


## UTILIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS PERGUNTAS DOS ESTUDANTES: PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

### USE AND VALUATION OF STUDENTS' QUESTIONS: TEACHING PRACTICES IN ELEMENTARY EDUCATION

**Simone Mertins** 

Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul, PUCRS  
Porto Alegre, RS, Brasil  
[simonemertins@hotmail.com](mailto:simonemertins@hotmail.com)

**Marcelo Amaral-Rosa** 

Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte, UFRN  
Natal, RN, Brasil  
[marcelo.pradorosa@gmail.com](mailto:marcelo.pradorosa@gmail.com)

**Valderez Lima** 

Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul, PUCRS  
Porto Alegre, RS, Brasil  
[valderez.lima@puers.br](mailto:valderez.lima@puers.br)

**Resumo.** O objetivo foi compreender a utilização e valorização das perguntas na sala de aula por parte dos professores que atuam no ensino fundamental. É uma pesquisa de abordagem qualitativa. O corpus de análise é composto por extratos de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores de Ensino Fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS, Brasil. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. A análise gerou 390 unidades de sentido, das quais emergiram onze subcategorias e três categorias finais: i) *a utilização das perguntas para auxiliar o processo de aprendizagem*; ii) *a utilização das perguntas para auxiliar o processo de ensino*; e iii) *a utilização das perguntas para facilitar o desenvolvimento da aula*. As categorias indicam que os professores reconhecem o valor das perguntas dos estudantes para a aprendizagem. No entanto, apresentam limitações para ensinar por meio da pergunta. Esses resultados ressaltam a importância de valorizar as perguntas dos estudantes nas aulas. Acredita-se que tal ação, além de contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, possa diminuir a lacuna existente entre os conhecimentos escolares e as demandas da sociedade.

**Palavras-chave:** Perguntas dos Estudantes; Práticas Docentes; Ensino Fundamental; Análise Textual Discursiva.

**Abstract.** The aim was to understand the use and appreciation of questions in the classroom by teachers working in elementary education. It is a research with a qualitative approach. The corpus of analysis consists of extracts from semi-structured interviews carried out with six elementary school teachers from a public school in the metropolitan region of Porto Alegre/RS, Brazil. Data were analyzed using Discursive Textual Analysis. The analysis generated 390 units of meaning, from which eleven subcategories and three final categories emerged: i) *the use of questions to help the learning process*; ii) *the use of questions to help the teaching process*; and iii) *the use of questions to facilitate the development of the lesson*. The categories indicate that teachers recognize the value of student questions for learning. However, they have limitations to teach through the question. These results underscore the importance of valuing students' questions in class. It is believed that such action, in addition to contributing to the improvement of teaching practice, can reduce the existing gap between school knowledge and the demands of society.

**Keywords:** Questions from Students; Teaching Practices; Elementary School; Discursive Textual Analysis.

## INTRODUÇÃO

As perguntas dos estudantes apresentam relevância nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que apresentam potencial para orientar a aprendizagem (CHIN; OSBORNE, 2008). Quando o estudante faz perguntas, ele aprende a pensar por si e adquire responsabilidade sobre sua aprendizagem, pois sente que está realmente envolvido no processo (ROTHSTEIN; SANTANA, 2011). No entanto, de modo tradicional, na sala de aula, os professores assumiram a responsabilidade de fazer perguntas (SOUZA, 2006). Os estudantes perguntam pouco (ALMEIDA, 2012) e, na maioria das vezes, essas perguntas servem apenas para esclarecer as suas dúvidas em relação aos conteúdos programáticos (SANMARTÍ; MÁRQUEZ, 2012).

Antes de prosseguir, cabe informar que esse texto é decorrente de expansão, com novas inserções e aprofundamentos do trabalho apresentado na revista NTQR – New Trends in Qualitative Research, intitulado *A valorização das perguntas dos estudantes: concepções de professores do Ensino Fundamental* (MERTINS et al., 2022). Sublinha-se que, nesta versão, o trato sobre os aspectos teóricos e análises ganham maior destaque e aprofundamentos.

A sociedade atual, rodeada de informações que se confundem entre fatos reais, distorções e opiniões com base apenas em extratos passageiros e pontuais da realidade, exige um questionamento contínuo sobre a origem, a veracidade e a relevância da informação para a tomada de decisões. A escola, dentro dos padrões convencionais de tratamento do conhecimento científico, na qual a ênfase está nas respostas, não ensina os estudantes a fazerem perguntas. As respostas estão por toda a parte, seja nos livros didáticos, nas orientações unidirecionais com base no professor ou em dispositivos eletrônicos conectados a rede mundial de computadores, todos fornecem respostas sobre tudo, o tempo todo. Porém, é preciso destacar que a habilidade de fazer perguntas é apenas reservada aos seres humanos (KLOUS; WIELAARD, 2016), logo, faz-se necessário, diante dos [sempre] complexos desafios sociais, o seu aprimoramento constante em diferentes estâncias frente ao conhecimento sócio-histórico-cultural-científico.

