

A PERGUNTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Edith Rubinstein

RESUMO – Este trabalho é uma reflexão sobre teoria e prática no uso da pergunta como disparadora de situação de aprendizagem. A pergunta é o elemento chave na dinâmica da Clínica Psicopedagógica e da sala de aula. Embora cada sujeito construa seu questionamento a partir de sua singularidade, a relação professor/aluno estará sempre norteados os processos de aprendizagem. Aprender num contexto no qual a pergunta circule faz toda a diferença. Para que processos de ensino e aprendizagem fluam satisfatoriamente, faz-se necessário construir um estilo interrogatório como mediador para: questionar, validar ou reestruturar processos e estratégias. O artigo está dividido em três seções: A) Aspectos simbólicos da pergunta; B) A pergunta no processo de ensino-aprendizagem; C) Exemplos de aplicação do estilo interrogatório em sala de aula.

UNITERMOS: Processo. Ensino-Aprendizagem. Aprendizagem. Pergunta. Estilo Interrogatório. Flexibilidade.

INTRODUÇÃO

Pretendo nesta comunicação refletir sobre os possíveis efeitos da utilização da pergunta numa situação de aprendizagem, seja ela no contexto escolar ou clínico. A pergunta será analisada como disparadora de uma situação de aprendizagem. Será vista a partir dos lugares do ensinante e do aprendente, considerando estes posicionamentos dinamicamente. Ora, o aluno questiona e pergunta a si mesmo e ao outro. Ora, é aquele que ensina quem ocupa o lugar de aprendente:

apreende e aprende questões relacionadas com o outro e sobre si mesmo. Partindo da ideia de que nascemos para aprender, a pergunta é mediadora, na medida em que ela responde aos anseios e desafios do viver.

A motivação para a reflexão sobre o ato de perguntar decorre da minha inquietação diante do fracasso escolar e das questões do aluno que não corresponde às expectativas, tendo como consequência uma aprendizagem insatisfatória, não funcional, desencadeando sofrimento

Edith Rubinstein – Psicopedagoga, Mestre em Psicologia pela UNIMARCO, docente convidada em cursos de Psicopedagogia, docente e Coordenadora do Centro de Estudos Seminários de Psicopedagogia - SP, Formadora Trainer de PEI, Ex-presidente da ABPP e conselheira nata, São Paulo, SP, Brasil.

*Correspondência
Edith Rubinstein
Rua Rio Azul, 309 – São Paulo, SP,
Brasil – CEP 05519-120
E-mail: edithrubinstein@hotmail.com*

peçoal e em cadeia, em que Família, Escola e Sociedade, enquanto instituições, são afetadas. Buscam-se a origem das dificuldades e possíveis soluções, nem sempre no contexto educacional. Ao profissional psicopedagogo são endereçadas perguntas e ações que promovam mudanças.

Apesar dos inúmeros esforços por parte dos responsáveis envolvidos com o projeto educacional, uma parte significativa dos alunos da escola pública não consegue aprender a ler e escrever. Atualmente, 97% da população brasileira tem acesso ao ensino básico. Porém, paradoxalmente, 60% das crianças que terminaram a 4ª série não sabem ler corretamente¹. A metodologia utilizada tem sido uma das preocupações e o ponto central da explicação e justificativa de alguns especialistas para o fracasso na alfabetização. A mídia tem divulgado posições divergentes sobre quais seriam os melhores métodos de alfabetização para promover o sucesso para superação do fracasso. Aparentemente, as argumentações dos especialistas estão na maioria das vezes bem justificadas. Há uma tendência para valorizar o método fônico como algo que poderia resolver a questão do analfabetismo. Não tenho intenção de discutir a validade de algum método em especial.

Urge analisar criticamente a forma como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem como um todo no contexto social, nos aspectos macro e microinstitucionais. Ao supervalorizar uma determinada metodologia, acreditando que a ela possa reduzir ou acabar com o insucesso escolar, pode-se correr o risco de cair numa "armadilha". Colocar toda a ênfase no método é fazer uma leitura reduzida e míope para compreender o fenômeno fracasso escolar. Para desencadear o processo de aprendizagem, é preciso ir além do método adequado. Proponho a ampliação e desdobramento do sentido do termo "método" para procedimento bem conduzido; práticas, por considerar mais aberta e abrangente. Há diferentes práticas adotadas em diferentes contextos por diferentes profissionais. Práticas bem conduzidas envolvem: a) consideração da relação ensinante e aprendente; b) significado

dos objetos a serem aprendidos; c) organização do processo e dos conteúdos a serem transmitidos; d) clareza nos objetivos a serem alcançados durante o processo de transmissão; e) postura clínica definida por Perrenaud, *apud* Pereira (1998, p. 170)² como:

*O clínico é aquele que, ante uma situação problemática complexa, possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para: a) avaliar a situação; b) pensar em uma intervenção eficaz; c) pô-la em prática; d) avaliar sua eficácia aparente; e) corrigir a pontaria. Ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria e nem tampouco conformar-se com um modelo. É antes de nada solucionar problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes, de emergência. Sem para tanto aprofundar-se no pragmatismo absoluto e em ações pontuais.*² (grifo meu)

A postura clínica envolve o questionamento e a flexibilidade para mudar o rumo do processo quando necessário. O alvo continua sendo norteador, porém os caminhos podem ser diferentes para atenderem e se adaptarem às particularidades de cada situação. Nessa postura está implícito e explícito o questionamento, a pergunta. Trata-se de perguntar: por que os alunos não estão respondendo satisfatoriamente? O que deve ser mudado no processo? Será a conduta inadequada do aluno causa ou consequência do fracasso no processo? Será que algumas crianças precisam mais de estimulação em determinadas habilidades psicolinguísticas do que outras? Como equacionar o tempo cronológico com o tempo da experiência? Qual a relação entre a história de vida dos alunos e o fracasso escolar? Como a Família oportuniza ampliação de repertório cultural? Por que algumas famílias não valorizam a escolarização? Como intervir para garantir a escolarização de crianças em situação de vulnerabilidade? As possíveis perguntas são norteadoras e materializam postura científica. O cientista está sempre questionando, comprovando hipóteses para nortear a intervenção.

