para *avaliação*.

Por ocasião da formação de tabelas e gráficos, quando nem as *perguntas* tampouco as *informações ou declarações* apareceram, coloquei o numeral Zero (0) que significa: Pergunta, Declaração/Informação/Observação Ausente.

Para o cálculo de porcentagens utilizei o seguinte critério: quando os centésimos fossem menores que 0,50, arredondei para o número inteiro inferior (2,49% = 2%) e quando os centésimos fossem iguais ou maiores que 0,50 arredondei para o número inteiro superior (2,51% = 3%).

#### 4.1 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 1

##### 4.1.2 A observação

Esta observação e entrevista ocorreu com uma EEEF na cidade de Canela / RS. A professora “A”, que exerceu sua prática em educandos do 5º AEF, graduou-se em Pedagogia – Educação Infantil e exerce a profissão há 23 anos, sendo que os últimos três foram nessa instituição. Sua idade, por ocasião da observação e entrevista, era 46 anos. A turma estava constituída, naquele dia, por 18 educandos, todos estavam presentes.

##### **A 1ª atividade:**

Objetivo: recordar a aula do dia anterior

A aula iniciou com a releitura do livro *O dia em que o Kleto achou dinheiro*, cujas páginas eram projetadas na parede por um Datashow, por alguns educandos escolhidos pela professora, ora de forma voluntária, ora não. Cada um lia um dos 11 tópicos que compõem o livro exceto o penúltimo que, por convite da professora para acompanharem, foi lido por todos. Quando o educando mostrava dificuldades com a leitura, a professora intervia e terminava o tópico. Considerei a atividade como de *memorização* e para estabelecer o *contexto*. (D/I/O-1-M) e (D/I/O-2-Cb).

## **A 2ª atividade:**

Objetivo: ainda recordar a aula do dia anterior e problematizar alguns aspectos. Após a leitura, a professora apresentou-me como o escritor do livro e perguntou-lhes:

– Qual o nome do escritor? (P1 – **PA**) – Rubens Balestro – foi a primeira pergunta. Em seguida, falando aos educandos, lembrou-os de que, no dia anterior, ela havia lido a história contida no livro para eles e que, neste dia, era a vez deles fazerem a leitura, com o objetivo de *recordarem a história* e, então, lhes perguntou, buscando *avaliar* a memorização:

– Qual o nome do personagem principal? (P2 – **PCb**) – Kleto – foi a resposta. Em seguida disse que havia perguntado:

– Quem já conheceu alguém com este nome? (P3 – **PCa**). Apenas um educando havia dito conhecer alguém. Continuando a recapitulação da aula passada, a professora fez a pergunta:

– De onde será que o autor se inspirou para colocar este nome no personagem do livro? (P4 – **PCa**).

– Quem quer perguntar ao autor, Sr. Rubens, por que Kleto? (P5 – **PCa**). Uma educanda me fez a pergunta e respondi que o nome do menino era Kleto por ser o verdadeiro nome do menino sobre o qual o livro conta uma história. A professora perguntou-lhes:

– Vocês sabiam disso? (P6 – **PCc**) – Não – foi a resposta.

– Agora ficou uma curiosidade: quem quer perguntar ao autor? (P7 – **PCa**) – uma educanda me perguntou se a história aconteceu de verdade e respondi que sim. A professora perguntou aos educandos:

– Que outra coisa lhes havia chamado a atenção? (P8 – **PA**). Responderam que, nas compras sempre sobrava troco.

– O que isso significava? (P9 – **PCc**). Disseram em resposta que era muito dinheiro. A professora perguntou:

– Quantas cédulas eram? (P10 – **PA**). Três – foi a resposta dos educandos. Então, perguntou a professora:

– Eram de Real? (P11 – **PA**). Não esperou pela resposta e fez outra pergunta:

– Era do nosso dinheiro? (P12 – **PA**). Como resposta ouviu que não. A professora os lembrou de algo que acontecia toda vez que o Kleto fazia uma compra e lhes disse:

– Ele comprava o que queria e sempre sobrava? (P13 – **PA**) – Troco – completaram os educandos.

– Mas com quantas cédulas ele fez tudo aquilo? (P14 – **PA**) – Uma – responderam. Então, raciocinando com eles que não se tratava do nosso sistema monetário, perguntou:

– Poderíamos estar falando de que outra moeda? (P15 – **PCc**) – Euro – responderam.

– Mas também poderia ser Dólar, então por que vocês não acreditaram que poderia ser Dólar? (P16 – **PCc**) – Porque Euro vale mais – foi a resposta.

– O que mais vocês perceberam? (P17 – **PCc**). Os educandos comentaram que o menino não foi mostrar para os pais o que tinha achado, que ele não procurou o dono do dinheiro para devolver, que ele era educado, que ele avisou a mãe que não iria almoçar, que ele não teimou com o porteiro do cinema para poder entrar e respeitou a regra, que era bondoso. A professora os questionou:

– O Kleto conhecia o valor do dinheiro que havia achado? (P18 – **PA**) – Não – foi a resposta. Então a professora perguntou:

– Por que não? (P19 – **PCc**) – Por que ele sempre pedia se, com o dinheiro que tinha, dava para comprar – Porque ele não dizia números e sim a cor do dinheiro – foram as duas respostas.

– O que ele sempre dizia após uma compra? (P20 – **PA**) – Obrigado – disseram.

– Qual a opinião de vocês sobre esta história? (P21 – **PCc**). A professora não esperou pela resposta e fez outra pergunta:

– Vocês recomendariam essa leitura para seus amigos? (P22 – **PCc**) – Sim – responderam.

– Por quê? (P23 – **PCc**) – Porque é legal – responde um. Interessante – respondeu outro.

– Algo mais? (P24 – **PCc**) – não houve resposta.

– Ficou um mistério nesta história, qual? (P25 – **PCa**). Não houve resposta.

Então a professora perguntou:

– O que passa no imaginário de vocês quanto ao que havia na caixa? (P26 – **PCa**). Não houve resposta.

– O que vocês acham? (P27 – **PCa**). Não houve resposta.

– Alguém se arriscaria a dizer o que poderia estar dentro da caixa? (P28 - **PCa**) – Dinheiro - responderam alguns.

– Dinheiro de novo? (P29 – **PN**). E complementou: – Olha que a história dizia que o Kleto caberia dentro da caixa se ficasse bem encolhidinho, então teria de ser muito dinheiro.

### **A 3ª atividade:**

Objetivo: memorização

Em seguida a professora lembrou-os de um pedido que lhes havia feito, que lessem um capítulo em especial e perguntou-lhes:

– Qual capítulo do livro eu pedi para vocês lerem em casa? (P30 – **PA**). Responderam que era o capítulo “Um grande dia”. Neste capítulo, comenta a professora, o Kleto relembra todas as coisas que fez durante o dia e na ordem em que elas aconteceram e perguntou:

– O que havia neste capítulo? (P31 – **PA**). Diz que ele comprou balas, chocolates... Os educandos iam dizendo o que lembravam. Em seguida, a professora explica a nova atividade dizendo que retirou do capítulo todos os acontecimentos relatados que estavam em ordem cronológica e os misturou, necessitando agora que seus educandos fizessem uso da *memória*, colocando em ordem todos os acontecimentos daquele dia. (D/I/O-3 – **M**). Explicou detalhadamente o que queria que eles fizessem e perguntou:

– Vocês conseguem fazer isso? (P32 – **PA**) – Sim – foi a resposta. Então deu, à cada um, oito fichas com *acontecimentos* e pediu que não usassem nem lápis nem papel; primeiro deveriam embaralhar as fichas para depois as colocarem sobre a classe, *de cima para baixo*, com os acontecimentos na ordem em que ocorreram. (D/I/O-4 – **M**). Supervisionou a atividade e percebeu que, quanto à ordem das compras, os educandos estavam estabelecendo, mas que no capítulo o Kleto lembrava de coisas que não eram compras. Alertou-os sobre isso dizendo que eles tinham de ordenar os *acontecimentos*, não apenas as compras. (D/I/O-5 – **N**). E leu a primeira frase do capítulo: “Já estava anoitecendo e Kleto tinha de voltar para sua casa. *Ele havia feito muitas coisas...*” dando ênfase a “muitas coisas”. (D/I/O-6 – **N**). Por fim convidou seus educandos a darem uma olhadinha no capítulo para verem se



tinha solucionado o “quebra-cabeça”. Leu em voz alta a primeira frase acima transcrita e perguntou:

– Começa por aí? (P33 – **PA**) – Não – foi a resposta e ela continuou lendo, dando ênfase as partes que estavam nas fichas distribuídas. No final voltou a perguntar:

– E aí, como se saíram? (P34 – **PA**). Muitos disseram que haviam acertado tudo. A professora foi conferir. Após as conferências perguntou:

– Esta aventura do Kleto durou quanto tempo? (P35 – **PCb**) – Um dia – responderam.

– Um dia de 24 horas? (P36 – **PCb**). Não esperou a resposta e perguntou:

– Começou em que momento do dia? (P37 – **PCb**) – De manhã responderam. E ela repetiu a resposta e depois perguntou:

– E foi até quando? (P38 – **PCb**) – Noite. E ela repetiu a resposta.

– Se vocês tivessem de dar qualidades para o Kleto, que qualidades dariam? (P39 – **PCc**). Iam dizendo: – Bondoso, sortudo, solidário, carinhoso, carente.

– Carente é qualidade? (P40 – **PN**). Não esperou resposta.

– Por que carente? (P41 – **PN**). Não esperou resposta.

– Por que estava sozinho? (P42 – **PN**). Não esperou resposta.

– Por que era mais para pobre? (P43 – **PN**). Não esperou resposta.

#### **A 4ª atividade:**

Objetivo: memorização

Um jogo de *memorização*. Neste jogo alguns (10 educandos) formarão um círculo e os demais ficarão assistindo. Quem estiver assistindo não poderá interferir, falando ou assoprando. Só poderão observar, torcer e mais nada. Quem estiver dentro do círculo deverá ter o ouvido bem-afuçado e associar aquilo que o colega disser com a pessoa que está dizendo. É um jogo de *memória*. O Kleto comprou presentes para todos os que estão no círculo, mas não repetiu nenhum presente. A Fernanda vai iniciar o jogo dizendo o que o Kleto comprou para ela, em seguida a Maqueli vai dizer o que o Kleto comprou para a Fernanda e inventará o presente que o Kleto lhe deu. Quando chegar a vez da Carol, ela dirá o que o Kleto comprou para a Fernanda, para a Maqueli e para ela. E assim será até que o Mário, que está sentado antes da Fernanda, então é o último, deverá dizer o que o Kleto comprou para todos e para ele também. O jogo terminará quando a Fernanda disser o que o

Kleto comprou de presente para todos. (D/I/O-7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 – **M**). Terminada a explicação, a professora problematizou:

– Mas o que pode acontecer se alguém não conseguir lembrar? (P44 – **PCc**). A gente pode parar com o jogo – disse um. – Pode pagar um mico – sugeriu outro. A professora então falou: – Vamos resolver isso. Quem concorda em pagar mico levanta a mão. Todos levantaram e o jogo começou. No final, todos repetiram os presentes ganhos, na ordem correta. (D/I/O-17-**M**). E foram felicitados. (D/I/O-18-**R**). Para finalizar a atividade, a professora pediu que todos os que estavam no círculo fossem até o quadro e escrevessem o nome do presente que haviam ganhado. (D/I/O-19-**M**).

#### **A 5ª atividade:**

Objetivo: produção textual

– Como é que a história do Kleto termina? (P45 – **PA**).

– Qual a mania que o Kleto tinha? (P46 – **PA**) – Chutar pedras – respondem os educandos.

– Foi chutando pedras que aconteceu o quê? (P47 – **PA**) – Achou uma caixa – foi a resposta. A professora ressalta que a história parece não terminar com o achado da caixa, e diz: – O autor somente contará o que tem na caixa quando escrever sobre o quê? (P48 – **PA**) – O dia em que o Kleto achou uma caixa – respondem.

– É, parece que vem outra história por aí. Então vamos fazer assim. Vou trazer uma caixa de madeira, não do tamanho daquela que o Kleto achou, mas que será grande o suficiente para que cada um possa levá-la para casa. Cada dia um de vocês levará a caixa e ficará com ela por 24 horas e, quando chegar em casa escreverá e colocará dentro dela aquilo que acha que aconteceu no “Dia em que o Kleto achou uma caixa”. O texto deverá começar com a frase: “O dia em que o Kleto achou uma caixa” e escrevam o que aconteceu, uma aventura. Quando terminarem, coloquem o texto assinado num envelope, e tragam a caixa para a escola, e outro colega a levará para casa. Depois que todos levarem a caixa para casa e escreverem suas aventuras, nós abriremos a caixa aqui na sala e cada um lerá a aventura que escreveu. Coloquem uma gravura sobre a aventura de cada um também. Quero conhecer todas as aventuras que vocês escreverem. (D/I/O-20 – **R**). Por fim a professora perguntou:

– Gostaram da ideia? (P49 – **PA**) – Sim – responderam quase todos.

#### 4.1.2 A entrevista

a) Quanto à *realidade sociocultural* dos educandos que frequentam tuas aulas:

a. 1) *Há, aqui na escola, algum lugar ou alguma maneira pelos quais podes obter informações sobre a realidade em que teus educandos vivem?*

– Primeiramente temos um “Plano Admissional” no PPP, onde se reconhece o perfil dos alunos e das suas famílias. (D/I/O-21-Cd). Fora isso, são famílias que iniciam a vida escolar com a gente, iniciam na escola e permanecem; por exemplo, estamos no 9º ano, mas com a maioria da nossa clientela a gente tem contato o tempo inteiro, desde o início da vida escolar. (D/I/O-22-Cd). Tem poucos casos de alunos que se transferem e não retornam e muitos casos de alunos que se transferem e retornam; então tu tá sempre a par, muito difícil [não saber]. (D/I/O-23-Cd). Outros alunos novos que vão ingressando a gente vai se inteirando através da entrevista (P50 – PCd); a gente faz uma entrevista, a gente faz uma conversa informal também (D/I/O-24-Cd), assim também. Nem tudo sai numa entrevista, então uma vez em que o aluno está ingressando na escola a gente vai conversando: e aí, mora aonde? (P51 – PCd). Vem de onde? (P52 – PCd). E vai perguntando assim: como é que é? (P53 – PCd). Como é que não é? (P54 – PCd). E, numa conversa bem-informal, a gente vai levantando informações.

a. 2) *O que você conhece da vida dos teus educandos quando eles estão fora da escola, aos cuidados de quem eles ficam?*

– Pois é. Aí é uma questão interessante. Uma pequena parte, quando sai daqui, fica aos cuidados de familiares. (D/I/O-25-Cd). A maioria, ao sair daqui, não encontra os seus pais, porque eles estão trabalhando. (D/I/O-26-Cd). Muitos trabalham em Gramado, por exemplo, e não vêm na hora do almoço pra casa. (D/I/O-27-Cd). Um recurso que a escola utiliza, sabendo que o aluno estuda de manhã, ao meio-dia ele iria pra casa, poucos iriam encontrar um familiar e, muito menos, um almoço, muito menos, então a gente acabou ingressando no programa “Mais Suporte”. Acho que desta turma, 12 dos 18, 12 participam do programa. É uma maneira que a gente encontrou de dar suporte para estas famílias, pois não é um caso, assim, que se caracterize por abandono, não é. Eles [os pais] não conseguem voltar para casa ao meio-dia. Quando voltam às 6, 18h né, pelo menos,

no programa eles ficam até as 16. Já é um bom tempo que a gente fica com eles, convivendo, estudando... (D/I/O- 28-Cd).

a. 3) *Quanto à família dos educandos, sabes como estão estruturadas?*

– A maioria, no esquema tradicional é raro, muito raro. (D/I/O-29-Cd). Temos as novas organizações familiares. A maioria tem padrastos (D/I/O-30-Cd). Tem madrastas. (D/I/O-31-Cd). Agora mesmo temos dois alunos que vão para novos arranjos familiares. (D/I/O-32-Cd). Temos o caso de uma em que a mãe pediu para a tia ficar cuidando da menina porque o casamento dela não deu certo e ela está muito envolvida com o *Facebook*, ela vive no *Facebook*. (D/I/O-33 – Cd).

a. 4) *Quão familiarizados estão os teus educandos com a internet?*

– Este 5º ano, eu percebo que eles conseguem lidar com a internet de uma maneira mais organizada e consciente, né. (D/I/O-34-Cd). Todos, quase todos têm celular e aqui temos sinal de WIFI. (D/I/O-35-Cd) Existem combinações e eles concordam. Aqui na escola no período que observo tem sinal livre, a gente combinou que na aula se utiliza para fins de estudo, se não for para fins de estudo, se desliga. Deu até um barulhinho, um toquezinho ali. Aquele menino tem uma dificuldade de assiduidade. Então ficou bem claro né, quando há este problema até pra entrar nas combinações fica mais difícil. (D/I/O-36-Cd).

a. 5) *Referente à profissão de fé, qual é a predominante?*

– Eles chamam de evangélica, o nome da igreja é [...], eles é que me disseram, eu não conheço, sei que é uma religião da linha evangélica. (D/I/O-37-Cd).

a. 6) *Ocorre, ocasionalmente, algum tipo de conflito quanto à alguma atividade que, por motivos religiosos, se recusam a fazer? Se ocorre, como lidas com isso?*

– O primeiro contato que eu tive foi pra conhecer as igrejas, pra ficar mais claro pra eles em qual igreja que vocês vão [fez perguntas], pra mim ter uma ideia de quem é quem, me familiarizar. E pra eles é muito simples, muito fácil assim e respeitam as crianças, os costumes. (P55 – PCd). Nunca deu atrito. O ensino religioso vai mais para o lado dos valores. A gente trabalha valores, comportamentos, etc., né. Então, até o momento eu percebo que eles se respeitam, nunca ninguém criticou a do outro, menosprezou a do outro. (D/I/O-38-Cd).

a. 7) *Quanto à clientela da escola, o que sabes?*

– Não é pobre (D/I/O-39-Cd) e não é média (D/I/O-38-Cd), é intermediária. (D/I/O-40-Cd).

**b)** Quanto ao “estágio de desenvolvimento cognitivo” dos teus educandos:

b. 1) *Consideras que chegam de acordo com o que se espera para a idade deles ou existem alguns problemas? Se existem, como lidas com isso?*

– É bem atípica esta turma aqui, bem atípica. A maioria deles vem de acompanhamento diferenciado desde o 2º ano, que eram crianças que apresentavam problemas de, necessidades e aprendizagem (D/I/O-41-Ce), a maioria era de ordem emocional, (D/I/O-42-Ce) falta de uma organização familiar, estas coisas. Desde o 2º ano deles, até fui eu que comecei o 2º ano deles, a gente fez um grupo menor, e um trabalho diferenciado para o que seria tradicional para o 2º ano. (D/I/O-43-Ce). Aí fizemos isso no 2º, no 3º, no 4º e, agora no 5º, é que temos alguns outros casos de inclusão de crianças que se julga estarem mais dentro do nosso ritmo de 5º. Então houve agora uma engendração diferente, e eu observo que está dando certo. (D/I/O-45-Ce).

#### **4.1.3 Formulação dos dados da Aula 1**

*Classificação das Perguntas (P):*

Nesta primeira observação e entrevista, tendo como objetivo verificar o estabelecimento das etapas do processo de aprendizagem por Perguntas, anotei 55 perguntas feitas aos educandos.

A 1ª atividade foi para recordar a aula do dia anterior, quando haviam trabalhado com o livro *O dia em que o Kleto achou dinheiro* fazendo a 1ª leitura e problematizado diversas situações. Não houve perguntas nesta atividade, mas a considerei uma atividade de Memorização por Declaração ou Informação (D/I/O).

As 2ª, 3ª e 4ª atividades também foram de Memorização da aula anterior, mas incluindo perguntas sobre questões não consideradas até então e com a elaboração de uma atividade lúdica, um jogo. Sendo assim, adotei o critério de que as perguntas feitas *sobre a aula anterior* não seriam consideradas como “Perguntas para Memorização”, mas sim como “Perguntas para Avaliação”, no sentido de “recapitulação” e aquelas *sobre assuntos não considerados* receberiam classificação apropriada.

A 5ª atividade foi uma proposta de “produção textual” com perguntas, declarações e informações classificadas segundo o estabelecido anteriormente.

Sendo assim, por primeiro classifiquei as 55 perguntas da seguinte maneira:

- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento” (PCa): nove perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando” (PCb): quatro perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando” (PCc): 12 perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “conhecer a Realidade Sociocultural”, na qual o educando está inserido” (PCd): 6 perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando” (PCe): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “utilizar, quando possível ou necessário os PAC – ilustrações, analogias ou exemplos” (PCf): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Memorização do novo conhecimento” (PM): nenhuma pergunta;
- perguntas para “tornar o novo conhecimento Relevante” (PR): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando” (PN): cinco perguntas;
- perguntas de “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem” (PA): 19 perguntas.

Quadro 1 – Classificação das perguntas da Aula 1

Classificação das 55 perguntas da 1ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Nortecedores	Avaliação
PCa	PCb	PCc	PCd	PCe	PCf	PM	PR	PN	PA
9	4	12	6	0	0	0	0	5	19

Fonte: Observação e entrevista da Aula 1.

*Análise do Quadro 1 da Aula 1:*

Na etapa da Compreensão, observei não haver perguntas para os quesitos da *compreensão* como: para estar a par do “Estágio de desenvolvimento cognitivo do educando”, nos “PAC (ilustração, analogia exemplo)”, pois não houve ilustrações, analogias ou exemplos, mesmo sem perguntas. Na etapa da Memorização, também

não houve perguntas, e tampouco perguntas para elevar a Compreensão já estabelecida a etapa da Relevância.

Pelo número de perguntas (P) observadas, 55, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:
  - Estimular a Curiosidade – 9 P (16,36%) = 16%;
  - Estabelecer o Contexto – 4 P (7,27%) = 7%;
  - Conhecimentos Prévios – 12 P (21,82%) = 22%;
  - Realidade Sociocultural – 6 P (10,91%) = 11%;
  - Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – não houve perguntas;
  - PAC – não houve perguntas.
  
- Memorização – não houve perguntas;
- Relevância – não houve perguntas;
- Norteadoras – 5 P (9,09%) = 9%;
- Avaliação – 19 P (34,54) = 35%

Sendo assim tenho que:

- a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu 56% das perguntas;
- a etapa da Memorização não recebeu perguntas;
- a etapa da Relevância não recebeu perguntas;
- a etapa da Construção do conhecimento recebeu 9% das perguntas;
- a etapa da Avaliação recebeu 35 % das perguntas.

#### *Classificação das Declarações ou Informações (D/I/O):*

Na procura por D/I/O feitas pelo professor para estabelecer as etapas da aprendizagem, sem o uso de perguntas, encontrei 16 expressões de D/I/O.

Para a etapa da Compreensão do novo conhecimento com seus quesitos:

- D/I/O (Ca) para o quesito da Compreensão “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (Cb) para o quesito da Compreensão “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando”: 1 D/I/O;
- D/I/O (Cc) para o quesito da Compreensão “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando”: nenhuma D/I/O;

- D/I/O (Cd) para o quesito da Compreensão “conhecer a Realidade Sociocultural em que o educando está inserido” (D/I/O – Cd): 6 D/I/O;
- D/I/O (Ce) para o quesito da Compreensão “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando”: 1 D/I/O;
- D/I/O (Cf) para o quesito da Compreensão “utilizar, quando possível ou necessário os PAC (ilustrações, analogias ou exemplos)”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (M) para “Memorização do novo conhecimento”: 4 D/I/O;
- D/I/O (R) para “tornar o novo conhecimento Relevante”: 2 D/I/O;
- D/I/O (N) para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando”: 2 D/I/O;
- D/I/O (A) para “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem”: nenhuma D/I/O;

Quadro 2 – Classificação das Declarações, Informações ou Observação (D/I/O) da Aula 1

Classificação das 45 Declarações, Informações e Observações da 1ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadores	Avaliação
D/I/O–Ca	D/I/O–Cb	D/I/O–Cc	D/I/O–Cd	D/I/O–Ce	D/I/O–Cf	D/I/O– M	D/I/O– R	D/I/O– N	D/I/O– A
0	1	0	21	4	0	15	2	2	0

Fonte: Observação e entrevista da Aula 1.

#### *Análise do Quadro 2 da Aula 1:*

Considerando as D/I/O, verifico que não se usou de D/I/O nos quesitos da Compreensão para fomentar a “Curiosidade do educando” quanto ao novo conhecimento, para demonstrar “estar a par dos Conhecimentos Prévios do educando” e nos PAC, pois não se utilizou, nesta 1ª aula, ilustrações, analogias e exemplos, mesmo sem perguntas. Na etapa da Avaliação igualmente não foram utilizadas D/I/O.

No entanto, pelas Declarações ou Informações (D/I/O) apresentadas, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:
  - Estimular a Curiosidade – não houve D/I/O;
  - Estabelecer o Contexto – 1 D/I/O (2,22%) = 2%;
  - Conhecimentos Prévios – não houve D/I/O;
  - Realidade Sociocultural – 21 D/I/O (46,67) = 47%;



- Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – 4 D/I/O (9,52%) = 10%;

- PAC – não houve D/I/O.

• Memorização – 15 D/I/O (33,33%) = 33%;

• Relevância – 2 D/I/O (4,44%) = 4%;

• Norteadoras – 2 D/I/O (4,44%) = 4%;

• Avaliação – não houve D/I/O.

Desta maneira tenho que:

– a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu 59% das D/I/O;

– a etapa da Memorização recebeu 33% das D/I/O;

– a etapa da Relevância recebeu 4% das D/I/O;

– a etapa da Construção do conhecimento recebeu 4% das D/I/O;

– a etapa da Avaliação não recebeu D/I/O.

## 4.2 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 2

### 4.2.1 A observação

A segunda observação e entrevista ocorreu na mesma escola da anterior, ou seja, EEEF na cidade de Canela / RS.

A professora “B”, que exerceu sua prática com educandos do 5º AEF, graduou-se em Pedagogia – Educação Infantil e exerce a profissão há 25 anos, sendo que os últimos 12 foram nessa instituição. Sua idade, por ocasião da observação e entrevista, era 47anos. A turma estava constituída, naquele dia, por 20 educandos, estando todos presentes.

#### **A 1ª atividade:**

Objetivo: recordar a aula do dia anterior

A aula iniciou com a releitura do livro, por uma educanda, cujas páginas estavam sendo projetadas na parede por um Datashow. Considerei a atividade como de “Memorização” e para estabelecer o “Contexto”. (D/I/O-1-**M**) e (D/I/O-2-**Cb**). Ocasionalmente, a professora intervia como, por exemplo, quando fez a 1ª pergunta:

– Vocês observaram quantas notas ele encontrou? (P-1 – **PA**) – Sim.

Responderam, mas não informaram a quantidade.