Assim, é indispensável capacitar os estudantes frente ao desenvolvimento de habilidades e competências para o ato de questionar (CHIN; OSBORNE, 2008). Para superar abordagens restritivas de ensino e promover envolvimento e participação ativa dos estudantes, nas aulas, é importante valorizar suas perguntas. Portanto, é necessário que os professores criem um ambiente seguro e acolhedor, no decorrer das aulas, no qual os estudantes se sintam confortáveis para fazer perguntas sem medo de serem julgados.

Nessa perspectiva, esta pesquisa de natureza qualitativa (GRAY, 2014), tem a seguinte questão norteadora: *De que modo os professores, do ensino fundamental, utilizam e valorizam as perguntas dos estudantes na sala de aula?* Logo, o objetivo central, aqui, foi compreender a utilização e valorização das perguntas na sala de aula por parte dos professores que atuam no ensino fundamental, com vistas ao aprofundamento de entendimentos da importância do ato questionador no desenvolvimento nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com relação à estrutura, apresentam-se, para além da introdução, outras quatro seções. Na primeira, as perguntas dos estudantes no âmbito da sala de aula, apresenta-se os pressupostos teóricos que embasam a investigação. Na segunda, declara-se os procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, na Terceira seção, resultados e discussões, o cerne são os principais resultados alcançados e as relações com a literatura especializada. Por fim, nas conclusões, expõe-se as contribuições, de modo pontual, acerca da temática.

## **AS PERGUNTAS DOS ESTUDANTES NO ÂMBITO DA SALA DE AULA**

Predominam em sala de aula as perguntas dos professores (CHIN; OSBORNE, 2008). Os professores perguntam para revisar conceitos, iniciar e direcionar explicações, organizar e coordenar as atividades realizadas durante a aula, “controlar” o comportamento dos estudantes, antecedendo ou após a finalização de atividades experimentais, além das avaliações (SOUZA, 2006; ROCA TORT; MÁRQUEZ; SANMARTÍ, 2013).

Estudos realizados desde a Educação Básica até o Ensino Superior constataram que as perguntas dos professores demandam essencialmente memorização (ALMEIDA, 2010). As perguntas que apresentam demandas de memorização estão relacionadas a práticas de ensino tradicionais. O ensino tradicional considera o professor o detentor do conhecimento e os estudantes receptores passivos (SAVIANI, 1999). Essa abordagem pode levar a uma falta de interesse e engajamento dos estudantes, que podem se concentrar apenas em copiar e memorizar informações para serem reproduzidas em avaliações.

Em sala de aula os estudantes perguntam pouco (ALMEIDA, 2012). Isso pode ser influenciado por diversos fatores, como a personalidade dos estudantes, seu nível de interesse no assunto, suas experiências prévias com o tema (CHIN; OSBORNE, 2008). Além disso, a cultura da sala de aula pode ser um fator determinante para o número de perguntas dos estudantes. Se o ambiente escolar valoriza o aprendizado autônomo e o pensamento crítico, é mais provável que os estudantes se sintam encorajados a fazer perguntas e a buscar respostas para suas dúvidas. Por outro lado, se a cultura escolar é mais tradicional, centrada no professor e na memorização de conteúdos, é menos provável que os estudantes se sintam incentivados a fazer perguntas.

Quando os estudantes são incentivados a proporem perguntas, eles podem superar a memorização e reprodução de informações, tendo condições de analisar, refletir e aplicar o conhecimento em situações do mundo real. Na construção da pergunta, o estudante expressa o que tem interesse em saber, o que aumenta o interesse e a motivação em aprender (CHIN; OSBORNE, 2008). Além disso, o diálogo gerado pelas perguntas pode ser um momento de troca de experiências e ideias entre professor e estudantes, proporcionando uma aprendizagem mais rica e significativa para todos.

Nesse sentido, para os estudantes, as perguntas são importantes para que possam: i) aumentar a sua motivação e interesse em aprender; ii) dialogar e debater assuntos em sala de aula; iii) avaliar a sua

compreensão; iv) direcionar a construção de seu conhecimento (CHIN; OSBORNE, 2008). Diante disso, não se pode esperar que os estudantes façam perguntas espontaneamente, para tanto, é necessário ensinar habilidades de questionamento aos estudantes. A fim de que isso ocorra, é necessário que os estudantes participem de práticas regulares de questionamento com o intuito de aprender a propor perguntas, além de compreendê-las e analisá-las (KELLEY-MUDIE; PHILLIPS, 2016).

As perguntas dos estudantes podem contribuir com o processo de ensino, pois além de expressar os interesses que os estudantes possuem em relação à aprendizagem, as perguntas são um indicativo dos conhecimentos que os estudantes já possuem (RAMOS, 2008). Quando o professor valoriza as perguntas dos estudantes, ele também está valorizando o conhecimento inicial deles, reconhecendo que eles trazem consigo uma bagagem de experiências e conhecimentos que podem ser utilizados como ponto de partida para a construção de novos saberes.

