

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Rute Adriane Schaab

**Planejamento da mediação docente no Programa Residência  
Pedagógica - subprojeto Pedagogia (2020-2022):  
análise de perguntas com potencial pedagógico**

Porto Alegre

1. Semestre

2023

Rute Adriane Schaab

**Planejamento da mediação docente no Programa Residência  
Pedagógica - subprojeto Pedagogia (2020-2022):  
análise de perguntas com potencial pedagógico**

Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Camini

Porto Alegre

1. Semestre

2023

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cláudio e Maria Elena, que me incentivaram a seguir o caminho da docência e a sempre me aperfeiçoar. Obrigada por todo o suporte, amor e cuidado.

À minha irmã, Ester, por me apoiar nos piores momentos. Obrigada pelo apoio e amparo.

Ao meu companheiro, Alisson, que esteve ao meu lado o tempo todo me garantindo suporte e compreensão. Obrigada pela paciência e carinho.

À Mariana Leão, que não permitiu que eu desistisse. Obrigada por acreditar no meu potencial.

Às minhas amigas da graduação, em especial à Ariele e Aymee, que compartilham comigo a crença na educação. Obrigada por dividirem comigo esta caminhada.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dani Noal, com quem dividi momentos preciosos no Projeto Geringonça e que por onde anda deixa uma trilha de luz. Obrigada por todo incentivo e carinho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Camini, que esteve comigo ao longo da Residência Pedagógica e orientou a construção deste trabalho de conclusão de curso. Obrigada pela disposição e paciência ao longo do percurso deste trabalho.

A todos os professores que passaram pela minha formação e fizeram parte da minha construção como docente. Obrigada pelos ensinamentos e reflexões.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter me proporcionado um ambiente gratuito e de qualidade, que permitiu minha formação como docente.

A todas as pessoas que sonharam este sonho comigo e que, de alguma forma, fizeram parte da minha caminhada. Obrigada.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo classificar e analisar as perguntas planejadas para a mediação docente nos planos de aula de duas residentes do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (2020-2022). O material empírico foi composto por 15 planos de aula planejados em docência compartilhada pelas residentes para uma turma de 1ª ano do Ensino Fundamental, e desenvolvidos na prática em modelo de ensino remoto emergencial, durante a pandemia de covid-19, em 2021. Por meio da análise documental e com abordagem quali-quantitativa, foram identificadas 346 perguntas planejadas para a mediação docente. As perguntas foram classificadas quanto à forma, utilizando a tipologia de Wiggins e McTighe, e quanto à função, utilizando a tipologia de Christensen. Como referencial teórico, o estudo utiliza contribuições de Tardif e Lessard, para compreender os fundamentos interativos da docência, e Russel e Airasian, para compreender a importância das perguntas no trabalho docente. Como resultados da análise de perguntas quanto à forma, o estudo apresentou a predominância de perguntas do tipo convergentes e uma frequência limitada de perguntas convergentes/retóricas. Percebeu-se uma presença moderada de perguntas divergentes. Como resultados da análise de perguntas quanto à função, observou-se a predominância de perguntas de sequência e de informação que apresentaram uma quantidade substancialmente maior comparado aos outros tipos de perguntas e estiveram presentes em todas as aulas planejadas. Apesar de os demais tipos de perguntas previstos no referencial teórico apresentarem uma frequência menor nos planos de aula, foram encontradas perguntas de todos os tipos previstos. Conclui-se que, mesmo frente aos desafios da modalidade ensino remoto, como problemas de conexão com estudantes, limitação de tempo e de interação na aula, as residentes conseguiram desenvolver um repertório variado de perguntas para mediação docente com diferentes finalidades, o que é importante para produzir aprofundamento da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Perguntas do professor; Tipologia de perguntas; Mediação docente; Planejamento docente; Programa Residência Pedagógica.

SCHAAB, Rute Adriane. **Planejamento da mediação docente no Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (2020-2022):** análise de perguntas com potencial pedagógico. Porto Alegre, 2023. 60 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Relação entre os níveis de compreensão da taxonomia de Bloom e os níveis das perguntas.....	20
<b>Figura 02</b> - Imagem do planejamento do dia 07/07/2021.....	27
<b>Figura 03</b> - Imagem do banco de dados referente ao planejamento do dia 30/06/2021.....	28
<b>Figura 04</b> - Imagem do banco de dados referente ao planejamento do dia 11/08/2021.....	41
<b>Figura 05</b> - Imagem do banco de dados referente ao planejamento do dia 03/11/2021.....	43

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Exemplos de perguntas quanto à forma, encontradas do Diário de Planejamento analisado.....	30
<b>Quadro 02</b> - Exemplos de perguntas quanto à função, encontradas do Diário de Planejamento analisado.....	30
<b>Quadro 03</b> - Classificação de perguntas quanto à forma.....	32
<b>Quadro 04</b> - Classificação de perguntas quanto à função.....	35

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 01** - Categorias de perguntas predominantes quanto à forma.....33

**Tabela 02** - Categorias de perguntas predominantes quanto à função.....36

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
1.1 POR QUE PESQUISAR A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	9
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA.....	11
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	12
2.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.2 FUNDAMENTOS INTERATIVOS DA DOCÊNCIA.....	14
2.3 TIPOS DE PERGUNTAS .....	19
2.3.1 Forma .....	19
2.3.2 Função.....	22
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	24
3.1 PESQUISA DOCUMENTAL.....	24
3.2 MATERIAL EMPÍRICO.....	25
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	28
3.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	29
<b>4 RESULTADOS</b> .....	30
4.1 CLASSIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS: FORMA.....	32
4.2 CLASSIFICAÇÃO DE PERGUNTAS: FUNÇÃO.....	34
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	37
5.1 ANÁLISE DE PERGUNTAS: FORMA.....	37
5.2 ANÁLISE DE PERGUNTAS: FUNÇÃO.....	42
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZAGENS SOBRE O PAPEL DAS PERGUNTAS NA MEDIAÇÃO DOCENTE</b> .....	52
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54
<b>APÊNDICE</b> .....	57



## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha formação como pedagoga, na UFRGS, questões sobre como tornar-se uma professora foram recorrentes, assim como inquietações sobre o que é necessário para atuar na educação de forma comprometida com a formação crítica. Essa análise da formação docente a fim de qualificar cada aspecto que implica no trabalho do professor cabe à Pedagogia. A fim de aprimorar minha qualificação como docente, em 2020 tornei-me residente no Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (RP), que ocorreria pela primeira vez na Faculdade de Educação. Eis que, em 2022, egressa da RP após concluir os 18 meses de formação, apresento este trabalho de conclusão de curso, fruto de pesquisa envolvendo o projeto vivenciado. Esta pesquisa objetivou **classificar e analisar as perguntas planejadas para a mediação docente nos planos de aula de duas residentes do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (2020-2022)**, para uma turma de 1ª ano do Ensino Fundamental, durante o período de ensino remoto emergencial (online). Este trabalho classifica as perguntas quanto à forma e quanto à função que estas assumem no Diário de Planejamento.

### 1.1 POR QUE PESQUISAR A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A Residência Pedagógica é uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil e uma ação da Política Nacional de Formação de Professores instituída pela Portaria MEC nº 2.117 de 6 de dezembro de 2016. O programa tem como objetivo, de acordo com o edital 01/2020, “[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2020). A Residência Pedagógica atende a este objetivo oferecendo aos alunos de licenciatura praticar a docência com orientação das preceptoras (professoras das escolas municipais parceiras) e das professoras da UFRGS. O programa fomenta a colaboração entre instituições de ensino superior e escolas públicas.

O programa é voltado para todos os cursos de licenciatura, e a edição do ano de 2020 foi a primeira em que o subprojeto de pedagogia da UFRGS fez parte, tornando-se o início de um projeto que até o ano de 2023 se mantém como

oportunidade de aperfeiçoamento da formação docente aos estudantes do curso. A edição 2020 do subprojeto Pedagogia foi composta por 3 preceptoras<sup>1</sup> das escolas públicas participantes e 24 residentes/estudantes<sup>2</sup>, divididos entre 3 escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, e duas docentes orientadoras<sup>3</sup>, vinculadas à UFRGS. O projeto teve vigência de 18 meses<sup>4</sup> e carga horária de 400 horas.

Por meio da RP, além de planejar e desenvolver aulas em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a supervisão de docentes da UFRGS e da escola onde atuei, também experienciei a docência compartilhada em modelo de ensino remoto emergencial. Essa prática gerou um relato de experiência, ao término da minha participação na RP, no qual aponte o reflexo das perguntas geradas pelos alunos nas minhas práticas pedagógicas.

As perguntas estão presentes nos ambientes educacionais, sendo realizadas por todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Observa-se tal presença desde o Método Socrático<sup>5</sup>, que envolve o uso de perguntas para incentivar o pensamento crítico e a busca da verdade. No exercício docente, as perguntas têm um espaço essencial. Podem servir de fio condutor de aprendizagens, instigar investigações ou trazer à tona conhecimentos prévios. Por isso, podem ser planejadas, para aperfeiçoamento, e realizadas intencionalmente. O exercício de pensar em perguntas que atendam à intencionalidade docente almejada pelo professor pode ser um desafio, principalmente para professores em formação. Quanto ao espaço das perguntas em sala de aula, Gauthier *et al.* (2014) expõem que fazer perguntas está incluída entre as estratégias dos professores mais bem sucedidos, assim como está dentro das atividades que ocupam maior tempo de sala de aula.

Pesquisar sobre a 1ª edição do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia se faz fundamental para compreender o impacto do projeto na formação docente, objetivo principal do programa. Os documentos produzidos pelas residentes constituem fonte de informações relevantes sobre a formação e

---

<sup>1</sup> Preceptora é a professora da escola responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas, em parceria com a docente orientadora.

<sup>2</sup> Residente é o estudante com matrícula ativa e que esteja cursando a partir do 5º período.

<sup>3</sup> As docentes orientadoras foram as professoras Patrícia Camini e Simone Pozebon, vinculadas ao Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação. A primeira realizou a coordenação geral do subprojeto, e a segunda atuou durante o módulo 2, até transferir-se para a UFSM.

<sup>4</sup> O início do projeto ocorreu em outubro de 2020, encerrando em abril de 2022.

<sup>5</sup> Método para busca de conhecimento, criado por Sócrates, com o objetivo de questionar as crenças habituais.

atuação docente ao longo do período de ensino remoto emergencial, pois são documentos ricos em informações, com explicações detalhadas quanto aos procedimentos pedagógicos planejados para cada aula e reflexões sobre a prática. Analisar um dos documentos produzidos ao longo da 1ª edição da RP é um dos propósitos deste trabalho, que se deterá no Diário Digital de Planejamento de duas residentes.

## 1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

Dado o caráter essencial das perguntas no fazer docente (WIGGINS; MCTIGHE, 1998) e a pertinência de analisar a 1ª edição da RP no curso de Pedagogia da UFRGS, esta pesquisa investiga a tipologia das perguntas nos planejamentos das residentes que atuaram em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Partindo da análise documental e utilizando o método quali-quantitativo para tratamento dos dados, as perguntas previstas nos planejamentos foram classificadas de acordo com as tipologias de perguntas propostas por Wiggins e McTighe (1998) e Christensen (1991). Busca-se analisar quais os tipos de perguntas com maior e menor incidência no planejamento das estudantes, se o conjunto de perguntas previstas provocam a reflexão profunda para que ocorra a aprendizagem e quais potenciais pedagógicos que as perguntas planejadas atendem. Este trabalho ainda intenciona fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da formação de estudantes de licenciatura, visto que o documento analisado foi produzido por docentes em formação.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No presente capítulo, busca-se compreender as pesquisas existentes sobre a temática das perguntas nos planejamentos docentes, destrinchar os fundamentos interativos do trabalho docente e delimitar a tipologia de perguntas utilizada para classificar as perguntas, tarefa a qual esta pesquisa se propõe.