Os fatores envolvidos no cenário educacional são múltiplos e complexos, demandam análises

profundas nos níveis macro e microestruturais. Porém, entendo que o processo de mudança, em última instância deva ocorrer dentro da sala de aula. (Sawaya, 2002³; Castro, 2006^{*4}; Rubinstein, 2006⁵, 2017⁶). Ressalto dois aspectos: a) relação professor/aluno; b) a relação que essa dupla estabelece com o saber, isto é: como ambos se permitem questionar. Entendo que a relação com o saber seja desencadeada pela "boa pergunta". Como já me referi em outras oportunidades, "é o professor quem tem a chave". Acrescento agora: a chave está na capacidade de professores e alunos fazerem perguntas. O ato de interrogar é uma característica que nos diferencia dos demais seres viventes. Apesar disso, nem todos, por diferentes razões, se dispõem a questionar e questionar-se.

Numa ocasião, num trabalho de assessoria, dediquei um tempo para o "muro das lamentações" onde os professores apontavam suas queixas e hipóteses a respeito das dificuldades de aprendizagem, mais especificamente a dificuldade para o domínio da língua escrita. Surgiram perguntas sim, porém eram muito pontuais. As perguntas mais frequentes eram: por que o desinteresse das crianças? Por que algumas demoravam mais do que as outras para aprender a ler e a escrever? Por que as crianças não prestavam atenção? Nestes encontros eu percebia uma demanda dirigida ao especialista: respostas para uma solução mágica dos conflitos.

Na referida assessoria, destacava-se um grupo de professores que não alardeava seu sucesso no trabalho, porém, era sabido que com eles "o menino aprende". Os alunos que já tinham tido algum tipo de insucesso conseguiam superá-lo quando iam para suas classes. Observei que alguns desses professores trabalhavam seguindo sua intuição, mas também possuíam conhecimento teórico que os favorecia tecnicamente. Mas, além da técnica fundamentada,

eram entusiastas. Seu discurso era: "você vai aprender". Havia uma aposta no aluno. Por trás deste discurso, era possível supor outros desdobramentos discursivos: "tenho possibilidade de acolher você, venha comigo"; "tenho recursos técnicos para poder trabalhar"; "não vou desistir de você"; "acredito em nosso trabalho conjunto"; "tenho coragem de recomeçar quando não dá certo". Estes desdobramentos discursivos representam algumas das características da resiliência e a flexibilidade/abertura interior ao novo. Isto implica na possibilidade de considerar novas formas de fazer sua intervenção, porém, podendo articular com seu próprio estilo de fazer a transmissão. Destaco algumas destas características apontadas por Zomignani (2000, p. 30)⁷:

a) Tolerância à tensão. A tensão está presente na vida e às vezes com mais intensidade nos ambientes onde a expectativa de sucesso incondicional, como o da Escola, provoca endurecimento. A tensão pode ser também incorporada e assimilada como provocativa no bom sentido. A tensão pode provocar mudanças de rumos, devido à capacidade de reiniciar.

b) Capacidade de reiniciar, isto é, rever infinitas vezes a ação para, através das tentativas, buscar sempre "acertar a pontaria". Não há certezas nas intervenções feitas em sala de aula, só se sabe depois se o alvo foi atingido, pela reação dos alunos. Essa capacidade implica em suportar o "possível incômodo" e a frustração da não obtenção do êxito imediato. O reiniciar é pertinente a um processo de aprendizagem.

c) Firmeza e clareza de finalidades. A clareza das metas é uma das características do professor resiliente. Quando o professor sabe o rumo que deve seguir, seu aluno não se perde.

Essas características da resiliência são o primeiro passo para se pensar numa intervenção bem-sucedida e são imprescindíveis numa situação na qual já esteja instalado algum fracasso. Este tipo de intervenção figurava nas situações de recuperação dos alunos que já estavam marcados pelo insucesso. É possível classificar este resgate como sendo de prevenção secundária, pois evita ou até interrompe o insucesso inicial.

³"A escola brasileira também tem de entender que é preciso dar ao aluno aquilo que ele pode aprender – e não o que ela gostaria de ensinar. É preciso aceitar essa diversidade. Pensar o ensino é pensar o que se passa em sala de aula".

Os professores resilientes eram aqueles que conseguiam se questionar mais, pois é preciso construir boas perguntas para lidar com as tensões e reiniciar um processo sem abandonar sua finalidade, suportando a demora da reciprocidade do aluno.

Anteriormente, ao fazer referência às características de um "procedimento bem conduzido", mencionei a necessidade de considerar a relação ensinante e aprendente. Essa relação está sempre atravessada pelo saber, isto é, como professor e aluno lidam com o saber e com o seu não saber, com sua incompletude. É esta relação que vai sustentar a técnica do professor e a reciprocidade do aluno. Na França (1970), no simpósio "A dislexia em questão", Chassagny⁸, quando questionado sobre a existência de uma patologia da linguagem, referiu-se à ação do profissional que intervém na área da dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita. Denominou esta ação como "Pedagogia Relacional da Linguagem". Chassagny assim se referiu a esta modalidade de intervenção:

*"No seio dessa relação, desse encontro com uma criança ao redor do objeto linguagem, está a linguagem; a técnica do reeducador e também a relação terapêutica, pois salvo que se esteja diante de um muro ou de um gravador, toda relação dual de pessoa a pessoa implica numa relação afetiva."*⁸ (grifo meu)

Embora este autor tenha se referido a uma relação terapêutica, ele nos adverte da relevância dos aspectos emocionais envolvidos em toda relação dual. O aluno que não corresponde à expectativa do professor, e que, por isso mesmo, não o gratifica, fica à mercê de um educador que precisa se haver com a sua resiliência, além dele, aluno, ter que lidar com a sua própria resiliência.