Em suma, para os professores, as perguntas realizadas pelos estudantes têm o potencial de: i) apontar seus conhecimentos iniciais (RAMOS, 2008); ii) revelar os interesses que eles têm em relação à aprendizagem (ROCA TORT; MÁRQUEZ; SANMARTÍ, 2013; WERTSCH, 1999); iii) possibilitar acompanhar o processo de complexificação da linguagem (MORAES, 2010; MERTINS et al., 2021b); iv) sinalizar demandas interdisciplinares (THOMAZ; RAMOS, 2017); e v) indicar possíveis problemas conceituais (MERTINS et al., 2021a; SOUZA, 2006).

Diante disso, é necessário ensinar habilidades de questionamento aos estudantes (CHIN; OSBORNE, 2008). Para que os estudantes aprendam a fazer perguntas é necessário que os professores: i) Valorizem todas as perguntas dos estudantes, mesmo as mais simples; ii) forneçam um tema para a proposição de perguntas; iii) assumam responsabilidade coletiva das perguntas, ou seja, professores e estudantes devem estar engajados em práticas de questionamento durante as aulas; iv) tornem o estudante consciente da importância do processo investigativo de propor perguntas e buscar respostas (STOKHOF et al., 2016).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza qualitativa (GRAY, 2014) e a tipagem é o um estudo de caso (YIN, 2015). Na abordagem qualitativa, a subjetividade do pesquisador e dos participantes é reconhecida como uma parte integral do processo de pesquisa. O pesquisador necessita considerar a perspectiva e diversidade dos participantes, buscando uma compreensão completa e precisa dos fenômenos estudados (GRAY, 2014).

Os participantes foram seis professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental do estado do Rio Grande do Sul, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, Brasil. A fim de garantir o anonimato, os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios. A codificação do corpus de pesquisa ocorreu da seguinte maneira: 1, 2, 3, 4, [...] (número da entrevista); E1 (entrevista 1); nome fictício do participante; US (unidade de sentido); número da unidade de sentido. Exemplo: 1E1IsabelaUS50, primeira entrevista, entrevista 1, participante Isabela, unidade de sentido 50.

A média de idade dos participantes foi ~39 anos ( $\Delta$  29 a 47) e a média de experiência docente foi de ~18 anos ( $\Delta$  9 a 27). As entrevistas ocorreram em julho de 2021. Foram analisadas respostas de seis perguntas, a saber: i) *como são as perguntas que os estudantes fazem na aula?*; ii) *quais são as principais dificuldades que os estudantes têm para fazer perguntas em aula?*; iii) *como você estimula os estudantes a perguntar?*; iv) *o que você faz com as perguntas que os estudantes propõem?*; v) *qual a importância que você atribui ao ato de perguntar enquanto competência a ser desenvolvida pelos estudantes?*; e vi) *qual a importância que você atribui à pergunta do estudante como instrumento pedagógico do docente?*

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). O processo de análise ocorre em três etapas principais. A primeira etapa, chamada de *unitarização*, envolve a fragmentação do corpus de análise em unidades de sentido. Na segunda etapa, a *categorização*, as unidades de sentido são agrupadas em categorias, de acordo com suas concepções semelhantes. Isso permite uma melhor organização e sistematização das informações, facilitando a análise e a identificação de padrões. Por fim, na terceira etapa, ocorre a construção de *metatextos*, que consiste na elaboração de textos descritivos, interpretativos e fundamentados sobre cada categoria final. Esses textos descrevem e explicam as principais características e significados das categorias finais, permitindo uma compreensão aprofundada dos dados coletados e das (co)relações interpretativas possíveis para o todo, naquele momento.

## RESULTADOS & DISCUSSÕES

A análise das respostas, por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) gerou 390 unidades de sentido (Tabela 1), na primeira etapa do processo analítico (unitarização).

**Tabela 1.** Categorias Finais, categorias Intermediárias e quantificações de Unidades de Sentido.

n.	Categorias Finais	Categorias Intermediárias	Unidades de Sentido (US)
i	<i>A utilização das perguntas para auxiliar o processo de aprendizagem</i>	i) Dificuldades dos estudantes para a proposição de perguntas	77
		ii) Tipos de perguntas dos estudantes	41
		iii) Importância da pergunta do estudante para a sua aprendizagem	39
		iv) Estudantes buscam respostas para as suas perguntas.	15
Subtotal (a)		04	172
ii	<i>A utilização das perguntas para auxiliar o processo de ensino</i>	i) Professor incentiva os estudantes a proporem perguntas	42
		ii) Modo como o professor devolve a pergunta do estudante	38
		iii) Importância das perguntas dos estudantes para o trabalho do professor	31
		iv) Professora valoriza a curiosidade dos estudantes	29
		v) Dificuldades do professor relacionadas às perguntas dos estudantes	19
Subtotal (b)		05	159
iii	<i>A utilização das perguntas para facilitar o desenvolvimento da aula</i>	i) Importância das perguntas para a manutenção do diálogo na sala de aula	46
		ii) As aulas com perguntas dos estudantes no período de pandemia	13
Subtotal (c)		02	59
Total (a) + (b) + (c)		11	390

Sobre a categoria final (i) *A utilização das perguntas para auxiliar o processo de aprendizagem*, na subcategoria *Dificuldades dos estudantes para a proposição de perguntas*, emergiram uma série de motivos em que se destaca a vergonha, a timidez e o medo de se expor à turma, como mostram os enunciados: “[...] dos alunos, eu vejo que alguns, às vezes, é um pouco mais a vergonha, a timidez, né? Acaba atrapalhando” (5E1EsterUS227); e “eles não gostam de se expor, né?” (6E1VirgíniaUS298). É importante salientar que, essas dificuldades que os estudantes possuem para a proposição de perguntas, foi mais relatada pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. As possíveis razões para a baixa frequência das perguntas dos estudantes durante as aulas são a insegurança, medo de constrangimentos e o fato de as perguntas gerarem possível exposição pessoal (WALSH; SATTES, 2016).