O presente capítulo está dividido em três seções, as quais abordam, respectivamente, revisão de literatura, fundamentos interativos da docência e tipologia de perguntas.

### 2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Durante a busca de referências para este trabalho, foram visitados os principais portais de trabalhos acadêmicos e pesquisas buscando por estudos que investigassem as perguntas preparadas por professoras em seus planejamentos. Esse levantamento foi realizado durante o mês de novembro de 2022. Nos parágrafos a seguir serão descritos os trabalhos encontrados.

Pesquisando no portal Scielo Brasil - *Scientific Electronic Library Online*, utilizando os descritores "perguntas" e "ensino fundamental" no campo "Todos os Índices" e filtrando a Área Temática em Educação, foram encontrados 21 resultados. Dentre esses, após o refinamento pela leitura do resumo e buscando associação com planejamento docente, verificou-se 01 trabalho pertinente a esta pesquisa. O trabalho encontrado tem como autoras Portilho e Dreher (2012) e é intitulado "Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica". O foco da pesquisa mencionada são as estratégias metacognitivas utilizadas por crianças em processo de alfabetização para planejar e supervisionar suas atividades escolares. Esse trabalho, portanto, não se relaciona com o foco da pesquisa desenvolvida nesta monografia.

Visando ampliar a busca, no portal Scielo Brasil, os descritores foram modificados para "questionamentos" e "planejamento docente" no campo "Todos os Índices". O filtro da Área Temática foi mantido em Educação. Esses descritores resultaram em 01 novo trabalho, intitulado "Planejamento de uma sequência didática na perspectiva da formação integrada e da construção do conhecimento por constelação de Theodor Adorno", escrito por Demétrio, Plácido e Ribeiro (2022). O

foco do trabalho mencionado é uma sequência didática como uma estratégia de ensino crítico de filosofia para o Ensino Médio. Portanto, verificou-se que os trabalhos encontrados no portal Scielo Brasil não têm relação com o que esta pesquisa propõe.

Buscando no portal Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor "perguntas do professor" no campo de busca e sem utilizar filtros, foram encontrados 11 resultados. Após o refinamento pela leitura do resumo, buscando associação com planejamento docente, verificou-se uma predominância do tema "alfabetização científica" nos trabalhos encontrados, tema que não é o foco deste trabalho. Não foram localizados trabalhos pertinentes à esta pesquisa. Alterando os descritores no campo de busca para "interação professor-aluno" e "pergunta" em conjunto com o refinamento como Ciências Humanas, dentro da grande área de conhecimento, e Educação como área de conhecimento, foram encontrados 527 trabalhos. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos, não foram encontrados trabalhos pertinentes à esta pesquisa.

Pesquisando no portal Google Acadêmico, utilizando o descritor "planejamento de perguntas" na caixa de pesquisa, foram encontrados 38 resultados. Após o refinamento pela leitura dos títulos e resumos, verificou-se a predominância de trabalhos com foco no ensino da leitura, não sendo localizados trabalhos com foco no planejamento docente. Os resultados encontrados no portal Google Acadêmico não mostraram relevância para esta pesquisa.

Pesquisando no repositório digital da UFRGS, o LUME, utilizando os descritores "pergunta" nos campos Título e Assunto e filtrando por Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, 9 trabalhos foram encontrados. Dentre esses, após o refinamento pela leitura de resumos, verificou-se que 02 trabalhos tinham proximidade ao tema desta pesquisa, sendo 01 do curso de Licenciatura em Letras-Português e 01 do curso de Licenciatura em Pedagogia. O primeiro trabalho, intitulado "Pra quê tanta pergunta? Reflexões sobre perguntas de compreensão e interpretação de texto", é de autoria de Ariane Guedes Falcão (2018)<sup>6</sup>; e o segundo, de autoria de Larissa Dias Mann (2018)<sup>7</sup>, é intitulado "Leitura em voz alta na

---

<sup>6</sup> Trabalho orientado pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla.

<sup>7</sup> Trabalho orientado pela Profa. Dra. Patrícia Camini.

Educação Infantil: um estudo sobre planejamento de perguntas para a mediação de leitura literária". Os 02 trabalhos tiveram como foco o ensino da leitura, o que é coerente com o que foi verificado nas pesquisas localizadas anteriormente no Google Acadêmico.

Com base nas buscas relatadas acima, constata-se a escassa existência de pesquisas sobre o tema que este trabalho de conclusão pretende analisar. Apesar de uma considerável quantidade de referenciais teóricos com foco em perguntas no trabalho docente, não foram encontrados trabalhos analisando as perguntas previstas em planejamentos docentes ou o processo formativo de desenvolvimento da habilidade de formulá-las. Visto que o planejamento docente é o documento condutor da prática docente e de previsão de possibilidades para a prática interacionista, se faz relevante analisar tal documento. Como afirma Camini (2022, p. 92-93):

[...] o planejamento antecipado de um roteiro para a mediação docente permite que licenciandas avancem ao tornarem visíveis suas intencionalidades didáticas de articulação dos diferentes elementos que intervêm em uma cena pedagógica. Perguntas de pouco potencial metacognitivo podem ser percebidas e novas perguntas mais instigantes podem ser preparadas com auxílio de orientação ou de colegas. Havendo múltiplos fatores concorrendo pela atenção da professora iniciante no calor da ação, a definição de um roteiro mínimo para a mediação geralmente contribui na produção da confiança necessária para que ele seja ajustado na execução conforme as respostas dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir para a análise da tipologia de perguntas que docentes em formação inicial mobilizam em seus primeiros planejamentos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## 2.2 FUNDAMENTOS INTERATIVOS DA DOCÊNCIA

Este trabalho utiliza como fundamentação teórica os estudos de Tardif e Lessard (2009) sobre o caráter interativo intrínseco à docência. Neste capítulo, darei destaque às funções que as perguntas podem exercer para potencializar o trabalho docente na interação com os sujeitos da aprendizagem. Para compreender o trabalho docente, Tardif e Lessard (2009) caracterizam o ensino em relação aos alunos, incluindo a definição de pedagogia e de tecnologias de ensino. A compreensão da estrutura interna que regula a sala de aula utiliza a abordagem

ecológica<sup>8</sup> de Doyle (1986) para explicitar as tramas interacionais existentes. As características elencadas por Doyle (1986) como estáveis dentro das dinâmicas da sala de aula incluem a multiplicidade de eventos, a imediatez, a rapidez, a imprevisibilidade desses eventos, além da visibilidade, pois a aula é uma atividade pública e que possui historicidade, pois tem ações condicionadas à época em que ocorre. Porém, para Tardif e Lessard (2009), o que possibilita essa caracterização feita por Doyle são outras duas categorias: a interatividade e a significação. De acordo com Tardif e Lessard (2009, p. 254):

[...] fenômenos como a historicidade, a visibilidade, a simultaneidade, etc., não podem se reproduzir senão num contexto em que o trabalhador e seu objeto de trabalho (no caso, um outro coletivo, um grupo de indivíduos) se relacionam um com o outro de modo fundamentalmente interativo e significativo. Nesse sentido, a historicidade de que Doyle fala não pode existir senão pelas significações dadas por atores a seus encontros comuns através de uma trama temporal dentro da qual eles sabem, que estão.

A interatividade é definida como “[...] o principal objeto do trabalho do professor [...]”, pois é na interação com o aluno que “[...] a docência se desenrola concretamente” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 235). Para sustentar tal afirmação, os autores analisam um trecho de uma aula, evidenciando as interações que ocorrem. Percebe-se que, ao longo do extrato de aula analisado pelos autores, muitas intervenções são feitas pela professora com propósitos diferentes, como para obter informação, disciplinar, instruir e indicar aspectos aos alunos. Tardif e Lessard (2009, p. 246) ainda denominam a atuação do professor como uma supervisão ativa, pois ele “[...] está continuamente no centro da ação em andamento [...]”, realizando averiguação constante dos alunos, direcionamentos e intervenções rápidas conforme os comportamentos dos alunos, além da imposição de um ritmo para a sala de aula.

Para compreender a relevância da interação para o trabalho docente, os autores (TARDIF; LESSARD, 2009) analisam a configuração hierárquica da aula. No centro, dando sentido à aula, estaria a atividade iniciada pela professora, a qual teria duas interações convergentes: a interação entre a professora e o grupo todo e a interação entre a professora e os alunos. Ambas ocorrem sobre a atividade principal. Periféricamente e divergente à atividade principal, têm-se os

---

<sup>8</sup> Ecologia é definida como a parte da Biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ou ambiente em que vivem, bem como as suas recíprocas influências (Aurélio, 1988).

comportamentos perturbadores, que devem ser controlados pela professora. Quando esses comportamentos não são devidamente controlados, podem acabar desviando a atenção do grupo da atividade principal. Os autores definem essa estrutura como instável e móvel, visto que a aula é construída coletivamente pelas interações entre a professora e os alunos; portanto, para que ocorra, necessita da constante interferência da professora e do envolvimento dos alunos. As intervenções docentes que ocorrem ao longo da aula possuem diversos objetivos e intenções, como relações com regras normativas, regras cognitivas, elementos afetivos e aspectos factuais. Tantos objetivos trazem à tona as diversas finalidades que as interações na sala de aula têm, fortalecendo o argumento dos autores de que “[...] o trabalho docente não se reduz a uma relação instrumental do tipo meio-fim” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 248). A interatividade do trabalho docente engloba a dimensão física (o comportamento que é observável) e a dimensão comunicativa (a linguagem).

Em relação à categoria da significação, esta é caracterizada como a própria ação, composta pela intencionalidade, pelo contexto em que ocorre e pelo processo de comunicação. Ela engloba, estritamente, a dimensão da comunicação (a linguagem), em caráter social, visto que “[...] é interpretada e partilhada por diferentes atores, porque ela se refere a um contexto comum, porque ela mobiliza recursos simbólicos e linguísticos coletivos” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 249). A partir de tal caráter social, os autores falam em “significação das interações”, pois as interações adquirem um significado a partir da comunicação didático-pedagógica entre alunos e professores.

Para compreender a natureza dos processos interativos na docência, Tardif e Lessard (2009) comparam o objeto de trabalho docente com o objeto de trabalho industrial, ressaltando as diferenças existentes entre ambos e as demandas que o objeto humano exige para que o docente alcance seu objetivo de realizar as atividades pedagógicas. O objeto humano é caracterizado como “[...] o objeto mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza ao mesmo tempo física, biológica, individual, social e simbólica” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 259). Os autores ainda caracterizam o objeto humano como social, heterogêneo, ativo e com liberdade de ações, possuindo individualidade e componente emocional, além de não ser totalmente controlável. Todas essas características ocasionam a construção de relações multidimensionais entre o docente e o objeto humano. Essa



é uma importante diferenciação entre o objeto material do trabalho industrial, em que apenas se constrói uma relação técnica (de manipulação, de controle, de produção), e a relação ocasionada no trabalho docente.

Fundamentado nas caracterizações descritas nesta seção, Tardif e Lessard (2009, p. 260) definem a pedagogia como a tecnologia do ensino ou “[...] o conjunto dos meios utilizados pelos professores para chegar a seus fins nas atividades de trabalho com os alunos”, ressaltando que a pedagogia utiliza-se de uma técnica para que o trabalho docente ocorra, porém não é um trabalho exclusivamente tecnicista. Quanto ao papel do conhecimento técnico no exercício docente, os autores afirmam que “[...] na maior parte do tempo eles (os professores) têm de agir tomando decisões e desenvolvendo estratégias de ação ao vivo, sem poder apoiar-se em nenhum “saber fazer” tecnocientífico que lhes permitisse um controle certo e seguro da situação” (id.; *ibid.*, p. 264). Retomando as características tratadas por Doyle (1986) como a multiplicidade de eventos que ocorrem simultânea e rapidamente dentro da sala de aula e a imprevisibilidade ao qual o trabalho docente está sujeito, podemos compreender essa necessidade de improvisar, que Tardif e Lessard (*ibid.*) trazem como resposta à conjuntura da sala de aula. Os autores definem esse imprevisto como a ação do professor de “[...] improvisar, explorar seus instrumentos e os recursos do local de trabalho, construindo ações e confiando em coisas diferentes que na ciência e na técnica” (id., *ibid.*, p. 265).