– Não sei se vocês repararam em como o livro foi escrito. (D/I/O-3-**Ca**). Esta história, ou não, do dia em que o Kleto achou dinheiro, eu acho que teve gente que não se deu conta de como o livro foi organizado, porque ele está escrito todo direto. As páginas ilustram o que o Kleto fez mas há umas páginas que têm algo diferente, repararam? (P-2 – **PCa**). Tem partes que tem um círculo vermelho, repararam? (P-3 – **PCa**). Vamos tentar descobrir por que. (D/I/O-4-**PCa**). A professora, depois de fazer estes comentários iniciou, como que, uma recapitulação que considerei uma Avaliação.

– Logo no início do livro, o que o Kleto achou era um envelope. O que tinha dentro do envelope? (P-4 – **PA**) – Dinheiro – foi a resposta.

– Dinheiro de onde? (P-5 – **PA**) – De outro país – responderam todos.

– De outro país, e ele sabia que tipo de dinheiro era este? (P-6 – **PA**) – Não – responderam os educandos.

– Ontem a gente estudou alguns tipos de moedas. Que tipo de moedas a gente pesquisou? (P-7 – **PA**) – Euro, Dólar, Libras – foram respondendo.

– E como ele poderia saber quanto valeria aquelas notas em nosso dinheiro? (P-8 – **A**) – Ele foi até a padaria – foi a resposta de um.

– E alguém disse pra ele? (P-9 – **PA**). A professora não esperou a resposta e fez outra pergunta:

– Existe uma outra maneira? (P-10 – **PCc**) – Na internet – foi a resposta de alguns.

Na internet, mas na história, em algum momento, mostrava que ele tinha internet (P-11 – **PN**) – Não – responderam. – Ele podia contar. A esta resposta a professora disse: – Não! Ele podia perguntar em casa – foi a resposta de outro.

– Ah! tem mais um restinho da história. Vamos ver qual é.

– Então primeiro ele achou o quê? (P-12 – **PA**) – Envelope – responderam.

– O que havia dentro do envelope? (P-13 – **PA**) – Dinheiro – foi a resposta.

– Quantas notas tinha dentro do envelope? (P-14 – **PA**) – Três – responderam.

– Quantas notas ele trocou? (P-15 – **PA**) – Uma – responderam todos.

– E agora, lá no final do livro, como o autor terminou? (P-15 – **PCa**). O Kleto encontrou o quê? (P-16 – **PCa**) – Uma caixa – foi a resposta.

– E o que tinha dentro desta caixa? (P-17 – **PCa**) – Não sei – respondeu um.

– Ele contou o que tinha na caixa? (P-18 – **PA**) – Tem mais um livro – respondeu outro.

– Então nossa história fica aqui. No próximo trabalho nós vamos pensar no que tem dentro da caixa. (D/I/O-5 – **Ca**).

#### **A 2ª atividade:**

Objetivo: produção textual – entrevista

Os educandos já haviam praticado este tipo de produção textual com os pais e, nesta aula, exerceram esta atividade comigo e fizeram muitas perguntas.

#### **A 3ª atividade:**

Objetivo: produção textual

Cada educando deveria escrever um texto sobre o que faria se achasse uma caixa. A professora disse que eles estariam treinando para serem escritores. (D/I/O-6-R). Um educando disse que não queria ser escritor, mas sim um mecânico. A professora passava em cada classe verificando o que estavam escrevendo, corrigindo a pontuação, elogiando alguns. (D/I/O-7-R). Comentou:

– Tem gente bem criativa (D/I/O-8-R), mas tem outros...

Por vezes a professora pediu para alguns dispersos fazerem a atividade; mesmo assim, muitos não se sentiram motivados a escrever. Alguns escreveram algumas linhas e cinco não fizeram a atividade, e a professora não cobrou.

Achei interessante que, nesta atividade, embora anotasse três D/V/O para Relevância, as mesmas não surtiram efeito. Talvez o motivo foi o de serem por elogios a alguns e comparação. Os não elogiados ou aqueles que foram criticados ficaram desmotivados. Percebi que o elogio público é motivador para o elogiado, mas que pode ter um efeito contrário nos excluídos desse elogio. A crítica pública é desmotivadora e dificilmente tem efeito positivo sobre o criticado.

### **4.2.2 A entrevista**

**a)** Quanto à “realidade sociocultural” dos educandos que frequentam tuas aulas:

a. 1) *Há, aqui na escola, algum lugar ou alguma maneira de obter informações sobre a realidade em que teus educandos vivem?*

A gente fica sabendo. (D/I/O-9-Cd).

a. 2) *O que você conhece da vida dos teus educandos; quando eles estão fora da escola, aos cuidados de quem eles ficam?*

– Alguns ficam sozinhos o dia inteiro. (D/I/O-10-Cd). Outros ficam com a mãe (D/I/O-9 – Cd), com a vó, (D/I/O-11-Cd) com os tios.

a. 3) *Quanto à família dos educandos, sabes como estão estruturadas?*

– Quanto à família, as famílias desta turma pelo menos são estruturadas. (D/I/O-9 – Cd). Nem todos moram com os pais e as mães. (D/I/O-12-Cd). Família que passa fome não têm. (D/I/O-13-Cd).

a. 4) *Quão familiarizados estão os teus educandos com a internet?*

– Todos conhecem e sabem trabalhar com ela. (D/I/O-4-Cd).

a. 5) *Referente à profissão de fé, qual é a predominante? A maioria é...* (D/I/O-15-Cd).

a. 6) *Ocorre, ocasionalmente, algum tipo de conflito quanto à alguma atividade que, por motivos religiosos, se recusam a fazer? Se ocorre, como lidas com isso?*

– Não é obrigado para fazer. Quando acontece de alguém não querer fazer um trabalho a gente dá para eles um trabalho diferente. (D/I/O-16-Cd).

a. 7) *Quanto à clientela da escola, o que sabes?*

– Considero que seja de classe média. (D/I/O-17-Cd).

**b)** Quanto ao “estágio de desenvolvimento cognitivo” dos teus educandos:

b. 1) *Consideras que chegam de acordo com o que se espera para a idade deles ou existem alguns problemas? Se existem, como lidas com isso?*

Esta turma deste ano está muito bem. (D/I/O-18-Ce) Tem um que não tem muita vontade de estudar. (D/I/O-19-Ce).

#### **4.2.3 Formulação dos dados da Aula 2**

*Classificação das Perguntas (P):*

Nesta segunda observação e entrevista, tendo como objetivo verificar o estabelecimento das etapas do processo de aprendizagem por Perguntas, anotei 18 perguntas feitas aos educandos.

A 1ª atividade foi, basicamente, recordar a aula do dia anterior, quando haviam trabalhado com o livro *O dia em que o Kleto achou dinheiro*, fazendo a 1ª

leitura e problematizado diversas coisas entre elas os tipos de moedas. Houve 18 perguntas e 5 D/I/O.

As 2ª e 3ª atividades tinham por objetivo a produção textual, em especial o gênero Entrevista. Nestas duas atividades não houve perguntas, apenas três D/I/O.

Sendo assim, por primeiro classifiquei as 18 perguntas da seguinte maneira:

- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento” (PCa): cinco perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando” (PCb): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando” (PCc): uma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “conhecer a Realidade Sociocultural”, na qual o educando está inserido” (PCd): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando” (PCe): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “utilizar, quando possível ou necessário os PAC – ilustrações, analogias ou exemplos” (PCf): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Memorização do novo conhecimento” (PM): nenhuma pergunta;
- perguntas para “tornar o novo conhecimento Relevante” (PR): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando” (PN): uma pergunta;
- perguntas de “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem” (PA): 11 perguntas.

Quadro 3 – Classificação das perguntas da Aula 2

Classificação das 18 perguntas da 2ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadores	Avaliação
PCa	PCb	PCc	PCd	PCe	PCf	PM	PR	PN	PA
5	0	1	0	0	0	0	0	1	11

Fonte: Observação e entrevista na Aula 2.

### *Análise do Quadro 3 da Aula 2:*

Na etapa da Compreensão, observei não haver perguntas para os quesitos da *compreensão* como: para estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando, para estar a par dos “Conhecimentos Prévios” do educando, para conhecer a “Realidade Sociocultural”, na qual o educando está inserido, para conhecer “Estágio de desenvolvimento cognitivo do educando”, nos “PAC (ilustração, analogia ou exemplo)”, pois não houve ilustrações, analogias ou exemplos, mesmo sem perguntas. Na etapa da Memorização, também não houve perguntas, e tampouco perguntas para elevar a Compreensão já estabelecida à etapa da Relevância.

Pelo número de perguntas (P) observadas, 18, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:

- Estimular a Curiosidade – 5 P (27,78%) = 28%;
- Estabelecer o Contexto – não houve perguntas;
- Conhecimentos Prévios – 1 P (5,56%) = 6%;
- Realidade Sociocultural – não houve perguntas;
- Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – não houve perguntas;
- PAC – não houve perguntas.

- Memorização – não houve perguntas;

- Relevância – não houve perguntas;

- Norteadoras – 1 P (5,56%) = 6%;

- Avaliação – 11 P (61,11%) = 61%

Sendo assim tenho que:

- a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu, aproximadamente, 33% das perguntas;

- a etapa da Memorização não recebeu perguntas;

- a etapa da Relevância não recebeu perguntas;

- a etapa da Construção do conhecimento recebeu 6% das perguntas;

- a etapa da Avaliação recebeu 61% das perguntas.

*Classificação das “Declarações” ou “Informações” (D/I/O):*

Na procura por D/I/O feita pelo professor, para estabelecer as etapas da aprendizagem, sem o uso de perguntas, encontrei 19 expressões de D/I/O.

Para a etapa da Compreensão do novo conhecimento com seus quesitos:

- D/I/O (Ca) para o quesito da Compreensão “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento”: 3 D/I/O;

- D/I/O (Cb) para o quesito da Compreensão “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando”: 1 D/I/O;

- D/I/O (Cc) para o quesito da Compreensão “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando”: nenhuma D/I/O;

- D/I/O (Cd) para o quesito da Compreensão “conhecer a Realidade Sociocultural em que o educando está inserido” D/I/O – Cd: 9 D/I/O;

- D/I/O (Ce) para o quesito da Compreensão “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando”: 2 D/I/O;

- D/I/O (Cf) para o quesito da Compreensão “utilizar, quando possível ou necessário os PAC (ilustrações, analogias ou exemplos)”: nenhuma D/I/O;

- D/I/O (M) para “Memorização do novo conhecimento”: 1 D/I/O;

- D/I/O (R) para “tornar o novo conhecimento Relevante”: 3 D/I/O;

- D/I/O (N) para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando”: nenhuma D/I/O;

- D/I/O (A) para “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem”: nenhuma D/I/O.

Quadro 4 – Classificação das Declarações, Informações ou Observação (D/I/O) da Aula 2

Classificação das 19 Declarações, Informações e Observações da 2ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadores	Avaliação
D/I/O– Ca	D/I/O– Cb	D/I/O– Cc	D/I/O– Cd	D/I/O– Ce	D/I/O– Cf	D/I/O– M	D/I/O– R	D/I/O– N	D/I/O– A
3	1	0	9	2	0	1	3	0	0

Fonte: Observação e entrevista da Aula 2.

*Análise do Quadro 4 da Aula 2:*

Considerando as D/I/O, verifico que não se usou de D/I/O nos quesitos da Compreensão, para ser sabedor dos “Conhecimentos Prévios” do educando quanto ao novo conhecimento e nos PAC, pois não se utilizou, nesta 1ª aula, ilustrações,

analogias e exemplos, mesmo sem perguntas. Na etapa da “Nortear a construção” do novo conhecimento pelo educando, não foram utilizadas D/I/O.

No entanto, pelas Declarações ou Informações (D/I/O) apresentadas, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:

- Estimular a Curiosidade – 3 D/I/O (15,79%) = 16%;
- Estabelecer o Contexto – 1 D/I/O (5,26%) = 5%;
- Conhecimentos Prévios – não houve D/I/O;
- Realidade Sociocultural – 9 D/I/O (47,37) = 47%;
- Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – 2 D/I/O (10,53%) = 11%;
- PAC – não houve D/I/O.

- Memorização – 1 D/I/O (5,26%) = 5%;

- Relevância – 3 D/I/O (15,79%) = 16%;

- Norteadoras – não houve D/I/O;

- Avaliação – não houve D/I/O.

Desta maneira tenho que:

- a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu, aproximadamente, 79% das D/I/O;

- a etapa da Memorização recebeu 5% das D/I/O;

- a etapa da Relevância recebeu 16% das D/I/O;

- a etapa da Construção do conhecimento não recebeu D/I/O;

- a etapa da Avaliação não recebeu D/I/O.

### 4.3 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 3

#### 4.3.1 A observação

A terceira observação e entrevista ocorreu em uma EMEF na cidade de Caxias do Sul / RS.

A professora “C”, que exerceu sua prática com educandos do 5º AEF, formou-se em Magistério e graduou-se em Pedagogia – Educação Infantil e exerce a profissão já por um ano. Sua idade, por ocasião da observação e entrevista, era 34



anos. A turma estava constituída, naquele dia, por 28 educandos, estando todos presentes.

### **A 1ª atividade:**

Objetivo: recordar a aula do dia anterior e explorar temas pertinentes

A aula iniciou com a professora questionando seus educandos sobre os procedimentos para a compra de um livro.

– Então pessoal, vamos continuar da onde nós estávamos. Se vocês estivessem numa livraria ou na feira do livro, e vissem este livro, o que vocês olhariam primeiro? (P-1 – **PA**) – A capa – foi a resposta.

– E o que vocês pensariam se estivessem olhando a capa? (P-2 – **PA**) – O título, o autor... Disseram tudo o que estava na capa do livro.

– Então, só observando a capa, vocês teriam uma série de informações sem terem que ler o livro. Vocês saberiam, por exemplo, que o livro iria contar uma história sobre o quê? (P-3 – **PA**) – Dinheiro – responderam.

– Isso porque as imagens remetiam a quê? (P-4 – **PA**) – Achar dinheiro – disseram.

– E a cara de espanto é de quem? (P-5 – **PCb**) – Do Kleto – foi a resposta.

– Kleto! Então vocês já descobriram o nome do menino, e ainda saberiam o nome de quem escreveu e de quem fez as ilustra...? (P-6 – **PN**) –...ções – completaram.

– E se vocês forem como a profe vocês pegariam o livro, folhariam o livro e veriam o que está escrito na contracapa, vocês iriam querer sentir o livro. E, na contracapa, que detalhamento aparece? (P-7 – **PA**). Não houve resposta.

– Aparece informações. (D/I/O-1 – **N**). Que informações aparecem? (P-8 – **PA**) Qual o nome do escritor? (P-9 – **PA**) – Rubens Balestro – responderam.

– E o que ele faz? (P-10 – **PA**) – Escreve – disse um.

– Escreve, e o que mais? (P-11 – **PA**). Não houve resposta. – O que vocês enxergam na contracapa? (P-12 – **PN**) – Dinheiro – disse um. – Que está com corrente – respondeu outro. Então a professora perguntou:

– Quem é esse que está com dinheiro e corrente?(P-13 – **PCb**) – O Kleto – foi a resposta.

– Quem é o Kleto o livro vai contar, mas eu estou perguntando a respeito do escritor. (D/I/O-2-**N**). Que outras coisas tem a respeito do escritor? (P-14 – **PA**). Eles leram os dados curriculares do autor.

– Então vocês viram que o cara que escreveu este livro é da área da educa...? (P-15 – **PN**) –...ção – completaram.

– Educação, e que ele tem uma série de formação a respeito da educação, e quem fez as imagens? (P-16 – **PA**) – Karen Andriolo Basso – foi a resposta.

– E o que ela é? (P-17 – **PA**). Eles leram os dados curriculares da ilustradora.

– A ilustradora é uma arqui...? (P-18 – **PN**) –...teta – completaram.

– E que ela já ilustrou quantos livros? (P-19 – **PA**) – 11 – responderam.

– Então a mulher já está bem conhecida (D//O-3-N), certo? (P-20 – **PA**) – Certo – responderam.

– E que outras informações eu vou encontrar na contracapa? (P-21 – **PA**) – Do *site* – responderam.

O que eu vou encontrar no *site*? (P-22 – **PA**). Não souberam responder. Então a professora declarou:

– Mais informações (D//O-4-N) sobre o...? (P-23 – **PA**) – Livro – completaram

– Então eu comprei o livro e poderia deixar para ler em casa, mas como sou muito curiosa eu já vou começar a ler o livro. Então vocês acompanhem comigo. Mas a professora pediu para um educando ler o 1º título, após a professora escolheu outro para ler o 2º e assim foi fazendo até lerem os 11 títulos. Considerei esta atividade de leitura como de Memorização quando recordaram a leitura feita no dia anterior (D//O-5-M), mas também de estabelecer o Contexto para a próxima atividade. (D//O-6-Cb). Após a leitura a professora disse:

– Pessoal! Como vimos este texto foi escrito em par...? (P-24 – **PN**) – Partes – foi a resposta.

– Em partes. Poderia-se dizer que ele foi escrito em ca...? (P-25 – **PN**) – Capítulos – responderam alguns.

– Também se poderia dizer que o livro foi escrito conforme as coisas iam, acontecendo com o...? (P-26 – **PA**) – Kleto – foi a resposta.

– Quando vocês viram a capa do livro para comprar vocês viram pela capa o nome do menino por terem lido o...? (P-27 – **PA**) – Título – responderam alguns.

– No livro falava sobre Kleto ter achado dinheiro? – Sim – responderam todos.

– Então vocês viram que combinava com a hipótese de vocês, que vocês tinham primeiro. O Kleto ficou surpreso quando achou dinheiro? (P-28 – **PA**) – Sim – responderam todos.

– E esse dinheiro veio como? (P-29 – **PA**) – Voando – respondeu um – Num envelope – foi a resposta de outro.

– Pelo vento num envelope. A semana passada, quer dizer, retrasada, nós enviamos cartas por envelope. Por que vocês acham que o Kleto pode ficar com este envelope, pode fazer uso do que tinha neste envelope? (P-30 – **PA**) – Porque não era de ninguém – respondeu com convicção um.

– Como que eu sei que não era de ninguém? (P-31 – **PA**) – Não tinha nome – foi a resposta de outro.

– Não tinha destina...? (P-32 – **PN**) –...tário – completaram.

– Não tinha o nome para quem se endereçava e nem tinha vindo pelo co...? (P-33 – **PN**) ...rreio – completaram.

– Então ele pode ficar com ele sem problema algum, certo? (P-34 – **PA**) – Sim – concordaram.

– Vocês disseram que a capa remetia a uma...? (P-35 – **PA**) – Fazenda – responderam.

– E por que vocês acharam que era uma fazenda? (P-36 – **PA**) – Porque tinha vaca, galinha, cachorro – foi a resposta.

– Onde será que poderia ser este lugar que o Kleto morava? (P-37 – **PCb**) – No interior – responderam.

– No interior. E o pessoal que mora no interior de uma cidade, eles moram numa zona urbana ou numa zona rural? (P-38 – **PCc**) – Rural – responderam em uníssonos.

– Nossa escola fica numa zona...? (P-39 – **PA**) – Urbana – responderam.

– Mas se eu sair até a 3ª Léguas onde têm vários sítios (D/I/O-7 – **Cb**) eu posso dizer que lá é zona ...? (P-40 – **PA**) – Rural – foi a resposta.

– O Kleto poderia morar por ali? (P-41 – **PA**) – Sim – foi a resposta.

– Aí, ele caminhando encontrou o quê? (P-42 – **PA**) – Dinheiro – responderam.

– Mas era dinheiro que o Kleto conhecia? (P-43 – **PA**) – Não – responderam todos.

– Por que vocês acham que era dinheiro de outro país? (P-44 – **PCc**) – Por que o nosso dinheiro não é de cor verde – foi a resposta de um.

A professora começou a relacionar todas as notas de Reais (R\$ 2,00, R\$ 5,00, R\$ 10,00, R\$ 20,00 R\$ 50,00 e R\$ 100,00) com suas cores mediante perguntas (P-45, P-46, P-47, P-48, P-49, P-50 – **PCc**) e ao recapitular tudo o que tinha acontecido com o Kleto perguntou:

– O que o Kleto fez após encontrar dinheiro? (P-51 – **PA**) – Ele foi mostrar para o dono da padaria – respondeu um.

– O Kleto tinha mais de 5 anos e menos de 13, então ele poderia ter a idade de vocês? (P-52 – **PA**) – Sim – foi a resposta.

– Então por que ele foi mostrar o dinheiro para uma pessoa mais velha? (P-53 – **PCc**) – Mais experiente – foi a resposta de um. – Confiável – foi a resposta de outro.

– Que mais? (P-54 – **PA**) – houve muitas respostas.

– Então ele foi mostrar para quem? (P-55 – **PCb**) – O Seu Manoel, um português – responderam.

– Lá na padaria ele trocou o dinheiro com seu Manoel e comprou muitas guloseimas. Ele colocou tudo numa bolsinha e foi para onde? (P-56 – **PA**) – Praça – responderam.

– Se ele foi para a praça, dá pra se dizer que esta padaria é mais para onde ele morava ou mais para a cidade? (P-57 – **PA**) – Cidade – responderam.

– Então ele foi mais para o centro da cidade (D/I/O-8 – **Cb**) e o que tem no centro de uma cidade? – Não houve resposta.

– Se eu for uma aposentada e vou para o centro receber minha aposentadoria, eu vou procurar um ...? (P-58 – **PN**) – Banco – responderam.

– E o que mais tem no centro de uma cidade? (P-59 – **PCc**) – Lojas, restaurantes... Houve muitas respostas.

– Pois bem, ele foi para o centro, sentou na praça e alguém apareceu. O que esta pessoa queria com o Kleto? (P-60 – **PCb**) – Um chocolate – responderam.

– E o Kleto deu? (P-61 – **PA**) – Sim – responderam todos.

– É, ele compartilhou o chocolate dele com um desconhecido. Depois ele saiu da praça e fez outra compra. Qual foi a outra compra que ele fez? (P-62 – **PA**) – Um álbum de figurinhas e pacotes de figurinhas – responderam. A professora

recapitulou a compra do Kleto e os pensamentos que ele teve quanto ao que poderia comprar com o dinheiro achado. Então a professora perguntou:

– Qual é a hora de almoçar? (P-63 – **PCb**) – Meio dia. – responderam.

– E o Kleto foi almoçar onde? (P-64 – **PCb**) – Na lancheria do Beto – foi a resposta

– Mas agora aconteceu uma coisa muito importante. Quando você Renan vai filar a boia lá na casa do Juan (D//O-9 – **Cb**), tu avisa a tua mãe pra onde tu vai? (P-65 – **PCd**) – Sim – respondeu o menino.

– Nós temos de avisar nossos pais onde estamos? (P-66 – **PA**) – Sim – responderam todos.

– O Kleto teve uma atitude legal quando mandou avisar a mãe? (P-67 – **PA**) Sim – responderam todos.

– Lá na lancheria do Beto ele pediu para comer o quê? (P-68 – **PA**) – Um *cheeseburger* com presunto e ovo e um suco de laranja – foi a resposta.

– Agora me digam uma coisa: *cheeseburger* com presunto e ovo e um suco de laranja é uma alimentação equilibrada? (P-69 – **PCc**) – Não – responderam todos.

– Se nós comermos todos os dias um *cheeseburger*... (D//O-10 – **A**) – Vamos ficar doentes – responderam.

– Mas pensando no que estudamos ser um café da manhã saudável, pensando no que aprendemos nas aulas de ciências, nós podemos comer algumas porcarias de vez em quando (D//O-11-**N**), não podemos? (P-70 – **PA**) – Sim – foi a resposta.

– Onde está o excesso de comer as porcarias? – Não houve resposta.

– O excesso está no excesso, em comer todos os dias as porcarias. (D//O-12 – **N**).

– Pessoal, percebam que além de ter mandado avisar a mãe dele pela tia, ele guardou dinheiro. Quantas notas ele achou? (P-71 – **PA**) – Três – foi a resposta.

– Tem quantas ainda? (P-72 – **PA**) – Duas – responderam.

– Mas percebam quanta coisa ele já fez com uma nota. Aí ele foi ao cinema. Vocês queriam porque queriam ir no cinema assistir aquele filme “A culpa é das estrelas”. Imaginem vocês saindo aqui do bairro, pegando o ônibus e indo até o Iguatemi para assistirem ao filme. (D//O-13-**Cb**). Vocês vão poder entrar? (P-73 – **PA**) – Não – responderam.

– Tem que ter alguém responsável, maior de 18 anos. (D/I/O-14-N). Agora me digam: essa senhora que estava lá na frente do cinema o que ela tinha? (P-74 – **PCb**) – Um bebê doente – disseram.

– Agora me digam: é comum nós sairmos no centro e encontrar pessoas pedindo? (P-75 – **PA**) – Sim – responderam.

– Vocês já viram placas que dizem “Não dê esmolas”? (P-76 – **PCc**).

– Quando vocês estão com o pai de vocês de carro ou de ônibus e param num semáforo e têm aqueles caras fazendo “malabares” e pedindo dinheiro é diferente? (P-77 – **PA**) – Sim – responderam todos.

– Por que é diferente? (P-78 – **PA**). Ficaram confusos. A professora explicou que aquilo feito no semáforo era um tipo de trabalho (D/I/O-15-N), então eles podiam pedir dinheiro. Em seguida perguntou:

– O que ele comprou? (P-79 – **PA**) – Uma carteira e uma corrente com pontas – foi a resposta.

– E depois, o que ele fez? (P-80 – **PA**) – Convidou Lorena para tomar sorvete. (D/I/O-16 – **Cb**).

– Agora tenho uma pergunta para vocês. Olhem na página e eu quero uma justificativa de vocês para a frase (D/I/O-17-**Cb**): “O motorista, depois de ouvir o endereço, disse que sim e que sobraria troco.” Agora quero saber a justificativa de vocês para isso: “O motorista depois de ouvir o endereço” (D/I/O-18 – **N**). Não houve resposta.

– Quando a gente pega um táxi a gente paga pela distância, pelo trajeto. (D/I/O-19-N). Se é perto é mais...? (P-81 – **PA**) – Barato – responderam.

– Se é longe é mais...? (P-82 – **PA**) – Caro – foi a resposta.

– O taxímetro cobra por tempo ou por distância? (P-83 – **PA**). Não souberam responder.

– Em Caxias, os taxímetros cobram por tempo. (D/I/O-20-N). A cada 18 segundos muda o valor. (D/I/O-21-N). Então quanto mais demorada for a corrida o valor a ser pago será mais...? (P-84 – **PA**) – Caro – responderam.

– E quanto menos durar a corrida será mais...? (P-85 – **PA**) – Barato – foi a resposta.

– Mas tem outra situação: Se o pai do João quiser ir à praia de táxi, ele irá falar com o padrasto do Abel, que é taxista, e combinará com ele o valor que será calculado, levando em consideração a distância para ir e voltar além do combustível.

(D/I/O-22-**Cf**). Nesse caso, o taxista irá cobrar por tempo ou quilômetro? (P-86 – **PA**)

– Quilômetro – foi a resposta de todos.

– É o que se chama de “corrida contratada”. (D/I/O-23-**N**).