Pode estar relacionada a essas dificuldades e conseqüente número reduzido de perguntas dos estudantes durante as aulas, o fato de que, conforme mencionado pelos participantes, os professores costumam solicitar que eles façam perguntas depois das explicações: “se tu só pergunta, alguém tem alguma dúvida? [...] Ninguém, né?” (1E1IsabelaUS101). Muitas vezes, os estudantes têm vergonha de externar à turma o que ele não compreendeu. Desse modo, se ele fosse chamado a fazer perguntas em outro momento da aula, como no início ou antes de uma explicação do professor, poderia ter mais segurança para perguntar, uma vez que o professor ainda não abordou o tema.

Diferente dos professores dos Anos Finais, os professores dos Anos Iniciais afirmaram que os estudantes que possuem dificuldades para fazer perguntas são exceções: “um que outro que não perguntam muito” (2E1MariaUS15). Os participantes afirmaram que, à medida que aumenta o nível de escolaridade dos estudantes, a dificuldade observada em propor perguntas aumenta: “[...] porque, eu atendo a todas as turmas do sexto ao nono ano. E daí tu vê uma diferença muito grande” (1E1IsabelaUS47). A professora Isabela afirma que no sexto ano os estudantes perguntam muito e que essas perguntas vão diminuindo até chegar no nono ano.

Sobre isso, Sanmartí e Márquez (2012) atestam que estudantes muito jovens propõem mais perguntas, mas com o tempo, na escola, deixam de fazê-las. Freire e Faundez (1985, p. 46-47) afirmam que a própria família e a escola podem tolher a curiosidade das crianças, “Creio que, na tenra idade, começamos a negação

autoritária da curiosidade com os ‘mas que tanta pergunta, menino’; ‘cale-se, seu pai está ocupado’; ‘vá dormir, deixe a pergunta pra amanhã’”. Para os professores, a diferença em relação a quantidade de perguntas pode estar relacionada à fase da adolescência, em que os estudantes vão ficando mais tímidos e com medo de enfrentarem situações que podem gerar constrangimento.

Ainda sobre as dificuldades, os participantes mencionaram que alguns estudantes possuem problemas em organizar o pensamento para conseguir fazer uma pergunta e que os estudantes as vezes afirmam que não entenderam nada, e que por isso não tem o que perguntar: *“muitos falam assim: ‘eu não entendi nada!’”* (6E1VirgíniaUS109); e *“se eles não entendem, acho que eles não perguntam, não é?”* (6E1Virgínia US145).

Para que o estudante possa formular uma pergunta, ele deve tomar consciência sobre o que ele já conhece (SOUZA, 2006). Esse momento de reflexão nem sempre é oportunizado durante as aulas. Para Sanmartí e Márquez (2012), a atitude que muitos estudantes adotam na sala de aula é de receptor passivo. Isso pode estar relacionado à forma como o ensino é conduzido, muitas vezes valorizando excessivamente o conteúdo, o que pode provocar o desestímulo nos estudantes, e estes consideram que é mais fácil memorizar para reproduzir ao tentar compreender.

Em relação aos motivos de os estudantes não terem dificuldades em perguntar, os participantes destacaram que alguns não demonstravam vergonha em se manifestarem. Os participantes associaram esse fato a quando o estudante conhece o professor e sente segurança: *“[...] agora os meus, como eles já estão há algum tempo comigo, eles já vão aprendendo o caminho. E eles vão vendo que a gente, conforme a gente vai. Eles vão conhecendo a gente”* (6E1VirgíniaUS300). Chin e Osborne (2008) apontam que a relação entre o professor e o estudante é um fator importante para que o estudante se sinta seguro para propor perguntas publicamente na sala de aula.

Os professores evidenciaram que, quando os estudantes têm curiosidade sobre os assuntos abordados em sala de aula, a proposição de perguntas ocorre de modo espontâneo, como visto nos seguintes excertos: *“[no começo da explicação] eles já estão com a mão erguida. Então, eles gostam muito de perguntar”* (1E1IsabelaUS50) e *“os de oitavo, também tem uma participação boa porque é corpo humano [tema abordado]. É um assunto que eles têm muitas curiosidades”* (1E1IsabelaUS95). Chin e Kayalvizhi (2002) referem que as perguntas mobilizam a curiosidade e isso promove a aprendizagem.