A partir da interação dentro do contexto de sala de aula, temos as perguntas como uma estratégia para guiar as interações visando o objetivo educacional almejado. As perguntas podem adquirir caráter diverso e atender a diferentes intencionalidades docentes, dependendo da forma como são planejadas e realizadas ao longo da aula. Alguns autores trazem essa multiplicidade de uso docente das perguntas, como Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 203), que trazem as perguntas como uma forma de fazer os alunos interagirem, de verificar a compreensão dos alunos sobre conceitos, além da relevância das perguntas para “[...] ensinar habilidades relacionadas a conhecimentos procedurais - ensinar como fazer algo”.

As perguntas ainda podem ser definidas como recurso para explorar conceitos complexos e problemas dentro de conteúdos, como definido por Wiggins e McTighe (2019), que diferenciam perguntas comuns de perguntas essenciais no trabalho docente. Wiggins e McTighe (*ibid.*, p. 109) compreendem que as perguntas

essenciais se caracterizam por “[...] impulsionar os alunos até o núcleo das coisas - a essência”, trazendo a capacidade das perguntas de provocar pensamento profundo, investigação constante e “[...] estimular conexões significativas com aprendizagem prévia e experiências pessoais”.

Quanto ao planejamento docente de perguntas efetivas, Russel e Airasian (2014, p. 107) afirmam:

[...] Visto que é difícil formar perguntas abertas efetivas durante o ato do ensino, perguntas feitas para avaliar o nível atual de compreensão dos alunos são frequentemente desenvolvidas durante a fase de planejamento da instrução e modificadas durante a instrução em si.

Os autores ressaltam a necessidade do planejamento prévio das questões para que a efetividade destas seja alcançada e mostram o papel da interação na sala de aula na transformação das perguntas planejadas.

Nesse sentido, aprender a perguntar é uma habilidade fundamental para o exercício da profissão docente, visto que um profissional melhor preparado tenderá a fazer perguntas com maior potencial para estimular a aprendizagem, influenciando no aprofundamento dos conteúdos e no foco da aula para a aprendizagem. Essas reflexões também podem ser relacionadas à defesa de Paulo Freire por uma pedagogia da pergunta, em que tanto o professor quanto o aluno devem aprender a perguntar para se relacionar com o conhecimento:

[...] o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário [...] (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 46).

Neste trabalho, compreende-se que a mediação docente deve ser aprendida desde a formação inicial. Para Oliveira (2002, p. 26): "Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". Para que a mediação ocorra, a docência deve ser entendida nesse panorama interativo, que pode ocorrer associando a sensibilidade do professor às suas estratégias de promoção da aprendizagem, como a formulação de perguntas, na relação entre os conhecimentos e seus alunos.

Na seção seguinte, caracterizam-se os tipos de perguntas que servirão de referências para as análises da pesquisa realizada neste trabalho.

## 2.3 TIPOS DE PERGUNTAS

Em busca de uma tipologia adequada para a análise das perguntas presentes no planejamento das residentes, encontramos referenciais que trazem uma separação tipológica das questões frequentemente voltadas para a interação docente, como a tipologia proposta por Nuttal (2005). Contudo essas tipologias não se mostraram adequadas, tendo em vista que consideram as perguntas realizadas durante a mediação de fato.

Já Russel e Airasian (2014, p. 107) afirmam que “[...] perguntas feitas para avaliar o nível atual de compreensão dos alunos são frequentemente desenvolvidas durante a fase de planejamento da instrução e modificadas durante a instrução em si”, como já informado na seção anterior. Nesse sentido, os autores defendem a importância de planejar perguntas. Com base na perspectiva de analisar perguntas a partir de um planejamento, ou seja, sem a interação provocada na sala de aula, utilizo a tipologia proposta por Wiggins e McTighe (1998), quanto à forma das perguntas. Para analisar a amplitude de informações proporcionadas pelas perguntas dos planejamentos, utilizo a tipologia de Christensen (1991), que, neste trabalho, denomina-se de tipologia quanto à função. Nos tópicos a seguir, ambas as classificações e suas subdivisões serão detalhadas. Na produção dos dados da pesquisa, essas classificações comporão a tipologia de perguntas utilizada para analisar o material empírico.

### 2.3.1 Forma

A forma da pergunta se refere ao tipo de resposta que a pergunta tende a proporcionar. Essa análise quanto à forma é subdividida em perguntas convergentes e divergentes, definidas por Wiggins e McTighe (1998). Esta pesquisa acrescentou a subdivisão de perguntas convergentes/retóricas, pois estas possuem a particularidade de não demandar uma resposta do aluno, distinguindo tais questões do esperado por pergunta-resposta. Tal escolha parte dos referenciais de Santos; Araújo e Freitag (2012) e de Fávero, Andrade e Aquino (2006). Inicialmente, este

trabalho definiu as perguntas quanto à forma como perguntas abertas, fechadas e retóricas. No entanto, a partir da definição de Wiggins e McTighe (1998), que analisam as perguntas quanto ao nível das habilidades requeridas dos alunos para resolver as questões, passou-se a utilizar a subdivisão descrita a seguir.

As subdivisões de perguntas **convergentes** e **divergentes** são definidas por Wiggins e McTighe (1998) a partir dos níveis da taxonomia de Bloom<sup>9</sup>. As perguntas que demandam dos alunos as habilidades dos níveis mais baixos da taxonomia de Bloom são chamadas de perguntas **convergentes**. São questões que tendem a propiciar uma única resposta correta e exigem as habilidades de recordar e memorizar. Russel e Airasian (2014) enfatizam que, frequentemente, essas perguntas começam com palavras como: “quem”, “quando”, “o que” e “quantos”, exigindo do aluno apenas que recorde de informações factuais. As perguntas divergentes são também chamadas de alto nível, pois requerem “[...] que os alunos realizem processos mais complicados do que a simples memorização, tal como entender conhecimento conceitual e aplicar conhecimento procedimental” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 111). Essas perguntas não esperam uma única resposta correta, podendo ter diversas respostas apropriadas, pois requerem que os alunos “[...] apliquem, analisem e sintetizem o conhecimento factual que eles adquiriram para ajudá-los a resolver novos problemas” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 111). As perguntas divergentes geralmente começam com palavras como: “explique”, “preveja”, “relacione”, “distinga”, “resolva”, “contraste”, “julgue” ou “produza”.

**Figura 1** - Relação entre os níveis de compreensão da taxonomia de Bloom e os níveis das perguntas

---

<sup>9</sup> Sistema de classificação de objetivos educacionais elaborado por pesquisadores de universidades nos Estados Unidos, na década de 1950, liderados por Benjamin Bloom.



Fonte: elaborado pela autora

Russel e Airasian (2014) argumentam que é necessário utilizar ambos os tipos de perguntas nas aulas, pois as perguntas convergentes auxiliam os alunos a apreender conhecimentos factuais para que, posteriormente, adquiram a habilidade de aplicar esses conhecimentos resolvendo questões de nível mais alto. Os autores afirmam que: “Fazemos diferentes tipos de perguntas para servir a diferentes objetivos educacionais” (WIGGINS, MCTIGHE, 1998, p. 112). Apesar de utilizar os níveis de taxonomia de Bloom, os autores também enfatizam que é mais importante associar as perguntas aos objetivos de ensino do professor do que pensá-las de acordo com esses níveis.

Em relação às perguntas retóricas, este trabalho acrescentou essa subdivisão, pois compreende que existem particularidades nessas perguntas, que também convém identificar para compreendê-las melhor, inclusive para analisar a sua presença fora da interação de fato entre sujeitos. Apesar delas se encaixarem dentro de perguntas convergentes ou de baixo nível, elas têm a função de sustentar o “[...] desenvolvimento do tópico ou para manter o contato com o aluno” (SANTOS; ARAÚJO; FREITAG, 2012, p. 386) na sala de aula. Santos, Araújo e Freitag (2012, p. 386) as definem como “[...] estratégias para estimular o envolvimento do ouvinte com a história, focando os processos de atenção e avaliação”, não se caracterizando como perguntas de fato. A definição de Fávero, Andrade e Aquino (2006) de perguntas retóricas como as perguntas com o intuito de que o ouvinte não responda, servindo para que o ouvinte recupere em sua memória a resposta

corroborar com sua inserção dentre das perguntas de baixo nível, pois exigem a habilidade de recordar e memorizar.

### 2.3.2 Função

A classificação de perguntas quanto à função refere-se à amplitude de informações que podem ser obtidas através de perguntas, conforme proposição de Christensen (1991) na obra *Education for judgment: the artistry of discussion leadership*. Na obra, Christensen e seus co-autores propõem uma classificação de perguntas, apresentando as perguntas como ferramenta para promover a discussão e análise crítica em contextos educacionais e de liderança. A tipologia de perguntas proposta na obra é subdividida em: perguntas abertas, perguntas diagnósticas, perguntas de informação, perguntas de desafio, perguntas de ação, perguntas de sequência, perguntas de previsão, perguntas de extensão e perguntas de generalização. Cada subdivisão será definida a seguir.

- Perguntas abertas: têm o objetivo de convocar os alunos a falar e compartilhar seus pensamentos sobre alguma coisa, promovendo a discussão. Esse tipo de pergunta não tem uma resposta correta e demanda do aluno uma análise mais profunda do tópico estudado.
- Perguntas diagnósticas: visam compreender o entendimento do aluno acerca do que está sendo estudado. Constituem uma ferramenta importante para o professor identificar dificuldades dos alunos.
- Perguntas de informação: exigem do aluno fatos, dados e opiniões. Tais perguntas buscam reunir fatos para fundamentar discussões. Frequentemente são compostas por palavras como: “onde”, “quando”, “quem” e “o que”.
- Perguntas de desafio: desafiam o aluno a defender uma resposta ou opinião dada anteriormente, promovendo entre os alunos a reflexão sobre diferentes pontos de vista.
- Perguntas de ação: convocam os alunos a pensar em “como” fazer algo. Esse tipo de pergunta promove entre os alunos a busca por soluções e planos de ação concretos. Tem foco na aplicação prática de ideias.
- Perguntas de sequência: têm relação com informações vistas previamente na aula, dando sequência ao que foi perguntado anteriormente. Podem auxiliar

os alunos a compreender a ordem cronológica de eventos ou as etapas que compõem algo.

- Perguntas de previsão: convocam o aluno a pensar a partir de uma situação hipotética. Levam o aluno a formular projeções ou prever acontecimentos futuros com base nas informações que possuem.
- Perguntas de extensão: exploram problemas, levando os alunos a continuar uma ideia, a avançar o pensamento quanto a essa ideia. Essas perguntas ampliam a discussão, buscando relacionar o tópico estudado com outros eventos ou implicações.
- Perguntas de generalização: exigem que o aluno resuma, sintetize um tópico estudado ou eleja as informações mais importantes sobre o tópico. Possibilitam que o aluno encontre padrões ou princípios que podem ser aplicados a outras situações.

A definição dos tipos de perguntas proposta por Christensen e seus co-autores expõe a magnitude que as perguntas podem ter dentro da sala de aula. As definições demonstram o que é defendido por Wiggins e McTighe (1998): os professores fazem diferentes tipos de perguntas para atender a diferentes objetivos educacionais.

O próximo capítulo apresentará a metodologia utilizada nesta pesquisa, identificando o material empírico, participantes e aspectos éticos deste trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o método construído para realização desta pesquisa. Para isso, iniciará apresentando as estratégias de pesquisa documental, seguida pela apresentação do material empírico, das participantes da pesquisa e dos aspectos éticos deste trabalho.