Meu foco de pesquisa tem sido a compreensão das dificuldades na área da linguagem relacionando-as com a constituição do sujeito da aprendizagem. Conseguir superar os desafios envolvidos no processo de aprendizagem da língua escrita é semelhante a um rito de passagem. É importante ressaltar que a queixa nessa área, no meu entender, precisa ser compreendida

na sua complexidade para distinguir quando é uma dificuldade específica, ou o efeito de outras questões relativas ao contexto familiar, às práticas pedagógicas, ao próprio aluno que não assumiu seu lugar de estudante, que resiste à "dor do crescimento", insistindo em manter-se na sua imaturidade, entre outras questões.

Concluindo esta introdução, a pergunta é o elemento chave na dinâmica da sala de aula. Embora cada sujeito construa seu questionamento a partir de sua singularidade, a relação professor/aluno estará sempre norteando os processos de aprendizagem. Aprender num contexto no qual a pergunta circula faz toda a diferença. Para justificar a importância da pergunta, passo a analisá-la nas seguintes seções: A) Aspectos simbólicos da pergunta; B) A pergunta no processo de ensino aprendizagem; C) Exemplos de aplicação do estilo interrogatório em sala de aula.

A) Aspectos simbólicos da pergunta/questionamento

Desde o início da Humanidade, o Homem vem buscando soluções para os seus conflitos. Este movimento se inicia com várias perguntas: quem sou? De onde vim? Para onde vou? Como fazer para sobreviver? O que o outro quer de mim?

Os mitos e lendas representam as respostas às necessidades atávicas do humano para saber de sua origem e de sua existência. Questiona-se para saber do passado, da tradição. É a transmissão de uma tradição que resguarda a coesão e identidade de um grupo. Um exemplo desta tendência é o costume judaico de propor que a criança faça perguntas ao adulto para conhecer sua tradição. Na noite de Pessach** as crianças são encorajadas a perguntar aos adultos por que essa noite é diferente das demais. Essa pergunta desencadeia a narrativa da História, da tradição. É através de questionamentos que este grupo cultural preserva seus valores. Questionar o presente prepara e antecipa experiências futuras.

**Pessach – festividade judaica que comemora a saída dos judeus do Egito.

Em seu livro "Nascemos para aprender", Hélene Trocmé-Favre (2006, p. 147)⁹, linguista dedicada à pesquisa da linguagem do ser vivente, relaciona a aprendizagem ao equilíbrio entre quatro eixos: escutar; ler; questionar-se e dialogar. Essa autora coloca o ato de questionar como uma ação que caracteriza o Homem. Essa autora faz uma analogia com a palavra Adam, em hebraico Homem, a qual está associada com a palavra hebraica *adamá*, terra, que, pelo mito bíblico, foi o material com o qual Adam, o primeiro habitante da Terra, foi feito. Na palavra *adamá*, a partícula "má" final evoca a interrogação "o quê?". A curiosidade é o motor da aprendizagem, ela é própria do Humano, pelo menos enquanto não for sufocada. A autora sublinha: "só há aprendizado pela renovação contínua dos atos de escuta, de leitura, de questionamento e de diálogo"⁹.

Aparentemente, perguntar é uma ação potencialmente presente na vida de todo ser humano. Aprendemos a aprender a partir da curiosidade, da pergunta. Para os psicanalistas, a gênese da curiosidade, o desejo de saber surge nas primeiras investigações sexuais infantis, bem como na capacidade de sublimação (Kupfer, 1990)¹⁰. Os educadores estão mais familiarizados em relacionar as dificuldades de seus alunos a causas mais visíveis e comprováveis.

A Psicanálise tem contribuído para ampliar a leitura das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, relacionando-as com a subjetividade na construção do desejo de saber. Não se trata de transformar o educador em psicanalista, mas um convite a afinar a escuta da relação do aprendente com o saber e a falta, que mobiliza o aprender. Entrar em contato com a falta não é algo simples e fácil para uma geração familiarizada com a experiência digital que demanda respostas rápidas, que não favorecem a reflexão. Aprender verticalmente exige tolerância à frustração, pois não corresponde ao ritmo acelerado dos jogos que demandam respostas imediatas.

A aprendizagem ocorre numa relação assimétrica. É preciso que ocorra alguma identificação com quem ensina, para poder aceitar e

ressignificar o fato de que "é o outro que sabe". Não se aprende de qualquer um, sem essa relação dual na qual há alguma reciprocidade e acolhimento por parte de quem ensina, não circula o aprendizado e com este, o conhecimento e o saber. Como afirma Kupfer (1990, p. 186)¹⁰:

*"Resta saber como o desejo e o saber inconscientes estão presentes e geram efeitos no interior de uma relação pedagógica. Pois é possível pressentir que ambos se fazem escutar como uma espécie de música de fundo, de cantochão desenvolvendo-se em meio a aquilo que se ensina, intervindo e por vezes decidindo os destinos disso que aparentemente não passa de uma inocente e objetiva troca de saberes e de informações"*¹⁰.

A partir dessa premissa poderão ser acrescentadas na base da pesquisa do ensinante questões relativas às relações intersubjetivas com o conhecimento e o saber. As perguntas refletem um discurso voltado para as relações intersubjetivas: por que você não quer saber? Por que você não pergunta? Por que você não está curioso? Por que não consigo mobilizá-lo? Por que você não escuta? Por que eu não consigo escutar o aluno? Por que seu distanciamento? Estas questões que o educador dirige ao seu interlocutor e a si mesmo o colocam numa posição muito especial, nem sempre confortável, pois se vê diante do seu limite e do outro. O psicopedagogo e o professor, ao indagarem desta forma, sabem que não sabem e que o aluno também não tem respostas. Porém, paradoxalmente, ao considerar o imponderável, abre-se um espaço para o desejo.