Sobre os tipos de perguntas dos estudantes, os participantes afirmaram que eles fazem perguntas sobre as suas dúvidas em relação aos conteúdos, tal como nestas passagens: *“[...] nos sextos e sétimos anos eles perguntam muito do conteúdo* (1E1IsabelaUS54)” e *“e sai todo tipo de pergunta”* (3E1JacintaUS128). Nas aulas tradicionais, quando o estudante pergunta é com a finalidade de solicitar esclarecimentos sobre o que não foi entendido, geralmente, relacionado à explanação do professor (SANMARTÍ; MÁRQUEZ, 2012). O fato de os estudantes proporem perguntas na sala de aula com a finalidade de esclarecer dúvidas, pode estar relacionado à concepção habitual em relação às perguntas, pois no contexto fora da escola, eles perguntam com o objetivo de solicitar informações e obter respostas simples (ROCA TORT; MÁRQUEZ; SANMARTÍ, 2013).

Os participantes afirmaram que os estudantes também perguntam quando têm curiosidades: *“por exemplo, os adolescentes têm muitas curiosidades em relação à sexualidade”* (1E1IsabelaUS56). Hagay e Baram-Tsabari (2013), em seu estudo, apontam que adolescentes de vários países possuem interesses científicos em temas semelhantes, como por exemplo reprodução humana e saúde, pois são vinculados ao seu contexto e preocupações cotidianas. Sobre isso, Ramos (2008, p. 74) explica que *“os alunos só conseguem fazer perguntas sobre algo que já conhecem. Aliás, só aprendemos sobre o que já conhecemos. As dúvidas surgem de algum conhecimento. Ninguém consegue fazer perguntas sobre algo que nunca viu”*.

As perguntas que os estudantes fazem também estão relacionadas com os assuntos debatidos em aula. Os professores dos Anos Iniciais mencionaram que estudantes costumam fazer perguntas descritivas, que demandam explicações. Já os professores dos Anos Finais afirmaram que surgem perguntas que exigem abstrações: *“[...] mas professora, nessa escrita aqui, e se fosse de outra jeito? E se...? Como poderia ter sido?”* (3E1JacintaUS143). Essas diferenças entre as perguntas dos estudantes mostram como as perguntas se complexificam ao passo que aumenta o nível de escolaridade.

Em relação à importância da pergunta do estudante para a sua aprendizagem, os participantes afirmaram que estas auxiliam os estudantes a se interessarem pelo tema da aula: *“Olha, eu acho que auxilia muito, porque, quando eles trazem as perguntas, eles se interessam por aquele tema”* (2E1MariaUS37). Os professores mencionaram que as perguntas realizadas pelos estudantes podem auxiliar os seus pares: *“porque, eles pararam pra refletir, e daí aquela pergunta deles se torna importante pra outros, não é?”* (6E1VirgíniaUS278).

Também, as perguntas auxiliam os estudantes no processo de construção do seu conhecimento, sobre isso a professora Jacinta citou a importância da pergunta para além da sala de aula:



*Dentro da disciplina de História, ali que a gente trabalha essa questão das humanidades, tem, que o meu objetivo qual é? Que eles se perguntem sobre as coisas do mundo, sobre o mundo em que eles vivem, sabe? Se isso aqui tá certo, se isso pode, se isso não pode. Então, é, é isso que eu quero, sabe? Que eles se perguntem sobre como eu posso melhorar o lugar onde eu vivo, a realidade, se está bom assim (3E1JacintaUS214).*

Klous e Wielaard (2016) evidenciam o papel das perguntas para além das aprendizagens escolares. As perguntas são importantes também para a vida cotidiana dos estudantes, pois cada vez mais é necessário aprender de onde vem a informação que recebemos, se são confiáveis e quais delas são relevantes. Por isso, é necessário aprender a fazer perguntas.

Sobre os estudantes buscarem respostas quando são incentivados pelo professor, os participantes afirmaram que valorizam e estimulam tal ação: “[...] colocar eles também. Tu descobrir, olha só! Tu trouxeste pra nós!’. Então, acho que tem que ter esse olhar” (2E1MariaUS32) e “[...] eles têm mostrado, assim, uns resultados para próprias perguntas deles, eles têm buscado a solução” (6E1VirgíniaUS284). Pelos relatos, percebe-se que essa busca por respostas ocorre na aula de vários modos, como consultando na Internet e conversando com os colegas, pois muitas vezes alguém em classe tem o conhecimento que se relaciona com a resposta à pergunta.

Portanto, sobre a subcategoria *a utilização das perguntas para auxiliar o processo de aprendizagem*, depreende-se que os professores já reconheciam o papel da utilização das perguntas dos estudantes para auxiliar o processo de aprendizagem. Eles evidenciaram que as perguntas são importantes para aprendizagem do estudante e buscavam valorizar quando o estudante perguntava em sala de aula. No entanto, nesse processo de aprendizagem, os professores consideravam mais a pergunta como meio de esclarecer dúvidas sobre os conteúdos que eles explicaram durante a aula, do que a pergunta enquanto elemento na aprendizagem ativa, que auxilia o estudante a participar efetivamente desse processo. Pois, para que os estudantes possam iniciar o processo de aprendizagem a partir das perguntas, os professores necessitam considerá-las ainda na etapa de planejamento da aula. Ou seja, planejar aulas que contemplem a proposição de perguntas que abranjam os interesses dos estudantes, a fim de que nas aulas subsequentes os estudantes possam, de diversos modos, buscar respostas a essas perguntas. Pelos relatos dos professores, isso não ocorria nas aulas deles. As perguntas dos estudantes surgiam durante a aula, principalmente durante as explicações dos professores.

Sobre a categoria (ii) *A utilização das perguntas para auxiliar o processo de ensino*, em relação à subcategoria professor incentiva os estudantes a propor perguntas, os participantes afirmaram que dizem aos estudantes que gostam que eles fazem perguntas, que procuram abordar assuntos interessantes nas aulas para que eles fiquem curiosos e façam perguntas: “eu os deixo eles na curiosidade, aí teve uma questão ali que estávamos trabalhando da pré-história, então eu disse: ‘a Luci, ela morreu porque ela caiu da cama’” (3E1JacintaUS185). Os professores mencionaram também as atividades que realizam que estimulam as perguntas, como as rodas de conversa, uso de imagens e o livro didático.

Os professores relataram que buscam incentivar os estudantes a propor perguntas valorizando a sua curiosidade, que procuram fazer elogios quando os estudantes perguntam, como mostra o enunciado: “Valorizar aquela pergunta. Que bom que tu perguntaste isso” (1E1IsabelaUS89). Os professores também relataram que, para demonstrarem a importância dessas perguntas, eles chegam a alterar o planejamento da aula: “[...] que nem guerras, todos eles estavam assim com muita curiosidade sobre as guerras. Sora, que ano começou a primeira guerra mundial? E daí, eu até pensei assim: isso é um tema que é complicado de passar pra eles. Eu meio que trabalhei com eles” (2E1MariaUS10); e “Então, até na Educação Infantil, esses dias a gente andou conversando sobre algo que eles queriam aprender e eles trouxeram a questão das experiências (5E1EsterUS245).

Os relatos acima mostram que os professores valorizam, dão importância à pergunta do estudante. No entanto, essas perguntas ocorrem nas aulas, na maioria das vezes, sem o professor ter considerado a pergunta no seu planejamento da aula e tampouco utilizam estratégias que poderiam incentivar os estudantes a propor perguntas. As perguntas ocorrem nas aulas em decorrência às dúvidas e curiosidades que os estudantes possuem relacionadas aos conteúdos. A partir dessas perguntas, os professores alteram o andamento daquela aula a fim de que os estudantes obtenham respostas a essas perguntas.

Sobre o modo como o professor devolve a pergunta ao estudante, as participantes mencionaram que devolvem a pergunta, fazendo outra pergunta ou refazem a pergunta direcionada à turma: “então, uma coisa que eu tento fazer é, fazer outra pergunta, para ver se instiga eles [estudantes]” (5E1EsterUS254). As professoras afirmaram que, às vezes, respondem sem querer à pergunta do estudante e relataram as dificuldades envolvidas nessa questão, como explicitado por Jacinta:

*Que a gente também foi construído, criado, dentro de uma escola de que o aluno pergunta e professor responde. Então, para a gente, é um exercício, também que eu faço, sabe? Não, eu não posso responder, não posso entregar de bandeja para o carrinho, como se diz. (3E1JacintaUS221).*

O relato da professora Jacinta evidencia como a pergunta na sala de aula foi utilizada no decorrer da formação dos professores. Eles, enquanto estudantes, perguntavam quando tinham dúvidas e a função do professor era responder. Nessa concepção, se o professor não respondesse, significava que ele não sabia, não tinha conhecimento. Portanto, inverter isso, ou seja, não responder à pergunta imediatamente é um exercício constante para os professores.

Em relação às dificuldades do professor quanto às perguntas dos estudantes, os participantes mencionaram que precisam ter atenção com aqueles que declaradamente não gostam da disciplina para que eles se interessem e façam perguntas nas aulas: “[...] *esses debates também são mais contemporâneos, que daí eles lançam as perguntas [...] tenho feito nesse formato para buscar eles, sempre isso, uma constante busca dos alunos*” (3E1JacintaUS199). Também, os participantes declararam dificuldades relacionadas à heterogeneidade das turmas, pois os estudantes estavam em diferentes níveis de aprendizagem e, desse modo, as perguntas dos estudantes são muito diferentes umas das outras. Os participantes relataram como sentem dificuldade em trabalhar com as perguntas: “*é uma tarefa muito árdua, entende?*” (3E1JacintaUS170). Essas dificuldades podem estar relacionadas ao fato de que esses professores, durante a sua formação, não aprenderam a ensinar por meio da pergunta.

Ainda, sobre as dificuldades do professor relacionadas às perguntas dos estudantes, os participantes fazem relação ao período de pandemia e citam o comportamento passivo adotado nas aulas ao longo do período remoto: “*eu brinco com eles no Meet, principalmente, quando era no Meet, que eu falava que está parecendo uma palestra, porque, daí, só eu falo, todo mundo de microfone fechado. Aí, não é uma aula*” (1E1sabelaUS122). Quando as aulas ocorreram de modo híbrido, as professoras relataram que precisaram conciliar as aulas durante a semana entre os estudantes que estavam presencialmente e os que estavam participando das aulas de modo remoto. Devido a isso, as aulas foram mais expositivas, com apresentação de conteúdo por meio de slides, isso dificultou que os estudantes fizessem perguntas.