#### 3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

Este trabalho utiliza os Diários de Planejamento de residentes do Programa de Residência Pedagógica como fonte primária para análise, pois é um documento produzido pelos próprios autores (as estudantes/residentes), conforme classificação utilizada nas pesquisas de caráter documental. Sobre esse método, Martins e Theóphilo (2009, p. 55) definem: a “[...] pesquisa documental emprega fontes primárias, assim considerados os materiais compilados pelo próprio autor do trabalho, que ainda não foram objeto de análise, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os propósitos da pesquisa”. Analisando fontes primárias, a pesquisa documental possibilita obter informações detalhadas e contextualizadas, pois essas fontes “[...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Sobre esse método, Lüdke e André citam Caulley (1981): “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY, 1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Os autores ainda trazem como vantagem da pesquisa documental a estabilidade dos documentos como fonte de informação que persiste ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e servindo de fonte para diversos estudos, o que dá estabilidade aos resultados obtidos.

Quanto ao tipo de tratamento de dados, a pesquisa utilizou o tratamento quali-quantitativo. O tratamento quantitativo, de acordo com Lüdke e André (2013), busca analisar e mensurar dados numéricos, focando na obtenção de dados precisos. Sobre o tratamento quantitativo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30) definem que: “Utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar



teorias”. Enquanto o tratamento qualitativo, para Lüdke e André (2013), busca explorar e compreender fenômenos complexos, gerando dados descritivos e interpretativos a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Sobre o método qualitativo, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33) afirmam como característica essencial a possibilidade de aprimorar as perguntas de pesquisa ao longo do desenvolvimento desta. Os autores narram características que diferenciam ambos os tratamentos de dados (SAMPIERI; COLLADO e LUCIO, 2013, p. 38). Por exemplo: enquanto o enfoque quantitativo se baseia em dados mensuráveis para a compreensão quantitativa dos fenômenos, o enfoque qualitativo geralmente analisa dados não numéricos, concentrando-se na análise de nuances dos fenômenos. A finalidade da análise de dados também difere: no enfoque quantitativo, busca-se descrever variáveis e explicar suas mudanças e movimentos; no enfoque qualitativo, busca-se compreender as pessoas e seus contextos. A partir dessas diferenças e das vantagens e desvantagens de cada um dos tratamentos, o tratamento quali-quantitativo ou misto é definido por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 550) como:

[...] um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo.

Portanto, o tratamento quali-quantitativo visa combinar elementos de ambos os tratamentos visando obter uma compreensão abrangente e profunda do fenômeno estudado. Ainda tem como meta potencializar os pontos fortes de cada método e minimizar potenciais pontos fracos de cada método, de acordo com Sampieri; Collado e Lucio (2013). Isso ocorre, pois, a partir dos dados numéricos obtidos por meio do tratamento quantitativo é feita a análise e interpretação dos dados, característica do tratamento qualitativo.

### 3.2 MATERIAL EMPÍRICO

O material empírico da pesquisa abrange os planos de aula desenvolvidos por 02 residentes, que atuavam e planejavam na mesma turma, em docência compartilhada. Os planos de aula foram desenvolvidos ao longo do ano de 2021,

para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, localizada em Porto Alegre. Durante esse período, as aulas ocorreram em modelo de ensino remoto emergencial, devido à pandemia de Covid-19. Portanto, a maior parte das aulas analisadas foram planejadas para ocorrer de forma síncrona, por meio de plataforma online. Apenas duas aulas foram planejadas para ocorrer de forma presencial, no período em que as escolas retornaram presencialmente.

O planejamento de todas as residentes era realizado em um Diário Digital de Planejamento. As residentes planejavam a aula, descrevendo os procedimentos didático-metodológicos na estrutura de um plano de aula. O planejamento era orientado e revisado pela docente orientadora. Além dessa revisão, ocorriam reuniões semanais com as professoras preceptoras da escola em que o planejamento seria realizado. As residentes realizaram um período de observação das aulas da professora titular previamente à execução da regência, sendo os planos de aula baseados nessas observações e acordos com as professoras titulares das turmas. Ao longo do Programa Residência Pedagógica, ainda ocorreram encontros de formação, visando ao aperfeiçoamento dos planejamentos e das atividades propostas.

O Diário Digital de Planejamento apresenta divisões internas, incluindo registro de observações, avaliação e reflexões, projeto didático e sequências didáticas. Foram realizadas duas sequências didáticas contendo 4 aulas cada uma e um projeto didático contendo uma sequência com 4 aulas e uma sequência com 3 aulas. O total de planos de aula analisados foi de 15 planos, sendo localizadas 346 perguntas. Cada plano de aula corresponde ao planejamento de um dia letivo, que seguia o modelo remoto emergencial ou presencial, de acordo com as orientações de fechamento ou abertura das escolas pela mantenedora da rede. Cada plano contém a descrição detalhada do dia letivo, sendo esta dividida em três momentos: proposta inicial, desenvolvimento e encaminhamentos finais. Foram analisadas neste trabalho as perguntas presentes nesses três momentos, sem distinções quanto a isso.

**Figura 2** - Imagem do planejamento do dia 07/07/2021



**Roteiro da aula:** mediação e procedimentos didático-pedagógicos

**Proposta inicial:** Nesta aula, o baú misterioso levará para os alunos o livro de emoções de alguém não identificado. Nele, estarão presentes alguns exemplos de situações nas quais o autor sentiu determinadas emoções. As professoras irão mostrar e ler as anotações presentes no livro, dando ênfase aos registros e representações de sentimentos que estão presentes ali. Farão a leitura pela segunda vez, sendo que dessa vez será orientado aos alunos que localizem as emoções citadas, para que façam uma lista de todas que aparecem - que serão escritas pelas professoras.

**Desenvolvimento:** A partir da leitura do livro, serão feitos questionamentos aos alunos como: "perceberam as emoções que apareceram? Sentem elas também?", "você já tiveram um livro ou um diário de emoções?", "costumam pensar todo dia em como estão se sentindo?", "sentem vontade de escrever ou desenhar para lembrar, nos outros dias, como estão se sentindo?", "Vamos começar a tentar escrever essas emoções a partir do que já sabemos sobre a escrita?", "O que precisamos para escrever? Quais utensílios?", "O que precisamos saber para conseguirmos escrever?", "Sabemos quais sons queremos colocar? Quais letras uso para representá-los?". "Vocês acham que é importante a gente saber reconhecer o que estamos sentindo?". Em seguida, conversarão sobre a importância de ter consciência da emoção que está sentindo para conseguir lidar com ela da melhor forma.

As professoras também darão como exemplo a prática de escrever diários, que leva a quem escreve diariamente pensar todo dia em como se sente, o que fez e como pode lidar com isso. Mostrarão exemplos de recursos assim para que as crianças se sintam motivadas a começar a prática, mesmo que comecem uma vez por semana, no dia da aula.

**Encaminhamentos finais:** Ao final da conversa, as professoras irão orientar que os alunos montem seus próprios livros de emoções, com o intuito de lembrar e sempre pensar em como se sentem, e para que comecem a pensar sobre como escrever essas expressões. Serão orientados a representar seus sentimentos com a escrita (tentativa livre ou através de pesquisas deles de como pode ser feita a escrita).

**Recursos/plataformas que serão utilizados:** imagens/links.

- Livro de emoções de alguém + modelo digital do livro que será enviado aos alunos;

Fonte: Diário Digital de Planejamento feito pelas residentes (2021).

Na descrição do plano de aula, percebem-se os três momentos nos quais a aula é dividida, com detalhamento de cada procedimento e intervenção que as residentes farão ao longo da aula. Na imagem, no item desenvolvimento, pode-se observar como as perguntas aparecem dentro do plano de aula. Para a análise das perguntas a qual este trabalho se propõe, todas as perguntas presentes no Diário

de Planejamento foram organizadas em um quadro, sendo identificadas pelo dia do plano de aula e numeradas de acordo com a quantidade de perguntas do plano de aula, como pode-se observar na imagem abaixo:

**Figura 03** - Imagem do banco de dados referente ao planejamento do dia 30/06/2021

	DATA	ATIV.	PERGUNTA	CLASSIFICAÇÃO WIGGINS; MCTIGHE (2019) - FORMA	CLASSIFICAÇÃO CHRISTENSEN (1991)
01	30/06/21	1	o que este rosto demonstra que está sentindo?	Pergunta convergente	Informação
02		1	como podemos identificar isso?	Pergunta divergente	Sequência
03		1	vocês já sentiram essa emoção alguma vez?	Pergunta convergente	Informação
04		1	em quais situações podemos ter esse sentimento?	Pergunta divergente	informação
			<b>AULA 1 =</b>	C=2 D =2 R=0	A=0 B=0 C=3 D=0 E=0 F=1 G=0

Fonte: elaboração da autora a partir do Diário Digital de Planejamento (2021).

Na imagem, percebe-se a organização das perguntas presentes nos planejamentos, seguida das colunas com a classificação quanto à forma e função. Ao final da análise, foi contabilizada a quantidade de perguntas para cada classificação utilizada, conforme a tipologia empregada na pesquisa.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O material analisado provém de 02 licenciandas do curso de Pedagogia, que foram residentes do Programa de Residência Pedagógica na edição de 2020 até 2022, como já informado na seção anterior. As alunas estavam nos semestres finais, visto que o Programa de Residência Pedagógica é voltado para alunas que

curram a partir do 5º semestre. Ao longo do Programa, as alunas realizaram docência compartilhada e completaram os 18 meses previstos no edital.

### 3.4 ASPECTOS ÉTICOS

A fonte primária que forneceu a base para as perguntas analisadas consistiu no Diário Digital de Planejamento de residentes do Programa de Residência Pedagógica, material autoral das residentes do projeto. Dessa forma, foi necessário o consentimento das residentes para acessar o material e utilizá-lo na pesquisa. Para esse fim, as residentes concordaram com os itens dispostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice 1, no qual foi explicado de forma clara e objetiva como a pesquisa seria feita e de que forma os dados fornecidos seriam utilizados. A partir do acordado no referido Termo, a identidade de cada participante e o nome da escola em que atuaram serão mantidos em anonimato na pesquisa.

## 4 RESULTADOS

A partir da análise do Diário de Planejamento da dupla de residentes, contendo 15 planos de aula, foram encontradas 346 perguntas, apresentando uma média de 23 perguntas por aula. A aula com a menor quantidade de perguntas teve 4 perguntas, enquanto a aula com maior quantidade teve 45 perguntas. A análise não fez distinção de perguntas quanto à posição destas nos diferentes momentos da aula nos quais os planos são divididos. Também não foram realizadas distinções em relação à quantidade de perguntas planejadas para modelo remoto e modelo presencial. As perguntas estão quantificadas de acordo com as subdivisões quanto à forma e quanto à função das perguntas.

No Diário de Planejamento analisado foram encontradas perguntas de todos os tipos definidos na tipologia utilizada neste trabalho, tanto em relação à forma das perguntas quanto à função destas. No Quadro 01 e Quadro 02 estão exemplificadas perguntas encontradas nos planos de aula:

**Quadro 01** - Exemplos de perguntas quanto à forma, encontradas do Diário de Planejamento analisado:

TIPO DE PERGUNTA	PERGUNTA ENCONTRADA E Nº DESTA NO PLANO DE AULA	DATA DO PLANO DE AULA
Convergente	As listas estão parecidas? - Nº 12	14/07/2021
Convergente/retórica	Lembram como era diferente? - Nº 17	14/07/2021
Divergente	O que queremos comunicar para as pessoas? - Nº 20	14/07/2021

Fonte: elaboração da autora a partir de banco de dados da pesquisa (2023).