Não se trata de confundir o psicopedagogo e o professor com um psicanalista. Ao questionar, são criadas as condições para estabelecer uma relação supostamente harmônica consigo mesmo e com o outro. A pergunta é mediadora entre o sujeito e o outro. A pergunta pode ser tanto o resultado de uma angústia, de uma falta, como propiciar condições para a elaboração das mesmas. Angústia e saber se complementam. A pergunta/curiosidade enquanto questionamento é o motor que mobiliza a mente humana e está diretamente relacionada com a aprendizagem.

Apesar da angústia provocada pelos conflitos, contradições e incertezas, o Homem está sempre procurando respostas que expliquem ou aliviem o sofrimento e desconforto provocado pelas tensões. As perguntas não cessam, ao encontrar respostas para alguns dos desafios, criam-se novos, num contínuo. A partir desses constantes desequilíbrios, é que o conhecimento vai construído. A construção do conhecimento é uma forma de sublimar a angústia inerente do ser humano.

A capacidade de perguntar a si mesmo e ao outro é construída numa relação dual. Kupfer (1990, p. 186)¹⁰ sublinha a importância do outro na constituição do sujeito: "uma constituição é sempre pilotada pelo outro". No início da vida é a mãe que supõe as necessidades do bebê. À medida que este vai se constituindo como sujeito, irá perguntar: "o que o outro quer de mim". Irá se preparando para ir "negociando o sentido" na relação eu/outro.

Mas será essa condição de questionar para apreender uma realidade, uma experiência, que de fato ocorre igualmente a todos? Partindo da premissa de que cada sujeito da aprendizagem, a partir de seu estilo, usufruirá desta capacidade potencial de questionar de uma forma singular. Alguns farão mais questionamentos que os outros, com intensidades variadas, outros por diferentes razões poderão até negá-los, pois estes poderão colocá-los em risco. Algumas crianças, inicialmente perguntadoras, podem, a partir de algum trauma, deixar de sê-lo. Quando, ao perguntar, um aluno se vê maltratado, ridicularizado, deixará de interessar-se, pois o registro da experiência negativa não o encoraja a querer saber, conhecer. O receio de ser criticado faz com que silencie.

A pergunta é uma alavanca e mola propulsora movida pela necessidade, desejo e coragem de saber. Muito embora a pergunta seja um dispositivo essencial no processo de aprendizagem, demanda uma análise que leva em consideração os aspectos simbólicos presentes na ação do questionamento. Se por um lado ao perguntar um sujeito se manifesta singularmente, por outro

lado o sujeito da aprendizagem está também submetido ao discurso social. No discurso social está dito: *em boca fechada não entra mosquito; falar é prata, calar é ouro*. Não há como negar o preconceito presente nas nossas salas de aula em relação à ação de perguntar. Quem pergunta em público "*paga mico*". É bastante comum que crianças e adolescentes "*carreguem um saco de dúvidas*" por receio de manifestar o seu não saber e, sujeitos a chacota e desprestígio.

Quando os adultos significativos supervalorizam o questionamento das crianças ainda imaturas, as quais ainda são incapazes da ponderação e discernimento, cria-se um espaço para os "*reizinhos mandões*". Por outro lado, os adultos mais impositivos que não abrem espaço para a divergência podem inibir ou silenciar aquele que inexoravelmente sempre terá uma questão. O caminho do meio nem sempre é fácil, demanda sensibilidade e paciência.

Na dinâmica da relação sujeito/outro constrói-se o "estilo de questionar" que favorece alguma tranquilidade na experiência de se expor através das dúvidas e questionamentos. O sujeito da aprendizagem, a partir de sua constituição, vai construindo uma "matriz", um estilo para lidar com o não saber. Se por um lado venho mostrando a pertinência e importância do ato de perguntar, este ato está atravessado pelo modo como cada sujeito da aprendizagem vai significando as vicissitudes presentes no processo de aprendizagem, mais especificamente na relação com o saber durante a vida, afinal, nascemos para aprender. Não viemos ao mundo com um mapa pronto que nos guie diante do "mal-estar da civilização". O desconforto e o sofrimento decorrente são pertinentes ao existir. A criança indiferente não pergunta, nada a surpreende, é insensível às diferenças, nada questiona. Essa indiferença é uma manifestação da falta do desejo de saber. Como afirma Kupfer (1990, p. 4)¹⁰:

*"Para a criança indiferente", a aprendizagem se transforma num torturante exercício de fixar mecanicamente conceitos e informações esvaziadas de sentido. Instala-se a ponte para o fracasso escolar"*¹⁰.

Outras crianças deixam de perguntar, não pela indiferença, mas pela angústia provocada pela incompletude. O ódio diante da angústia decorrente do desconhecimento pode emergir da frustração da ilusão, da fantasia de aprender sem custos, sem dedicação, sem questionamento, sem dúvidas (Bion, *apud* Quiroga, 2003, p. 11)¹¹.

Para algumas crianças, e mesmo adultos, o ato de perguntar mobiliza o narcisismo e os vestígios de um pensamento onipotente, no qual os conflitos inexistem. A pergunta, neste caso, significa o limite, o não saber, e isto muitas vezes assusta, podendo provocar uma reação que se manifesta a partir da posição "disto não quero saber". Algumas crianças não expõem suas dúvidas, pois não podem admitir o seu não saber. Elas desconhecem a possibilidade de uma resposta provisória. Possivelmente, em suas experiências com os adultos significativos, o limite, a falta tenha sido mal elaborada. Ainda não desenvolveram o "jogo de cintura".