Sobre a importância da pergunta do estudante para o trabalho do professor, as participantes disseram que estas são importantes para que saibam como os estudantes pensam e quais são seus conhecimentos iniciais: “*para a gente ver o conhecimento prévio que ele tem de alguma coisa, de algum assunto. Hoje, eu tenho esse olhar um pouco mais apurado para isso*” (5E1EsterUS266). Além disso, as participantes reconhecem o valor das perguntas para conhecer mais o estudante, saber sobre seus interesses e o modo como ele compreende o conteúdo, o que também pode ser um meio de avaliação (6E1PVirgíniaUS286); e “*eu vejo assim que é importante para avaliar o aluno*” (5E1EsterUS265).

As perguntas dos estudantes são importantes para o desenvolvimento das aulas: “*então, a partir do momento que eles trazem as perguntas, elaborar a aula?*” (2E1MariaUS42). Ainda, dentro do tema que o professor precisa abordar com os estudantes, as perguntas são relevantes para que ele direcione os tópicos a serem abordados para algo mais voltado ao interesse desses estudantes. Referente a isso, Roca Tort (2008) afirma que, mais do que solicitar esclarecimentos sobre os conteúdos, as perguntas dos estudantes têm o potencial de organizar e realizar o ensino. Nesse ponto, fica claro que os professores não utilizam a pergunta para organizar o ensino, ou seja, considerando a pergunta na etapa de planejamento. Como a professora Maria menciona, a pergunta ocorre na aula e, a partir de então, a aula é direcionada para a pergunta do estudante.

Desse modo, sobre a categoria (ii) *A utilização das perguntas para auxiliar o processo de ensino*, é possível afirmar que os professores têm consciência da importância da pergunta para a aprendizagem do estudante e a consideram como um elemento importante para a interação e facilitador do diálogo em sala de aula. No entanto, os professores apresentam limitações para ensinar por meio da pergunta, possivelmente porque, ao longo de sua formação docente, não aprenderam a utilizá-la desse modo. As perguntas dos estudantes ocorriam durante as aulas relatadas pelos participantes, principalmente, quando possuíam dúvidas em relação aos conteúdos. Porém, atividades planejadas e direcionadas à proposição de perguntas não eram habituais nas aulas desses professores. Por isso, a ideia do uso das perguntas dos estudantes como base da organização do trabalho pelo professor ainda era distante para o grupo.

Sobre a categoria (iii) *A utilização das perguntas para facilitar o desenvolvimento da aula*, referente à subcategoria *Importância das perguntas para a manutenção do diálogo na sala de aula*, os participantes afirmam que as perguntas geram debate na sala de aula e com isso estudantes e professores mantêm um diálogo: “*eu acho bem interessante porque acaba ficando um diálogo e não só um monólogo da professora*” (2E1Maria12US121); e “*quando o colega pergunta por causa da pergunta do colega. E, mais ainda, quando não sou eu que, instigo. Quando vem dos outros, quando eu fico ali*

só observando o que está acontecendo” (3E1Jacinta US225). A pergunta é fundamental para o processo comunicativo, pois a pergunta e a busca pela resposta exigem o envolvimento entre o professor e os estudantes e entre os estudantes (TORT, 2008). O participante 3 relatou um episódio envolvendo o diálogo que ocorreu a partir de uma pergunta:

*Então, esses dias em uma turma, eu e os alunos estávamos fazendo uma leitura. Aí um menino trouxe uma dúvida, e ele não perguntou para mim. Eles estavam trabalhando, eles estavam numa mesa redonda, assim, tinha três na mesa. E eu vi ali que ele perguntou algo, e daí a colega já respondeu e já começou a explicar para ele, porque ela já sabia. Eu fiquei só assim escutando! Nossa... que maravilha! (P3E1P8US207).*

Em relação à subcategoria *as aulas com perguntas dos estudantes no período de pandemia*, foram mencionadas as dificuldades relacionadas às perguntas que os professores enfrentaram no período de pandemia, como o comportamento passivo dos estudantes quando as aulas ocorreram de modo remoto: “*Eu brinco com eles no meet [recurso para webconferência do Google], que eu falava parecendo uma palestra. Porque daí, só eu falo, todo mundo de microfone fechado. Aí, não é uma aula*” (2E1MariaUS122). Quando as aulas ocorreram de modo híbrido, os professores relataram que houve a necessidade em conciliar as aulas durante a semana entre os estudantes que estavam presencial e os que estavam remoto, devido a isso as aulas foram mais expositivas, com apresentação de conteúdo, isso dificultou que os estudantes fizessem perguntas. Portanto, sobre a categoria (iii) *A utilização das perguntas para facilitar o desenvolvimento da aula*, é possível afirmar que os professores consideram a pergunta um elemento importante para a interação na sala com os estudantes, pois por meio da pergunta o professor consegue desenvolver o diálogo na sala de aula.

## CONCLUSÃO

A intenção aqui foi desenvolver argumentos, com base tanto na teoria quanto na empiria frente à importância do questionamento dos estudantes em sala de aula, de nível fundamental, de uma escola pública do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Desse modo, este estudo buscou responder a seguinte questão norteadora: *De que modo os professores utilizam e valorizam as perguntas dos estudantes na sala de aula?* Com base na análise apresentadas, pode-se considerar:

- i. os professores buscam valorizar as perguntas dos estudantes. Eles reconhecem que as perguntas são importantes para aprendizagem do estudante. No entanto, essa aprendizagem que eles se referem, está mais relacionada a pergunta como um meio de esclarecer uma dúvida sobre o conteúdo que o professor explicou durante a aula, do que a pergunta como um elemento importante na aprendizagem ativa, que possibilita que o estudante participe efetivamente nesse processo.
- ii. os professores apresentam limitações para ensinar por meio da pergunta. As atividades mais direcionadas para que os estudantes possam propor perguntas ocorrem de modo esporádico. Por isso, a ideia do uso das perguntas dos estudantes como base da organização do trabalho pelo professor ainda é distante para os participantes.
- iii. os professores consideram a pergunta um elemento importante para a interação na sala de aula com os estudantes. Quando os estudantes propõem perguntas nas aulas, o professor percebe-se e assume-se enquanto mediador do diálogo.

Portanto, esses resultados ressaltam a importância de valorizar as perguntas dos estudantes nas aulas. Acredita-se que tal ação, além de contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, possa diminuir a lacuna entre os conhecimentos escolar e as demandas complexas da sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Albergaria. Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 31, p. 634-638, 2012.
- ALMEIDA, Patrícia Albergaria. Classroom questioning: teachers' perceptions and practices. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 2, p. 305-309, 2010.
- CHIN, Christine; OSBORNE, Jonathan. Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, v. 44, n. 1, p. 1-39, 2008.



- CHIN, Christine; CHIA, Li-Gek. Problem-based learning: using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, Hoboken, v. 88, n. 5, p. 707-727, 2004.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GRAY, David. *Pesquisa no mundo real* [recurso eletrônico]. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- HAGAY, Galit; BARAM-TSABARI, Ayelet. Uma estratégia para incorporar os interesses dos alunos na sala de aula de ciências do ensino médio. *Revista de Pesquisa em Ensino de Ciências*, v. 52, n. 7, p. 949-978, 2015.
- KELLEY-MUDIE, Sara; PHILLIPS, Jeanie. To build a better question. *Knowledge Quest*, v.44, n. 5, p. 14-19, 2016.
- KLOUS, Sander; WIELAARD, Nart. The question is more important than the answer. In: *We are a big date*. Paris: Atlantis Press, 2016, p. 115-119.
- MERTINS, Simone; AMARAL-ROSA, Marcelo, LIMA, Valderez, RAMOS, Maurivan. (2022). A valorização das perguntas dos estudantes: concepções de professores do Ensino Fundamental. *New Trends in Qualitative Research*, 12, e606.
- MERTINS, Simone; SILVA, Carla Melo; AMARAL-ROSA, Marcelo Prado; RAMOS, Maurivan Güntzel. As perguntas dos estudantes para o ensino de Ciências: um meio de identificar problemas conceituais. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 4, n. 3 p. 41-57, 2021.
- MERTINS, Simone; SILVA, Carla Melo; GALLE, Lorita Aparecida Veloso; RAMOS, Maurivan Güntzel. As perguntas dos estudantes como meio de identificar a complexificação da linguagem nas aulas de Ciências. In: MEMBIELA, Pedro; CEBREIROS, María Isabel; VIDAL, Manuel. (Org.). *Perspectivas y prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias*. 1ed. Ourense, Espanha.: Edita Educación, 2021, v. 1, p. 113-117.
- MORAES, Roque. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. *Conjectura*, v. 15, n. 1, jan./abr., 2010.
- MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.
- RAMOS, Maurivan Güntzel. A Importância da problematização no conhecer e no saber em ciências. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo; AUTH, Milton (Org.). *Aprender em rede na educação em ciências*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2008, p. 57-75.
- ROCA TORT, Montserrat; MÁRQUEZ, Conxita; SANMARTÍ, Neus. Las preguntas de los alumnos: Una propuesta de análisis. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 31, n. 1, p. 95-114, 2013.
- ROTHSTEIN, Dan; SANTANA, Luz. *Make just one change: teach students to ask their own questions*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2011.
- ROTHSTEIN, Dan; SANTANA, Luz. *Make just one change: teach students to ask their own questions*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2011a.
- SAVIANI, Dermeva J. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999
- SOUZA, Francislê Neri de. *Perguntas na Aprendizagem de Química no Ensino Superior*. 2006. 530f. Tese (Doutorado em Didática) - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.
- THOMAZ, Estrella; RAMOS, Maurivan Güntzel. A interdisciplinaridade nas perguntas de ciências de estudantes do ensino fundamental: contribuições da análise textual discursiva. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, v. 6, p. 32-48, 2017.
- WALSH, Jackie Acree; SATTES, Beth Dankert. *Quality questioning: research-based practice to engage every learner*. 2. ed. California: Corwin, 2016.
- WERTSCH, James. V. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué, 1999.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Editora Bookman, 2015.