**Quadro 02** - Exemplos de perguntas quanto à função, encontradas do Diário de Planejamento analisado:

TIPO DE PERGUNTA	PERGUNTA ENCONTRADA E Nº DESTA NO PLANO DE AULA	DATA DO PLANO DE AULA
Pergunta Aberta	Através da capa, o que podemos imaginar? - Nº 12	21/07/2021
Pergunta Diagnóstica	O que essas palavras têm de parecido no som? - Nº 10	18/08/2021

Pergunta de Informação	Como chamamos quando duas palavras possuem o mesmo som final? - Nº 15	18/08/2021
Pergunta de Desafio	Como a gente sabe que começa com essa letra? - Nº 13	08/09/2021
Pergunta de Ação	Alguém consegue localizar o Japão lendo o nome dos países que aparecem? - Nº 13	20/10/2021
Pergunta de Sequência	Quais emoções mais apareceram nos relatos dessas crianças? - Nº 09	14/07/2021
Pergunta de Previsão	Por que será que o nome no Brasil é assim? - Nº 07	20/10/2021
Pergunta de Extensão	Vocês acham que é importante a gente saber reconhecer o que estamos sentindo? - Nº 12	07/07/2021
Pergunta de Generalização	Será que as famílias de todos os colegas aqui são iguais? - Nº 03	11/08/2021

Fonte: elaboração da autora a partir de banco de dados da pesquisa (2023).

Nas seções seguintes, são apresentados os resultados gerados a partir dos dados encontrados.

#### 4.1 CLASSIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS: FORMA

Em relação à distribuição das perguntas de acordo com a classificação de forma de Wiggins e McTighe (1998), o quadro a seguir apresenta os resultados encontrados:

**Quadro 03 - Classificação de perguntas quanto à forma**

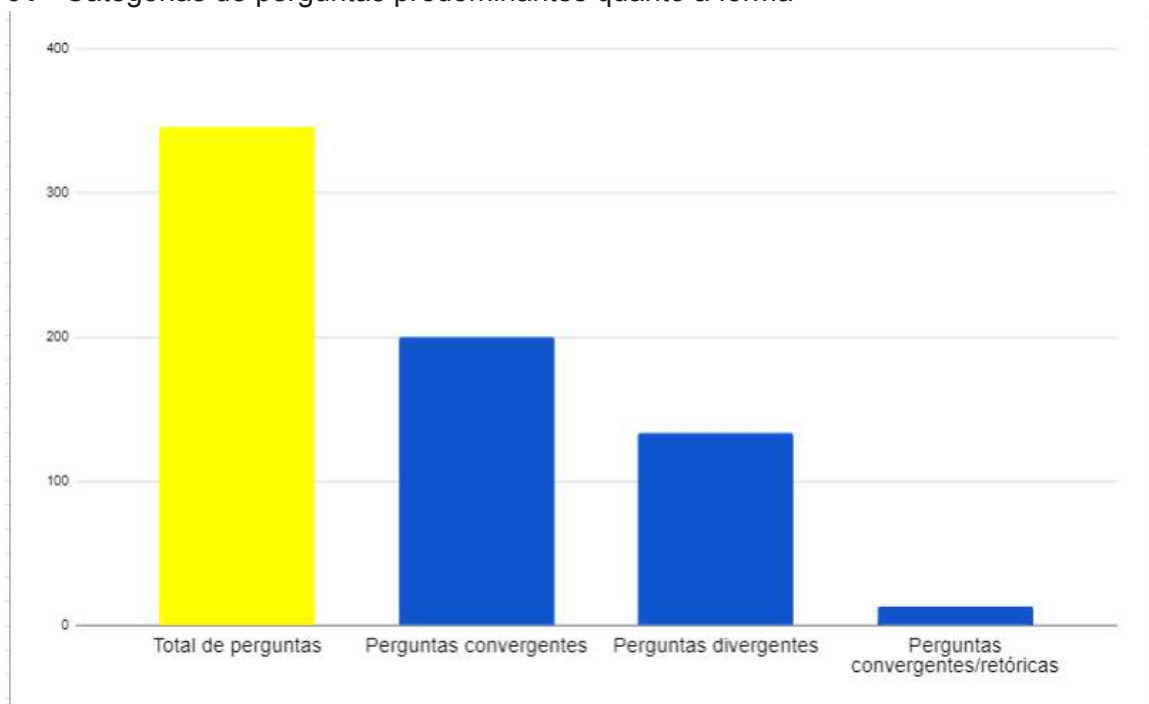
DATA	MODALIDADE	PERGUNTA CONVERGENTE	PERGUNTA CONVERGENTE / RETÓRICA	PERGUNTA DIVERGENTE	TOTAL DE PERGUNTAS POR AULA
30/06	remota	2	0	2	4
07/07	remota	7	0	5	12
14/07	remota	11	1	11	23
21/07	remota	13	2	18	33
04/08	remota	6	0	5	11
11/08	remota	29	4	12	45
18/08	remota	18	0	13	31
25/08	remota	11	0	5	16
08/09	remota	8	2	8	18
15/09	remota	24	1	13	38
22/09	remota	6	0	3	9
28/09	remota	3	0	7	10
13/10	presencial	31	2	11	44
20/10	presencial	8	0	10	18
03/11	remota	23	1	10	34
	<b>TOTAL DE PERGUNTAS</b>	<b>200</b>	<b>13</b>	<b>133</b>	<b>346</b>

Fonte: elaboração da autora a partir de banco de dados da pesquisa (2023).



Percebe-se que as perguntas convergentes foram predominantes no planejamento das residentes, totalizando 200 perguntas, o que corresponde a 57,8%. As perguntas divergentes, por sua vez, totalizaram 133, correspondendo a 38,4%. A diferença entre as duas categorias foi de 67 perguntas, ou 20,1%, o que é um número expressivo. A categoria de perguntas convergentes/retóricas apareceu em menor quantidade: foram 13 perguntas, representando 3,7% do total. Tanto convergentes quanto convergente/retórica somaram 213 perguntas do total de 346 perguntas, representando 61%.

**Tabela 01** - Categorias de perguntas predominantes quanto à forma



Fonte: elaboração da autora a partir de banco de dados da pesquisa (2023).

As aulas com maior número de perguntas planejadas foram as dos dias 11/08 e 13/10, com 45 e 44 perguntas, respectivamente. Ambas as aulas apresentaram quantidades similares de perguntas convergentes<sup>10</sup> (33) e perguntas divergentes (12 e 11, respectivamente). Nota-se que as duas aulas apresentam mais do que o dobro de questões convergentes do que de divergentes.

Em relação a diferenças entre perguntas planejadas para aulas remotas e presenciais, os padrões se mantiveram similares.

<sup>10</sup> Incluindo as perguntas convergentes retóricas.

## 4.2 CLASSIFICAÇÃO DE PERGUNTAS: FUNÇÃO

A organização da classificação das questões quanto à função, seguindo a tipologia de perguntas de Christensen (1991), pode ser observada no quadro a seguir.

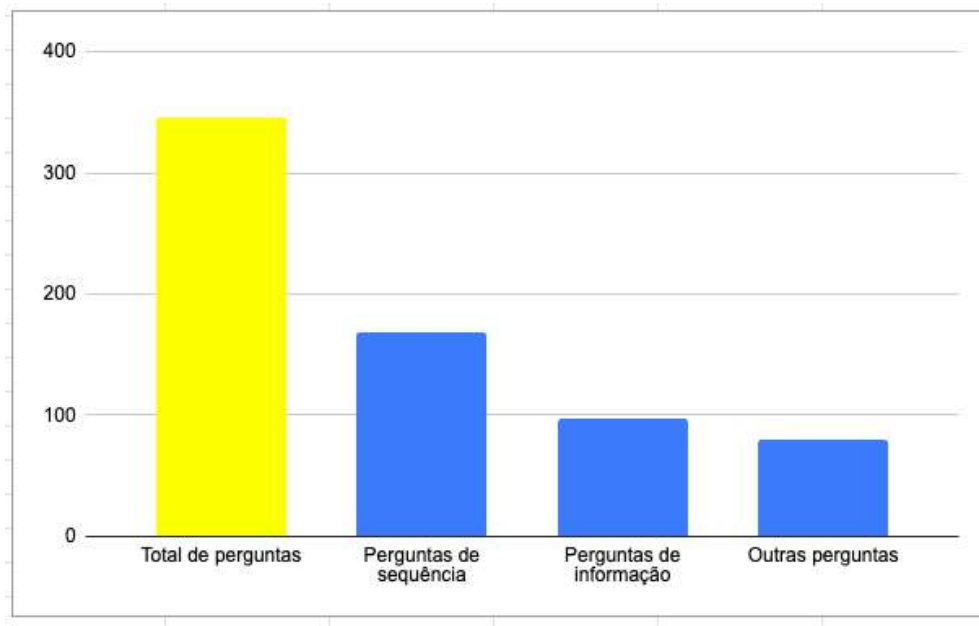
**Quadro 04 - Classificação de perguntas quanto à função**

DATA	ABERTA (A)	DIAGNÓSTICA (B)	INFORMAÇÃO (C)	DESAFIO (D)	AÇÃO (E)	SEQUÊNCIA (F)	PREVISÃO (G)	EXTENSÃO (H)	GENERALIZAÇÃO (I)	TOTAL DE PERGUNTAS POR AULA
30/06	0	0	3	0	0	1	0	0	0	4
07/07	0	0	7	0	1	3	0	1	0	12
14/07	3	0	4	1	1	14	0	0	0	23
21/07	1	1	10	0	3	17	1	0	0	33
04/08	1	0	3	0	0	3	3	0	1	11
11/08	1	3	12	0	1	22	2	0	4	45
18/08	1	3	11	0	1	12	2	0	1	31
25/08	2	1	5	0	0	7	1	0	0	16
08/09	0	1	8	2	1	6	0	0	0	18
15/09	3	1	10	1	0	19	3	1	0	38
22/09	0	0	2	0	0	7	0	0	0	9
28/09	0	3	1	1	0	4	1	0	0	10
13/10	0	1	10	1	1	27	3	0	1	44
20/10	1	1	3	2	1	8	2	0	0	18
03/11	0	0	8	0	2	19	5	0	0	34
<b>TOTAL DE PERGUNTAS</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>97</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>169</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>346</b>

Fonte: elaboração da autora a partir de banco de dados da pesquisa (2023).

A partir dos dados gerados, percebeu-se a predominância das categorias pergunta de sequência e pergunta de informação, que juntas corresponderam a 77% ou 3/4 do total de perguntas planejadas pelas residentes (266 das 346 perguntas). Individualmente, as perguntas de informação somaram 97 ou 28%; já as de sequência dessas perguntas de informação somaram 169 ou 48,9%.

**Tabela 02** - Categorias de perguntas predominantes quanto à função



Fonte: elaboração da autora a partir de banco de dados da pesquisa (2023).

Em quantidades menos expressivas, apareceram: as perguntas de previsão, correspondendo a 23 perguntas ou 6,6%; perguntas diagnósticas representaram 15 perguntas ou 4,3%; perguntas abertas corresponderam a 13 perguntas ou 3,7%, quantidade similar às perguntas de ação, que obteve 12 perguntas ou 3,4%; perguntas de desafio representaram 8 perguntas ou 2,3%, número próximo às perguntas de generalização, que obtiveram 7 perguntas ou 2,0%. A categoria menos representada foi a das perguntas de extensão, com apenas 2 perguntas em todos os planos de aula analisados, representando 0,5%.

Comparativamente, essas 7 categorias menos expressivas nos planos de aula representam quase 1/4 das perguntas ou 23%.

As duas categorias que estiveram presentes em todos os planos de aula foram “pergunta de sequência” e “pergunta de informação”. Já em termos de menor presença, a categoria “perguntas de extensão” foi o grupo menos expressivo, estando presente em apenas duas aulas.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise qualitativa dos resultados apresentados no capítulo anterior. O presente capítulo está organizado em: análise de perguntas quanto à forma e análise de perguntas quanto à função.

### 5.1 ANÁLISE DE PERGUNTAS QUANTO À FORMA

As perguntas convergentes e divergentes apresentaram-se em frequência substancialmente maior do que as perguntas convergentes/retóricas. Percebeu-se a predominância de perguntas convergentes nos planos de aula. Tais perguntas, consideradas de menor demanda cognitiva, exigem as habilidades de recordar e memorizar informações factuais (RUSSEL; AIRASIAN, 2014). São exemplos de perguntas convergentes, identificadas no material empírico:

“Já viram este livro antes?”