Macedo (1994, p. 104)¹², referindo-se às diferentes crenças dos alunos diante de uma situação de avaliação, em que esteja sendo solicitada uma resposta, aponta para as diferentes posições do sujeito da aprendizagem diante do conhecimento, mais especificamente diante de situação de avaliação. Esse autor destaca uma categoria de crença, a do "*não importismo*", que se caracteriza por um fechamento e falta de criatividade para elaborar alguma hipótese sobre a realidade que deve enfrentar. Estas crianças, diante de uma questão que lhes é colocada, fecham-se, não constroem hipóteses. Provavelmente, não utilizam seu potencial criativo para inventar.

Mas como se constrói a "cultura questionadora" dentro da sala de aula? Como operacionalizar o que Perrenaud nomeia e conceitua Clínico? Quais são os possíveis efeitos na relação com o conhecimento e com o saber? Na próxima seção tratarei desta questão.

B) A pergunta no processo ensino/aprendizagem

Muito embora a ação de perguntar tenha múltiplos sentidos e efeitos tanto para quem ensina

como para quem aprende, quero deixar claro de que não se trata da defesa de um método pedagógico, mas de uma postura que traduz a ação de um pesquisador/estudioso preocupado com o questionamento visando abertura na relação com o saber. Perrenaud nos convida, na sua definição de Clínico, a colocar em suspenso os efeitos de uma ação. Somente *a posteriori* é possível saber se é necessário o ajuste ou mudanças nos rumos do processo. Esse posicionamento requer capacidade de análise crítica e abertura para flexibilidade na escolha e revisão de procedimentos.

A linguagem, mais especificamente a construção da linguagem escrita, tem sido alvo de questionamentos, pois o fracasso escolar precoce, decorrente da impossibilidade de aprender a ler e a escrever, tem mobilizado os diferentes segmentos da sociedade no sentido de buscar meios para superá-lo. É preciso pensar na alfabetização de forma mais ampla. Ler envolve compreensão e "produção de leitura", no sentido de que cada leitura é ressignificada, afinal um texto é um pretexto e um pré-texto para um novo texto. Quando pensamos em leitura, pensamos em compreensão, interpretação, diálogo, polifonia. Isto está presente tanto na leitura de mundo quanto na leitura de um texto. Na leitura o sujeito da aprendizagem se reencontra.

Tenho percebido na minha experiência Clínica a condição do que Feuerstein denomina de "*Privação Cultural*" que se manifesta no limitado funcionamento dentro de sua própria Cultura. Observo em alguns estudantes com dificuldades de aprendizagem a limitada experiência cultural que repercute em vocabulário precário, apesar de serem expostos a conteúdos acadêmicos interessantes e amplos. Este autor justifica essa condição como efeito de limitada "Experiência de Aprendizagem Mediada", a qual acontece na relação com os adultos significativos. É através de conversas, experiências culturais, questionamentos, que o campo mental vai sendo ampliado junto com a linguagem. Como a Família gerencia o tempo para enriquecer a experiência vital junto às crianças?

Alfabetização e letramento devem ser consideradas conjuntamente. Embora no presente trabalho não caiba essa discussão^{13***}, são as diferenças de intensidade nas experiências com o letramento que poderão explicar boa parte das dificuldades dos alunos que provêm de ambientes onde essas experiências não fizeram parte de sua educação. Charlot (2001, p. 16)¹⁴ refere-se às diferenças entre os alunos na relação com os saberes:

*"...uma coisa é certa: a relação dos alunos com o (s) saber(s) e com a escola não é a mesma nas diferentes classes sociais. Porém, constata-se também "êxitos paradoxais": alguns alunos de família pobre têm êxito na escola, apesar de tudo – inversamente, alguns alunos de família favorecida, mesmo assim fracassam na escola"*¹⁴.

A ideia de "êxitos paradoxais" nos remete à consideração de que o discurso social no qual se insere o sujeito da aprendizagem é insuficiente para determinar a origem de sua relação com os saberes.

No discurso social escolar (Rubinstein, 2003)¹⁵ contemporâneo está presente o estilo de transmissão socioconstrutivista. Nesse estilo, a pergunta faz parte, pois o educador vai questionando e provocando desequilíbrios cognitivos com o objetivo de construção e re-construção de hipótese. Enquanto "dizer", este estilo está bem assimilado à ideologia educacional, porém na prática, enquanto "fazer", ainda está em processo de acomodação. E isto não se deve apenas ao pouco contato com as teorias. Na memória de boa parte dos professores está registrada a

experiência educacional pessoal que desconsiderava a singularidade, privilegiando o conhecimento, a informação. Os modos de ensinar e aprender eram através da repetição, não havia espaço para o questionamento. Não estava implícita a idéia da criação e re-construção durante o processo de transmissão. A reconstrução e a ressignificação eram processos vistos como secundários no momento da transmissão.

Na cultura da transmissão do conhecimento escolar ainda está bastante arraigada a valorização das boas respostas. No discurso social escolar "a pergunta é própria de quem não sabe". Por isso mesmo, os alunos vão perdendo aquela curiosidade inicial da infância. A criança deixará de lado o seu estilo perguntador. No início de sua vida como falante, a criança que perguntava a todo tempo era vista como inteligente e viva. Algumas crianças, ao iniciar a escolaridade, deixam de perguntar com a mesma intensidade. Provavelmente, porque os adultos estão mais preocupados com a transmissão de respostas prontas como forma de evitar equívocos, ou "acelerar a aprendizagem".

No "fazer socioconstrutivista" espera-se que o aluno construa suas hipóteses a respeito dos desafios e conflitos que lhe são apontados. O professor/mediador problematiza, questiona, constrói um "estilo interrogatório". Mas, como foi dito na seção anterior, nem todos correspondem a este apelo/estilo. Na alfabetização que leva em consideração o letramento, o sujeito da aprendizagem está presente através das ressonâncias do texto em sua singularidade. Ao ler a história do Pequeno Polegar, cada menino dará a sua própria versão, *ao seu modo, ao seu estilo*.

Aceitar e fomentar essa análise singular do conhecimento é um ato que desencadeia a construção do saber. Aqui está a oportunidade e possibilidade de praticar uma Pedagogia que leve em conta a singularidade, que leve em conta o sujeito da aprendizagem. Não existe um único modo de dar sentido ao conto e nem tampouco às diferentes formas de expressar o conto. Ao acolher os diferentes modos de assimilação da transmissão cultural, está-se desencadeando

***Em nossa realidade, o termo letramento foi introduzido inicialmente por Kato (1986), para definir a função da escola: "A função da escola na área da linguagem é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação".

processos de aprendizagem que vão ao encontro do desenvolvimento da autonomia de pensamento. Um aluno que, ao recontar a crônica "A velha contrabandista", de Stanislaw Ponte Preta, substituiu os termos "velha" por "senhora" e "saco" por "sacola", argumentando o caráter pejorativo dos mesmos, ele mostra estar preocupado com a forma de dizer as coisas e não somente com o conteúdo.

Mas, desenvolver autonomia e autoria de pensamento, sem deixar de lado a construção do domínio de certas habilidades psicolinguísticas necessárias para interagir com a linguagem escrita não é uma proposta fácil e simples de ser alcançada. É preciso saber dosar aspectos formais para não intervir na capacidade criadora do escritor/leitor. Um modelo de intervenção, no qual não haja preocupação com a sistematização e a formalização, tampouco cumpre sua função adequadamente. Encontrar o caminho do meio é sem dúvida o grande desafio.

Como já foi anteriormente mencionado, não nascemos "perguntadores", portanto, pela "pilotagem do outro" podemos aprender a fazer perguntas. Assim, é possível mobilizar as crianças pouco questionadoras. Nesse sentido é o professor sensível que possui as regras, é ele que deve buscar um jeito ou diferentes jeitos de provocar o aluno silencioso.

Na prática educacional convencionou-se que cabe ao professor perguntar e arguir e ao aluno responder. Em tempos de sociedade da informação e do conhecimento, o relevante é relacionar conhecimento e informação através do pensamento crítico que envolve problematização ou seja capacidade de elaborar perguntas. Plonski (2006)¹⁶ e Dunker & Thebas (2019)¹⁷ mencionam uma entrevista feita ao prêmio Nobel de 1944, Isidor Isaac Rabi, cientista na categoria de Física. Perguntaram quando se interessou pela ciência. Sua resposta: "*Minha mãe me tornou cientista sem nunca ter sido essa sua intenção. Ela perguntava: Você fez alguma boa pergunta hoje?*".

A pergunta é uma ferramenta própria do ato de mediar. A mediação está sendo compreendida especificamente dentro do conceito de

Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1980)¹⁸, em que o mediador se coloca entre o mediado e o objeto, para, através de um estilo interrogatório, provocar desequilíbrios que favoreçam um aprendizado mais reflexivo. O que caracteriza esta modalidade de mediação são três critérios básicos: 1) intencionalidade clara do mediador a respeito do que pretende transmitir buscando a reciprocidade do mediado; 2) o significado do objeto, isto é, o sentido está sempre posto em evidência; 3) a aplicabilidade da experiência a outras situações.

No processo de mediação, mais especificamente na Experiência de Aprendizagem Mediada, Feuerstein propõe o "estilo interrogatório". Nesse estilo interrogatório o mediador faz perguntas de várias categorias: 1) algumas são voltadas ao processo; 2) outras estimulam o pensamento divergente; 3) outras desencadeiam generalizações. Nesse estilo interrogatório estão presentes simultaneamente aspectos voltados à metacognição, isto é, como o sujeito utiliza funções cognitivas, bem como aspectos relativos à relação afetiva com o conhecimento, isto é, como o aluno pode se perceber vinculado ao conhecimento.

O estilo interrogatório no processo de mediação tem como objetivos: 1) promover a independência na interpretação da realidade interna e externa; 2) desencadear quatro "auto" para desenvolver o domínio de si decorrente de: autoconhecimento, autonomia, autocontrole e autoestima.

As perguntas podem ocorrer na *solitude* quando alguém está sozinho interagindo com um objeto de conhecimento. Ao refletir, vai elaborando perguntas que remetem ao não saber ou a uma leitura polifônica, quando o leitor relaciona um texto a outros.

Mas, é importante a escuta do como uma pergunta é dirigida ao interlocutor. Dunker & Thebas (p. 169)¹⁷ propõem sensibilidade para escuta do *Como*:

" Como alguém diz o que diz é uma chave essencial para entender o dizer. As perguntas que se orientam para o como

*podem ser distribuídas entre as que nos ajudam a verticalizar a conversa, aprofundando temas e assuntos, as que mudam a "marcha" da conversa, seja por aceleração e lentificação...*¹⁷

Não é simples ou fácil construir um estilo interrogatório no processo de aprendizagem. É preciso um deslocamento posicional para quem ensina e quem aprende. Ao professor, cabe deixar o lugar de quem está **apenas avaliando e medindo competências e habilidades**. As perguntas do mediador educacional têm como objetivo problematizar para que o aluno saia do lugar de quem teme ser questionado ou que ao perguntar expõe sua ignorância.

C) Experiências aplicáveis tanto em situações clínicas como em sala de aula, onde a pergunta mobiliza a construção e reconstrução do conhecimento.

C.1. Construção de perguntas: "olhando para dentro e para fora":

Diante de um texto (qualquer que seja a modalidade), é possível construir perguntas cujas respostas estejam no texto, ou fora dele, mobilizando e ampliando o campo mental. Esta proposta coloca o sujeito da aprendizagem numa posição mais ativa, no sentido de que ele é simultaneamente convocado a questionar no sentido de fazer perguntas mais objetivas, bem como ampliar seus horizontes, no sentido de perguntar "o que eu quero saber mais a respeito desse assunto? O que isto me faz pensar?"

C.2. Construção de perguntas a partir da leitura de imagens:

A partir de cenas, se propõe uma leitura que envolve tanto aspectos objetivos como subjetivos provenientes das experiências singulares de cada leitor. Diante das fotos são propostas as perguntas: 1) O que tenho certeza? 2) O que suponho? 3) O que quero saber mais? 4) O que isto me faz pensar?

Como afirmei anteriormente: um texto é um pretexto e um pré-texto para um novo texto,

neste exercício propõe-se ampliação de leitura: ler envolve estabelecer relações, bem como a inclusão da polifonia de significados, a partir da relação com experiências anteriores.

C.3. Construção de perguntas e análise de erros:

Diante da pergunta dirigida ao aluno: qual a razão do seu erro/engano? Na maioria das vezes a resposta é: "porque não prestei atenção", "porque não estudei", "porque o professor fez perguntas daquilo que não ensinou".

Num seminário de mediação para professores, propusemos uma reflexão a respeito destas crenças dos alunos para pensar numa possível estratégia que mobilizasse os alunos a modificarem suas crenças e sua atitude passiva diante do erro. Um professor de matemática propôs aos seus alunos uma forma diferente de avaliação. Ele não colocava o sinal de erro na questão incorreta, mas assinalava que ali havia um problema a ser investigado. Ele e seus alunos puderam a partir desta intervenção verificar quais eram as situações nas quais havia distração e quais eram aquelas em que a dificuldade era falha conceitual. Este professor propôs que os alunos construíssem perguntas por escrito a respeito de suas dúvidas pontuais. Isto ajudou na construção conceitual, bem como desencadeou processos metacognitivos a respeito da origem do erro. Através desta estratégia o aluno desenvolve os "quatro autos": 1) autoconhecimento; 2) autonomia; 3) autorregulação e 4) autoestima.

C.4. Perguntas para a organização do pensamento na elaboração e interpretação de problemas.

É bastante comum a queixa dos professores a respeito da dificuldade dos alunos na leitura de problemas. De modo geral, os alunos perguntam "que conta devo fazer, é conta de mais ou de menos"? Esta pergunta na maioria das vezes é dirigida ao adulto que está mais próximo. Ela expressa dificuldade do aluno para analisar e compreender a situação problema. Não analisar está relacionado com a falha no pensar, raciocinar,

ou talvez pouca disponibilidade para refletir. Pouca paciência para o tempo necessário. Falha no processo do pensar não conduz à autonomia. Por sua vez, pode expressar a necessidade da presença constante do outro. Como esse aluno lida com o estar só consigo mesmo, suportando o tempo necessário para resolver o desafio? Como o adulto significativo lida com o tempo do aluno? Questões da ordem afetivo emocional estão sempre juntas. A cognição não é uma entidade à parte. Através da mediação, desencadeia-se a ação de analisar, contribui-se, simultaneamente, para a mudança subjetiva. O aluno, ao responder questões relativas ao processo de análise da situação, aprende a construir seu próprio estilo interrogatório.

Diante de um problema de matemática ou de uma situação problema, é possível apresentar um roteiro organizador do pensamento.

- 1) O que eu sei dessa narrativa?
- 2) O que eu quero saber?
- 3) O que eu devo fazer?
- 4) O que eu vou fazer?

C.5. Perguntas voltadas ao processo de organização de uma atividade.

Algumas crianças não conseguem se organizar para realizar as lições de casa. Por diferentes razões, a autonomia ainda não está construída. Perguntas do mediador podem contribuir para que se tenha mais clareza sobre a situação em que se encontra. Elaborei um documento (Anexo 1) para mediar alunos, professores e pais no processo de construção da autonomia.

As perguntas têm como meta, além de desencadear primordialmente a autonomia, promover maior clareza diante de uma proposta de trabalho.

C.6. Perguntas voltadas para o controle da qualidade da escrita

Espontaneamente, o jovem aprendiz não desenvolve a necessidade de refletir sobre a ação. Observo que a função da revisão, embora seja

mencionada como necessária, não é colocada em prática. Desenvolvi um roteiro de revisão inspirada na proposta de Mabel Condemarin¹⁹ (Anexo 2).

Concluindo:

Não há método que dê conta de solucionar conflitos, tensões, incertezas, pois estas são inerentes e pertinentes a todos os desafios da vida. A inquietação da autora, provocada inicialmente pelo tema "método de alfabetização", promoveu a oportunidade para a reflexão sobre a ação de perguntar, questionar. Mais do que questionar, qual é o melhor método de alfabetização que possa reverter o fracasso escolar maciço, urge questionar a dificuldade de produzir perguntas "mobilizadoras".

Aqui cabe um alerta: todos, em teoria, poderiam perguntar, pois como foi apontado por Hélène Trocmé-Favre, na origem "nascemos para aprender", e esta aprendizagem está diretamente relacionada com a curiosidade e com o ato de perguntar. Se isto é algo próprio ao ser humano, trata-se agora de lançar a questão: por que não se pergunta? Por que não se apropria? Será algo relacionado com a velocidade presente no século XXI? Estamos sendo dominados pelo Cronos? Onde fica Kairos?

Para cada situação, cada sujeito da aprendizagem significará a partir de sua singularidade, e é a partir da leitura singular que ele buscará possíveis caminhos para a demanda de cada situação. Quanto mais puder lidar com o paradigma da incerteza, melhor poderá lidar com a capacidade de mudar e recomeçar. A saída não é o método, mas a flexibilidade para estar aberto à mudança, considerando-a inerente e pertinente a todo desafio. Penso que aprender e ensinar são desafios que nos colocam em cheque, nos põem em prova a nossa capacidade humana de sermos inventivos, criativos.