– Pessoal, a Van que vocês vêm para a escola, os que vêm, os pais pagam mensalmente um valor. (D/I/O-24-**N**). O que é feito: vocês vêm pra escola, em média, de 20 a 22 no mês e o pessoal da Van cobra um valor de R\$ 150,00. Tem uma colega que paga R\$ 90,00 e outra R\$ 50,00. (D/I/O-25-**N**) Por que tem essa diferença? (P-87 – **PCf**). Por causa da distân...? (P-88 – **PN**) – Distância – foi a resposta.

– Então, quanto mais longe vocês morarem o valor da Van será mais...? (P-89 – **PA**) – Caro – responderam.

– E quanto mais perto da escola vocês morarem o valor cobrado pela Van será mais...? (P-90 – **PA**) – Baixo – voltaram a responder.

Vejam que há uma relação entre tempo, distância e custo. Quanto mais longe, mais tempo e mais caro. (D/I/O-26-**N**). A Poliana sai de casa 12h30min e chega na escola às 13h30min. Então quanto tempo ela levou? (P-91 – **PA**) – Uma hora – responderam.

A Van pega o Robson às 13h e ele chega na escola às 13h30min, junto com a Poliana. (D/I/O-27-**Cb**). Logo, isso significa que quem mora mais longe? (P-92 – **PA**) – A Poliana – foi a resposta.

– Muito bem, responderam direitinho. (D/I/O-28 – **R**).

– Agora eu preciso saber de vocês duas últimas coisas aqui. Na página 20 o título é...? (P-93 – **PA**) – “Um grande dia” – responderam.

– E aí o narrador vai contar o que o Kleto fez naquele dia. Percebam que se o Kleto almoçou na rua (D/I/O-29-**N**), quando o Kleto saiu de casa, de manhã ou de tarde pro centro? (P-94 – **PCb**) – De manhã – responderam alguns.

– Que horas o Kleto está voltando pra casa? (P-95 – **PCb**) – Seis horas – foi a resposta.

– Se é seis horas após o meio dia, como é que a gente chama? (P-96 – **PA**) – 18h – responderam.

– 18h. Então lá no sino da igreja o relógio está marcando 6h da tarde e o Kleto lembrou de tudo o que ele tinha feito naquele dia, e aí ele volta para casa (D/I/O-30 – **Cb**) e encontra o quê? (P-97 – **PA**) – Uma caixa – responderam.

– E o que tinha na caixa? (P-98 – **PA**). Não souberam responder.

- E o Kleto cabia dentro da caixa? (P-99 – **PA**) – Sim – responderam.
- Então era uma caixa grande. (D/I/O-31-**N**). Agora eu quero que vocês digam pra mim o que poderia ter. (D/I/O-32-**R**). Cada um foi dizendo o que pensava, como brinquedo, ouro, comida, etc.

### **A 2ª atividade:**

Conversa com o autor. Não considere as perguntas ou D/I/O nesta atividade.

### **A 3ª atividade:**

Objetivo: trabalhar valores e o preconceito

- Pessoal, nós estávamos vendo no resumo que, por baixo do maior órgão do nosso corpo, que é a...? (P-100 – **PA**) – Pelo – respondeu um.
- Qual é o maior órgão do nosso corpo? (P-101 – **PA**) – Pele – responderam alguns.
- A pele é o maior órgão do nosso corpo. (D/I/O-33-**N**). E por baixo da pele nós somos diferentes uns dos outros? (P-102 – **PA**) – Não – responderam.
- E com relação ao maior órgão do corpo que é a pele, nós somos diferentes? (P-103 – **PA**). Sim ou não? (P-104 – **PA**) – A cor da pele – respondeu um.
- A diferença da cor da pele é algo que pode dizer se nós somos mais ou menos que as outras pessoas? (P-105 – **PA**) – Não – responderam todos.
- Não é pela cor da pele (D/I/O-34-**N**), que nós vamos ser superiores ou inferi...? (P-106 – **PA**) –...ores – completaram.
- Nós todos somos da raça...? (P-107 – **PA**) – Humana – foi a resposta.
- Qual é a nossa raça? (P-108 – **PA**) – Humana – voltaram a responder.
- Então nós somos diferentes sim, diferente por nós termos culturas diferentes, nós temos hábitos diferentes, mas o que nos forma, nos deixa ser uma pessoa de carne e osso não nos dá a condição de sermos indiferentes com os outros. (D/I/O-35-**N**). Portanto, no livro do Kleto tem o Kleto e um menino na praça que o Kleto deu um chocolate. Observem como ele está vestido. (D/I/O-36-**N**). Há muitas observações.
- Agora peguem a página com a senhorinha na praça com o nenê doente no colo pedindo dinheiro. (D/I/O-37-**N**). Agora peguem a página com o motorista de táxi. Observem o motorista de táxi. (D/I/O-38-**N**). Qual é a diferença entre os quatro? (P-109 – **PA**) – A cor da pele – foi uma resposta.



- O que mais? (P-110 – **PA**) – A cor do cabelo – responderam alguns.
- O que mais? (P-111 – **PA**) – A profissão – respondeu um.
- Agora vamos ver a profissão. Percebam comigo: o motorista do táxi está empregado? (P-112 – **PCc**) – Sim – responderam todos.
- Ele tem o trabalho dele? (P-113 – **PCc**) – Sim – foi a resposta.
- A senhorinha que está lá na praça tem trabalho? (P-114 – **PCc**) – Não – responderam.
- O menino na praça que ganhou um chocolate tem trabalho? (P-115 – **PCc**) – Não – foi a resposta.
- E o Kleto que achou dinheiro tem trabalho? (P-116 – **PCc**) – Não – responderam todos.
- O Kleto tinha idade para trabalhar? (P-117 – **PCc**) – Não – foi a resposta.
- Agora me digam por que cada um ocupa uma posição diferente aí na história? (P-118 – **PA**). Não houve resposta.
- Adultos trabalham? (P-119 – **PCc**) – Sim – responderam alguns.
- Eu escutei – disse a professora – que tem gente pedindo dinheiro. E por que tem de ser os “nequinhos”, por que tem de ser os “haitianos”? (P-120 – **PA**). Não houve resposta.
- Mas vocês falaram antes na cor da pele. (D/I/O-39-N). Ela nos diferencia, alguns são mais claros, outros mais negros, mas ela nos dá condição social de nós sermos mais ou menos que os outros? (P-121 – **PA**) – Não – foi a resposta de todos.
- Vocês não ouviram falar que, em 1837, chegou em nosso estado (D/I/O-40 – **Cb**) um monte de africanos que vieram como...? (P-122 – **PA**) – Escravos – responderam.
- E aqui eles construíram o que, primeiramente? (P-123 – **PA**) – O forte de Jesus, Maria e José – responderam todos.
- Quem comandava eles era um portu...? (P-124 – **PA**) – Português – responderam todos.
- Que se confirmou por tempo fazendo com que os africanos fossem o quê? (P-125 – **PA**) – Escravos – responderam.
- Que ficassem escravizados. (D/I/O-41-N). Agora, eu tenho apenas africanos escravizados? (P-126 – **PA**) – Não – responderam poucos.
- Não por quê? (P-127 – **PA**) – Também tinha os indígenas – foi a resposta.

– É, tentaram com eles também, mas não deu muito certo. (D/I/O-42-**Cc**). Eu quero ouvir outros. Como nós estudamos, na Campanha da Fraternidade, sobre o tráfico de órgãos (D/I/O-43-**Cc**) e que nós conversamos sobre nossos trabalhos, que dentro de uma formação de sociedade muitas pessoas desenvolvem (D/I/O-44-**Cc**), vocês viram que pra ser escravo não depende de...? (P-128 – **PA**) – Cor – foi a resposta.

– Não depende de cor, não depende do maior órgão que nós temos. (D/I/O-45-**N**). Depende do quê? (P-129 – **PA**). Não houve resposta.

– O que faz a gente se tornar escravo de alguma coisa? (P-130 – **PA**). Não houve resposta.

– Vocês têm que entender que qualquer um de nós aqui se não tiver respeito com o próximo, com o que está ao nosso lado, à nossa frente, às nossas costas, nós podemos nos tornar escravos. (D/I/O-46-**N**). Nós estaremos fazendo escravos de um preconceito (D/I/O-47-**N**). Vocês dizem: esses neguinhos (a professora disse o nome de um de seus educandos), esses mulatos (e citou o nome de outro educando), esses haitianos, esses moleques, são termos pejorativos. (D/I/O-48-**N**). Haitianos, angolanos, africanos, senegaleses, alemães, *italianos*, indígenas, eles não têm isso daqui que vocês têm dentro de vocês? (P-131 – **PN**) – Sim – responderam todos.

– E por que pensar pejorativamente contra essas pessoas? (P-132 – **PN**). Por que achar que esses têm que ser escravos? (P-133 – **PN**) Por que tem que achar que eles são eles? (P-134 – **PN**). Por que achar que eles têm de trabalhar como escravos? (P-135 – **PN**) - Preconceito – foi a resposta de alguns.

– Preconceito! E o que mais? (P-136 – **PA**). Não houve resposta.

– Quantas vezes vocês veem na televisão dizer: “Diga não ao preconceito”, “Diga não à intolerância”? (D/I/O-49-**N**), (P-137 – **PN**). Muitos falaram ao mesmo tempo.

– Onde que eu quero chegar com vocês pessoal? – (P-138 – **PCa**). Não houve resposta.

– Que antes das pessoas estarem lá na praça sendo pedintes, antes das pessoas irem para as firmas buscar trabalho, todas elas são pessoas huma...? (P-139 – **PA**) – Humanas – responderam.

– O que faz delas estarem numa condição de escravos ou escravizados é a condição social que a sociedade nos coloca. (D/I/O-50-**N**). E a condição social que a sociedade nos coloca vai depender de cada um de nós que estamos estudando

aqui. (D/I/O-51-N) Como, por exemplo (D/I/O-52-Cf), hoje vocês estão com a idade de estarem no 5º ano, mas se vocês não levarem, encararem na boa, que vocês têm que ler, que vocês têm de saber as quatro operações, que vocês têm de saber se comportar perante os mais velhos e os colegas de vocês, que vocês precisam ter respeito, quando vocês estiverem na idade adulta, se vocês aprenderem tudo isso, vocês não vão deixar as pessoas escravizarem vocês nem tornar-se escravos do que a sociedade oprime (D/I/O-53-R), mas isso vai depender do quê? (P-140 – PA)  
– Estudo – respondeu um.

– Estudo e o que mais? (P-141 – PA) – Dedicção – foi outra resposta.

– Estudo, dedicação e o que mais? (P-142 – PA). Não houve resposta.

– O Kleto, na história, quando ele ajudava as pessoas, não porque elas pediam, mas por vontade própria, ele agia com que com as pessoas? (P-143 – PN)  
– Amor – arriscaram alguns.

– Humildade, respeito. Não é porque hoje que estou com a carteira cheia e ela está me pedindo que eu nem vou olhar pra ela. Eu vou saber qual é o problema dela. Se eu posso ajudar eu vou ajudar. (D/I/O-54-N).

#### 4.3.2 A entrevista

a) Quanto à “realidade sociocultural” dos educandos que frequentam tuas aulas:

a. 1) *Há, aqui na escola, algum lugar ou alguma maneira com os quais podes obter informações sobre a realidade em que teus educandos vivem?*

– Tem a pasta verde deles que fica na secretaria (D/I/O-55-Cd) e a direção sempre sabe da vida deles. (D/I/O-56-Cd). É o meu primeiro ano aqui, então eu sempre me reporto aos mais antigos que já conhecem eles. (D/I/O-57-Cd) A gente conversa bastante. (D/I/O-58-Cd) e (P-144 – PCd). Eu tenho, como é que eu vou te dizer, a intimidade minha com eles é muito grande, então eles ficam à vontade pra contar os problemas deles e eu fico sabendo de coisas deles. (D/I/O-59-Cd).

a. 2) *O que você conhece da vida dos teus educandos; quando eles estão fora da escola, aos cuidados de quem eles ficam?*

– Fora da escola, a maioria dos pais trabalham, então eles ficam um turno sozinhos em casa. (D/I/O-60-Cd). Tem a questão de que muitos têm os pais separados, então ficam só com a mãe ou só com o pai. (D/I/O-61-Cd). O que mais

posso te dizer sobre eles, que quando vão pra casa ficam esperando os pais, vendo TV, computador, *videogame*. (D/I/O-62-Cd). No final de cada trimestre, a gente faz as reuniões para entregar as agendas aí a gente conversa com os pais, eu tenho um caderno de anotações que eu fiz desde o primeiro momento em que eu conheci a turma, e a gente conversa com os pais e eu fico *perguntando* sobre as dúvidas que eu tenho. (D/I/O-63-Cd) e (P-145 – PCd).

a. 3) *Quanto à família dos educandos, sabes como estão estruturadas?*

– Aqui tem filhos que não têm pais, tem filhos que não moram com os pais, que ficam aos cuidados dos avós. (D/I/O-64-Cd). Vulnerabilidade social não existe com esta turma, assim de dizer que são muito pobres ou não têm as condições. Todos têm, todos têm. A condição econômica deles é equilibrada. (D/I/O-65-Cd)

a. 4) *Quão familiarizados estão os teus educandos com a internet?*

– Bah! Todos têm celulares. (D/I/O-66-Cd). Eu tenho um caso em que dei um trabalho em que eles deveriam pesquisar os países da copa e o pai deu para o aluno um “tablete”. (D/I/O-67-Cd) Na escola tem um laboratório de informática. (D/I/O-68-Cd). A cada 15 dias eles têm dois períodos pra trabalhar com informática. (D/I/O-69-Cd). Aí estou trabalhando processo de leitura. Eles participaram das “Olimpíadas de língua portuguesa”, que pra idade deles é poesia; então eles foram para a sala de informática pesquisar poesia. (D/I/O-70-Cd). Eles escreveram poesias e agora a gente vai fazer um livro com as poesias que eles escreveram.

a. 5) *Referente à profissão de fé, qual é a predominante?*

– A maioria é católico, mas tenho muitos que são evangélicos. (D/I/O-71-Cd). Eu tenho vários alunos evangélicos, vários. Fiquei até surpresa quando *perguntei* a religião deles. (P-146 – PCd).

a. 6) *Ocorre, ocasionalmente, algum tipo de conflito quanto à alguma atividade que, por motivos religiosos, se recusam a fazer? Se ocorre, como lidas com isso?*

– Então, assim, nós temos o ensino religioso na escola e na pasta verde o pai assina se é a favor ou não que o filho assista às aulas de religião ou não. (D/I/O-72-Cd). Só que, na realidade, agora, nas escolas do município, o ensino religioso não é ensinar a religião católica, é trabalhar o amor, os valores. (D/I/O-73-Cd). O que eu trabalhei mais dentro da religião católica foi a Campanha da Fraternidade, o tema, o tráfico de órgãos, de pessoas que interessa e diz respeito a todos. (D/I/O-

74-**Cd**). Não temos o hábito de fazermos oração, isso não. Eu sempre trabalho com eles valores, o respeito. (D/I/O-75-**Cd**).

a. 7) *Quanto à clientela da escola, o que sabes?*

– Todos eles têm pais que trabalham e poucos têm vulnerabilidade social. (D/I/O-76-**Cd**). Pelo que eu conheço dos meus, poucos têm vulnerabilidade social, é mais pelo desleixo da família mesmo. (D/I/O-77-**Cd**).

b) Quanto ao “estágio de desenvolvimento cognitivo” dos teus educandos:

b. 1) *Consideras que chegam de acordo com o que se espera para a idade deles ou existem alguns problemas? Se existem, como lidas com isso?*

– Têm gente que a família cuida, mais tem caso de gente que deixa que a vida cuide (D/I/O-78-**Ce**), como é o caso do menino grande lá *trás*. Eu tenho dois casos de meninos com 15 anos que estão no 5º ano. (D/I/O-79-**Ce**). Isso influencia nas aulas na questão da cobrança, pois tem todo um “em torno” que tenho de levar em consideração. (D/I/O-80-**Ce**). Há alunos que têm um suporte em casa e outros não. Então eu não posso *cobrá* do mesmo jeito. (D/I/O-81-**Ce**). De 28 tem uns oito que eu tenho de dar uma atenção superespecial, porque não posso cobrar como cobro os outros, por questão de medicação, remédios controlados porque uma menina já tentou suicídio, com essa idade, 11 anos. (D/I/O-82-**Ce**). Tem menino com depressão, ele não tem o pai e toma medicação. (D/I/O-83-**Ce**). Tem um menino com quinze anos que, por longos anos, ele foi considerado com necessidades especiais, mas que agora a prefeitura não dá atendimento porque ele não pertence mais à faixa que recebe recursos. (D/I/O-84-**Ce**). Então assim, tu tens que dar uma atenção em especial. (D/I/O-85-**Ce**). Em resumo: eu tenho vinte alunos que estão a “anos luz” na minha frente e eu tenho estes oito que estão, por motivos de medicamento, por questão de parto... (D/I/O-86-**Ce**). Eu tenho de fazer um parecer diferenciado e avaliar eles dentro da atividade deles. (D/I/O-87-**Ce**). Nesses oito tem alguns com dificuldades numéricas (D/I/O-88-**Ce**), têm três que ainda não leem (D/I/O-89-**Ce**), e olha que eles estão no quinto ano.

### 4.3.3 Formulação dos dados da Aula 3

#### *Classificação das Perguntas (P):*

Nesta terceira observação e entrevista, tendo como objetivo verificar o estabelecimento das etapas do processo de aprendizagem por Perguntas, anotei 146 perguntas feitas aos educandos.

A 1ª atividade foi, basicamente, recordar a aula do dia anterior, quando haviam trabalhado com o livro *O dia em que o Kleto achou dinheiro*, problematizando diversos aspectos, entre eles, como comprar um livro. Houve 98 perguntas e 32 D/I/O.

A 2ª atividade foi uma entrevista com o autor na qual não fiz observações.

A 3ª atividade trabalhou valores, em especial o tema preconceito. Nesta atividade houve 45 perguntas e 21 D/I/O.

Na entrevista encontrei três perguntas. A professora disse ter perguntado sobre a religião de seus 28 educandos, mas considere apenas como uma pergunta.

Sendo assim, por primeiro classifiquei as 146 perguntas da seguinte maneira:

- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento” (PCa): uma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando” (PCb): 18 perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando” (PCc): 18 perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “conhecer a Realidade Sociocultural”, na qual o educando está inserido (PCd): quatro perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando” (PCe): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “utilizar, quando possível ou necessário os PAC – ilustrações, analogias ou exemplos” (PCf): uma pergunta;
- perguntas para “Memorização do novo conhecimento” (PM): nenhuma pergunta;
- perguntas para “tornar o novo conhecimento Relevante” (PR): nenhuma pergunta;

- perguntas para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando” (PN): 16 perguntas;

- perguntas de “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem” (PA): 95 perguntas.

Quadro 5 – Classificação das perguntas da Aula 3

Classificação das 146 perguntas da 3ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadores	Avaliação
PCa	PCb	PCc	PCd	PCe	PCf	PM	PR	PN	PA
1	11	18	4	0	1	0	0	16	95

Fonte: Observação e entrevista da Aula 3.

#### *Análise do Quadro 5 da Aula 3:*

Na etapa da Compreensão, observo não haverem perguntas para os quesitos da compreensão como: para conhecer “Estágio de desenvolvimento cognitivo do educando” (PCe). Na etapa da Memorização também não houve perguntas, e tão pouco perguntas para elevar a “Compreensão” já estabelecida à etapa da Relevância.

Pelo número de perguntas (P) observadas, 146, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

#### •Compreensão:

- Estimular a Curiosidade – 1 P (0,68%) = 1%;
- Estabelecer o Contexto – 11 P (7,56%) = 8%;
- Conhecimentos Prévios – 18 P (12,33%) = 12%;
- Realidade Sociocultural – 4 P (2,74%) = 3%;
- Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – não houve perguntas;
- PAC – 1 P (0,68%) = 1%.

#### •Memorização – não houve perguntas;

#### •Relevância – não houve perguntas;

#### •Norteadoras – 16 P (10,96%) = 11%;

#### •Avaliação – 95 P (65,07%) = 65%

Sendo assim tenho que:

– a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu, aproximadamente, 24% das perguntas;

- a etapa Memorização não recebeu perguntas;
- a etapa Relevância não recebeu perguntas;
- a etapa Construção do conhecimento recebeu 11% das perguntas;
- a etapa Avaliação recebeu 65 % das perguntas.

*Classificação das Declarações ou Informações (D/I/O):*

Na procura por D/I/O feita pelo professor, para estabelecer as etapas da aprendizagem, sem o uso de perguntas encontrei, 89 expressões de D/I/O.

Para a etapa da Compreensão do novo conhecimento com seus quesitos:

- D/I/O (Ca) para o quesito da Compreensão “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (Cb) para o quesito da Compreensão “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando”: 11 D/I/O;
- D/I/O (Cc) para o quesito da Compreensão “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (Cd) para o quesito da Compreensão “conhecer a Realidade Sociocultural em que o educando está inserido”: D/I/O – Cd: 23 D/I/O;
- D/I/O (Ce) para o quesito da Compreensão “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando”: 12 D/I/O;
- D/I/O (Cf) para o quesito da Compreensão “utilizar, quando possível ou necessário os PAC (ilustrações, analogias, ou exemplos)”: 1 D/I/O;
- D/I/O (M) para “Memorização do novo conhecimento”: 1 D/I/O;
- D/I/O (R) para “tornar o novo conhecimento Relevante”: 3 D/I/O;
- D/I/O (N) para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando”: 35 D/I/O;
- D/I/O (A) para “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem”: 1 D/I/O.

Quadro 6 – Classificação das Declarações, Informações ou Observação (D/I/O) da Aula 3

Classificação das 89 Declarações, Informações e Observações da 3ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadores	Avaliação
D/I/O– Ca	D/I/O– Cb	D/I/O– Cc	D/I/O– Cd	D/I/O– Ce	D/I/O– Cf	D/I/O– M	D/I/O– R	D/I/O– N	D/I/O– A
0	10	3	23	12	2	1	3	34	1

Fonte: Observação e entrevista da Aula 3.



### *Análise do Quadro 6 da Aula 3:*

Considerando as D/I/O, verifico que não se usou de D/I/O nos quesitos da Compreensão, objetivando estimular a Curiosidade dos educandos, para ser sabedor dos “Conhecimentos Prévios” do educando quanto ao novo conhecimento e nos PAC das ilustrações e analogias, apenas foi feito um exemplo, porém, sem perguntas.

No entanto, pelas Declarações ou Informações (D/I/O) apresentadas, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:

- Estimular a Curiosidade – não houve D/I/O;
- Estabelecer o Contexto – 10 D/I/O (11,24%) = 11%;
- Conhecimentos Prévios – 3 D/I/O (3,37%) = 3%;
- Realidade Sociocultural – 23 D/I/O (25,84) = 26%;
- Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – 12 D/I/O (13,48%) = 13%;
- PAC – 2 D/I/O (2,25%) = 2%.

- Memorização – 1 D/I/O (1,12%) = 1%;

- Relevância – 3 D/I/O (3,37%) = 3%;

- Norteadoras – 35 D/I/O (39,33%) = 39%;

- Avaliação – 1 D/I/O (1,12%) = 1%.

Desta maneira tenho que:

- a etapa Compreensão com seus quesitos recebeu, aproximadamente, 56% das D/I/O;

- a etapa da Memorização recebeu 1% das D/I/O;

- a etapa da Relevância recebeu 3% das D/I/O;

- a etapa da Construção recebeu 39% das D/I/O;

- a etapa da Avaliação recebeu 1% das D/I/O.

#### 4.4 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 4

Esta observação e entrevista ocorreu em uma EMEF na cidade de Caxias do Sul / RS.

A professora D, que exerceu sua prática com educandos do 4º AEF, tem sua formação iniciada no Magistério, graduando-se em Pedagogia, fez extensão em Psicopedagogia, fez concurso na prefeitura para trabalhar na “área 1” e exerce a profissão já há 20 anos, sendo que os últimos dois foram nesta instituição. Sua idade, por ocasião da observação e entrevista era 42 anos. A turma estava constituída, naquele dia, por 23 educandos, dois estavam ausentes.

#### **4.4.1 A observação**

A aula iniciou com a retomada da história do livro *O dia em que o Kleto achou dinheiro*.

O objetivo da aula foi o de trabalhar o sistema monetário de diferentes países, conhecendo o nome, a moeda que usam, a localização do país mediante pesquisa num mapa mundial e trabalhar matemática.

##### **A 1ª atividade:**

Objetivo: trabalhar com o sistema monetário e conhecer moedas de outros países.

Depois de lembrá-los de algumas coisas sobre o que haviam visto no livro, chegou a parte final, quando Kleto achou uma caixa (D/I/O-1-Cb) e fez as primeiras perguntas:

– O que será que terá na caixa quando lermos o 2º livro? (P1 – **PCa**).

– O que vocês gostariam que tivesse na caixa? (P2 – **PCa**). Houve muitas respostas. A professora disse que naquela aula trabalhariam um pouco diferente e mostrou-lhes um envelope (como aquele que o “vento” trouxe até o Kleto) e perguntou: – O que vocês acham que tem neste envelope? (P3 – **PCa**) – Dinheiro – foi uma resposta.

– Que outra coisa poderia ser? (P4 – **PCa**) – Um cheque de R\$10.000,00 – respondeu outro.

– Pode ser – respondeu a professora – O que mais? (P5 – **PCa**) – várias respostas, inclusive, sabedoria. A professora continuou e perguntou:

– O que havia no envelope que o Kleto achou? (P6 – **PA**) – Dinheiro – responderam.

– Que dinheiro que era? (P7 – **PA**) – Dólar – responderam.

– De que país que era? – Europa – responderam.

- Europa ou Estados Unidos? (P8 - **PN**). Ficaram pensando e responderam:
- Estados Unidos.
- Isso, é nos Estados Unidos que se usa Dólar. Na Europa, que dinheiro que é? (P9 – **PN**) – Euro – alguém respondeu.
- Euro, muito bem, olha só! E vocês conhecem outras moedas? (P10 – **PCc**)
- Peso – foi a resposta de alguns.
- Ótimo! E onde se usa Pesos? (P11 – **PCc**) – Europa – foi a resposta.
- Não, na Europa se usa que moeda? (P12 – **PCc**) – Euro – responderam alguns.
- Onde se usa Pesos? (P13 – **Cc**). Não houve resposta. A professora foi até o mapa-múndi e, apontando para o Brasil perguntou:
- Olha só, no Brasil, que moeda a gente usa? (P14 – **PCc**) – Real – responderam.
- Muito bem, e aqui na América do Sul, nestes países (Uruguai, Argentina, Chile, Colômbia) a gente usa a moeda Peso. (D/I/O-2-**PCb**).
- Hoje eu trouxe, neste envelope, várias moedas, cédulas de outros países para vocês conhecerem. Vamos começar por aquele dinheiro que o Kleto encontrou que era, o quê? (P15 – **A**) – Dólar – responderam.
- Isso, só que não será aquela quantia que o Kleto trocou, porque aquela quantia... qual era a quantia que o Kleto trocou? (P16 – **A**) – Uma nota de \$100 – responderam.
- Nossa! Será que o Dólar vale como o nosso dinheiro o Real? (P17 – **Cc**) – Não – foi a resposta. Qual o dinheiro que vale mais (P18 – **Cc**), Dólar ou o nosso dinheiro? (P19 – **Cc**) – Dólar – responderam.
- Uau! O Dólar vale mais do que o dobro (D/I/O-3 – **N**), e quanto seria o dobro do nosso Real? (P20 – **PCc**) – Duas vezes mais – responderam.
- Na verdade o Dólar vale mais do que o dobro, mas para arredondar, vamos ficar com o dobro. (D/I/O-4-**N**). Então, se o Kleto trocou uma nota de \$100 quanto ele recebeu em Real? (P21 – **PA**) – Duzentos e pouco – respondeu um.
- Muito bem, duzentos e pouco, mas vamos arredondar para duzentos. Mas claro que eu não trouxe esta nota de \$100, eu trouxe apenas uma notinha de um Dólar para vocês conhecerem. Na verdade, eu trouxe muitas outras cédulas, dinheiro de outros países para vocês conhecerem. Eu trouxe o Dólar, o Euro, o Peso uruguaio, o Peso argentino, o Peso chileno, o Dólar australiano, a Libra da

Inglaterra. Os dinheiros da China e do Japão não são originais, mas eu fiz no computador cópias iguais aos originais. Vocês poderão pegar para manusear, olhar e ler. Ler por que aqui no Brasil nós falamos que língua mesmo? (P22 – **PCc**) – Português – foi a resposta.