“Lembram do título ou dos desenhos da capa?”

Fonte: Diário digital de planejamento, aula de 21/07, perguntas 05 e 06.

Ambas as perguntas retomam algo visto previamente com os alunos e estão dispostas entre perguntas abertas, funcionando como falas condutoras para as reflexões possibilitadas pelas perguntas abertas feitas anteriormente.

Encontrou-se nos planos de aula perguntas convergentes com intencionalidade de condução dos momentos da aula, por exemplo: “Vamos começar a tentar escrever essas emoções a partir do que já sabemos sobre a escrita?” (pergunta número 06 do dia 07/07) e “Vamos fazer uma lista com essas brincadeiras?” (pergunta número 32 do dia 15/09). Tais questões convidam os alunos a realizar a próxima atividade prevista para a aula.

Constatou-se nos planos de aula analisados diversas sequências de perguntas convergentes no planejamento da mediação docente para um mesmo conteúdo. Por exemplo, no plano de aula do dia 18/08, há a seguinte sequência de perguntas:

“Tem algum número específico de participantes para se chamar de família?”  
 “Vocês também têm hábitos que fazem com a família de vocês?”  
 “Aprendemos coisas com as pessoas da nossa família?”  
 “Eles ajudam a ser quem nós somos?”  
 “Somos um pouco parecidos no jeito?”

Fonte: Diário digital de planejamento, aula de 18/08, perguntas 26, 27, 28, 29 e 30.

Percebe-se a intencionalidade das residentes em conduzir o aprendizado dos alunos para a reflexão quanto à diversidade dentro das famílias. Diversificar os tipos de perguntas quanto à forma poderia potencializar a previsão de oportunidades de aprofundamento da aprendizagem, pois diferentes tipos de perguntas demandam múltiplas ações e ampliam as habilidades dos estudantes.

Em relação às perguntas divergentes, estas se apresentam de forma expressiva, porém não predominante no Diário Digital de Planejamento analisado. Uma hipótese para tal resultado é a característica das perguntas divergentes, que demandam dos alunos processos cognitivos mais complexos, como aplicar, analisar e sintetizar conhecimentos factuais. Como as aulas tinham duração média de 01 hora a 01h30min, sendo realizadas pelas residentes semanalmente, é possível que o tempo curto tenha sido um fator complicador para as residentes visualizarem de forma antecipada o aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos.

Outra hipótese, bastante plausível, é a experiência ainda muito inicial das residentes no planejamento de mediação docente, ainda mais se levarmos em conta que a prática estava sendo realizada com os fatores complicadores que envolveram o ensino remoto nas escolas públicas, com muita precariedade na conexão entre professores e alunos.

As perguntas divergentes foram localizadas nos planos de aula com a função de reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, por exemplo, nas seguintes perguntas:

“Como podemos identificar isso (referindo-se a interpretação de uma imagem)?”  
 “Em quais situações podemos ter esse sentimento?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 30/06, perguntas 02 e 04

A pergunta número 02 busca compreender a interpretação de uma imagem pelos alunos, enquanto a pergunta número 04 visa oportunizar a fala dos alunos quanto aos seus conhecimentos prévios, também relacionados à imagem. As perguntas divergentes também assumem a função de promover a reflexão sobre a escrita, movimento fundamental visto que os planos de aula foram realizados em uma turma em processo de alfabetização. São exemplos de questões com essa função:

“O que precisamos saber para conseguirmos escrever?”  
 “Quais letras uso para representá-los (referindo-se a representação de sons)?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 07/07, perguntas 09 e 11

Encontram-se nos planos de aula perguntas divergentes com a função de avaliar como as atividades realizadas em aula funcionaram a nível individual na turma. Por exemplo:

“Como estavam se sentindo?”  
 “E para escrever, como foi?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 14/07, perguntas 02 e 04

As respostas dos alunos a tais questionamentos fornecem informações valiosas sobre a realização das atividades, viabilizando encontrar as dificuldades enfrentadas pelos alunos que subsidiarão os planejamentos futuros.

A hipótese que este trabalho sugere quanto à incidência pouco expressiva de perguntas retóricas está nas funções pedagógicas que este tipo de pergunta assume. De acordo com Santos, Araújo e Freitag (2012, p. 386), as perguntas retóricas são “[...] estratégias para estimular o envolvimento do ouvinte com a história, focando os processos de atenção e avaliação”. Este envolvimento dos alunos com a aula faz parte da interação inerente ao trabalho docente, pois este envolvimento é mensurado pelo professor ao longo da aula a partir das ações dos alunos. Portanto, a função das perguntas retóricas de mensurar o comprometimento dos alunos é pouco presumível em um planejamento. Outra função das perguntas retóricas, de acordo com Santos, Araújo e Freitag (2012), é a recuperação de uma

resposta na memória do ouvinte. As perguntas que atendem a esta função podem compor um planejamento docente, visto que a recuperação da memória faz parte do aprendizado, pois é necessário que os alunos tenham conhecimentos factuais para fundamentar seu pensamento crítico.

No Diário Digital de planejamento analisado foram encontradas perguntas retóricas com a funcionalidade de retomar a memória dos alunos, como:

“Vamos pensar em outra palavra, ou outra brincadeira, que também começa com essa letra?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 08/09, pergunta 17

Após esse questionamento, é pedido aos alunos que digam a palavra que foi pensada utilizando-se uma pergunta aberta. Tal configuração demonstra a função da pergunta retórica de acionar a memória dos alunos, sem que estes necessariamente respondam oralmente. Na pergunta explicitada acima, percebe-se o intuito de mobilizar a memória dos alunos quanto ao repertório de palavras destes, compondo uma reflexão da escrita e expondo a forma como perguntas retóricas podem compor o processo de alfabetização.

Outra função assumida por perguntas retóricas e mencionada por Santos, Araújo e Freitag (2012, p. 386) é a de sustentar o desenvolvimento de um tópico. Tal função é encontrada nas perguntas:

“Tem muitas formas, né?”

“Podem ter pela barriga da mamãe, podem adotar... Podem ter só mães ou só pais, né?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 11/08, perguntas 15 e 16

Percebe-se nessas questões a intenção docente das residentes em sustentar o desenvolvimento do tópico planejado, nesse caso, as diferentes configurações familiares. As perguntas planejadas pelas residentes que antecedem as perguntas retóricas mencionadas acima conduzem os alunos a falar sobre as configurações familiares conhecidas por estes, utilizando perguntas abertas como um reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos. Por exemplo, a pergunta:



"O que determina ser mãe ou pai?"

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 11/08, pergunta 13

A pergunta 13 pretende provocar nos alunos uma reflexão sobre suas concepções familiares. Esse conjunto de perguntas mantendo o tópico das configurações familiares é finalizado com a pergunta fechada:

"Todos são iguais e têm as mesmas preferências?"

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 11/08, pergunta 17

Este conjunto de perguntas pode ser verificado no quadro de classificação de perguntas abaixo:

**Figura 04** - Imagem do banco de dados referente ao planejamento do dia 11/08/2021

13		1	O que determina ser mãe ou pai?	Pergunta divergente	pedir informação
14		1	Como mães e pais podem ter filhos?	Pergunta divergente	pedir informação
15		1	Tem muitas formas, né?	Pergunta convergente/retórica	pedir confirmação
16		1	Podem ter pela barriga da mãe, podem adotar... Podem ter só mães ou só pais, né?	Pergunta convergente/retórica	pedir confirmação
17		1	Todos são iguais e têm as mesmas preferências?	Pergunta convergente	pedir confirmação

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora (2023)

No conjunto de perguntas selecionado, percebe-se a complementaridade dos tipos de perguntas dentro do plano de aula, pois as residentes iniciaram a investigação do tópico com perguntas abertas, seguidas de perguntas retóricas que sustentam o tema e finalizam a investigação com uma pergunta fechada. Verifica-se na estrutura das perguntas acima a intencionalidade do direcionamento da aprendizagem pretendida pelas docentes que buscam "[...] causar investigação genuína e relevante de grandes ideias e do conteúdo central" (WIGGINS, MCTIGHE, 1998, p. 109) que está sendo trabalhado.

A presença de perguntas convergentes e divergentes em quantidades semelhantes dentro dos planos de aula pode ser esperada, visto que é necessário diversificar os tipos de perguntas para atingir diferentes propósitos pedagógicos. A predominância de perguntas convergentes pode ocorrer nos planejamentos das residentes devido à característica de relembrar e reforçar informações factuais, movimento que se faz fundamental na aprendizagem, pois é necessário que os alunos tenham um vasto repertório de informações para que atinjam reflexões mais profundas acerca do que é estudado.

No entanto, como visto anteriormente, longas sequências de perguntas convergentes podem ser exaustivas. A presença em menor número de perguntas divergentes pode ser explicada por sua demanda por habilidades mais complexas dos alunos. A exigência de uso de habilidades mais complexas ao longo da aula poderia ser fatigante aos alunos e poderia excluir estudantes que não possuem o repertório factual necessário para atender a demanda das questões divergentes. Quanto às perguntas com menor incidência dentro dos planos de aula, as convergentes/retóricas, esse resultado pode ser consequência do objeto de análise utilizado por esta pesquisa. Visto que as perguntas retóricas assumem a função de manter a atenção do ouvinte e tal função é analisada no decorrer da aula, como produto da interação entre docente e alunos pressupõe-se a incapacidade de previsão de tais perguntas. Portanto, a baixa incidência de perguntas retóricas nos dados deste trabalho, pode se dar pela análise documental que o fundamenta e não a análise da realização das perguntas na prática.

## 5.2 ANÁLISE DE PERGUNTAS QUANTO À FUNÇÃO

A partir dos dados, percebe-se a predominância substancial de “perguntas de sequência” e de “perguntas de informação”. As perguntas com maior incidência foram as “perguntas de sequência”, encontradas em todos os planos de aula. Ao longo dos planos de aula, percebe-se a característica de articulação das “perguntas de sequência” com outros tipos de perguntas, como a “pergunta de informação”:

“Conhecem esse jogo?”
-----------------------

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 03/11, pergunta 02

Precede as “perguntas de sequência”:

“Já falamos dele aqui em aula?”  
 “Quem ensinou vocês a brincar com essa brincadeira?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 03/11, perguntas 03 e 04

Ambas “perguntas de sequência” (perguntas 03 e 04) referem-se à “pergunta de informação” (pergunta 02) realizada previamente. Percebe-se, no exemplo acima, que as “perguntas de sequência” não funcionam isoladas, dependendo de outras perguntas para a compreensão do seu contexto. Ainda, nota-se que na organização acima as “perguntas de sequência” assumem a função de retomar uma memória coletiva da turma, ação que demanda dos alunos uma habilidade de baixa complexidade. Ao longo do Diário de Planejamento identificou-se uma alta frequência de sucessão de “perguntas de sequência”, como visto na imagem a seguir:

**Figura 05** - Imagem do banco de dados referente ao planejamento do dia 03/11/2021

25		2	E quem ensinou essa brincadeira para ela?	Pergunta convergente	sequência
26		2	Lembram que ela contou que foi ensinada por sua avó?	Pergunta convergente	sequência
27		2	Viram como isso combina com o título deste projeto que acabamos de ver no site?	Pergunta convergente	informação
28		2	E os seus familiares, já ensinaram alguma brincadeira mais antiga a vocês?	Pergunta convergente	sequência
29		3	Lembram que a brincadeira foi mencionada anteriormente por uma colega aqui?	Pergunta convergente	sequência
30		3	Qual foi?	Pergunta convergente	sequência
31		3	Como ela disse que aprendeu?	Pergunta convergente	sequência
32		3	Será que nossos familiares brincavam de muitas coisas antigamente, quando crianças?	Pergunta divergente	previsão
33		3	Será que eram muitas brincadeiras diferentes?	Pergunta convergente	sequência
34		3	E divertidas?	Pergunta convergente	sequência

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora (2023)

A imagem acima foi retirada do banco de dados desta pesquisa a partir das informações do plano de aula do dia 03/11. Verifica-se no banco de dados a predominância de “perguntas de sequência” realizadas sucessivamente. Este fenômeno pode acontecer devido à intenção de conduzir os alunos à “pergunta de informação” e à “pergunta de previsão” presentes no mesmo plano de aula.