Quando a ignorância e o saber puderem ser significados na sua complementaridade, a pergunta será o fio mestre na construção do saber. Ela é o tempero que torna o saber em algo significativo e por isso mesmo saboroso.

SUMMARY

Questioning in the process of teaching learning

This article is a reflection on the theory and practical uses of questioning as a trigger for learning. Questioning is the key element in the dynamics of "psycho-pedagogic" practice and of the classroom. Although each individual constructs his or her questioning from a personal point of view and background, the student-teacher relationship always directs the learning process. To learn in an environment where there is constant questioning makes all the difference. In order for learning and teaching processes to occur satisfactorily, it is necessary to construct a questioning style that is conducive to mediation in order to question, validate, or restructure processes or strategies (of thinking or acting). This article is divided in three sections: A) Symbolic Aspects of Questioning, B) The Role of Questioning in the Process of Teaching and Learning, and C) Practical Examples of Different Questioning Styles in the Classroom.

KEYWORDS: Process. Teaching. Learning. Questioning. Questioning Style. Flexibility.

REFERÊNCIAS

1. Números da Educação. In: Aliás Debate. O Estado de São Paulo. 2006 Ago 11. p. 12.
2. Pereira MR. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: Lopes EMT, org. A Psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica; 1998.
3. Sawaya SM. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: Oliveira MK, Souza DTR, Rego TC, eds. Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna; 2002.
4. Castro CM. In: Aliás Debate. O Estado de São Paulo. 2006 Ago 11. p. 4.
5. Rubinstein E. O sujeito da aprendizagem e a linguagem: olhando através do zoom e lendo nas entrelinhas. In: Rubinstein E, org. Psicopedagogia: fundamentos para a construção de um estilo. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2006.
6. Rubinstein E. Transformar e inovar para uma escola para todos. In: Galery A, org. A escola para todos e cada um. São Paulo: Summus Editorial; 2017.
7. Zomignani MA. Invulnerável, não: resiliente. Viver Psicol. 2002;11(116):30-1.
8. Chassagny C. Resposta à questão: Existe uma patologia da aprendizagem da língua escrita? In: Ajuriaguerra J, org. A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas; 1990.
9. Trocmé-Favre H. Nascermos para aprender. São Paulo: Triom; 2006.
10. Kupfer MC. Desejo de saber [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1990.
11. Quiroga AP. Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Ediciones Cinco; 2003.
12. Macedo L. Método clínico de Piaget e avaliação escolar. In: Macedo L. Ensaíos Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1994.
13. Kato M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática; 1986.
14. Charlot B. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed; 2001.
15. Rubinstein E. O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.
16. Plonski A. Perguntar não ofende. Rev Shalom. 2006;VIII(442):22-3.

17. Dunker C, Thebas C. A arte de perguntar. In: Dunker C, Thebas C. O palhaço e o Psicanalista: Como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Editora Planeta do Brasil; 2019.
18. Feuerstein R. The Instrumental Enrichment. Glenview: Scott, Foresman and Company; 1980.
19. Condemarin M. Pautas de autocorreção formal. In: Condemarin M. Oficina de Escrita. São Paulo: Psy; 1994.

Trabalho realizado no Centro de Estudos Seminários de Psicopedagogia, São Paulo, SP, Brasil.
Conflito de interesses: A autora declara não haver.

Artigo recebido: 30/5/2019
Aprovado: 19/9/2019



Anexo 1

Roteiro para orientação/mediação educacional de ações pedagógicas para construção da autonomia e planejamento

Edith Rubinstein

Autonomia e competência para planejamento são ações que demandam habilidades cognitivas e emocionais. Dependem da maturidade do estudante e mediação do adulto significativo. Por diferentes razões, alguns estudantes demoram para construir essas capacidades.

Neste roteiro estão presentes **funções cognitivas** presentes no Mapa Cognitivo desenvolvido por Reuven Feuerstein. As diretamente relacionadas são:

1. Ter percepção clara;
2. Desenvolver vocabulário conceitual;
3. Noção espaço temporal;
4. Aplicar conduta somatória;
5. Percepção global da realidade;
6. Adotar conduta planejada;
7. Distinguir o que é relevante.

Aplicação:

Oferecer ao estudante o roteiro de trabalho pedagógico após conversa sobre a intencionalidade e significado do mesmo. Orientar os adultos significativos a respeito da intencionalidade: autonomia e capacidade para planejamento.

São seis as etapas para desenvolver percepção clara e precisa das ações envolvidas no trabalho pedagógico individual ou coletivo.

ROTEIRO PARA ORGANIZAR MEU TRABALHO PEDAGÓGICO

Quantas atividades tenho para fazer?

Quais são as atividades que devo fazer?

Que material é necessário?

Onde está o material?

Por onde vou começar?

Qual o tempo preciso?

Anexo 2

CONTROLE DE QUALIDADE DA ESCRITA

Edith Rubinstein

1. Usei letra maiúscula no início da frase e nos nomes próprios?
2. Fiz ponto final toda vez que terminei uma ideia?
3. Quando escrevi as perguntas e exclamações coloquei os pontos correspondentes ao final das orações? Comecei essas orações sempre com letra maiúscula?
4. Escrevi corretamente as ortografias das palavras com: ch; x; s; ss; ç; z; j; g;?
5. Fiz parágrafos?
6. Calculei as margens e subtítulos para organizar a diagramação?
7. Reli e conferi o meu texto e verifiquei as palavras que já estavam no enunciado?
8. Prestei atenção na acentuação?
9. Minha caligrafia permitiu que outros lessem meus textos com clareza e facilidade?
10. Meu texto é compreensível para outra pessoa?

RELI A MINHA ESCRITA PARA ENCONTRAR OS MEUS ENGANOS?