– E será que nestes outros países também se fala o português? (P23 – **PN**).

– Português, e nos Estados Unidos? (P24 – **PCc**) – Inglês – respondeu um.

– Inglês. Aqui tem dinheiro da Argentina, do Uruguai e que língua se fala lá? (P25 – **PCc**) – Argentino – respondeu um.

– Como é que é a língua que falam na Argentina, na Bolívia, no Peru? (P26 – **Cc**). Será que no Peru também falam argentino? (P27 – **PN**) – Espanhol – respondeu um.

– Espanhol, muito bem. E aqui pela Europa (mostrando no mapa-múndi) que outras línguas se fala? (P28 – **PCc**) – Espanhol – disse um.

– Tem espanhol e que outras línguas? (P29 – **PCc**) – Inglês – disse outro.

– Na França? (P30 – **PCc**) – Francês.

– Na Itália? (P31 – **PCc**) – Italiano.

– Na Alemanha? (P32 – **PCc**) – Alemão.

– No Japão? (P33 – **PCc**) – Japonês.

Todos estavam muito curiosos e alvoroçados. A professora explicou que colocaria as cédulas e moedas sobre uma mesa e os educandos, em grupos de sete ou oito, viriam até a mesa e voltou a explicar o que poderiam fazer com elas.

– Turma! Eu vou começar pela nota, pelo dinheiro que o Kleto encontrou que era o...? (P34 – **PA**) – Dólar – responderam. E mostrou uma cédula de \$1.

– Por que moeda será que ele trocou para poder gastar? (P35 – **PCc**) – Um Real – respondeu um.

– Não, por qual moeda ele trocou para poder gastar (P36 – **PA**) – Real – foi a resposta.

– Será que se um estrangeiro, um americano vier para cá com Dólar, ele pode ir no mercado fazer compras? (P37 – **PCc**) – Não, ele tem que trocar – responderam.

– E aonde a gente troca dinheiro? (P38 – **PCc**) – No banco – responderam alguns.

– E onde mais? (P39 – **PCc**) – Mercado – disseram alguns.

– Casas de câmbio, casas de câmbio é onde se troca qualquer moeda. (D/I/O-5-N).

– Quando qualquer estrangeiro vem para o nosso país, ele vai lá na casa de câmbio e troca pelo nosso ...? (P40 – **PCc**) – Real – foi a resposta.

– Aí ele pode usar. E quando nós vamos para outro país, será que a gente pode usar o Real? (P41 – **PCc**) – Não – responderam.

– O que a gente tem de fazer? (P42 – **PCc**). Não houve resposta.

– Trocar pela moeda do...? (P43 – **PN**) – Outro país – responderam alguns.

A professora explicou novamente como faria para que todos pudessem conhecer as cédulas. A euforia era muito grande. Todos foram, por grupo, conhecer as cédulas. Havia moedas também. Muito incentivo para lerem o que estava escrito.

Quando todos viram e manusearam as cédulas e moedas, a professora novamente disse o nome dos países e das moedas que estavam representados na mesa e informou aos educandos que as outras cédulas de países, que não estavam representados na mesa, como a Alemanha, eles teriam a tarefa de fazer pesquisa para relacionar o país com a moeda. Seria uma atividade para as próximas aulas.

### **A 2ª atividade:**

Objetivo: trabalhar com cálculos mentais

A professora iniciou com uma pergunta:

– A gente já conversou. Será que todos estes dinheiros têm o mesmo valor? (P44 – **PA**) – Não – responderam.

– Tem valores diferentes? (P45 – **PA**) – Cada um tem o seu valor – respondeu um.

– Hum! Muito bem. Vamos começar com o Dólar. Os colegas falaram que o Dólar vale mais do que o nosso dinheiro que é qual...? (P46 – **PA**) – Real.

– Real. Nós estávamos pensando que ele vale mais do que o dobro, mas vamos ficar com o dobro para facilitar. Vocês lembram que o Kleto comprou muitas coisas. Que coisas que vocês lembram? (P47 – **PA**). Os educandos foram dizendo todas as coisas com as quais o Kleto tinha gasto dinheiro. A professora ajudou com algumas coisas. Muita euforia.

- Vocês lembram quanto ele gastou? (P48 – **PA**) – R\$ 139,00 – responderam. Fiquei impressionado com o fato de lembrarem da “gincana intelectual” que fiz, quando da palestra que proferi na escola em que fui dizendo, em ordem cronológica, o valor de cada uma das compras e feitos do Kleto naquele dia.

No final, com todos os valores projetados por um Datashow numa tela, perguntei qual era o resultado. Não acertaram, mas chegaram próximo. Então apresentei o valor de R\$ 139,00.

A professora continuou:

– Uauh! Foi R\$ 139,00 o cálculo que a gente fez. Bom, se ele gastou, se ele trocou uma nota de \$100, a gente fez como o Dólar valendo, quanto mesmo valia cada Dólar? (P49 – **PA**) – Dois Reais – responderam.

– Se ele trocou uma nota de \$100 quantos Reais ele conseguiu pela nota? (P50 – **PA**) – R\$ 200,00 – foi a resposta.

– Se ele gastou R\$ 139,00 e tinha R\$ 200,00, sobrou algum troco? (P51 – **PA**) – Sim – responderam.

– Quanto sobrou de troco? (P52 – **PA**) – Dois Reais – respondeu um – 71 – disse outro.

– 71 o quê? (P53 – **PA**) Dólares? (P54 – **PA**) – Reais – foi a resposta.

– Vem fazer esta conta no quadro – pediu a professora para o educando que havia respondido e, enquanto ele fazia a conta, a professora recapitulava a necessidade de se trocar o Dólar por Reais e perguntou:

– Por que ele teve de trocar? (P55 – **PA**) – Quando a gente vai pra outro país, primeiro a gente tem de trocar o dinheiro pelo dinheiro daquele país, pra depois poder fazer compras – respondeu uma.

– Isso mesmo – comentou a professora que não percebeu o erro na subtração, pois o valor correto era de R\$ 61,00. Em seguida a professora perguntou:

– Quantas notas de \$100 o Kleto achou? (P56 – **PA**) – Três – responderam.

Ele trocou uma e recebeu R\$ 200,00 e, se ele trocasse as três notas por Reais, quanto ele receberia? (P57 – **PA**) – 600 – responderam alguns.

– Hum! Muito bem, 600 o quê? (P58 – **PA**) – Reais – foi a resposta de todos.

– Nós vimos que o Kleto tinha imaginado poder comprar muitas coisas, como o quê? (P59 – **PA**) – Bicicleta, *videogame*, tênis – responderam.

– E com o dinheiro que ele tinha ele poderia comprar uma bicicleta? (P60 – **PA**). Olha que ele já gastou R\$ 139,00 – Sim, Não – estavam divididos.

– O que mais ele poderia comprar? (P61 – **PA**) – *Videogame* – respondeu um.

– Vocês acham que daria para comprar um *videogame*? (P62 – **PA**) – Sim – concluíram alguns.

– E um tênis? (P63 – **PA**) – Sim – responderam alguns, mas estavam muito agitados e fazendo comentários.

– E se ele comprasse a bicicleta, o *videogame* e o tênis, será que sobraria algo para ajudar os pais? (P64 – **PA**). Olha que ele já tinha comprado muitas coisas naquele dia e tinha gasto R\$ 139,00. (D/I/O-6-**N**). O que vocês acham? (P65 – **PA**) – Não. Mas ficaram divididos e pensativos. A professora expressou sua opinião:

– Eu acho que não né. O que vocês gostariam de comprar se tivessem todo este dinheiro? (P66 – **PR**). Muitas respostas e ficaram agitados. A professora explicou: – Depois nós vamos continuar, vamos pegar as cédulas e procurar cada país no mapa, ver que língua que se fala no país, como a moeda pode ser representada. A aula terminou porque eles tinham Educação Física.

#### **4.4.2 A entrevista**

**a)** Quanto à realidade sociocultural dos educandos que frequentam tuas aulas:

a. 1) *Há, aqui na escola, algum lugar ou alguma maneira para poder obter informações sobre a realidade em que teus educandos vivem?*

– Aqui na escola, nossos alunos estão na escola desde pequenininhos. Eles entram aqui e não saem. Então a gente conhece mais ou menos como é que é a vida deles. (D/I/O-7-**Cd**). A gente conhece as mães, os pais. Muitas foram alunas aqui. A gente fala com elas. (D/I/O-8-**Cd**). Eles moram todos aqui perto da escola, então a gente conhece bem, quer dizer, sabe mais ou menos. (D/I/O-9-**Cd**). Eles têm outros irmãos que estudam aqui. (DI-10-**Cd**). A gente também fala com os pais. (D/I/O-11-**Cd**). Quando chega um aluno novo, os pais falam com a coordenadora e ela passa pra nós. (D/I/O-12-**Cd**). Também quando algum aluno tem algum problema, ela passa pra nós. (D/I/O-13-**Ce**). E nós, quando vemos algum problema passamos pra ela; por exemplo, eu tenho vários alunos com problemas. Tem uma menina que não enxerga muito bem. (D/I/O-14-**Cd**)

a. 2) *O que conheces da vida dos teus educandos; quando eles estão fora da escola, aos cuidados de quem eles ficam?*

Têm muitos que vivem só com a mãe (D/I/O-15-**Cd**), têm também meninas que vivem só com o pai. Tenho dois casos. Estranho viverem só com o pai, né? (D/I/O-16-**Cd**). Tenho outro que é a avó que cuida; foi abandonado pela mãe. (D/I/O-

17-Cd). Ficam com a mãe que não trabalha, ou ficam na rua, ou ficam sozinhos. (D/I/O-18-Cd).

a. 3) *Quanto à família dos educandos, sabes como estão estruturadas?*

Acho que são poucos os pais que estão no primeiro casamento, que continuam casados. (D/I/O-19-Cd). Têm muitos que vivem separados. (D/I/O-20-Cd). Tenho assim de tudo. A família bem-estruturada dá pra contar nos dedos. (D/I/O-21-Cd).

a. 4) *Quão familiarizados estão os teus educandos com a internet?*

– Peço para eles fazerem pesquisa na internet e eles fazem (D/I/O-22-Cd). Eles dizem que têm internet em casa, mas acho que alguns só dizem isso pra não passarem vergonha, sabe como é, né? (D/I/O-23-Cd). Na escola tem laboratório de informática e eles sabem mexer bem. (D/I/O-24-Cd). A maioria tem telefone. (D/I/O-25-Cd).

a. 5) *Referente à profissão de fé, qual é a predominante?*

– A maioria é católico, acho que tenho dois que são evangélicos. (D/I/O-26 – Cd).

a. 6) *Ocorre, ocasionalmente, algum tipo de conflito quanto a alguma atividade que, por motivos religiosos, se recusam a fazer? Se ocorre, como lidas com isso?*

– Mais quando eles são menores. Quando a gente trabalha Natal, Páscoa, as vezes um que outro pai vem e diz que preferiria que a gente não trabalhasse, mas muito pouco. (D/I/O-27-Cd). Então a gente dá outro trabalho. (D/I/O-28-Cd).

a. 7) *Quanto à “clientela” da escola, o que sabes?*

– Não é pobre (D/I/O-29-Cd), é bem heterogênea. (D/I/O-30-Cd) Muitos têm casa própria. (D/I/O-31-Cd) Têm veículo (D/I/O-32-Cd). Têm pais que vêm buscar os filhos de carro (D/I/O-33-Cd), ou pagam micro (D/I/O-34-Cd). Têm uns dois que não têm dinheiro nem pra pagar o ônibus (D/I/O-35-Cd), mas acho que é média. (D/I/O-36-Cd).

**b)** *Quanto ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos teus educandos:*

b. 1) *Consideras que chegam de acordo com o que se espera para a idade deles ou existem alguns problemas?*

– Tem vários que ainda não estão alfabetizados e estão no 4º ano. (D/I/O-37-A). Eles têm muitas dificuldades (D/I/O-38-Ce), mas como a gente não pode mais



reprovar, eles vão passando com muita dificuldade. Isso vem lá do 1º ano. (D/I/O-39-A). Os pais, às vezes, demoram pra procurar ajuda. (D/I/O-40-Ce).

#### 4.4.3 Formulação dos dados da Aula 4

##### *Classificação das Perguntas (P):*

Nesta quarta observação e entrevista, tendo como objetivo verificar o estabelecimento das etapas do processo de aprendizagem por Perguntas, anotei 66 perguntas feitas aos educandos.

A primeira atividade iniciou com uma retomada da história do livro O dia em que o Kleto achou dinheiro, que considerei como uma D/I/O para estabelecer o contexto.

Em seguida, a professora explicou o objetivo da 1ª atividade que seria trabalhar o sistema monetário de diferentes países, conhecendo o nome, a moeda que usam, a localização do país mediante pesquisa num mapa-múndi e trabalhar matemática.

Houve 43 perguntas nesta atividade e quatro D/I/O que considerei: duas para “estabelecendo o Contexto” e duas “Norteadoras da construção do novo conhecimento”.

A 2ª atividade tinha por objetivo trabalhar com cálculos mentais, mas ainda vinculada com a 1ª. Nela encontrei mais 23 perguntas e uma D/I/O “Norteadoras da construção do novo conhecimento”.

Desta maneira, por primeiro classifiquei as 66 perguntas do seguinte modo:

- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento” (PCa): cinco perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando” (PCb): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando” (PCc): 26 perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “conhecer a Realidade Sociocultural”, na qual o educando está inserido” (PCd): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando” (PCe): nenhuma pergunta;

- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “utilizar, quando possível ou necessário os PAC – ilustrações, analogias ou exemplos” (PCf): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Memorização do novo conhecimento” (PM): nenhuma pergunta;
- perguntas para “tornar o novo conhecimento Relevante” (PR): uma pergunta;
- perguntas para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando” (PN): cinco perguntas;
- perguntas de “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem” (PA): 29 perguntas.

Quadro 7 – Classificação das perguntas da Aula 4

Classificação das 66 perguntas da 4ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadoras	Avaliação
PCa	PCb	PCc	PCd	PCe	PCf	PM	PR	PN	PA
5	0	26	0	0	0	0	1	5	29

Fonte: Observação e entrevista da Aula 4.

*Análise do Quadro 7 da 4ª aula:*

Vejo que não houve perguntas para os quesitos da Compreensão: “estabelecendo o Contexto do novo conhecimento para o educando”, perguntas quanto à “Realidade Sociocultural” do educando, perguntas para aperceber-se do “Estágio de Desenvolvimento Cognitivo” do educando, perguntas nos PAC (não houve ilustrações, analogias ou exemplos) e perguntas para a etapa da Memorização.

Pelo número de perguntas (P) observadas, 65, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:
  - Estimular a Curiosidade – 5 P (83,33%) = 8%;
  - Estabelecer o Contexto – não houve perguntas;
  - Conhecimentos Prévios – 26 P (39,39%) = 39%;
  - Realidade Sociocultural – não houve perguntas;
  - Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – não houve perguntas;
  - PAC – não houve perguntas.

- Memorização – não houve perguntas;
- Relevância – 1 P (1,52%) = 2%;
- Norteadoras – 5 P (7,58%) = 8%;
- Avaliação – 29 P (43,94%) = 44%.

Sendo assim tenho que:

- a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu, aproximadamente, 46% das perguntas;
- a etapa da Memorização não recebeu perguntas;
- a etapa da Relevância recebeu 2% das perguntas;
- a etapa da Construção do conhecimento recebeu 8% das perguntas;
- a etapa da Avaliação recebeu 44 % das perguntas.

#### *Classificação das Declarações ou Informações (D//O):*

Na procura por Declarações ou Informações (D//O) feitas pelo educador, para estabelecer as etapas da aprendizagem, sem o uso de perguntas, encontrei 32 expressões de D//O.

Para a etapa da Compreensão do novo conhecimento com seus quesitos:

- D//O (Ca) para o quesito da Compreensão “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento”: nenhuma D//O;
- D//O (Cb) para o quesito da Compreensão “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando”: 2 D//O;
- D//O (Cc) para o quesito da Compreensão “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando”: nenhuma D//O;
- D//O (Cd) para o quesito da Compreensão “conhecer a Realidade Socio-cultural” na qual o educando está inserido”: 21 D//O;
- D//O (Ce) para o quesito da Compreensão “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando”: 3 D//O;
- D//O (Cf) para o quesito da Compreensão “utilizar, quando possível ou necessário os PAC (ilustrações, analogias, ou exemplos)”: nenhuma D//O;
- D//O (M) para “Memorização do novo conhecimento”: nenhuma D//O;
- D//O (R) para “tornar o novo conhecimento Relevante”: nenhuma D//O;
- D//O (N) para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando”: 4 D//O;

- D/I/O (A) para “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem”: 2 D/I/O.

Quadro 8 – Classificação das Declarações, Informações ou Observação (D/I/O) da Aula 4

Classificação das 40 Declarações, Informações ou Observações da 4ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadoras	Avaliação
D/I/O - Ca	D/I/O - Cb	D/I/O - Cc	D/I/O - Cd	D/I/O - Ce	D/I/O - Cf	D/I/O - M	D/I/O - R	D/I/O - N	D/I/O - A
0	2	0	29	3	0	0	0	4	2

Fonte: Observação e entrevista da Aula 4.

#### *Análise do Quadro 8 da 4ª aula:*

Identifico não haver D/I/O para os quesitos da etapa da Compreensão, entre os quais: “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento”, “estar a par dos Conhecimentos Prévios do educando” e dos PAC, por não terem sido feitas ilustrações, analogias ou exemplos, mesmo desacompanhados de perguntas. As etapas da aprendizagem Memorização e da Relevância não foram trabalhadas com D/I/O.

Já pelas Declarações ou Informações (D/I/O) apresentadas, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- **Compreensão:**

- Estimular a Curiosidade – não houve D/I/O;
- Estabelecer o Contexto – 2 D/I/O (5%) = 5%;
- Conhecimentos Prévios – não houve D/I/O;
- Realidade Sociocultural – 29 D/I/O (72,5%) = Aproximadamente 73%;
- Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – 3 D/I/O (7,5%) = 8%;
- PAC – não houve D/I/O.

- **Memorização – não houve D/I/O;**

- **Relevância – não houve D/I/O;**

- **Norteadoras – 4 D/I/O (10%) = 10%;**

- **Avaliação – 2 D/I/O (5%) = 5%.**

Desta maneira tenho que:

– a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu, aproximadamente, 85% das D/I/O;

– a etapa da Memorização não recebeu D/I/O;

- a etapa da Relevância não recebeu D/I/O;
- a etapa da Construção do conhecimento recebeu 10% das D/I/O;
- a etapa da Avaliação recebeu 5% das D/I/O.

#### 4.5 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 5

O relato de observação e entrevista foi de uma aula ocorrida em uma EMEF na cidade de Caxias do Sul / RS, a mesma da Aula 3.

A professora E, que exerceu sua prática com educandos do 5º AEF, tem sua formação iniciada no Magistério e graduou-se em Pedagogia – Educação Infantil. Exerce a profissão há três anos nesta instituição. Sua idade, por ocasião da observação e entrevista era 29 anos. A turma estava constituída, naquele dia, por 29 educandos, todos presentes.

##### 4.5.1 A observação

Ao chegar na sala, encontrei todos os educandos em silêncio, mas com uma evidente empolgação contida. A professora me informou que estavam trabalhando “produção textual” e que para aquela tarde haviam preparado dois tipos de atividades, uma entrevista mediante questionamentos a serem feitos ao escritor e a elaboração de uma história sobre oito qualidades ou sentimentos que haviam destacado do livro. A empolgação evidenciava que a professora havia trabalhado, na aula anterior, a curiosidade dos educandos. (D/I/O-1-Ca).

##### **A 1ª atividade:**

Objetivo: inteirar-se da história do livro *O dia em que o Kleto encontrou dinheiro*.

A professora iniciou atividade por ler lendo para eles, pela primeira vez, a história do livro, mas cabe destacar que a maioria já tinha adquirido o livro e o havia lido. Foi uma leitura pausada, com ênfase nos pontos que a professora desejava destacar, ou seja, *valores*. Por isso enfatizou a palavra *obrigado* e atitudes como a de “dar um chocolate para um menino que parecia ser mais pobre do que ele”, “pensar em ajudar os pais”, “avisar que não iria almoçar em casa”, “ajudar uma senhora com nenê doente”, “convidar amiga para tomar sorvete” etc. (D/I/O-2-Cb)

Quando lia o tópico “O cinema”, que inicia com a frase: “Kleto queria ir ao cinema, mas achou que não o deixariam entrar.” Perguntou:

– O que vocês acham? (P1 – **PCa**) – Ele conseguiria entrar? (P2 – **PCa**) – Não – responderam alguns.

Ao ler o tópico “A terceira compra” comentou: Estiloso! E perguntou:

– Não acham que ele estava estiloso? (P3 – **PCc**) – Sim – responderam.

No tópico “Levando Lorena para casa”, disse achar que ele havia impressionado a amiga e perguntou:

– Não acham que a amiga ficou impressionada? (P4 – **PCc**) – Sim – foi a resposta.

No tópico “Será que terminou?”, após ler o título perguntou:

– Vocês acham que terminou? (P5 – **PCa**) – Não – responderam.

– O que será que havia na caixa? (P6 – **PCa**) – Dinheiro – respondeu um.  
– Ouro – disse outro.

– Na história que acabaram de ouvir, que sentimentos ou qualidades vocês perceberam em Kleto? (P7 – **PA**) – Gentileza – disse uma.

– Quando ele foi gentil? (P8 – **PCc**) – Quando dizia obrigado – foi a resposta.

– O que mais? (P9 – **PA**) – Solidariedade – foi uma resposta.

– Quando ele foi solidário? (P10 – **PCc**) – Quando deu um chocolate para o menino pobre – disse uma educanda.

– O que já aprendemos sobre solidariedade? (P11 – **PA**) – Que solidariedade chama solidariedade – responderam todos.

– Algo mais? (P12 – **PA**) – Amizade – foi outra resposta.

– Quando ele foi amigo? (P13 – **PCc**) – Com Lorena – foi a resposta de alguns.

– O que mais? (P14 – **A**) – Preocupado – disse alguém.

– Quando ele mostrou-se preocupado? (P15 – **PCc**) – Quando pediu para avisar a mãe de que não iria almoçar em casa – foi a resposta.

– Mais uma qualidade! (P16 – **PA**) – Bondade – foi uma resposta.

– Quando ele foi bondoso? (P17 – **PCc**) – Quando deu dinheiro para a mulher com o nenê doente – respondeu uma educanda.

– Lembram de algo mais? (P18 – **PA**) – Sabedoria – comentou alguém.

– Quando ele foi sábio? (P19 – **PCc**) – Por não gastar tudo, por pedir informação sobre o dinheiro. A professora concordou com todas as respostas e os parabenizou. Em seguida, após contextualizar a história do Kleto que morava numa região pacata, onde as pessoas eram honestas, pois sempre devolviam o “troco”, perguntou: (D/I/O-3 – **Cb**).

– Em nossos dias poderíamos agir como o Kleto fez? (P20 – **PCc**) – Não – responderam todos comentando que poucas pessoas agem com honestidade e deram muitos exemplos.

#### **A 2ª atividade:**

Objetivo: trabalhar valores e produção textual

Após entrevistar-me (as perguntas haviam sido elaboradas na aula anterior), fazendo anotações para posterior elaboração de texto sobre a entrevista, a segunda atividade consistia em dividir os educandos em grupos de três ou quatro pessoas, sendo que cada grupo pegaria um bonequinho de papel feito pela professora e que segurava uma qualidade ou sentimento, como *amor*, *solidariedade*, *amizade*, *bondade*, *gentileza*, *educação*, etc. Cada grupo deveria elaborar um texto com aquela palavra. Após as explicações perguntou:

– Entenderam a tarefa? (P21 – **PA**) – Sim – responderam. Um dos grupos mostrou-me o título do texto que iria escrever: “O dia em que o Kleto fez gentileza”. A professora supervisionou a atividade orientando, mas com explicações e não com perguntas. (D/I/O-4-**N**).

#### **4.5.2 A entrevista**

**a)** Quanto à realidade sociocultural dos educandos que frequentam tuas aulas:

a. 1) *Há, aqui na escola, algum lugar ou alguma maneira para obter informações sobre a realidade em que teus educandos vivem?*

– Cada um tem uma pasta que fica na secretaria. (D/I/O-5-**Cd**). Também conversamos bastante e, assim, fico sabendo de muitas coisas.

a. 2) *O que conheces da vida dos teus educandos; quando eles estão fora da escola, aos cuidados de quem eles ficam?*

– Muitos, por terem pais que trabalham fora, ficam sozinhos por um período, outros ficam com parentes. Poucos ficam com os pais. (D/I/O-6-**Cd**).

a. 3) *Quanto à família dos educandos, sabes como estão estruturadas?*

– Temos de tudo. Algumas famílias são, como se diz, normais, mas muitos têm pais separados ou que não são casados, uns não têm pai ou mãe. (D/I/O-7-**Cd**).

a. 4) *Quão familiarizados estão os teus educandos com a internet?*

– Eles sabem mais do que eu. (D/I/O-8-**Cd**).

a. 5) *Referente à profissão de fé, qual é a predominante?*

– A maioria são católicos. (D/I/O-9-**Cd**).

a. 6) *Ocorre, ocasionalmente, algum tipo de conflito quanto a alguma atividade que, por motivos religiosos, se recusam a fazer? Se ocorre, como lidas com isso?*

– Muito pouco, pois trabalhamos valores e não ensino religioso. (D/I/O-10-**Cd**) – foi a resposta, porém complementou:

– Tenho um caso de um aluno que é Testemunha de Jeová e que dizia não poder fazer determinadas tarefas. Chamei os pais para saber o que estava acontecendo. Eles me explicaram sua posição. Agora, quando a atividade é um problema para o aluno, eu faço outra para ele. (D/I/O-11-**Cd**).

a. 7) *Quanto à clientela da escola, o que sabes?*

Não sei que palavras usar, mais pra pobre (D/I/O-12-**Cd**), mas poucos casos de pobres. (D/I/O-13 - **Cd**). Alguns têm carro. (D/I/O-14-**Cd**).

**b)** Quanto ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos teus educandos:

b. 1) *Consideras que chegam de acordo com o que se espera para a idade deles ou existem alguns problemas?*

– Nem todos, tu percebes, nos trabalhos. Alguns fazem trabalhos artísticos maravilhosos, mas na ora de ler ou escrever eles têm problemas. (D/I/O-15-**Ce**). Outros já têm problemas diagnosticados como *déficit de atenção*.

b. 2) *Como ages, caso apresentem problemas?*

– Outro dia tive uma situação. Um dos alunos tem problemas de acompanhar os outros e, por isso, pensei em dar uma atividade diferente para ele, mas ele me perguntou por que não estava fazendo aquilo que os outros estavam. Tive de mudar, incluir. (D/I/O-16-**Ce**) – foi a primeira resposta, depois complementou:

– Temos uma professora cuja função é a de trabalhar, por algum tempo, as dificuldades que determinado aluno apresenta, até ele superar aquela dificuldade.



### 4.5.3 Formulação dos dados da Aula 5

#### *Classificação das Perguntas (P):*

Nesta quinta observação e entrevista, tendo como objetivo verificar o estabelecimento das etapas do processo de aprendizagem por Perguntas, anotei 21 perguntas feitas aos educandos.

A primeira atividade foi para inteirar-se da história do livro *O dia em que o Kleto achou dinheiro* que foi lido, pela primeira vez, pela professora, pausadamente, e com ênfase em determinadas expressões (valores). Houve 20 perguntas nesta atividade e uma D/I/O que considerei como estabelecendo o Contexto.

A segunda atividade tinha por objetivo trabalhar valores e produção textual e nela encontrei uma pergunta e uma D/I/O.

Desta maneira, por primeiro classifiquei as 21 perguntas do seguinte modo:

- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento” (PCa): quatro perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando” (PCb): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando” (PCc): 9 perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “conhecer a Realidade Sociocultural”, na qual o educando está inserido” (PCd): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando” (PCe): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “utilizar, quando possível ou necessário os PAC – ilustrações, analogias, ou exemplos” (PCf): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Memorização do novo conhecimento” (PM): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Tornar o novo conhecimento Relevante” (PR): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando” (PN): nenhuma pergunta;

- perguntas de “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem” (PA): oito perguntas.

Quadro 9 – Classificação das perguntas da Aula 5

Classificação das 21 perguntas da 5ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadores	Avaliação
PCa	PCb	PCc	PCd	PCe	PCf	PM	PR	PN	PA
4	0	9	0	0	0	0	0	0	8

Fonte: Observação e entrevista da Aula 5.

*Análise do Quadro 9 da 5ª aula:*

Percebo não haver perguntas para os quesitos da Compreensão: “estabelecendo o Contexto do novo conhecimento para o educando”, perguntas quanto à “Realidade Sociocultural” do educando, perguntas para se aperceber do “Estágio de Desenvolvimento Cognitivo” do educando, perguntas nos PAC, (não houve ilustrações, analogias ou exemplos), perguntas para a etapa da Memorização, perguntas para elevar a Compreensão já estabelecida à etapa da Relevância e perguntas “Norteadoras da construção do novo conhecimento pelo educando”, a penúltima etapa do processo da aprendizagem.

Pelo número de perguntas (P) observadas, 21, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:
  - Estimular a Curiosidade – 4 P (19,05%) = 19%;
  - Estabelecer o Contexto – não houveram perguntas;
  - Conhecimentos Prévios – 9 P (42,86%) = 43%;
  - Realidade Sociocultural – não houve perguntas;
  - Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – não houve perguntas;
  - PAC – não houve perguntas;
  
- Memorização – não houve perguntas;
- Relevância – não houve perguntas;
- Norteadoras – não houve perguntas;
- Avaliação – 8P (38,09) = 38%

Sendo assim tenho que:

– a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu 62% das perguntas;

- a etapa da Memorização não recebeu perguntas;
- a etapa da Relevância não recebeu perguntas;
- a etapa da Construção do conhecimento não recebeu perguntas;
- a etapa da Avaliação recebeu 38% das perguntas.

*Classificação das Declarações ou Informações (D/I/O):*

Na procura por Declarações ou Informações (D/I/O) feitas pelo educador para estabelecer as etapas da aprendizagem, sem o uso de perguntas, encontrei 18 expressões de D/I/O.

Para a etapa da Compressão do novo conhecimento com seus quesitos:

- D/I/O (Ca) para o quesito da Compreensão “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (Cb) para o quesito da Compreensão “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando”: 2 D/I/O;
- D/I/O (Cc) para o quesito da Compreensão “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (Cd) para o quesito da Compreensão “conhecer a Realidade Socio-cultural”, na qual o educando está inserido”: 8 D/I/O;
- D/I/O (Ce) para o quesito da Compreensão “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando”: 3 D/I/O;
- D/I/O (Cf) para o quesito da Compreensão “utilizar, quando possível ou necessário os PAC (ilustrações, analogias, ou exemplos)”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (M) para “Memorização do novo conhecimento”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (R) para “tornar o novo conhecimento Relevante”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (N) para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando”: 3 D/I/O;
- D/I/O (A) para “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem”: 2 D/I/O.

Quadro 10 – Classificação das Declarações, Informações ou Observação (D/I/O) da Aula 5

Classificação das 21 Declarações, Informações ou Observações da 5ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadoras	Avaliação
D/I/O - Ca	D/I/O - Cb	D/I/O - Cc	D/I/O - Cd	D/I/O - Ce	D/I/O - Cf	D/I/O - M	D/I/O - R	D/I/O - N	D/I/O - A
0	2	0	11	3	0	0	0	3	2

Fonte: Observação e entrevista da Aula 5.

### *Análise do Quadro 10 da 5ª aula:*

Identifico não haver D/I/O para os quesitos da etapa da Compreensão, entre os quais: “estar a par dos Conhecimentos Prévios do educando” e dos PAC, por não terem sido feitas ilustrações, analogias ou exemplos, mesmo desacompanhados de perguntas. As etapas da aprendizagem Memorização e da Relevância e Avaliação tampouco foram trabalhadas com D/I/O.

No entanto, pelas Declarações ou Informações (D/I/O) apresentadas, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:

- Estimular a Curiosidade – não houve D/I/O;
- Estabelecer o Contexto – 2 D/I/O (9,52%) = 10%;
- Conhecimentos Prévios – não houve D/I/O;
- Realidade Sociocultural – 11 D/I/O (52,38%) = 52%;
- Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – 3 D/I/O (14,29%) = 14%;
- PAC – não houveram D/I/O.

- Memorização – não houve D/I/O;

- Relevância – não houve D/I/O;

- Norteadoras – 3 D/I/O (14,29%) = 14%;

- Avaliação – 2 D/I/O (9,52%) = 10%.

Deste modo tenho que:

- a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu 76% das D/I/O;
- a etapa da Memorização não recebeu D/I/O;
- a etapa da Relevância não recebeu D/I/O;
- a etapa da Construção do conhecimento recebeu 14% das D/I/O;
- a etapa da Avaliação recebeu 10% das D/I/O.

## 4.6 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA DA AULA 6

Esta observação e entrevista ocorreu em uma EEEF na cidade de Canela / RS.

A professora F, que exerceu sua prática com educandos do 5º AEF, graduou-se em Pedagogia e exerce a profissão já há dois anos. Sua idade, por

ocasião da observação e entrevista era 49 anos. A turma estava constituída, naquele dia, por 23 educandos, todos estavam presentes.

#### 4.6.1 A observação

##### A 1ª atividade:

Objetivo: recapitular e problematizar a história do livro *O dia em que o Kleto encontrou dinheiro*. Considerei a releitura do livro como atividade de Memorização. (D/I/O-1-M).

A aula iniciou com a leitura do livro pela professora, e cada educando acompanhava em seu próprio exemplar. Quando lia sobre a idade de Kleto, ela raciocinou com eles dizendo:

– Notem, ele tinha mais de cinco e menos de...? (P1 – **PA**) – Treze – foi a resposta.

– Então é de seis a...? (P2 – **PA**) – Doze – responderam.

– Muito bem! (D/I/O-2-A). “Um dia, o Kleto estava na rua, chutando pedra”, qual é o *reino* da pedra? (P3 – **PA**) – mineral – disseram alguns.

– Mineral. [...] “Quando o vento lhe trouxe um envelope.” O que é o vento? (P4 – **PA**) – Uma massa de ar que se move – foi a resposta de muitos.

– [...] “Um envelope, com alguma coisa dentro”. Como é o nome de nossa moeda? (P5 – **PA**) – Real – responderam.

– Vocês já viram uma cédula do dinheiro que o Kleto tem na mão? (P6-**PCc**). Não houve resposta.

– Esta cédula seria de Real? (P7 – **PCc**). Não houve resposta.

– Seria do nosso dinheiro? (P8 – **PCc**)

– O nosso dinheiro é verdinho assim? (P9 – **PN**) – Não – responderam poucos.

– [...] “Ele abriu e encontrou algo que parecia ser dinheiro. Nunca tinha visto um dinheiro assim. Achou melhor mostrar para alguém.”

– Então não é Real né gente, porque real a gente tá acostumado a ver, quando a gente vai no armazém, compra alguma coisa, ganha mesada. (D/I/O-3-N). Ele foi numa padaria. O que a gente encontra numa padaria? (P10 – **PCc**) – Pão – responderam alguns – Bolo – disseram outros.

– [...] “o Seu Manoel, um português”. – Hum, qual é o feminino de português? (P11 – **PA**) – Portuguesa – responderam todos.

– [...] “Mostrou as três notas para o Seu Manoel.” Então aqui a gente já tem uma noção de que, dentro do envelope, tinha três notas de dinheiro que o Kleto conhecia ou não conhecia? (P12 – **PA**) – Não – foi a resposta.

– [...] “Disse que, se ele quisesse usar o dinheiro, teria de trocar por dinheiro brasileiro.” Alguém sabe como se chama esta troca de dinheiro? (P13 – **PCc**) – Não – responderam.

– Quando alguém viaja para o Exterior e tem que trocar o dinheiro por Euro ou Dólar, sabe como se chama isso? (P14 – **PCc**). Não responderam.

– Aonde é que ele vai pra trocar? Ele vai pra a padaria trocar? (P15 – **PCc**). Não houve resposta.

– Ele vai para uma casa de...? (P16 – **PCc**). Não houve resposta.

– De câmbio. (D//O-4-N). Completou a professora e disse:

– É lá que se vai quando se quer trocar dinheiro. E continuou a leitura.

– “O Sr. troca pra mim? – Sim, mas apenas uma nota, e se você comprar alguma coisa.” Tinha alguma condição pro Seu Manoel trocar? (P17 – **PA**) – Ele tinha de comprar alguma coisa – foi a resposta. Continuou com a leitura. No final da página cinco, a professora perguntou:

– Pelo visto, dá pra se dizer que o Kleto não sabia o valor do dinheiro? (P18 – **PA**) – Não – responderam alguns.

– Como vocês sabem que ele não conhecia o valor do dinheiro? (P19 – **PCc**) – Porque ele não ia na escola – respondeu um.

– Não, aqui não diz que ele não ia na escola, mas diz que ele dizia: “Dá pra comprá isso?”, “Dá pra comprá aquilo?”. Então ele não sabia o valor do dinheiro. (D//O-5-N). Continuando com a leitura, na página seis perguntou:

– Quem que lembra do tipo dos chocolates que o Kleto comprou? (P20 – **PA**) – De diferentes tamanhos – foi a resposta de um.

– Isso, por isso ele escolheu um de tamanho...? (P21 – **PA**) – Médio – responderam. Ao ler a página nove, perguntou:

– Quem é que tem um álbum de figurinhas? (P22 – **PCc**). Muitos responderam que tinham.

– O que é que se precisa para ter um álbum de figurinhas? (P23 – **PCc**) – Dinheiro – foi a resposta.

– Tá, dinheiro pra comprar um álbum e para comprar...? (P24 – **PCc**) – Figurinhas – responderam. Ao ler a página 10, perguntou:

– Tia, o que é preciso para ser tia? (P25 – **PCc**) – Ser irmã da mãe ou irmã do pai – foi a resposta de um. Na leitura da página 13, a professora formulou a pergunta:

– Qual era mesmo a idade do Kleto? (P26 – **PA**) – Mais de cinco e menos de treze – responderam.

– Então ele tinha de seis a doze anos. E por que ele achou que não o deixariam entrar no cinema? (P27 – **PCc**) – Porque ele estava sozinho – foi a resposta de um.

– É, mas também poderia ser que a classificação fosse além desta idade. (D/I/O-6 – **N**). E continuou com a leitura.

– “No caminho, encontrou uma mulher que pedia ajuda para as pessoas.” Vocês já viram uma pessoa pedindo esmola aqui em Canela? (P28 – **PCc**) – Sim – responderam alguns.

– Aqui em Canela? (P29 – **PCc**) – Eu vi – disse alguém.

– Tu viu aqui em Canela? (P30 – **PCc**) – Foi em Santa Catarina – foi a resposta.

– Mas aqui em Canela, alguém viu? (P31 – **PCc**). Um respondeu que sim. A professora, um tanto contrariada, continuou com a leitura:

– “Ela tinha um nenê no colo e dizia que ele estava doente.” Tem uma coisa estranha aqui, o que está estranho? (P32 – **PCc**) – Quando está doente, tem de ir logo pra um hospital – respondeu alguém.

– Ou num posto, né, ou ficar em casa. (D/I/O-7-**N**) – Mas ela deveria estar na rua com a criança doente? (P33 – **PA**) – Não – responderam todos. A professora continuou com a leitura e, enquanto lia a página 16, perguntou:

– “As latinhas estavam um pouco quentes, mas os dois as tomaram mesmo assim.” Por que as latinhas estavam quentes? (P34 – **PA**) – Porque já fazia tempo que ele tinha comprado – respondeu um.

### **A 2ª atividade:**

A professora dividiu a turma em quatro grupos; cada um estaria responsável por realizar as atividades colocadas nos *quatro pontos cardeais*. A atividade consistia em que cada grupo, cujo líder do grupo recebeu R\$ 1.500,00, recortasse figuras com seus preços, de catálogos colocados nos respectivos pontos cardeais.

Enquanto um recortava, o grupo ia somando para não gastar mais do que tinha recebido. Não houve perguntas nessa atividade, mas a considerei como quatro atividades de “Avaliação” sobre conhecimentos de matemática (peso 4). (D/I/O-8-A), (D/I/O-9-A), (D/I/O-10-A), (D/I/O-11-A).

#### **A 3ª atividade:**

Nesta atividade, os educandos deveriam colocar em ordem acontecimentos ocorridos no livro considerado e que estavam relacionados, de forma aleatória, em quatro listas, uma para cada grupo. A professora corrigiu cada lista. Não houve perguntas nessa atividade, mas a considerei como quatro atividades de Memorização (D/I/O-12-M), (D/I/O-13-M), (D/I/O-14-M), (D/I/O-15-M).

#### **4.6.2 A entrevista**

a) Quanto à realidade sociocultural dos educandos que frequentam tuas aulas:

a. 1) *Há, aqui na escola, algum lugar ou alguma maneira de obter informações sobre a realidade em que teus educandos vivem?*

– Tem as fichas que as mães preenchem espontaneamente (D/I/O-16-Cd), mas elas não dão todas as informações, então tem a inclusão. Não sei se observou uma menina com uma toca; esta menina está lendo, não sei como, mas escrever, nem pensar. (D/I/O-17-Ce). O pai não leva ela numa “fono”, ele simplesmente “fechou os olhos”, eu tentei conversar com ele, mas não adianta. (D/I/O-18-Cd). Eu avalio ela apenas por laudo. Também conversamos bastante e, assim, fico sabendo de muitas coisas. As fichas informam algumas coisas, mas não tudo. As fichas são renovadas todos os anos. (D/I/O-19-Cd). Quando percebo alguma coisa eu chamo as mães e elas espontaneamente me contam. (D/I/O-20-Cd). Tem um menino cujo pai é alcoólatra e, segundo o menino, o pai, quando os visita: ele, os irmãos e a mãe, ele bate neles. (D/I/O-21-Cd),

a. 2) *O que conheces da vida dos teus educandos; quando eles estão fora da escola, aos cuidados de quem eles ficam?*

– Não, não. Tem duas meninas que ficam no Sesi, mas ninguém, pelo que eu saiba fica sozinho. (D/I/O-22-Cd).

a. 3) *Quanto à família dos educandos, sabes como estão estruturadas?*



– Não, bah! Tem um menino que é criado pela vó e a mãe é traficante. A vó está requerendo a guarda. (D/I/O-23-Cd). Têm vários educandos com os pais separados. (D/I/O-24-Cd). Tem outro que gosta muito do padrasto. (D/I/O-25-Cd)

a. 4) *Quão familiarizados estão os teus educandos com a internet?*

– Ai meu Deus! Acho que eu sou a que menos está familiarizada com a internet. (D/I/O-26-Cd)

a. 5) *Referente à profissão de fé, qual é a predominante?*

– A maioria são evangélicos, eu valorizo a Igreja católica e dou o maior apoio. Tenho vários que são católicos. (D/I/O-27-Cd).

a. 6) *Ocorre, ocasionalmente, algum tipo de conflito quanto a alguma atividade que, por motivos religiosos, se recusam a fazer? Se ocorre, como lidas com isso?*

– Aquele menino do qual te falei ele é evangélico, e a mãe dele veio me pedir para ele não participar de uma atividade em que tinha uma música da Xuxa, e o pastor havia dito que ela tinha pacto com o demônio. (D/I/O-28-Cd). Neste caso eu levei ele para a biblioteca e dei uma atividade para ele. Fiquei um pouco com ele e desci para cuidar dos outros.

a. 7) *Quanto à clientela da escola, o que sabes?*

– É de uma classe média melhorada. (D/I/O-29-Cd). Alguns poucos menos favorecidos. (D/I/O-30 - Cd) Muito uso de drogas. (D/I/O-31-Cd).

b) *Quanto ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos teus educandos:*

b. 1) *Consideras que chegam de acordo com o que se espera para a idade deles ou existem alguns problemas?*

– Eles chegam em vários estágios. (D/I/O-32-Ce). Eu dou o mesmo conteúdo, mas de maneira diferente, diferentes abordagens. (D/I/O-33-Ce).

#### **4.6.3 Formulação dos dados da Aula 6**

*Classificação das Perguntas (P):*

Nesta sexta observação e entrevista, tendo como objetivo verificar o estabelecimento das etapas do processo de aprendizagem por Perguntas, anotei 34 perguntas feitas aos educandos.

A primeira atividade consistia numa releitura do livro e na problematização do mesmo. Houve 34 perguntas nesta atividade e 7 D/I/O.

A segunda atividade tinha por objetivo trabalhar em grupos o *fazer compras* e nela não houve perguntas, mas 4 D/I/O.

A terceira atividade tinha por objetivo trabalhar em grupos a Memorização e nela não houve perguntas, mas 4 D/I/O.

Desta maneira, por primeiro classifiquei as 34 perguntas do seguinte modo:

- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento” (PCa): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando” (PCb): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando” (PCc): 19 perguntas;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “conhecer a Realidade Sociocultural”, na qual o educando está inserido” (PCd): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando” (PCE): nenhuma pergunta;
- perguntas para Compreensão em relação ao quesito “utilizar, quando possível ou necessário os PAC – ilustrações, analogias ou exemplos” (PCf): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Memorização do novo conhecimento” (PM): nenhuma pergunta;
- perguntas para “tornar o novo conhecimento Relevante” (PR): nenhuma pergunta;
- perguntas para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando” (PN): uma pergunta;
- perguntas de “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem” (PA): 14 perguntas.

Quadro 11 – Classificação das perguntas da Aula 6

Classificação das 34 perguntas da 6ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadoras	Avaliação
PCa	PCb	PCc	PCd	PCE	PCf	PM	PR	PN	PA
0	0	19	0	0	0	0	0	1	14

Fonte: Observação e entrevista da Aula 6.

*Análise do Quadro 11 da 6ª aula:*

Percebo não haverem perguntas para os quesitos da Curiosidade e Compreensão: estabelecendo o Contexto do novo conhecimento para o educando, perguntas quanto a “Realidade Sociocultural” do educando, perguntas para se aperceber o “Estágio de Desenvolvimento Cognitivo” do educando, perguntas nos PAC, (não houve ilustrações, analogias ou exemplos), perguntas para a etapa da Memorização e perguntas para elevar a Compreensão já estabelecida à etapa da Relevância. Pelo número de perguntas (P) observadas, 34, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:

- Estimular a Curiosidade – não houve perguntas;
- Estabelecer o Contexto – não houve perguntas;
- Conhecimentos Prévios – 19 P (55,88%) = 56%;
- Realidade Sociocultural – não houve perguntas;
- Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – não houve perguntas;
- PAC – Não houve perguntas.

- Memorização – não houve perguntas;

- Relevância – não houve perguntas;

- Norteadoras – 1 P (2,94) = 3%;

- Avaliação – 14 P (41,17) = 41%

Sendo assim tenho que:

- a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu 56% das perguntas;
- a etapa da Memorização não recebeu perguntas;
- a etapa da Relevância não recebeu perguntas;
- a etapa da Construção do conhecimento recebeu 3% das perguntas;
- a etapa da Avaliação recebeu 41% das perguntas.

*Classificação das Declarações ou Informações (D/I/O):*

Na procura por Declarações ou Informações (D/I/O) feitas pelo educador, para estabelecer as etapas da aprendizagem, sem o uso de perguntas, encontrei 33 expressões de D/I/O.

Para a etapa da Compressão do novo conhecimento com seus quesitos:

- D/I/O (Ca) para o quesito da Compreensão “deixar o educando Curioso acerca do novo conhecimento”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (Cb) para o quesito da Compreensão “estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (Cc) para o quesito da Compreensão “ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (Cd) para o quesito da Compreensão “conhecer a Realidade Socio-cultural” na qual o educando está inserido”: 15 D/I/O;
- D/I/O (Ce) para o quesito da Compreensão “estar a par do Desenvolvimento Cognitivo do educando”: 3 D/I/O;
- D/I/O (Cf) para o quesito da Compreensão “utilizar, quando possível ou necessário os PAC (ilustrações, analogias, ou exemplos)”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (M) para “Memorização do novo conhecimento”: 5 D/I/O;
- D/I/O (R) para “tornar o novo conhecimento Relevante”: nenhuma D/I/O;
- D/I/O (N) para “Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando”: 5 D/I/O;
- D/I/O (A) para “Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem”: 5 D/I/O.

Quadro 12 – Classificação das Declarações, Informações ou Observação (D/I/O) da Aula 6

Classificação das 33 Declarações, Informações ou Observações da 6ª Aula									
Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadoras	Avaliação
D/I/O - Ca	D/I/O - Cb	D/I/O - Cc	D/I/O - Cd	D/I/O - Ce	D/I/O - Cf	D/I/O - M	D/I/O - R	D/I/O - N	D/I/O - A
0	0	0	15	3	0	5	0	5	5

Fonte: Observação e entrevista da Aula 6.

#### *Análise do Quadro 12 da 6ª aula:*

Identifico que não houve D/I/O para os quesitos da etapa da Compreensão, entre os quais: “estar a par dos Conhecimentos Prévios do educando” e dos PAC, por não terem sido feitas ilustrações, analogias ou exemplos, mesmo desacompanhados de perguntas. As etapas da aprendizagem Memorização e da Relevância e Avaliação tampouco foram trabalhadas com D/I/O.

No entanto, pelas Declarações ou informações (D/I/O) apresentadas, tenho a seguinte distribuição das mesmas:

- Compreensão:
  - Estimular a Curiosidade – não houve D/I/O;
  - Estabelecer o Contexto – não houve D/I/O;
  - Conhecimentos Prévios – não houve D/I/O;
  - Realidade Sociocultural – 15 D/I/O (45,45%) = 45%;
  - Estágio de Desenvolvimento Cognitivo – 3 D/I/O (9,09%) = 9%;
  - PAC – não houve D/I/O.

- Memorização – 5 D/I/O (15,15%) = 15%;
- Relevância – não houve D/I/O;
- Norteadoras – 5 D/I/O (15,15%) = 15%;
- Avaliação – 5 D/I/O (15,15%) = 15%;

Deste modo tenho que:

- a etapa da Compreensão com seus quesitos recebeu aproximadamente 55% das D/I/O;
- a etapa da Memorização recebeu 15% das D/I/O;
- a etapa da Relevância não recebeu D/I/O.
- a etapa da Construção do conhecimento recebeu 15% das D/I/O;
- a etapa da Avaliação recebeu 15% das D/I/O.

## 4.7 REPRESENTAÇÕES DOS DADOS MEDIANTE TABELAS E GRÁFICOS

### 4.7.1 Sobre as perguntas

Para facilitar o entendimento das seguintes tabelas e dos gráficos das considerações quanto às Perguntas, classifiquei-as utilizando-me de letras em maiúsculas para as “Etapas da Aprendizagem”: **C** para Compreensão; **M** para Memorização; **R** para Relevância; **N** para Norteadoras da construção do novo conhecimento, e **A** para Avaliação. Para os itens da compreensão, utilizei-me de letras minúsculas, em que **a** corresponde à Curiosidade, **b** significa Contexto, **c** identifica os Conhecimentos Prévios, **d** a Realidade Sociocultural, **e** o Estágio de Desenvolvimento Cognitivo, e **f** os Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos

como ilustrações, analogias e exemplos. Desta maneira, tenho para a etapa da Compreensão:

**PCa** significa: pergunta para o quesito estimular a Curiosidade do educando sobre o novo conhecimento;

**PCb** significa: pergunta para o quesito estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando;

**PCc** significa: pergunta para o quesito buscar saber sobre os Conhecimentos Prévios do educando sobre o novo saber;

**PCd** significa: pergunta para o quesito conhecer a Realidade Sociocultural em que o educando está inserido;

**PCe** significa: pergunta para o quesito conhecer o Estágio de Desenvolvimento Cognitivo do educando.

**PCf** significa: pergunta para o quesito utilizar Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos – PAC (ilustrações, analogias e exemplos);

**PM** significa: pergunta para propiciar a Memorização do educando;

**PR** significa: pergunta para o estágio da Compreensão da Relevância para o educando;

**PN** significa: pergunta Norteadora da construção do novo conhecimento pelo educando;

**PA** significa: pergunta de Avaliação do entendimento / compreensão, que poderão ser feitas em todos os estágios do processo de aprendizagem e no final do mesmo.

Numa consideração decrescente, em primeiro lugar encontrei as Perguntas para Avaliação, as PA, que somaram 163 perguntas, 48% considerando as 10 categorias de perguntas pesquisadas.

Em segundo lugar encontrei as perguntas que buscavam saber os Conhecimentos Prévios dos educandos, as PCc, com 85 perguntas, ou seja, 25%.

Em terceiro lugar ficaram as perguntas Norteadoras da construção do novo conhecimento, as PN, com 41 perguntas ou 12%.

Em quarto lugar apareceram as perguntas para despertar a Curiosidade do educando acerca do novo conhecimento, as PCa, com 24 perguntas ou 7%.

Em quinto lugar estavam as perguntas para se estabelecer o Contexto do novo conhecimento para os educandos, as PCb, com 15 perguntas ou 4%.

Em sexto lugar encontrei as perguntas para conhecer a “Realidade Sociocultural” em que o educando está inserido com 10 perguntas ou 3%.

Os demais quesitos da compreensão, ou etapas da aprendizagem, não atingiram 1% das perguntas feitas ou não foram contemplados com perguntas. Ver Tabela 1.

Separando as perguntas por Etapas da Aprendizagem, tenho que:

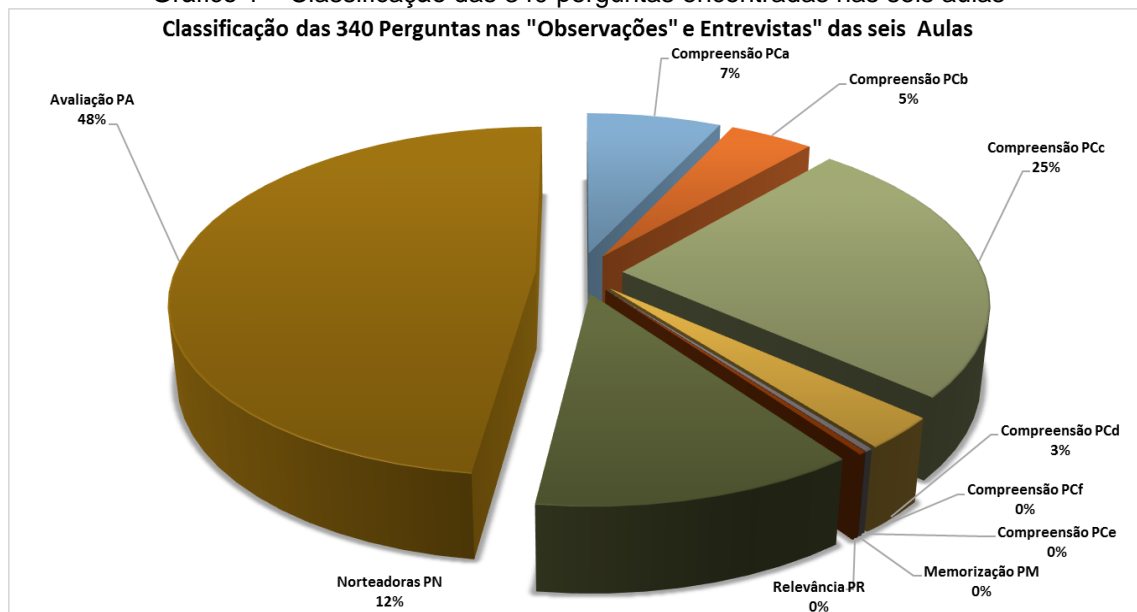
- a etapa Compreensão recebeu 135 perguntas, ou 40%;
- a etapa Memorização não recebeu perguntas, ou 0%;
- a etapa Relevância recebeu uma pergunta, não atingindo 1%, ficando portanto com 0%;
- a etapa Norteadora da construção do novo Conhecimento recebeu 41 perguntas, ou 12%;
- a etapa da Avaliação recebeu 163 perguntas, ou 48%.

Tabela 1 – Classificação das 340 perguntas encontradas nas seis aulas

Classificação das 340 perguntas encontradas nas Observações e Entrevistas das seis aulas										
	Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadoras	Avaliação
	PCa	PCb	PCc	PCd	PCe	PCf	PM	PR	PN	PA
Aula 1	9	4	12	6	0	0	0	0	5	19
Aula 2	5	0	1	0	0	0	0	0	1	11
Aula 3	1	11	18	4	0	1	0	0	16	95
Aula 4	5	0	26	0	0	0	0	1	5	29
Aula 5	4	0	9	0	0	0	0	0	0	8
Aula 6	0	0	19	0	0	0	0	0	14	1
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>85</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>41</b>	<b>163</b>
<b>%</b>	<b>7%</b>	<b>4%</b>	<b>25%</b>	<b>3%</b>					<b>12%</b>	<b>48%</b>

Fonte: Observações e entrevistas das seis aulas.

Gráfico 1 – Classificação das 340 perguntas encontradas nas seis aulas



Fonte: Observações e entrevistas das seis aulas.

#### 4.7.2 Sobre as declarações, informações ou observações – D/I/O

Como escrevi no início do Capítulo 4, entendo que, em muitos casos, as etapas do processo de aprendizagem poderão ser estabelecidas sem a utilização de perguntas como, por exemplo, mediante Declaração, Informação ou Observação. Quando isso ocorreu, coloquei a sigla D/I/O, que significa Por Declaração / Por Informação / Por Observação seguida de letras, em maiúsculo para as Etapas da Aprendizagem (C, M, R, N e A) e, em minúsculo, para os itens da Compreensão (a, b, c, d, e, f). Assim:

D/I/O – **Ca** significa Declaração/Informação/Observação para o quesito Compreensão / curiosidade;

D/I/O – **Cb** significa Declaração/Informação/Observação para o quesito Compreensão / estabelecer o contexto;

D/I/O – **Cc** significa Declaração/Informação/Observação para o quesito Compreensão / conhecimentos prévios;

D/I/O – **Cd** significa Declaração/Informação/Observação para o quesito Compreensão / realidade sociocultural em que o educando está inserido;

D/I/O – **Ce** significa Declaração/Informação/Observação para o quesito Compreensão / estágio cognitivo do educando;



D/I/O – **Cf** significa Declaração/Informação/Observação para o quesito Compreensão / utilização dos “Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos – PAC (ilustrações, analogias e exemplos);

D/I/O – **M** significa Declaração/Informação/Observação para Memorização;

D/I/O – **R** significa Declaração/Informação/Observação para Estabelecer a Relevância;

D/I/O – **N** significa Declaração/Informação/Observação para Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando;

D/I/O – **A** significa Declaração/Informação/Observação para Avaliação.

Classificando o uso deste recurso em ordem decrescente, as D/I/O foram utilizadas em maior quantidade para propiciar ao professor conhecer a Realidade Sociocultural, em que o educando está inserido, com 108 D/I/O ou 44%.

Em segundo lugar apareceu a utilização das mesmas para Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando, com 48 com D/I/O ou 19%.

Em terceiro lugar, a utilização das D/I/O foi para deixar o professor sabedor do Estágio de Desenvolvimento Cognitivo do educando, com 27 D/I/O ou 11%

Em quarto lugar, encontrei as D/I/O sendo utilizadas na etapa da Memorização com 22 D/I/O ou 9%.

Em quinto lugar, as D/I/O foram utilizadas para se estabelecer o Contexto, com 16 D/I/O ou 6%.

Em sexto lugar, as D/I/O surgiram para mostrara Relevância do novo conhecimento, com 8 D/I/O ou 3%.

Em sétimo lugar observei D/I/O para a etapa da Avaliação, com 10 D/I/O ou 4%.

Em oitavo e nono lugares constatei as D/I/O para os quesitos da compreensão: despertar a Curiosidade do educando acerca do novo conhecimento e referentes aos Conhecimentos Prévios do educando, com 3 D/I/O ou 1% para cada.

Em décimo lugar encontrei a utilização nos PAC – Exemplo – de 1 D/I/O ou menos de 1%.

Separando as D/I/O por Etapas da Aprendizagem, tenho que:

- a etapa da Compreensão recebeu 159 D/I/O, ou aproximadamente 65%;
- a etapa da Memorização recebeu 22 D/I/O, ou 9%;
- a etapa da Relevância recebeu 8 D/I/O, ou 3%;

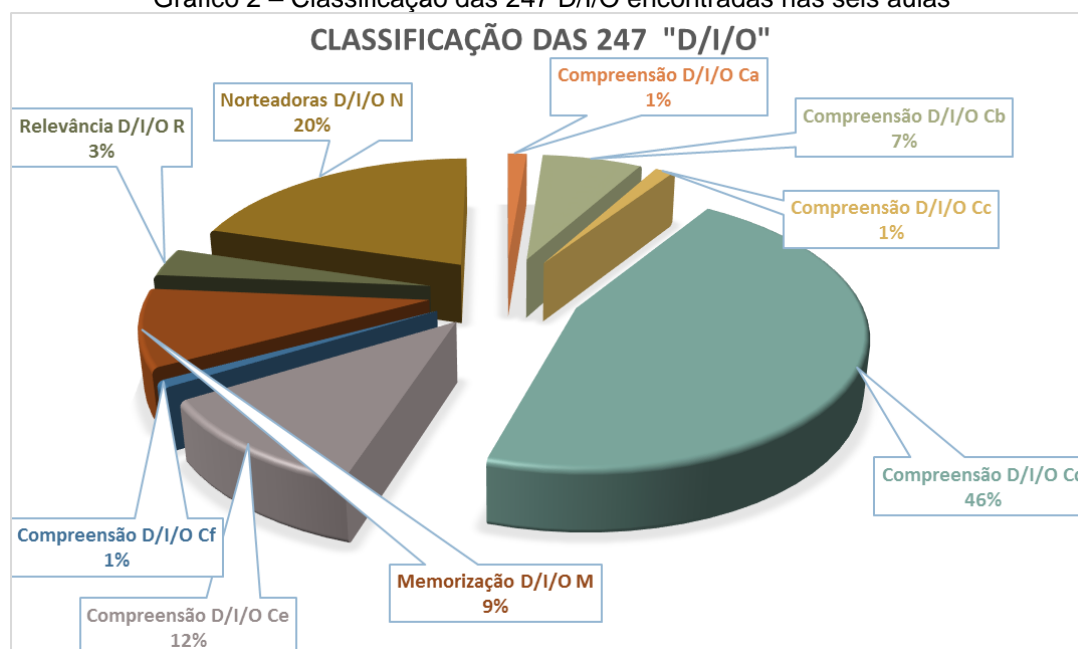
- a etapa Norteadora da construção do novo conhecimento recebeu 48 D/I/O, ou 19%;
- a etapa da Avaliação recebeu 10 D/I/O, ou 4%.

Tabela 2 – Classificação das 247 D/I/O encontradas nas seis aulas

Classificação das 247 "D/I/O" encontradas nas "Observações" e "Entrevistas" das seis Aulas										
	Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadoras	Avaliação
	D/I/O Ca	D/I/O Cb	D/I/O Cc	D/I/O Cd	D/I/O Ce	D/I/O Cf	D/I/O M	D/I/O R	D/I/O N	D/I/O A
Aula 1	0	1	0	21	4	0	15	2	2	0
Aula 2	3	1	0	9	2	0	1	3	0	0
Aula 3	0	10	3	23	12	2	1	3	34	1
Aula 4	0	2	0	29	3	0	0	0	4	2
Aula 5	0	2	0	11	3	0	0	0	3	2
Aula 6	0	0	0	15	3	0	5	0	5	5
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>108</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>48</b>	<b>10</b>
<b>%</b>	<b>1%</b>	<b>6%</b>	<b>1%</b>	<b>44%</b>	<b>11%</b>	<b>1%</b>	<b>9%</b>	<b>3%</b>	<b>19%</b>	<b>4%</b>

Fonte: Observações e entrevistas das seis aulas.

Gráfico 2 – Classificação das 247 D/I/O encontradas nas seis aulas



Fonte: Observações e entrevistas das seis aulas.

#### 4.7.3 Sobre as Perguntas e D/I/O juntas

Pareceu-me importante juntar os dados, referentes às Perguntas e às D/I/O, formatados a partir das observações e entrevistas feitas nas seis aulas, objetivando ter um panorama mais completo quanto a: se as “Etapas da Aprendizagem” com seus quesitos estão sendo trabalhadas com perguntas ou por D/I/O. Desta maneira,

somando as Perguntas com as D/I/O, tenho o total de 587 distribuídas da seguinte maneira:

**Ca** significa etapa da Compreensão no quesito Curiosidade, aparecendo 27 vezes, ou 5%;

**Cb** significa etapa da Compreensão no quesito Contexto, aparecendo 31 vezes, ou 6%;

**Cc** significa etapa da Compreensão no quesito Conhecimentos Prévios, aparecendo 69 vezes, ou 13%;

**Cd** significa etapa da Compreensão no quesito Realidade Sociocultural, aparecendo 103 vezes, ou 20%;

**Ce** significa etapa da Compreensão no quesito Estágio de Desenvolvimento Cognitivo, aparecendo 24 vezes, ou 5%;

**Cf** significa etapa da Compreensão no quesito Utilização dos PACs, aparecendo 3 vezes, ou 1%;

**M** significa etapa da Memorização, aparecendo 17 vezes, ou 3%;

**R** significa etapa da Relevância, aparecendo 9 vezes, ou 2%;

**N** significa etapa de Nortear, a construção do novo conhecimento pelo educando, aparecendo 70 vezes, ou 13%;

**A** significa etapa da Avaliação, aparecendo 167 vezes, ou 32%.

Separando as Perguntas e D/I/O (P/D/I/O) por Etapas da Aprendizagem, tenho que:

– a etapa da Compreensão recebeu 141 (P/D/I/O), ou 66%;

– a etapa da Memorização recebeu 17 (P/D/I/O), ou 8%;

– a etapa da Relevância recebeu 8 (P/D/I/O), ou 4%;

– a etapa Norteadora da construção do novo conhecimento recebeu 43 (P/D/I/O), ou 20%;

– a etapa da Avaliação recebeu 5 (P/D/I/O), ou 2%.

Tabela 3 – Relação das 340 Perguntas e 247 D/I/O (587) feitas nas Observações e Entrevistas das seis aulas assistidas

As 340 Perguntas somada às 247 D/I/O feitas nas seis aulas (587)											
Etapas	Compreensão						Memorização	Relevância	Norteadoras	Avaliação	Totais
Siglas	Ca	Cb	Cc	Cd	Ce	Cf	M	R	N	A	
Perguntas	24	15	85	10	0	1	0	1	41	163	340
D/I/O	3	16	3	108	27	2	22	8	48	10	247
Totais	27	31	88	118	27	3	22	9	89	173	587
%	5%	5%	15%	20%	5%	<1%	4%	2%	15%	29%	

Fonte: Observações e entrevistas das seis aulas

Ao comparar as etapas do processo de aprendizagem com seus quesitos na forma de Perguntas e D/I/O, tenho os seguintes números:

Para **Ca**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Curiosidade, encontro 24 Perguntas e 3 D/I/O;

Para **Cb**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Contexto, encontro 15 Perguntas e 16 D/I/O;

Para **Cc**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Conhecimentos Prévios, encontro 85 Perguntas e 3 D/I/O;

Para **Cd**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Realidade Sociocultural, encontro 10 Perguntas e 108 D/I/O;

Para **Ce**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Estágio de Desenvolvimento Cognitivo, encontro nenhuma Pergunta e 27 D/I/O;

Para **Cf**, que significa quesito para a etapa Compreensão – utilização dos PAC – Ilustrações, analogias e exemplos, encontro 1 Pergunta e 2 D/I/O;

Para **M**, que significa quesito para a etapa Memorização, encontro nenhuma Pergunta e 22 D/I/O;

Para **R**, que significa quesito para a etapa Relevância, encontro uma Pergunta e 8 D/I/O;

Para **N**, que significa quesito para a etapa Norteadora da construção do novo conhecimento, encontro 41 Perguntas e 48 D/I/O;

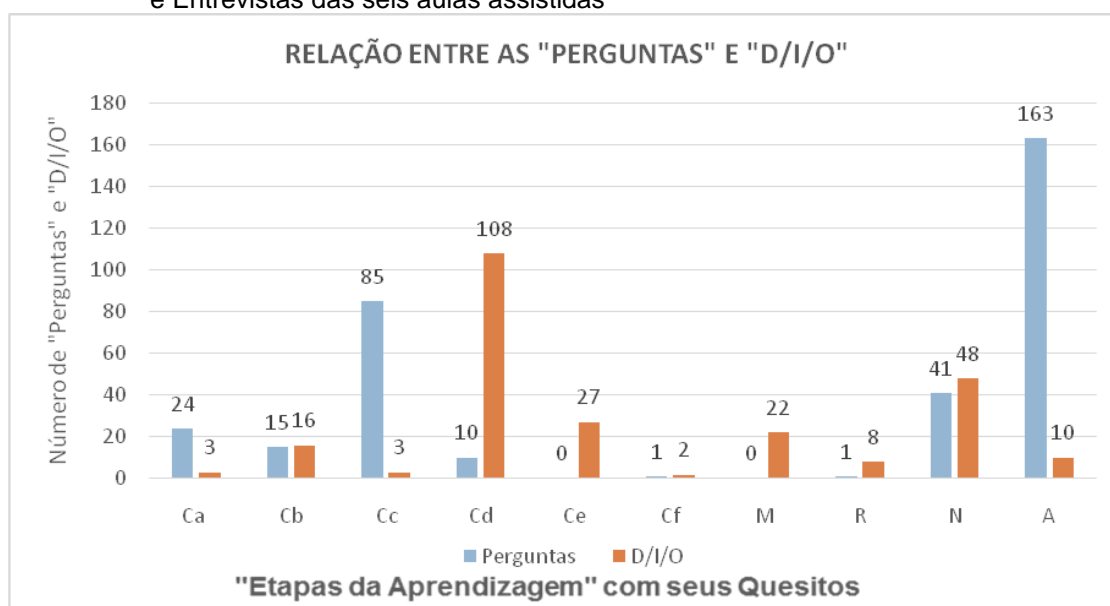
Para **A**, que significa quesito para a etapa Avaliação, encontro 162 Perguntas e 10 D/I/O.

Comparando as Perguntas com as D/I/O, por etapas da Aprendizagem, tenho que:

– a etapa da Compreensão recebeu 135 Perguntas ou 40% e 159 D/I/O ou 64%;

- a etapa da Memorização recebeu 0 Perguntas ou 0% e 22 D/I/O, ou 9%;
- a etapa da Relevância recebeu 1 Pergunta ou aproximadamente 0% e 8 D/I/O, ou 3%;
- a etapa Norteadora da construção do novo conhecimento recebeu 41 Perguntas, ou 12% e 48 D/I/O, ou 20%;
- a etapa da Avaliação recebeu 163 Perguntas, ou 48% e 10 D/I/O, ou 4%.

Gráfico 3 – Comparação das Perguntas (340) com as D/I/O (247) feitas nas Observações e Entrevistas das seis aulas assistidas



Fonte: Observações e entrevistas das seis aulas.

Somando as 340 Perguntas com as 247 D/I/O (P + D/I/O), utilizadas nas seis aulas, segundo os 10 itens observados, em termos percentuais, tenho os seguintes dados:

Para **Ca**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Curiosidade, encontro 27 P + D/I/O ou 5%;

Para **Cb**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Contexto, encontro 31 P + D/I/O ou 5%;

Para **Cc**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Conhecimentos Prévios, encontro 88 P + D/I/O ou 15%;

Para **Cd**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Realidade Sociocultural, encontro 118 P + D/I/O ou 20%;

Para **Ce**, que significa quesito para a etapa Compreensão – Estágio de Desenvolvimento Cognitivo, encontro 27 P + D/I/O ou 5%;

Para **Cf**, que significa quesito para a etapa Compreensão – utilização dos PAC – Ilustrações, analogias e exemplos, encontro 3 P + D/I/O ou 3%;

Para **M**, que significa quesito para a etapa Memorização, encontro 22 P + D/I/O ou 4%;

Para **R**, que significa quesito para a etapa Relevância, encontro 9 P + D/I/O ou 2%;

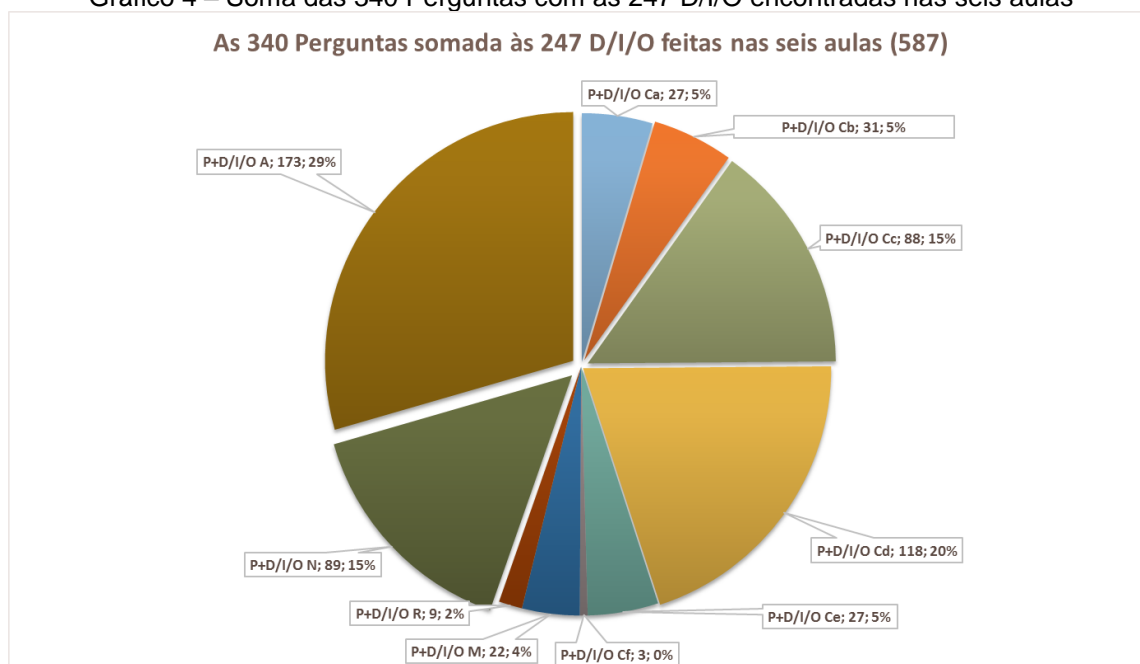
Para **N**, que significa quesito para a etapa Norteadora da construção do novo conhecimento, encontro 89 P + D/I/O ou 15%;

Para **A**, que significa quesito para a etapa Avaliação, encontro 173 P + D/I/O ou 29%.

Somando as Perguntas com as D/I/O, por etapas da Aprendizagem, tenho que:

- a etapa da Compreensão recebeu 294 P + D/I/O ou 50%;
- a etapa da Memorização recebeu 22 P + D/I/O ou 4%;
- a etapa da Relevância recebeu 9 P + D/I/O, ou 2%;
- a etapa Norteadora da construção do novo conhecimento, recebeu 89 P + D/I/O, ou 15%;
- a etapa da Avaliação recebeu 173 P + D/I/O, ou 29%.

Gráfico 4 – Soma das 340 Perguntas com as 247 D/I/O encontradas nas seis aulas



Fonte: Observações e entrevistas das seis aulas.

## 4.8 DISCUSSÃO

Como dito no Capítulo *O PERGUNTAR COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO*, admito que se pode aprender de diferentes maneiras, sendo assim me atrevi a elaborar, segundo experiência como educando/educador e inspirado por métodos de aprendizagem otimizada apresentados, um esquema de um processo de aprendizagem. Enfatizo, novamente, não ter sido meu desejo estabelecer um “modelo” de etapas do processo de aprendizagem, apenas um esquema para observação e classificação das perguntas, por ocasião das atividades educativas presenciadas em sala de aula. Contudo, como demonstrado por ocasião da argumentação teórica, todas as etapas e os quesitos por mim apresentados e hierarquizados foram, segundo acredito, qualificadamente embasados, mostrando sua necessidade.

Sendo assim, considero a seguir os dados obtidos para as cinco etapas do Processo de Aprendizagem, a saber:

1 – Etapa da Compreensão com seus quesitos:

a) Estimular<sup>70</sup> a Curiosidade do educando quanto ao novo conhecimento;

b) Estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando;

c) Ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando;

d) Estar a par da Realidade Sociocultural em que o educando está inserido;

e) Conhecer o Estágio de Desenvolvimento Cognitivo do educando;

f) Fazer uso dos Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos – PAC –

como ilustrações, analogias e exemplos.

2 – Etapa da Memorização do novo conhecimento;

3 – Etapa de demonstrar a Relevância do novo conhecimento;

4 – Etapa de Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando;

5 – Etapa de fazer a Avaliação das etapas do processo da aprendizagem ou

da própria aprendizagem.

Analiso a seguir a utilização das Perguntas como recurso epistemológico e pedagógico no processo da aprendizagem, conjuntamente com as Declarações / Informações / Observações – D/I/O – que apareceram. Estou ciente de que o tema

---

<sup>70</sup> O uso de palavras como estimular, fomentar, despertar, aguçar e outras semelhantes a essas não deve ser entendido como expressões indicativas de que a dissertação está sendo norteadas por teorias psicológicas como as do Behaviorismo, ou filosóficas, como as do Racionalismo e do Inatismo.

da pesquisa foi sobre a utilização da *pergunta*; no entanto, entendo que quesitos e etapas do processo de aprendizagem também possam ser obtidos ou alcançados mediante Declarações, Informações e Observações.

Início pela etapa da Compreensão, no quesito estimular a Curiosidade do educando quanto ao novo conhecimento – Ca.

No conjunto das perguntas feitas na totalidade das aulas observadas, 340, apenas 24 ou 7% tinham por objetivo fomentar a curiosidade. Ocorreram apenas três D/I/O, ou 1% das 247 observadas. Somando as perguntas com as D/I/O, encontrei 27 ou 5% das 587 anotações feitas. A curiosidade, conforme escrevi no Capítulo *A PERGUNTA E O APRENDER POR SI*, está na gênese da pergunta feita pelo educando. Percebi pouca preocupação dos professores em trabalhar este quesito. A ausência da curiosidade no educando ou da preocupação do professor em fomentá-la coloca em risco, segundo creio, o inteiro processo da aprendizagem, pois considero que, atrelados a ela estão a vontade, o interesse e o prazer em aprender, sem os quais, penso eu, a aprendizagem tem sérias dificuldades para acontecer. Entendo que a curiosidade, quesito da compreensão, foi minimamente trabalhada.

Como segundo quesito para a Compreensão, considero agora o de estabelecer o Contexto do novo conhecimento para o educando – Cb.

No total das perguntas feitas nas aulas observadas, 340, apenas 15 ou 4% tiveram por objetivo estabelecer o contexto das atividades. Ocorreram 16 D/I/O, ou 6% das 247 observadas. Somando as perguntas com as D/I/O, encontrei 31 ou 5% das 587 anotações. Estabelecer o Contexto de uma atividade, para mim, tem fundamental importância. Dispensar este quesito seria algo como comprometer-se em construir uma casa ou prédio não sabendo, por exemplo, quando, para quem, com quem; em que cidade, rua, lote se localizaria a construção e outras tantas informações necessárias. Parece-me que uma atividade não devidamente contextualizada carece de significado, comprometendo o aprendizado. As atividades observadas, em sua maioria, não estavam ou estavam contextualizadas de maneira incompleta.

Como terceiro quesito para a Compreensão, considero o de ser sabedor dos Conhecimentos Prévios do educando – Cc.

Os professores observados usaram 85 ou 25% das 340 perguntas feitas e três ou 1% das D/I/O com este intento. Segundo demonstrado no referencial teórico,



estabelecer a relação entre o novo conhecimento com aqueles já possuídos pelos educandos potencializa as possibilidades para que ocorra a compreensão. Considerei razoável a preocupação demonstrada e a utilização das perguntas neste quesito.

Como quarto quesito para a Compreensão, analiso a necessidade de o professor estar a par da Realidade Sociocultural em que o educando está inserido - Cd. Para este item, poucas perguntas foram utilizadas, apenas 10 ou 3%; contudo as D//O alcançaram o número de 108 ou 44%. Compreendo que seja mais prático usar as D//O para este fim do que fazer perguntas. Ser conhecedor desta realidade possibilita uma adequação do novo conhecimento para torná-lo mais familiar e aceitável ao educando. Desconsiderar este quesito pode, segundo meu entendimento, distanciar o ensino das reais necessidades na comunidade. Também aqui pareceu-me razoável a preocupação demonstrada, mesmo com a utilização de poucas perguntas.

Como quinto quesito para a Compreensão, dou atenção a conhecer o Estágio de Desenvolvimento Cognitivo do educando – Ce. Também neste tópico acredito que as D//O se mostrariam mais práticas e, de fato, isto ocorreu. Nenhuma pergunta foi feita para se estabelecer o quesito; no entanto, os professores utilizaram-se de 27 D//O ou 11%. Neste quesito notei um certo desconforto por parte dos professores. Todos disseram que conheciam o Estágio de Desenvolvimento Cognitivo de seus educandos; contudo, alguns argumentaram que sabiam de atrasos no desenvolvimento cognitivo, mas que pouco podiam fazer, apenas tentar incluí-los ou elaborar uma atividade simplificada. Outros disseram que estavam a par das dificuldades cognitivas de educandos, mas que existe um departamento de suporte para os mesmos. Sendo assim, percebi que não faziam ajustes em sua prática pedagógica visando ajudá-los. Uma professora atribuiu a responsabilidade pelo aproveitamento das aulas por educandos com deficiência cognitiva à família que, segundo ela, deveria procurar ajuda na medicina. Outra admitiu que, como na atual conjuntura “o educando não pode ser reprovado”, as escolas os passam de ano, são aprovados. Esta professora declarou que, em sua turma (4º AEF), havia dois educandos que ainda não sabiam ler. A realidade encontrada quanto a este quesito deixou-me bastante preocupado. O problema de educandos não apresentarem o “Estágio de Desenvolvimento Cognitivo” adequado para sua idade, ou em relação ao ano que estudam, existe. Pelas entrevistas

constatei que os professores estavam a par deste quesito, mas relataram não saber como resolver o assunto ou delegavam a responsabilidade da solução a outros.

Como último quesito da compreensão, tenho a utilização dos “Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos” - PAC como Ilustrações, Analogias e Exemplos. Apenas uma professora fez uso deste recurso por três vezes mediante uma pergunta e duas D/I/O. Desta maneira, o total de perguntas ou D/I/O para este quesito não chegou a 1%. Particularmente, considero muito proveitoso elaborar os PAC partindo dos conhecimentos prévios. Em minha opinião, não penso ser algo difícil utilizar conhecimentos do cotidiano de um educando para fazer-lhe uma ilustração, analogia ou exemplo. A utilização deste recurso, segundo minha experiência, em muito ajuda o educando na compreensão de um novo conhecimento. Não obstante, em todas as observações, este recurso foi utilizado apenas por uma das professoras. Parece-me algo inconcebível e considero isso lamentável.

Passo agora a comentar sobre a etapa da Memorização.

Não encontrei perguntas para esse quesito e apenas 22 D/I/O ou 9%, 4% do total das anotações. A memorização, penso eu, padece de um preconceito. Como já escrevi, houve um tempo em que a educação usou a memorização praticamente como único recurso no processo da aprendizagem. Creio que, dessa maneira, muitos não aprendiam, apenas decoravam. Contudo, desprezar a memorização no processo da aprendizagem seria sair de um extremo indo para o outro, e os extremos, entendo eu, não são o melhor caminho. Argumentei no Capítulo *A PERGUNTA E O APRENDER POR SI* que considero esse recurso indispensável, como no caso da tabuada, por exemplo.

Pelo que observei nas aulas e nas entrevistas, há uma forte corrente contra a memorização a ponto de alguns professores considerarem que seria errado fazer uso dela. Uma professora confidenciou-me estar com sérias dificuldades em relação à tabuada e ficou muito admirada quando lhe mostrei um referencial bibliográfico que recomendava a utilização da Memorização como recurso pedagógico. Ela contou-me, mais tarde, que se utilizou da memorização e resolveu o problema. Quando, revisando as anotações, levantei que, para esta etapa do processo de aprendizagem por mim elaborado, não houve perguntas, apenas 22 D/I/O e que apenas uma das professoras usou 15 e outra 5, chego à conclusão de que as

demais, praticamente, não se preocupam com a etapa da Memorização. Em meu juízo, considero este fato preocupante.

Comento agora a etapa da Relevância.

Na análise desta etapa, observei apenas uma pergunta e oito D/I/O ou 3%, para todas as atividades desenvolvidas nas seis aulas assistidas. Pensar que algo é importante está, entendo eu, na origem das motivações para se buscar este algo. Quando se trata do conhecimento, a relevância do mesmo é o que justificará ao educando fazer esforços para obtê-lo, do contrário talvez o faça, mas apenas como uma obrigação, não vendo motivos para, depois da construção, preservá-lo. Importa salientar que seis das oito D/I/O ocorreram na segunda e terceira observações, três em cada. Concluo destes dados que, na maioria das atividades, os educandos não sabiam a importância do que lhes era pedido para fazer. Minha opinião é que a etapa da Relevância foi pobremente trabalhada.

Passo agora para a etapa Norteadora da construção do novo conhecimento pelo educando.

Olhando para os números desta etapa, encontrei 41 perguntas ou 12% e 48 D/I/O ou 19%. Na totalidade das anotações, perguntas e D/I/O, as intervenções norteadoras foram de 89 ou 15%. Nortear o educando na construção de seu novo conhecimento é, imagino eu, a etapa do processo da aprendizagem mais deleitosa que um educador pode experimentar. Perceber o educando juntando as etapas anteriores para tentar o aprender e poder orientá-lo nisso é estar participando e observando o clímax do inteiro processo de uma aprendizagem. Considero que esta etapa foi razoavelmente trabalhada.

A etapa da Avaliação é a última que comentarei.

Como escrevi no Capítulo *A PERGUNTA E O APRENDER POR SI*, a “Avaliação” poderia ser utilizada para diagnosticar o inteiro processo da aprendizagem, bem como para cada uma de suas etapas ou quesitos. Pelos números obtidos, vejo que as perguntas foram amplamente utilizadas, pois das 340 perguntas anotadas, 163 ou 48% delas foram formuladas para “Avaliação”. Ainda houve 10 D/I/O ou 4%. A partir desses dados, concluo que a “Avaliação” parece ser a grande preocupação dos professores no processo da aprendizagem. Considero que esta etapa foi a mais trabalhada de todas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta dissertação buscando encontrar razões para os maus resultados apresentados pela educação no Brasil. Examinando as recomendações nacionais e internacionais sobre o assunto, percebi que boas sugestões não faltavam. Os que pensam educação muito têm contribuído com suas pesquisas para o surgimento do que chamo de “Pressupostos Epistemológicos da Educação” (PEE). Se esses “norteadores da prática pedagógica” existem, por que a educação não reage? Será que, não obstante as recomendações, os PEE não estariam sendo utilizados?

Esta questão, e após considerar as sugestões de um número razoável, penso eu, de cientistas, psicólogos, filósofos, sociólogos e educadores, mostrou-me a necessidade de investigar o uso da *pergunta* em PEE, que dela poderiam necessitar. Para isso me atrevi a elaborar um esquema de processo da aprendizagem a ser utilizado em atividades educacionais na sala de aula, dividido em cinco etapas, a saber: Compreensão, Memorização, Relevância, Construção e Avaliação. A Compreensão seria estabelecida por seis quesitos: Curiosidade, Contextualização, Conhecimentos Prévios, Realidade Sociocultural, Estágio de Desenvolvimento Cognitivo e Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos. As cinco etapas e os seis quesitos para a compreensão são PEE.

Escolhi pesquisar se a *PERGUNTA, COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM*, estava sendo utilizada nesses PEE, que comporiam o esquema de um processo de aprendizagem por mim elaborado, por entender que seu uso serviria para estabelecê-los, ou seja: para manter a curiosidade no educando; possibilitar saber os conhecimentos prévios do educando; permitir conhecer a realidade sociocultural em que o educando está inserido; reconhecer o estágio de desenvolvimento cognitivo do educando; avaliar se o uso dos PAC foi eficiente; auxiliar na memorização; chamar a atenção para a relevância do novo conhecimento; nortear a construção do conhecimento e avaliar o processo da aprendizagem. Contudo, se outro recurso fosse utilizado para o mesmo fim, como Declarações, Informações ou Observações, as D/I/O, também anotaria isso em minha pesquisa.

No Capítulo *O PERGUNTAR COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO* preocupe-me em argumentar de forma lógica e coerente, creio eu, o objeto de minha dissertação, a *pergunta*, e minha pretensão de examinar seu uso

em esquema de processo de aprendizagem por mim proposto e já demonstrado, referenciando-o com o escrito por alguns dos que pensam educação.

No Capítulo *A PERGUNTA E O APRENDER POR SI*, inquieto por declarações retiradas das leituras que fiz e referenciadas como: “[...] que o homem não apenas aprenda, mas seja capaz de aprender por si”, “[...] que temos uma pedagogia que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”, “[...] o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação”, cheguei à conclusão de que para a educação atingir os objetivos declarados, ela deveria voltar seus “olhos” para o autodidatismo, isto é, *para o que torna uma pessoa autodidata*. Sabedor do preconceito que alguns têm por esta forma de aprendizado, considerei o autodidatismo sob diferentes paradigmas: sob o paradigma do ativismo; sob o paradigma da exclusão; sob o paradigma da aprendizagem tardia e sob o paradigma da aprendizagem pós-escola. Nas três primeiras abordagens, procurei demonstrar que o autodidatismo, não necessariamente ativista, fruto da exclusão ou ainda devido a uma aprendizagem tardia também seria possível. Na quarta abordagem, sob o paradigma da aprendizagem pós-escola, isso não foi necessário, pois esta é também minha opinião.

Acredito que uma possível solução para a educação, tendo em vista a verdadeira avalanche de novos conhecimentos e informações que seguidamente invalidam os anteriores, passa por uma *escola que promova autodidatismo*, isto é, que ensine também o educando a aprender por si, aprender sozinho, aprender a aprender, ser sujeito de sua própria formação, em suma, ser um autodidata. Quero enfatizar que todas as citações que apontam para a autoaprendizagem, por mim mencionadas, foram retiradas de “orientações para a educação”, conforme já demonstrado.

No Capítulo *A UTILIZAÇÃO DA PERGUNTA COMO RECURSO PEDAGÓGICO E EPISTEMOLÓGICO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM*, revelo o que aconteceu, quando fui a campo para observar aulas e entrevistar professores. Em cada relato sobre a visita a uma escola, por primeiro transcrevi as observações, anotadas e gravadas, classificando as perguntas encontradas, para depois formular os dados. Após detive-me em transcrever as informações obtidas nas entrevistas gravadas e novamente classifiquei as perguntas que os professores diziam fazer para depois formular os dados. Por entender que os PEE também

podem ser estabelecidos por outros recursos, que não a pergunta, como, por exemplo, pelas D//O, igualmente classifiquei as D//O que apareceram nas anotações e gravações durante as observações e nas entrevistas, para depois formular os dados. Por fim juntei os dados das perguntas com os dados das D//O. Fiz isso para todas as seis observações e seis entrevistas. Os dados gerais foram representados por tabelas e gráficos. Passo agora a considerar alguns itens que me pareceram relevantes:

Iniciei minha pesquisa com a hipótese de que encontraria poucas perguntas sendo utilizadas como recurso epistemológico e pedagógico nos PEE, exceto as “Perguntas para Avaliação”. Parte da hipótese não se sustentou. Percebi um número considerável de perguntas. Foram feitas, no total das seis observações de aulas e entrevistas com os professores, 340 perguntas, uma média de 57 perguntas por aula.

Os dados formulados necessitam, a meu ver, serem relativizados por dois motivos:

a) os professores sabiam de antemão que a pesquisa seria sobre o “Uso da pergunta como recurso epistemológico e pedagógico no processo da aprendizagem”. Isso, possivelmente, pode tê-los influenciado a fazer mais perguntas do que costumeiramente fazem;

b) a média de perguntas feitas em cada aula observada e nas entrevistas com os cinco professores, 57 perguntas por aula, não corresponde à realidade, pois assisti a uma aula com apenas 18 perguntas (2ª) e outra com 146 perguntas (3ª).

A parte da hipótese que prevaleceu foi a que previa serem as “Perguntas para Avaliação” (PA), as que mais apareceriam. Foram 163 PA ou 48%.

Optei por também anotar e classificar as D//O por, como dito anteriormente, entender que os PEE também podem ser estabelecidos por outros recursos que não a *pergunta*. Desta maneira, penso que os resultados obtidos mostrariam se as etapas do processo de aprendizagem, por mim esquematizado, estavam sendo estabelecidas quer por perguntas quer por D//O.

As D//O foram bem-utilizadas, segundo acredito, no quesito da Compreensão: “ser conhecedor da Realidade Sociocultural em que o educando está inserido”. Foram 118 de 247 ou 44%. Realmente parece-me ser mais fácil conhecer uma “Realidade Sociocultural” por ouvir Declarações, por ler Informações ou por “Observações”, as D//O.

Refletindo agora sobre os resultados obtidos para cada item ou etapa pesquisada chego às seguintes conclusões:

Os Conhecimentos Prévios do educando (15%), a Realidade Sociocultural em que o educando está inserido (20%), Nortear a construção do novo conhecimento pelo educando (15%) e a Avaliação das etapas da aprendizagem e da própria aprendizagem (29%) foram, segundo minha interpretação, os PEE aceitavelmente utilizados, pois receberam 79% das anotações sobre Perguntas e D/I/O.

Já os PEE da Curiosidade do educando acerca do novo conhecimento (5%); Contextualizar o novo conhecimento para o educando (5%); Estágio de Desenvolvimento Cognitivo do educando (5%); Potencializadores da Aprendizagem Cognitivos – PAC, como ilustrações, analogias e exemplos (<1%), etapa da Memorização do novo conhecimento (4%) e etapa da Relevância do novo conhecimento para o educando (2%) foram, ainda segundo meu juízo, pobremente trabalhados (21% no total).

Um olhar mais apurado revela outras implicações:

Fiquei perturbado por, em todas as aulas assistidas, *não observar nenhuma pergunta feita pelos educandos*. Posso supor que os mesmos não estavam curiosos, pois não me pareceram estar inibidos.

Muito me preocuparam os dados quanto ao quesito Compreensão de fomentar<sup>71</sup> a Curiosidade do educando, que recebeu apenas 5% do total das Perguntas e D/I/O. Penso que, em especial na educação, quando o professor não tem a preocupação de *deixar e manter o educando curioso*, o conteúdo apresentado corre o risco de passar despercebido. Lembro-me dos alertas inquietantes referenciados como: “Seja qual for o ambiente familiar, elas [as crianças] chegam à escola com os olhos brilhantes, curiosas e dispostas a aprender. Entretanto, por volta do terceiro ano, a curiosidade de muitas crianças começa a desaparecer”; “A escola mata a curiosidade”, ou “Os saberes não devem assassinar a curiosidade.” Estas declarações e as constatações me parecem muito graves, pois, com o desaparecimento da curiosidade, mais do que o conteúdo pode passar despercebido; sem a curiosidade desaparece também a Pergunta e com ela a

---

<sup>71</sup> O uso de palavras como *estimular, fomentar, despertar, aguçar* e outras semelhantes não deve ser entendido como expressão indicativa de que a dissertação está sendo norteadas por teorias psicológicas, como as do Behaviorismo, ou filosóficas, como as do Racionalismo e do Inatismo.

possibilidade de o educando vir a *aprender por si*, de *aprender a aprender*, de ser o *sujeito de sua própria formação*, de conquistar sua independência quanto ao *aprender*.

A pobreza com que, segundo meu entendimento, os Contextos foram estabelecidos, pois receberam apenas 5% das anotações, comprometeu, ainda, muitas das atividades, pois os educandos ficaram “sem chão”, não sabendo do que se tratava.

Com relação ao quesito da Compreensão, de ser sabedor do “Estágio do Desenvolvimento Cognitivo” do educando, apesar de considerar que os professores conheciam as limitações dos seus educandos, fiquei estarecido ao perceber que os mesmos entendem não caber a eles buscar uma solução. O máximo que ouvi foi dar ao educando com problemas uma atividade paralela, segundo a sua capacidade. Os demais delegaram a responsabilidade a outros. Entendi que estes educandos estão na escola simplesmente por estar, e dela sairão por uma questão de tempo, sem terem (um pouco) aprendido.

Impressionou-me também que os PAC não alcançaram 1% das anotações. Como é possível cinco aulas em seis serem ministradas sem que o professor fizesse uso de uma única ilustração, analogia ou exemplo? Todos estes instrumentos podem ser utilizados a partir dos Conhecimentos Prévios do educando. Acredito não ser apenas eu a conhecer a potencialidade desses recursos, para consolidar a compreensão, sendo assim, por que não foram utilizados?

Quanto à etapa da Memorização, que recebeu apenas 4% das anotações, pergunto-me: Quanto tempo levará ainda para a educação reconhecer nesse instrumento, outrora possivelmente um dos poucos a serem utilizados no processo da aprendizagem, sua importância relativa no processo de ensinar/aprender?

A etapa da Relevância do novo conhecimento para o educando que recebeu apenas 2% das anotações indica, a meu ver, que a maioria dos educandos não sabia o motivo das atividades propostas, a importância de aprenderem o que se lhes apresentava. Sendo assim, por que esforçar-se em construir o novo conhecimento? Por que esforçar-se para aprender? A resposta, possivelmente, seria: para não reprovar.

*Concluo do exposto que, se a aprendizagem de uma atividade dependesse deste esquema de um processo de aprendizagem que idealizei, os educandos, provavelmente, não aprenderiam por não estarem interessados, por não saberem do*



*que se tratava, por não terem sido ajudados a compreender mediante ilustrações, analogias e exemplos, por não lembrarem do que foi ensinado e por não considerarem o assunto importante, contudo passariam de ano.*

Entendo que a educação já tem suficientes referenciais teóricos para superar o entrave em que se encontra. Parece-me que o que falta não são novas Teorias Pedagógicas, mas sim colocar em prática os PEE já existentes. Se os professores, na elaboração dos seus planos de aula, levassem em consideração, por exemplo, os 10 PEE que escolhi pesquisar, usando a pergunta para estabelecê-los, não importando a ordem, tenho a convicção de que os resultados obtidos seriam diferentes dos que encontrei. Negar esses PEE, todos teoricamente embasados é, entendo eu, negar mais do que os resultados desta pesquisa; é desconsiderar as recomendações dos autores de todas as obras por mim consultadas e referenciadas.

Quanto ao uso da *pergunta* como recurso epistemológico e pedagógico, pelo observado, pareceu-me que a prática pedagógica dos professores pesquisados, em boa parte, não faz uso de todo o seu potencial. Sua pouca utilização como, para manter a Curiosidade do educando, em estabelecer o Contexto, nos PAC, na Memorização e para mostrar a Relevância do novo conhecimento evidencia isso. Como já me expressei, parece-me que vivemos sob a Pedagogia da Explicação.

Preservar a curiosidade nos educandos, creio, é o primeiro passo para que o uso da *pergunta* passe a ser algo natural para educando e educador. Sou partidário dos que pensam que, mediante uma “Pedagogia do Questionamento”, o desenvolvimento cognitivo seria favorecido, possibilitando assim a *autossuficiência no aprender*, tão necessária para os dias atuais.

Com referência aos resultados obtidos, tenho que relativizá-los, pois foram apenas seis os professores observados, quatro as escolas visitadas, localizadas em apenas duas cidades deste enorme Brasil. Mesmo assim, quero crer que esta pesquisa, numa escala maior, confirmaria os dados encontrados, pois eles parecem espelhar a condição atual da educação em nosso país e justificam o alerta dos que pensam sobre este assunto.

Em relação à *pergunta*, objeto desta dissertação, penso ser ela o principal recurso epistemológico e pedagógico capaz de dar à luz um novo conhecimento. Perguntar, tanto para o educando quanto para o educador, esboça a intenção do aprender/ensinar. Gostaria de dizer, no final deste trabalho, que a educação

reconhece e faz uso adequado deste instrumento; no entanto, tornou-se evidente que assim não é. Estou certo de que, para o educando, melhor que explicar-lhe algo seria questioná-lo, pois o ajudaria a pensar, e o *saber pensar* está na origem da autoformação, preferencialmente pós-escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. 3. ed. Campinas: Fundação Educar, 2006.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Fasc. 11.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky, quem diria?!**: Em minha sala de aula. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. Fasc. 12.

ARANHA, Maria L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BALESTRO, Rubens J. **O dia em que o Kleto achou dinheiro**. Caxias do Sul: Maneco, 2011.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BÍBLIA. **Tradução do novo mundo da bíblia sagrada**. Baseada na Trad. do Novo Mundo em inglês (2013). As línguas originais foram consultadas durante o processo de tradução. Cesário Lange: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 2015.

BRASIL. **PCN**, Livro 1, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. San Francisco – Califórnia – EUA: Longman, 2001.

CACÉRÈS, Bénigno. **Regards neuf sur les autodidactes**. 2. ed. Paris: Éditions du Seuil, 1960.

CAMPANHAS: **A educação precisa de respostas**. Disponível em: <<http://gruporbs.clicrbs.com.br/blog/2012/08/28/nelson-sirotsky-abre-painel-rbs-de-lancamento-da-campanha-a-educacao-precisa-de-respostas>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português: 8ª série**. São Paulo: Atual, 1998.

CASTRO, Amélia D. **Piaget e a didática: ensaios**. São Paulo: Saraiva, 1974.

COMENIUS, João A. **Didática magna**. Trad. de Nair Fortes Abu-Merhy. Rio de Janeiro: Rio, 1978.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ESTADÃO. **Memorização é o melhor processo de aprendizagem diz pesquisa.** Publicado em 24 jan. 2011. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,memorizacao-e-o-melhor-processo-de-aprendizagem-diz-pesquisa,670508>>. Acesso em: 6 maio 2015.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Autodidatismo: especialista dá dicas para estudar sem professor.** Entrevista para UOL; Brasília em 01 de 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/14/autodidatismo-especialista-da-dicas-para-quem-quer-estudar-sem-professor.htm>>. Acesso em: 6 maio 2015.

DIONISIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FERREIRA JÚNIOR, Victor Hugo. **As 5 etapas de um aprendizado.** Publicado em 31 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.caminhandojunto.com.br/2011/08/entenda-as-5-etapas-de-um-aprendizado.html>>. Acesso em: 6 maio 2015.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FRIJHOFF, Willem T. M. **Autodidaxies, XVI-XIX siècles: jalons pour la construction d'un objet historique.** In: Histoire de L' Education – Mai – nº 70 – Institut National de Recherche Pédagogique – Paris – 1996 (Número Special – Autodidaxies XVI- XIX siècles, pp. 05-27). Disponível em: <<http://ife.enslyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/RH070.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: su vida y su obra.** Bogota: Codecal, 1991.

GADOTTI, Moacir et al. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRUPO ABRIL. Relatório: **EIU** (Economist Intelligence Unit) – Grupo ABRIL 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/brasil-perde-posto-de-6a-maior-economia-do-mundo>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

GUDSDORF, Georges; **Professores para quê?: Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: M. Fontes, 1987.

HÜBNER, Marcos Leandro Freitas; BAPTISTA, Michele Marques; BERTÉLI, Michele Otobelli (Org.). **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos.** Caxias do Sul: UCS, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**: 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

KERSCHENSTEINER, George. **El alma del educador y el problema de la formacion del maestro**. Trad. para o espanhol de Luis Sánchez Sarto. Barcelona: Labor, 1928.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1979. v. 1.

LEITE, Vicente. Org. **Psicologia da Educação** – v.1. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/56406516/Psicologia-da-Educacao>>. Acesso em: 6 maio 2015.

LIPMAN Mattew; OSCANYAN Frederck S; SHARP Ann Margaret. **Filosofia na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

LOPES, Ana Paula. **Fases ou etapas da aprendizagem**: nem só de aquisição vive o aprendiz...Publicado em 28/11/2013. Disponível em: <<http://www.maisaprendizagem.com.br/ma-26-fases-da-aprendizagem/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Autodidatismo amigável ao cérebro**: três pilares. Disponível em: <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013/02/autodidatismo-amigavel-ao-cerebro-tres.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LOPES, S. **Processos e factores da aprendizagem** – PPT. Disponível em: <<http://www.forma-te.com>>. Acesso em: 6 maio 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Trad. de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 6. ed. São Paulo: CEN, 1972.

MACHADO, Mirian. **As 5 fases da aprendizagem**. Publicado em 16 fev. 2013. Disponível em: <[https://www.facebook.com/photo.php?fbid=350716445042464&set=a.282164975230945.67396.282163258564450&type=1&relevant\\_count=1&ref=nf](https://www.facebook.com/photo.php?fbid=350716445042464&set=a.282164975230945.67396.282163258564450&type=1&relevant_count=1&ref=nf)>. Acesso em: 6 maio 2015.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, J. F. R. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa crítica**: Versão revisada e estendida de conferência proferida no *III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A escola mata a curiosidade**. Revista Nova Escola, São Paulo – SP: n. 168, out. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/escola-mata-curiosidade-425244.shtml>>. Acesso em: 6 maio 2015.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010a.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Teaching as a subversive activity**. New York: Dell Publishing Co. 1969. 219p. Disponível em: <<http://blogs.oregonstate.edu/smedcohort/files/2009/07/Teaching-as-a-Subversive-Activity-Postman.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PLATÃO. **Teeteto**: Diálogos por Platão. Disponível em: <<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Teeteto/pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

PRÄSS, Alberto R. **Teorias da aprendizagem**. 2012. Disponível em: <[http://www.fisica.net/monografias/Teorias\\_de\\_Aprendizagem.pdf](http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 6 maio 2015.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

RBS. Relatório, **Anuário brasileiro da educação** – Grupo RBS – 2012. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14441805.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

RBS. Relatório: **Quarto relatório de monitoramento das 5 metas do “Todos pela educação”** – Grupo RBS – 2011. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14445705.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

RBS. Relatório: **Retrato da sociedade brasileira: educação** – Gurpo RBS – 2010. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14445845.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

RBS. Relatório: **Trained teacher – GAP.** – Gurpo RBS – 2012. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14441646.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

RBS. Relatório: **UNESCO**, 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>>. Acesso em: 6 maio 2015.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio, ou da educação.** Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: M. Fontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHÜTZ, R. **Vygotsky language acquisition.** 2014. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>>. Acesso em: 6 maio 2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

VALVERDE, Antonio J. R. **Pedagogia libertária e autodidatismo.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas - SP. (Orientador: Maurício Tragtenberg) 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000102984&fd=y>>. Acesso em: 6 maio 2015.

WALKER, Daniel. **Comenius: o criador da didática moderna.** Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw.html>>. Acesso em: 6 maio 2015.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Título da pesquisa: A PERGUNTA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NOS PRESUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELO EDUCANDO**

Prezado(a) senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “A pergunta como recurso epistemológico e pedagógico no processo de ensino e aprendizagem”. O objetivo da pesquisa é “Identificar a utilização da pergunta” na prática pedagógica de professores do 4º e 5º AEF, ao trabalharem com o livro didático *O dia em que o Kleto achou dinheiro*.

A sua participação é muito importante e ela se daria mediante a observação de uma aula ministrada por você e de uma entrevista a ser gravada, que terá por objetivo conhecê-lo(a) melhor. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após transcrição e análise dos dados, as entrevistas serão descartadas.

Os benefícios esperados são: Elaboração de novas estratégias de ensino e aprendizagem do cuidado, na preparação do plano de aula e aperfeiçoamento das práticas atuais de ensino e aprendizagem. Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar: Rubens José Balestro, fone (54) 9621-6862, e-mail rubens@soscorpo.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Caxias do Sul, Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, no telefone (54)3218-2829 ou por e-mail: cep-ucs@ucs.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a).

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

**Pesquisador responsável: Rubens José Balestro**

RG: 7026450366

Eu \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima. Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

A \_\_\_\_\_, responsável pela direção, autoriza o pesquisador Rubens José Balestro, Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul / RS, a assistir e entrevistar \_\_\_\_ professor(es) desta instituição, no intuito de colaborar com sua pesquisa sobre A PERGUNTA COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. O pesquisador compromete-se a manter sigilo quanto ao nome da escola e dos professores onde ocorreu a pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Pesquisador \_\_\_\_\_

Direção ou responsável interino \_\_\_\_\_

**ANEXO – O DIA EM QUE O KLETO ACHOU DINHEIRO**



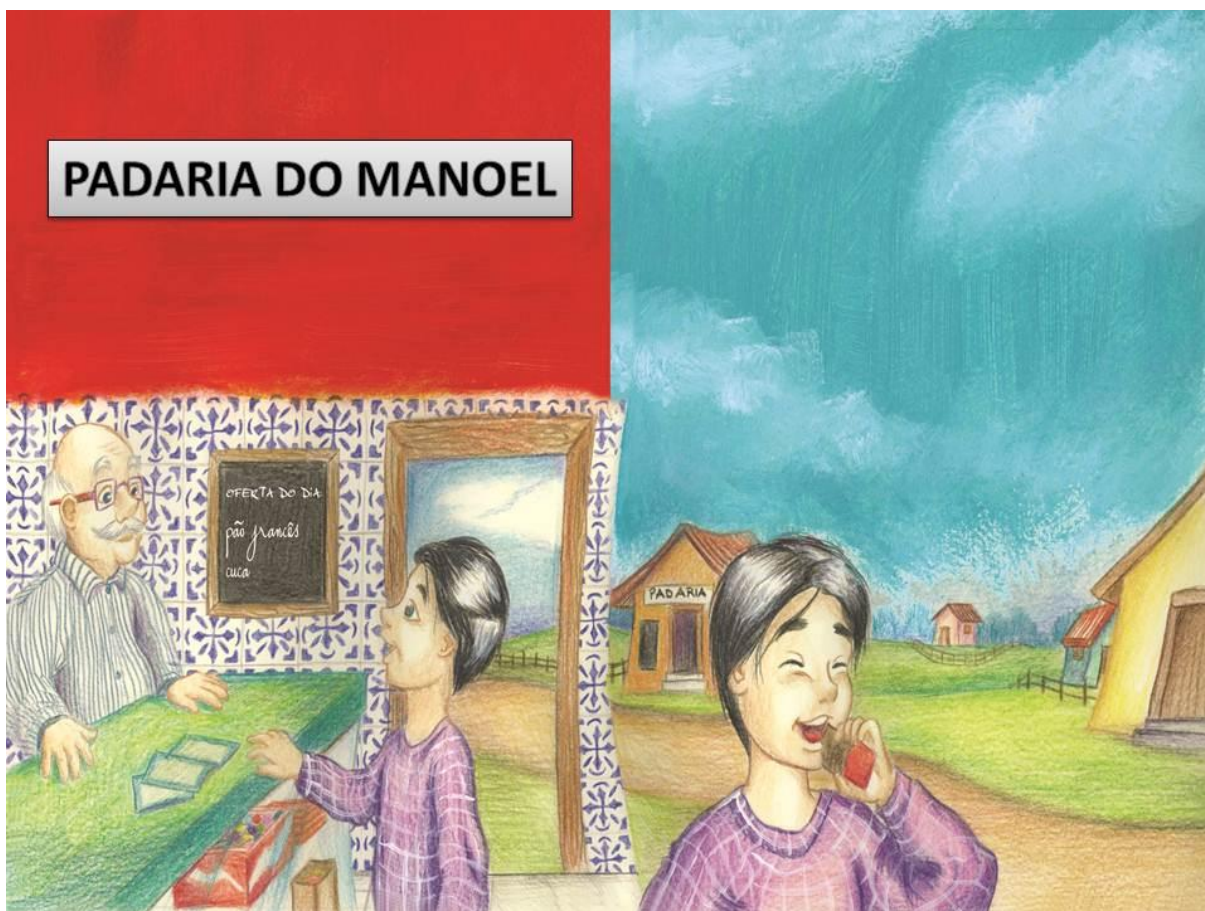
Rubens Balestro

## O achado



O Kleto era um menino que morava no interior, numa casa de material que ficava na beira de uma estrada. Ele não era rico, mas não era pobre também. Bem, era mais para pobre. Não vou dizer qual a idade dele, só que tinha mais de cinco e menos de treze anos. Um dia, o Kleto estava na rua, chutando pedra quando o vento lhe trouxe um envelope com alguma coisa dentro. Ele abriu e encontrou algo que parecia ser dinheiro. Nunca tinha visto um dinheiro assim. Achou melhor mostrar para alguém.

**Possível problematização: Por que o Kleto não devolveu o dinheiro?**



### **A primeira compra**

O Seu Manoel, um português, tinha uma padaria perto da casa do Kleto e foi lá que ele resolveu levar o que achou. Mostrou as três notas para o Seu Manoel e ele confirmou ser dinheiro, mas de outro país. Disse que, se ele quisesse usar o dinheiro, teria de trocar por dinheiro brasileiro.

- O senhor troca para mim?
- Sim, mas apenas uma nota, e se você comprar alguma coisa.
- Dá para comprar balas?
- Umas 50, chega?
- Sim, e posso comprar chocolate também?
- Você pode comprar muitas coisas e ainda sobrará troco.

O Kleto comprou 11 chocolates de diferentes tipos, quatro tipos de chicletes, uns drops, doces e duas latinhas de refrigerantes. O Seu Manoel colocou tudo numa sacola de plástico e o Kleto pegou o troco, disse obrigado e foi embora.

**Possível problematização: Quanto vale um dinheiro de cor verde de outro país?**

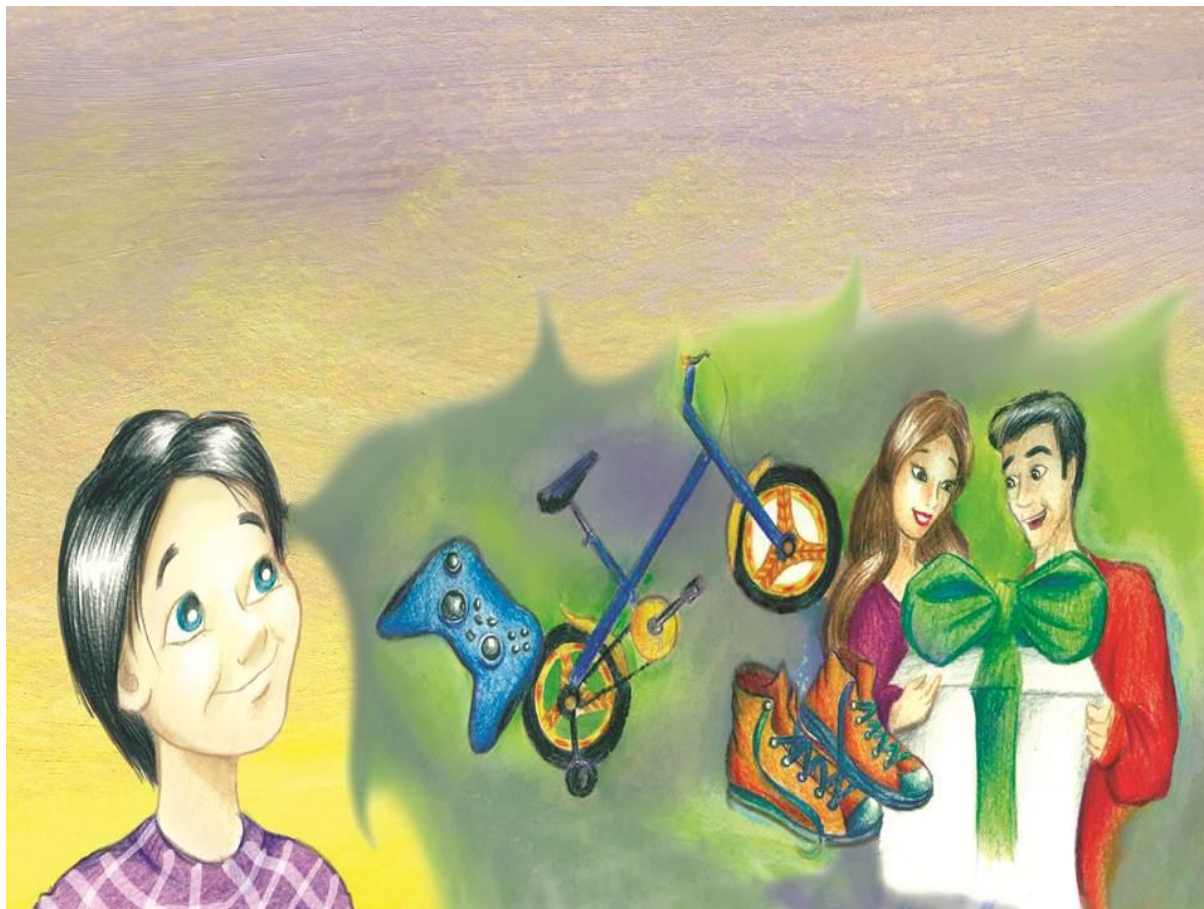
## O menino da praça



Depois de andar até uma pracinha, Kleto sentou num banco embaixo de uma pequena árvore e começou a comer os chocolates. Um menino que o Kleto achou ser mais pobre que ele ficou parado na sua frente, olhando. Kleto pensou que aquele menino também queria comer chocolate e, por isso, abriu a sacola e escolheu um de tamanho médio, de cor de laranja e deu para ele. O menino pegou, disse obrigado e foi embora comendo o chocolate. Kleto levantou e foi andar mais um pouco.

**Possível problematização: O que é preconceito?**

## A segunda compra



Enquanto Kleto andava pelas ruas da cidade, teve tempo para pensar em muitas coisas que gostaria de fazer com o dinheiro que achou. Se desse, poderia ficar rico e comprar muitos brinquedos como bicicleta, videogame, tênis, além de, é claro, ajudar seus pais. Ao passar por uma banca de revistas, Kleto entrou e interessou-se por um álbum de figurinhas. Mostrou ao dono da banca uma nota de dinheiro e perguntou se dava para comprar. Ele disse que sim e que deveria levar alguns pacotes de figurinhas também. Kleto concordou e ainda recebeu troco. Ele estava muito feliz.

**Possível problematização: Devemos mostrar dinheiro para pessoas estranhas?**

## Hora de almoçar



Já era quase meio-dia quando o Kleto, por acaso, encontrou sua tia. Ela perguntou o que ele estava fazendo. Ele disse que estava passeando e pediu para ela fazer o favor de avisar sua mãe que ele não iria almoçar em casa (ele fazia isso de vez em quando, indo almoçar na casa de amigos ou primos, mas sempre avisava). Ela disse que daria o recado, pois morava perto da casa do Kleto. Em seguida, Kleto procurou uma lancheria e perguntou para o dono se o dinheiro que tinha na mão dava para pagar um lanche. O homem disse que sim e que ainda sobraria troco. O Kleto quis um cheeseburger com presunto e ovo e um suco de laranja. Estava muito bom. Ele pagou com a nota e recebeu troco.

**Possível problematização: Por que o Kleto não estava na escola? O que ele comeu era saudável?**

## O cinema

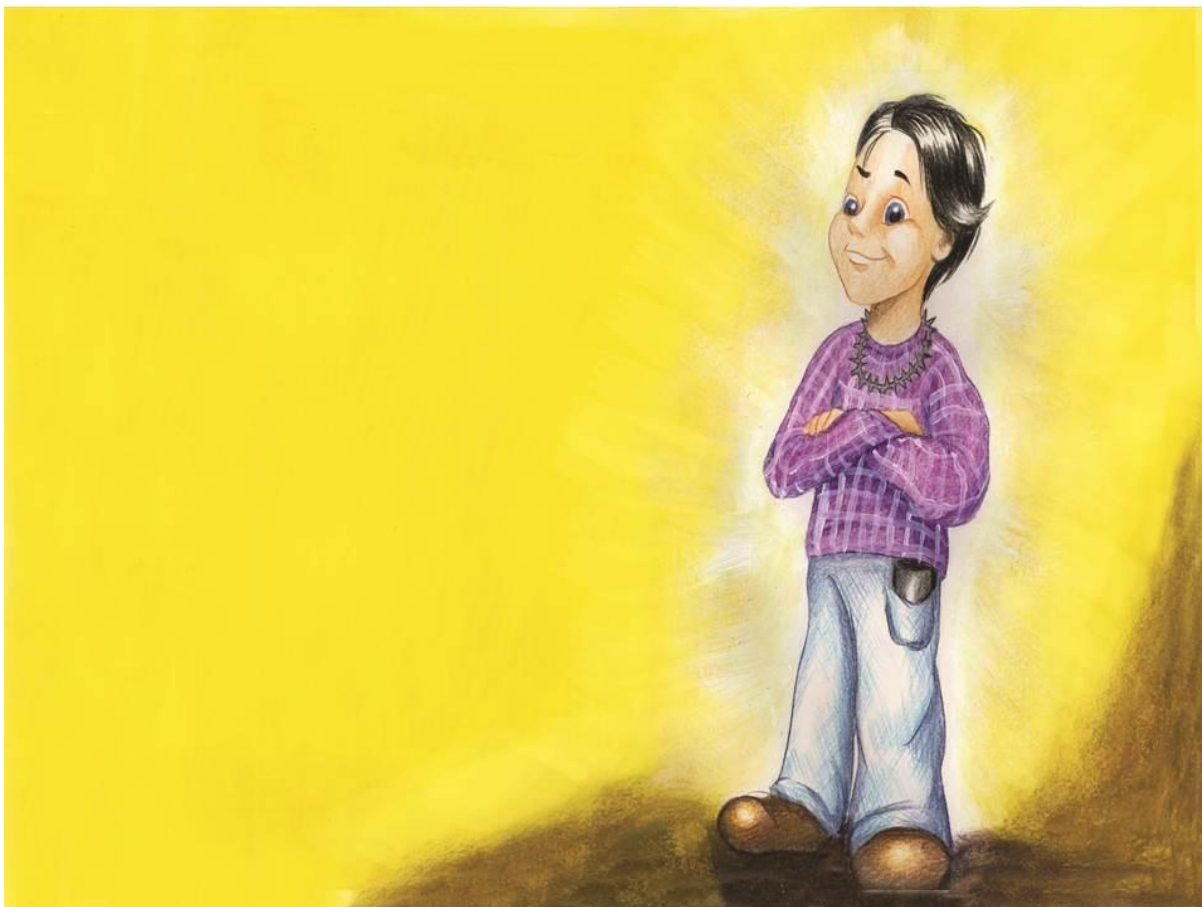


Kleto queria ir ao cinema, mas achou que não o deixariam entrar. Resolveu ir igual, só para ver o que estava passando. No caminho, encontrou uma mulher que pedia ajuda para as pessoas. Ela tinha um nenê no colo e dizia que ele estava doente. O Kleto deu uma nota amarela para ela. A senhora ficou muito feliz e disse obrigado. Chegando ao cinema, Kleto ficou com muita vontade de entrar, pois estava passando um filme muito legal, mas o porteiro não permitiu que ele entrasse, pois era muito novo e estava sozinho. Kleto resolveu, então, fazer outra coisa.

**Possível problematização: Devemos dar esmolas?**

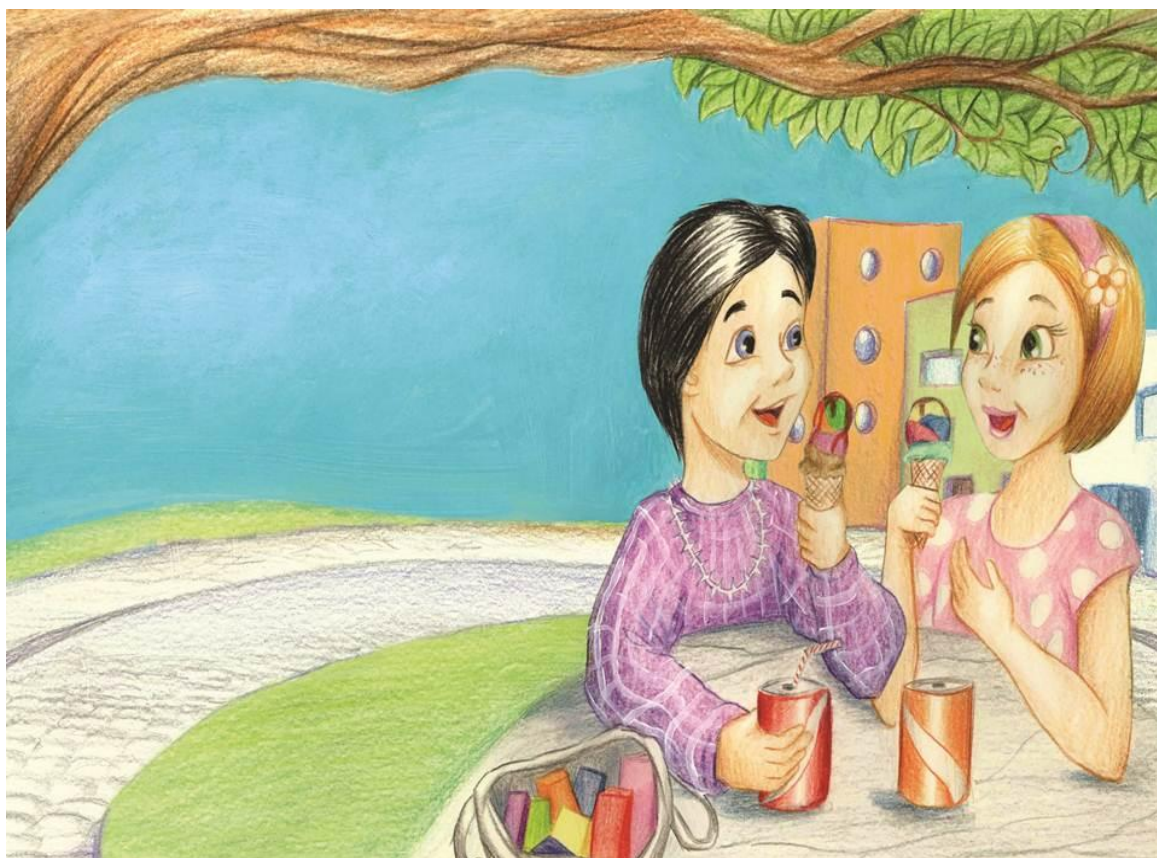


## A terceira compra



O Kleto passou por uma loja que tinha uma linda carteira preta, por dentro e por fora. Também tinha uma corrente para o pescoço com pontas, iguais as que tinha visto uns meninos da cidade usarem. Como ele sempre quis ter uma carteira preta e uma corrente com pontas, ele foi falar com a moça para saber se o dinheiro que tinha podia pagar. Mostrou duas notas à ela e ficou sabendo que era possível comprar e que ainda sobraria troco. Ele comprou a carteira preta e a corrente com pontas.

## A amiga



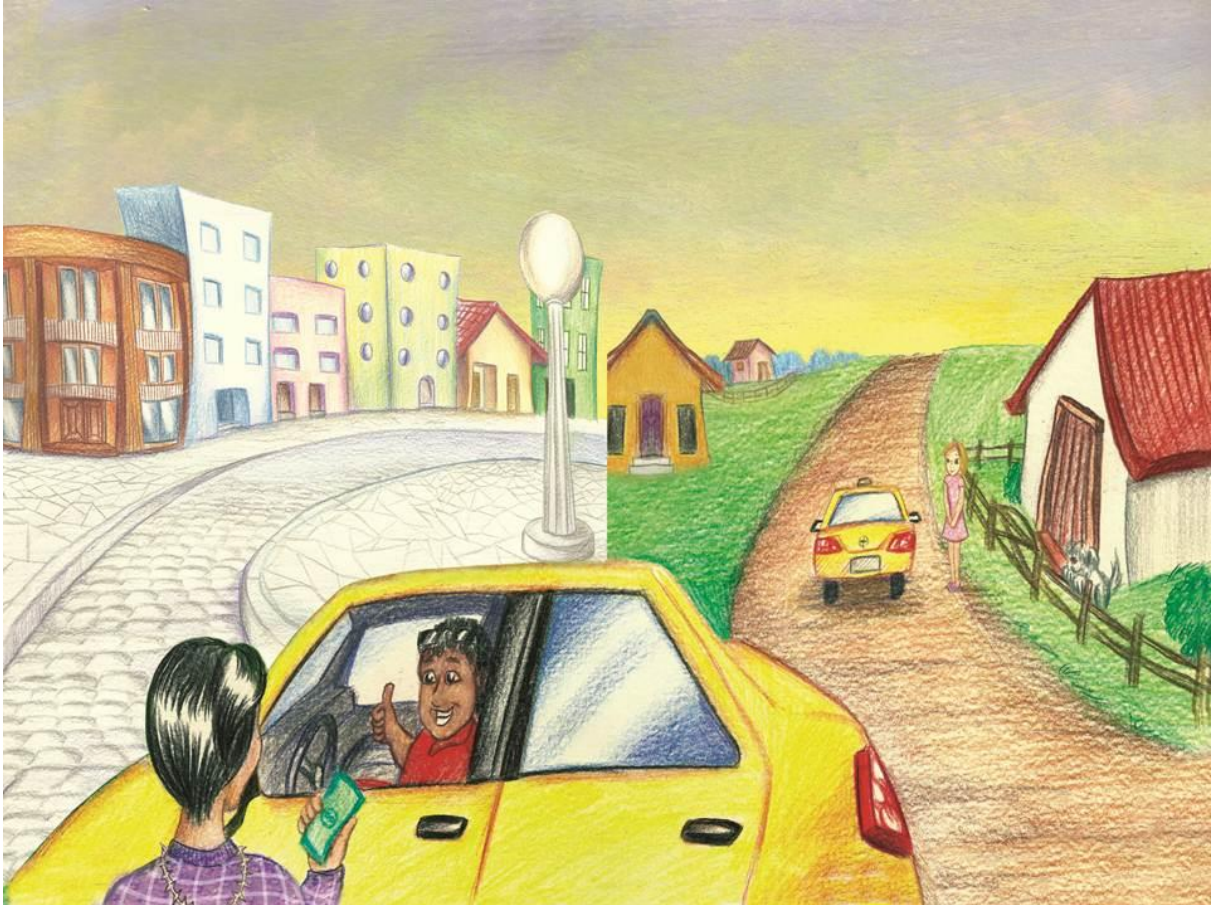
Kleto estava mais bonito com a corrente com pontas no pescoço e com a carteira preta no bolso, guardando seu dinheiro. Foi então que ele lembrou de uma amiga chamada Lorena. Ele gostava bastante dela. Resolveu convidá-la para tomar sorvete. Como sabia onde ela morava, fez isso.

Chegando à casa de Lorena, fez o convite e ela aceitou. Foram até à sorveteria e ele pediu para ela esperar um pouquinho, pois foi perguntar para o sorveteiro se com o dinheiro que tinha na mão seria possível eles pegarem um pouquinho de cada sabor de sorvete e mais cobertura. O sorveteiro disse que sim e que sobraria troco.

Eles pegaram um pouco de cada sabor e colocaram um pouco de todas as coberturas. Sentaram-se e comeram. Depois, tomaram os refrigerantes que estavam na sacola, aquela onde guardava o que comprou na padaria. As latinhas estavam um pouco quentes, mas os dois as tomaram mesmo assim. O Kleto mostrou o álbum de figurinhas para Lorena e abriram os pacotinhos. Eles ainda comeram alguns chocolates que ele havia comprado pela manhã. Lorena disse ao Kleto que aquela tinha sido a melhor tarde da sua vida.

**Possível problematização: Um menino pode ser amigo de uma menina?**

## Levando Lorena para casa



Chegara a hora do Kleto levar a Lorena para casa. Ele pediu para ela esperar um pouquinho, foi até um táxi e falou com o motorista. Perguntou para ele se com o dinheiro que tinha na mão seria possível levar a amiga até a casa dela. O motorista, depois de ouvir o endereço, disse que sim e que sobraria troco. Assim Kleto e Lorena foram para casa dela de táxi.

## Um grande dia



Já estava anoitecendo e Kleto tinha de voltar para sua casa. Ele havia feito muitas coisas. Achou dinheiro, trocou uma nota, comprou 50 balas, 11 chocolates, uns dropes, quatro tipos de chicletes, doces, duas latas de refrigerantes. Além disso, comprou também um álbum, figurinhas, comeu cheeseburger com presunto e ovo e tomou suco de laranja. Também foi ao cinema ver o que estava passando, comprou uma carteira preta e uma corrente com pontas. Saiu com a Lorena, tomou sorvete com ela, levou-a para casa de táxi. No final do dia, ele pensou em como todos aqueles momentos tinham sido bons.

Ele ainda tinha duas notas de dinheiro do outro país e bastante troco.

Será que terminou?



O Kleto estava voltando para casa, caminhando e chutando pedras, quando tropeçou em algo que parecia com a ponta de uma caixa. Kleto resolveu desenterrar. Era uma caixa de madeira, bem velha, não muito grande, mas ele caberia dentro dela se ficasse encolhidinho.

Não vou contar o que tinha dentro da caixa, só quando escrever sobre: **O dia em que o Kleto encontrou uma caixa.**

**Dados:**

**Rubens Balestro**, profissional da educação, graduado em Pedagogia, com Especialização em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Extensão em Neuropsicopedagogia.

**Karen Andriolo Basso**, é arquiteta e, como todo bom profissional desta área, gosta muito de criar. Desde criança vem desenhando e isso a trouxe às suas principais atividades atuais: a arquitetura e a ilustração. Até o momento, ilustrou 11 livros já publicados, além de criações para sites, estampania e publicidade. Junto aos escritores, visita escolas de Caxias do Sul e região e participa também de feiras de livros e eventos culturais.