Verificou-se ao longo dos planos de aula analisados que, majoritariamente, as “perguntas de sequência” aparecem como continuidade às “perguntas de informação”, o que pode ser esperado, visto que ambos os tipos de perguntas são predominantes nos planos. No entanto, para determinar se esse fenômeno é particular das residentes ou geral entre os planejamentos docentes, seria necessário analisar outros Diários de Planejamento.

A segunda categoria com maior incidência foram as “perguntas de informação”. Percebe-se a presença de tais perguntas em todos os planos de aula que compõem o Diário Digital de Planejamento. As “perguntas de informação” assumem nos planos de aula diferentes intencionalidades. Uma destas intencionalidade é pedir informações pessoais dos alunos, como em:

“Vocês já tiveram um livro ou um diário de emoções?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 07/07, pergunta 03

Também aparecem solicitação de informações relacionadas à construção do sistema de escrita alfabética, como a seguir:

“O que precisamos para escrever?”

“O que precisamos saber para conseguirmos escrever?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 07/07, perguntas 07 e 09

As “perguntas de informação” ainda aparecem com a intenção de averiguar conhecimentos prévios dos alunos:

“O autor desse livro, se chama ‘Emicida’. Sabem quem é essa pessoa?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 21/07, pergunta 15

A capacidade de atender múltiplas intencionalidades pode ser uma das razões para a acentuada quantidade desse tipo de pergunta. Outra hipótese é a necessidade das docentes em certificar-se das informações que os alunos dominam. Esta é uma ação previsível na prática docente, mas que, no caso analisado, pode demonstrar insegurança das docentes ou pouco conhecimento sobre os conhecimentos prévios dos alunos, visto que as aulas ocorreram em ensino remoto emergencial. A predominância de “perguntas de informação” pode ser reflexo da necessidade de averiguar se a informação estava alcançando todos os alunos.

Em relação à presença de “perguntas de previsão” verificou-se o uso de tais questões como motivação de leituras, como as perguntas:

“O que será que a história vai trazer?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 21/07, pergunta 07

“Pelo título, o que vocês acham que a história vai contar?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 11/08, pergunta 24

“O que acham que vamos achar aqui neste livro?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 28/09

As questões acima ocorreram em planos de aula diferentes, demonstrando a recorrência na utilização das “perguntas de previsão” como motivadoras para atividades de leitura coletiva. O tipo de pergunta mencionado acima também é encontrado ao longo do planejamento como motivador para investigações dos alunos, como percebe-se nas seguintes perguntas:

“Que idioma será esse?”

“Será que descobrindo o idioma do nome da brincadeira, nós conseguimos saber seu local de surgimento?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 03/11, perguntas 12 e 13

Ambas as questões demonstram a intenção docente em conduzir os alunos para uma atividade de investigação a partir de palavras de outro idioma. Apesar do caráter motivador das “perguntas de previsão”, nota-se que a construção de algumas questões desse tipo podem conduzir demasiadamente os alunos, como a questão:

“Por que será que as brincadeiras mudam conforme os lugares em que as pessoas vivem?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 15/09, pergunta 28

Tal questão explicita as diferenças culturais das brincadeiras, uma afirmação que poderia partir dos alunos. Essa pode ser uma razão para a baixa incidência de “perguntas de previsão” nos planos de aula. Outra possibilidade é o fato de as “perguntas de previsão” demandarem dos alunos a habilidade de formular projeções, ação que necessita que os alunos dominem conhecimentos factuais para fundamentar suas previsões.

Em relação à presença de “perguntas diagnósticas”, nota-se o uso dessas perguntas com a função de avaliar os conhecimentos dos alunos quanto à escrita, como a seguir:

“Conhecem alguma letra presente ali?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 11/08, pergunta 19

“O que essas palavras têm de parecido no som? E na escrita?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 18/08, pergunta 10 e 11

Essas perguntas se diferenciam das “perguntas de informação” e das “perguntas de desafios” relacionadas à escrita, pois, apesar de demandar informações aos alunos, as “perguntas diagnósticas” transparecem a intenção das residentes em compreender o entendimento do aluno acerca do que está sendo estudado. Nas análises, nota-se que as “perguntas diagnósticas” têm aparecimentos pontuais, demonstrando que esse tipo de pergunta não foi utilizado sistematicamente a fim de compreender o entendimento do aluno acerca do que

está sendo estudado. A hipótese para tal fenômeno foi o uso das residentes de outros tipos de perguntas com a finalidade prevista pelas “perguntas diagnósticas”.

Em relação à presença de “perguntas abertas” no Diário de Planejamento percebe-se como essas questões são utilizadas a fim de obter opiniões pessoais dos alunos, como nas perguntas a seguir:

Através da capa, o que podemos imaginar?

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 21/07, pergunta 12

“O que acharam deste vídeo?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 15/09, pergunta 20

Percebe-se a característica dessas perguntas de demandar do aluno uma análise mais profunda do tópico estudado na questão:

“Pensem no significado que pode ter (refere-se ao nome de uma brincadeira em língua estrangeira)?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 15/09, pergunta 20

Essa questão busca provocar os alunos a criarem hipóteses para o significado de palavras estrangeiras. Quanto à distribuição de “perguntas abertas”, não foi encontrado esse tipo de pergunta em sequência, apenas pontualmente nos planos de aula.

Em relação à presença de “perguntas de ação”, encontra-se tais questões com a função de convocar os alunos a pensar em como fazer algo, como, por exemplo, na seguinte questão:

“Como vocês podem perceber esse sentimento nas expressões da menina?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 21/07, pergunta 21

A questão convoca os alunos a acionar uma habilidade mais complexa do que a simples interpretação das imagens do livro estudado. A intenção da pergunta é provocar a reflexão dos alunos sobre como eles identificam os sentimentos,

promovendo uma metacognição. No entanto, essas “perguntas de ação” aparecem com distribuição pontual nos planos, não havendo nesse tipo de pergunta.

As “perguntas de desafio” demandam uma das habilidades mais complexas: defender um ponto de vista e ser confrontado com perspectivas diferentes, incentivando os alunos a questionarem suas suposições. Essas perguntas aparecem nos planos de aula como na pergunta a seguir:

“As listas estão parecidas?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 14/07, pergunta 12

A habilidade exigida dos alunos, nessa questão, é a comparação entre duas listas com sentimentos. Para realizar tal comparação, é necessário que os estudantes apliquem as habilidades de leitura e de retomada de memórias. Outra “pergunta de desafio” encontrada nos planos foi esta:

“Como a gente sabe que começa com essa letra?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 08/09, pergunta 13

Para responder a pergunta mencionada, é necessário saber qual a letra correta para a escrita da palavra solicitada e realizar um processo de metacognição, em que o estudante reflete sobre a estratégia que utilizou para a descoberta da letra. Do mesmo modo, essa análise linguística é percebida nas perguntas:

“Conhecem alguma palavra que comece com as mesmas letras?”

“Qual o som que representa?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 20/07, perguntas 04 e 05

Ambas as questões exigem dos estudantes a reflexão linguística e a recuperação da memória fonológica. A partir da análise das “perguntas de desafio”, exemplificadas acima, percebe-se o potencial destas no processo de alfabetização possibilitando que o aluno reflita sobre suas hipóteses de escrita. Vale ressaltar que, nos planos investigados nesta pesquisa, encontrou-se muitas “perguntas de



informação” solicitando aos alunos dados quanto à escrita de palavras, como a seguir:

“Qual o som que representa a escrita dessas letras aqui (referente à escrita do nome de uma brincadeira)?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 20/10, pergunta 03

Essa pergunta demanda dos alunos a correspondência entre grafema e fonema. Tal questão distingue-se das “perguntas de desafio” quanto às habilidades exigidas dos alunos para respondê-las. A reflexão metacognitiva resultante das “perguntas de desafio” é capaz de auxiliar os alunos a criarem estratégias para acompanhar o próprio aprendizado e para evoluir em suas hipóteses de escrita. É possível que as “perguntas de desafio” tenham maior presença ao longo da prática docente, visto que podem servir como estratégia para manter o envolvimento dos alunos com os tópicos estudados. Esse tipo de pergunta pode ocorrer de forma improvisada na prática docente, como resposta às perguntas dos alunos, a fim de que, defendendo suas respostas, eles percebam incoerências ou questionem suas suposições.

As “perguntas de generalização” apresentaram uma distribuição singular nos planos de aula, pois um plano de aula apresentou 9 perguntas desse tipo enquanto as demais 3 perguntas foram distribuídas entre 3 planos de aula distintos. O plano de aula com essa incidência extraordinária de “perguntas de generalização” foi o do dia 11/08, no qual o tópico estudado foram as diferentes estruturas familiares. Verifica-se que as “perguntas de generalização” foram utilizadas, no plano de aula mencionado, a fim de que os alunos percebam os padrões diversificados das estruturas familiares, como nas perguntas:

“Será que as famílias de todos os colegas aqui são iguais?”  
“Afinal, o que determina se uma pessoa faz parte da nossa família?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 11/08, perguntas 03 e 08

Essa maior incidência de “perguntas de generalização” no plano de aula do dia 11/08 pode ser resultado do domínio do tópico estudado, tanto por parte das

residentes quanto dos alunos. A partir do domínio de dados factuais mais próximo à realidade imediata dos alunos, pode-se demandar o uso de habilidades mais complexas, como descobrir padrões. A demanda de que o estudante sintetize um tópico estudado por meio de “perguntas de generalização” é encontrada na questão:

“Será que todos na foto têm os mesmos gostos e características?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 04/08, pergunta 11

Entre as “perguntas de generalização” encontradas nos planos, a maioria exigiu habilidades mais complexas dos alunos, como a sintetização de ideias e a compreensão de padrões.

O tipo de pergunta com menor incidência nos planos foram as “perguntas de extensão”. Foram encontradas apenas duas perguntas com essa função, as quais ocorreram em dois planos de aula diferentes. A primeira “pergunta de extensão” encontrada foi:

“Vocês acham que é importante a gente saber reconhecer o que estamos sentindo?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 07/07, pergunta 12

Verifica-se nessa pergunta a função específica determinada por Christensen (1991) para esse tipo de pergunta, como ampliação de uma discussão. No caso do plano de aula analisado, a pergunta intenta promover a ampliação da discussão quanto à importância de reconhecer os sentimentos. A segunda “pergunta de extensão” encontrada nos planos de aula foi:

“E como as crianças aprendem elas (refere-se a aprendizagem de brincadeiras)?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 15/09, pergunta 26

Percebe-se em tal pergunta a função de relacionar um tópico estudado com outros eventos, no caso, essa pergunta relaciona as brincadeiras conhecidas pelos alunos com a forma como este objeto cultural (brincadeiras) é transmitido entre gerações. Uma hipótese para a baixa incidência das “perguntas de extensão” é que a característica desse tipo de pergunta, de conduzir os alunos a continuar uma

ideia, foi assumida por “perguntas de sequência”. É provável que esse acontecimento seja fruto da semelhança entre ambos os tipos de perguntas, pois as “perguntas de sequência” e as “perguntas de extensão” têm a função de continuar os tópicos estudados. No entanto, a menor incidência de “perguntas de extensão” pode se dar por esta demandar a ampliação do tema estudado, uma prática docente mais complexa do que a demandada por “perguntas de sequência”.

Dada a caracterização de cada tipo de pergunta visto na seção 2.3.1, pode-se afirmar que, apesar de todos os tipos de pergunta classificados por Christensen (1991) terem como objetivo promover o pensamento crítico dos alunos acerca dos tópicos estudados, alguns tipos de perguntas proporcionam reflexões aprofundadas e demandam dos alunos habilidades mais complexas. Por exemplo, “perguntas de informação” demandam uma habilidade de menor complexidade quando contrastado com “perguntas abertas”, visto que as “perguntas de informação” implicam na retomada de uma memória enquanto as “perguntas abertas” demanda do aluno uma análise mais profunda do tópico estudado. Verifica-se tal fato, por exemplo, no plano de aula do dia 15/09, em que há “pergunta aberta” a seguir:

“O que acharam deste vídeo?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 15/09, pergunta 20

Em seguida dessa pergunta, aparece uma “pergunta de informação”:

“O que ele mostra (referindo-se ao vídeo)?”

Fonte: Diário de Planejamento, aula de 15/09, pergunta 21

Percebe-se que a pergunta de número 20 não tem uma resposta correta, mas intenciona abrir espaço para a fala dos alunos, enquanto a pergunta 21 busca retomar a memória dos estudantes sobre o vídeo assistido em aula. A incidência de “perguntas de sequência” e de “perguntas de informação”, questões com menor complexidade, pode ser consequência da formação ainda inicial das estudantes. Uma vez que perguntas que envolvem habilidades mais complexas exigem do professor conhecimentos como determinar o quanto pode desafiar a turma, além de

conhecimento aprofundado sobre os conhecimentos prévios dos alunos e das dificuldades deles.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZAGENS SOBRE O PAPEL DAS PERGUNTAS NA MEDIAÇÃO DOCENTE

O objetivo desta pesquisa foi **classificar e analisar as perguntas planejadas para a mediação docente nos planos de aula de duas residentes do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (2020-2022)**.

Os resultados indicaram a predominância de perguntas do tipo convergentes e a presença moderada de perguntas divergentes. Ambos os tipos de perguntas estiveram presentes em todos os planos de aula, demonstrando a intencionalidade das residentes em variar as perguntas realizadas. Quanto à função, observou-se a predominância de perguntas de sequência e de informação, as quais apresentaram uma quantidade substancialmente maior quando comparadas aos outros tipos de perguntas e estiveram presentes em todas as aulas planejadas.

A presença nos planos de aula de todos os tipos de perguntas previstas no referencial teórico demonstram o desenvolvimento da diversificação de perguntas previstas pelas residentes. Assim, conclui-se que, mesmo frente aos desafios da modalidade ensino remoto, como problemas de conexão com estudantes, limitação de tempo e de interação na aula, as residentes conseguiram desenvolver um repertório variado de perguntas para mediação docente com diferentes finalidades.

A classificação e análise das perguntas realizada no âmbito deste trabalho de conclusão de curso evidenciam a pertinência da investigação das questões elaboradas por professores<sup>11</sup>, considerando os necessários fundamentos interativos para exercício da docência, como ensinam Tardif e Lessard (2009). A partir dos resultados obtidos, foram formuladas hipóteses para explicar a predominância de determinadas tipologias de perguntas em detrimento de outras, fato que incita à reflexão sobre a aplicação das perguntas em meus planejamentos.

Após uma análise minuciosa das perguntas planejadas pelas docentes, torna-se evidente a relevância de estudar as tipologias de perguntas como uma estratégia de reflexão docente para otimizar a utilidade das questões como ferramentas que potencializam a aprendizagem. Através da pesquisa conduzida para este trabalho, pude reconhecer todo o potencial que as perguntas podem exercer, dependendo de sua finalidade e do modo como são utilizadas durante o

---

<sup>11</sup> Camini (2022), por exemplo, analisou as perguntas formuladas para orientar residentes para o exercício da alfabetização durante o ensino remoto.

transcorrer das aulas. O estudo que fundamentou esta pesquisa demonstrou a necessidade do planejamento das perguntas juntamente com o planejamento das aulas para que as perguntas alcancem uma efetividade, assim como transpareceu a forma como a interação que ocorre na sala de aula gera mudanças no que foi planejado, para atender às demandas imediatas. Sendo a docência uma profissão que ocorre na interação com os alunos e significada por estes, se faz necessário mudar o que foi planejado, redefinindo o plano previsto para atender aos questionamentos dos alunos, para assim possibilitar aos alunos o processo de significação do que é estudado.

A categorização das perguntas conforme sua forma ressaltou a importância de planejar as questões com base nas habilidades que requerem dos alunos, indo além do mero conhecimento envolvido e atendendo a uma progressão alinhada aos níveis de compreensão da versão mais atual da taxonomia de Bloom.

No que concerne à classificação de acordo com sua função, adquiri uma compreensão mais profunda da importância de planejar perguntas de maneira complementar, buscando uma cooperação coerente entre diferentes tipos de questionamentos. Essa complementaridade das questões é relevante na prática docente, uma vez que ela aciona diferentes habilidades nos estudantes, conferindo ao processo de aprendizado dinamismo e profundidade. Estudar e compreender os diferentes tipos de perguntas possibilitou-me pensar em perguntas diversificadas, buscando atender às habilidades que almejo que os alunos atinjam ao longo da aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Reitoria De Graduação. **Edital Nº01/2020**.

Disponível em:

[https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/YbobX6f9YV\\_15062020-Edital\\_RP2020\\_bolsistas.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/YbobX6f9YV_15062020-Edital_RP2020_bolsistas.pdf) Acesso em: 27 mar. 2023.

CAMINI, P. LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização. In: ARAÚJO, L. C. *et al.* (Orgs.). **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 71-111.

Disponível

em:

[https://drive.google.com/file/d/1eISQ4KrXZii7nEzFB2rRydoV\\_QJ6Vr3O/view](https://drive.google.com/file/d/1eISQ4KrXZii7nEzFB2rRydoV_QJ6Vr3O/view) Acesso em: 20 ago. 2023.

CAMINI, P. Principais necessidades de estudantes de Licenciatura em Pedagogia para alfabetizar em ensino remoto: o trabalho formativo do docente orientador no Programa Residência Pedagógica. In: BEZERRA, T. S. A. M.; MARQUES, E. C. Oliveira; FRANCO, R. K. G. (Org.). **Cultura escolar em tempos de pandemia**. Campina Grande: Realize Editora, 2023, p. 1556-1570. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook02/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV180\\_MD1\\_ID1137\\_TB185\\_10122022173200.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook02/TRABALHO_COMPLETO_EV180_MD1_ID1137_TB185_10122022173200.pdf) Acesso em: 05 set. 2023.

FALCÃO, Ariane Guedes. **“Pra quê tanta pergunta?”** – Reflexões sobre perguntas de compreensão e interpretação de texto. 2018. 48 f. TCC (graduação) - Licenciatura em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2018. Disponível

em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193088/001090839.pdf?sequence=1> Acesso em: 25 jun. 2023.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**LEADING IN THE CLASSROOM**. Questioning, listening, responding. Disponível em:

<<https://www.hbs.edu/teaching/case-method/leading-in-the-classroom/Pages/questioning-listening-responding.aspx>> Acesso em: 15 jul. 2023 .

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**, 2ª edição. Grupo GEN, 2013. E-book. ISBN 978-85-216-2306-9.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2ª edição, São Paulo: Atlas, 2009

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Macmillan Education, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

RANGEL, Mary; RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; MOCARZEL, Marcelo. **Fundamentos e princípios das opções metodológicas: metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa**. Omnia, vol. 8(2), p. 05-11. Junho, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Marcelo-Mocarzel/publication/325864000\\_Fundamentos\\_e\\_principios\\_das\\_opcoes\\_metodologicas\\_Metodologias\\_quantitativas\\_e\\_procedimentos\\_quali-quantitativos\\_de\\_pesquisa/links/5cc9cb1392851c8d2213e482/Fundamentos-e-principios-das-opcoes-metodologicas-Metodologias-quantitativas-e-procedimentos-quali-quantitativos-de-pesquisa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcelo-Mocarzel/publication/325864000_Fundamentos_e_principios_das_opcoes_metodologicas_Metodologias_quantitativas_e_procedimentos_quali-quantitativos_de_pesquisa/links/5cc9cb1392851c8d2213e482/Fundamentos-e-principios-das-opcoes-metodologicas-Metodologias-quantitativas-e-procedimentos-quali-quantitativos-de-pesquisa.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2023.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso e AMGH, 2014. Disponível em:



<<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580553130/>> Acesso em: 07 jul. 2023.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María D. P B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013. E-book.

SANTOS, J. C. L. dos; ARAÚJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. **Perguntas na sala de aula: Uma Classificação Textual-Interativa**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: América Central e Caribe: múltiplos olhares nº45- 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43793>> Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, M. B. de. **A organização da interação professor-aluno em sala de aula: turnos e o par pergunta-resposta**. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16299>> Acesso em: 30 jul. 2023

STUBBS, M. **Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural**. Versión española: Celina González. Madrid: Alianza, 1987. cap. 6, p. 109.

TARDIF; M.; LESSARD; C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Understanding by Design**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. Mc. Perguntas essenciais: a porta de entrada para a compreensão. *In*: WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. Mc. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso**. Porto Alegre: Penso, 2019. (104 - 142)

## APÊNDICE 1

# Universidade Federal do Rio Grande do Sul - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:  
"As perguntas planejadas por professoras em iniciação à docência no Programa Residência Pedagógica em contexto de alfabetização" (título provisório)

ALUNA PESQUISADORA: Rute Adriane Schaab (acadêmica da Licenciatura em Pedagogia, FAGED/UFRGS)

ORIENTADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini (FAGED/UFRGS)

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA: estudantes que atuaram no 1º ano do ensino fundamental como residentes no Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS) no edital 2020-2022.

Você está sendo convidado/a a participar de uma das etapas de pesquisa, de natureza qualitativa, que investiga as potencialidades e limitações das perguntas planejadas por residentes para realização da mediação pedagógicas em turmas de 1 ano do Ensino Fundamental. A etapa que você está sendo convidada/o a participar consiste na geração de dados a partir da análise de diários de planejamento. A sua participação é muito importante para o avanço na produção de conhecimentos sobre os múltiplos fatores que incidem na iniciação à docência para a alfabetização no curso de Licenciatura em Pedagogia.

SOBRE A METODOLOGIA: a pesquisa consiste em revisão bibliográfica de literatura acadêmica e análise documental de diário digital de planejamentos. As perguntas planejadas pelas residentes serão classificadas e analisadas de acordo com o referencial teórico mobilizado.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: 6 residentes que atuaram no 1º ano do ensino fundamental no Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS) no edital 2020-2022.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: você participará da pesquisa apenas concedendo acesso, para a finalidade desta pesquisa, ao seu diário digital de planejamento, produzido durante o Programa Residência Pedagógica (2020-2022). Você tem a liberdade de se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTO: os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. No entanto, ao conceder acesso a documentos particulares de sua trajetória de formação docente, a pesquisa não está isenta de produzir eventuais desconfortos para o/a participante a partir da leitura da pesquisadora

benefícios para o/a participante, a partir da leitura da pesquisadora.

**CONFIDENCIALIDADE:** todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. Não serão divulgados dados que permitam identificar participantes. Os nomes de participantes e de instituições escolares serão protegidos sob pseudônimo.

**BENEFÍCIOS:** ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para o avanço na produção de conhecimentos sobre o Programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Pedagogia e o trabalho docente na alfabetização.

**PAGAMENTO:** você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem neste formulário.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A equipe poderá ser contatada pelo e-mail: [rute.adriane@gmail.com](mailto:rute.adriane@gmail.com) e [pcamini1@gmail.com](mailto:pcamini1@gmail.com)

Este termo segue em cópia para o e-mail pessoal que você indicar a seguir.

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

---

1. E-mail \*

\_\_\_\_\_

2. Nome completo: \*

\_\_\_\_\_

3. RG:

\_\_\_\_\_

4. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, \*  
ACEITO participar desta pesquisa.

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários