

APRENDER A QUESTIONAR PARA DESENVOLVER UM PENSAMENTO CRÍTICO: UM ESTUDO DE CASO

Rosana Muniz de Medeiros¹

Rui Marques Vieira²

Francislê Neri de Souza³

Resumo

Este artigo apresenta um relato sobre um estudo de caso que envolve uma formação continuada de professores sobre o questionamento, apontado como estratégia de desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC). O estudo foi desenvolvido na rede educacional privada do estado de São Paulo e teve como caso uma atividade prática formativa de observação no perfil dos estudantes através de duas situações distintas: em uma aula rotineira e em uma aula interventiva, com uso de estratégia de questionamento para o desenvolvimento do (PC) dos alunos. O estudo foi conduzido através de um paradigma interpretativo, pelo qual “não se busca uma análise objetiva do fato científico, mas uma interpretação narrativa” (Antonio *et al.*, 2019, p. 58). Foram coletados relatos de 78 professores participantes da formação. O suporte teórico utilizado foi a conceitualização de Robert H. Ennis (1996), na qual a expressão *pensamento crítico* tem sido “usada para significar uma actividade prática e reflexiva, cuja meta é uma crença ou uma acção sensata” (Vieira e Tenreiro-Vieira, 2003, p. 237). No estudo, buscou-se responder à seguinte questão de investigação: em que aspectos o questionamento direcionado ao pensamento crítico consegue favorecer esse tipo de aprendizagem no aluno? Os resultados obtidos sustentam a tese de que, ao ser estimulado, o aluno apresenta questionamentos relevantes e voltados a uma maior reflexão crítica; tornam-se mais participativos, pois aprendem com o conteúdo e não apenas memorizam. Espera-se que esses resultados possam contribuir com a divulgação de uma experiência favorável no âmbito da educação.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Questionamento; Pensamento Crítico.

Introdução

O termo aprendizagem tem sido utilizado ao longo dos anos como “uma designação global e geral para um processo fundamental de modificação, aquisição ou mudança de reacções através do desenvolvimento da experiência” (DIETRICH;

¹ ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-4786-6667> - rosana@ua.pt

² ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-0610-6896> - rvieira@ua.pt

³ ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-3663-7276> - francisle.souza@unasp.edu.br

WALTER; MORÃO, 1970, p. 33). Na atualidade, a aquisição da aprendizagem tem-se constituído em um processo plural, multifacetado e contínuo.

Nesse cariz, o aprender deixa de ser apenas uma reprodução passiva do aprendente e passa a ser um processo que envolve criação e invenção na aquisição de uma aprendizagem ativa (DONGO-MONTOYA, 2009). Entretanto, para permanecer à frente desse processo, faz-se necessário um pensar de forma crítica.

E qual a razão dessa necessidade? As mudanças impulsionadas pela informação também mudaram as relações entre os indivíduos,

tornando-as mais efêmeras, na mesma velocidade com que as informações chegam e vão embora, sem, às vezes, serem absorvidas, interpretadas e assimiladas, cedendo lugar a outra gama de informações e novidades que nos deixam atordoados e, muitas vezes, paralisados (RODRIGUES; SILVA; SOUSA, 2019, p. 357).

Nesse aspecto, qualquer aprendizagem que se volte à formação cidadã deve favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando aos indivíduos a capacidade de encarar e lidar com a mudança “contínua dos cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo atual” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2000, p. 15). Contudo, para isso, é essencial um ensino com intencionalidade pedagógica e que se volte ao uso de estratégias promotoras do pensamento crítico, com ações práticas.

Sobre as estratégias, no campo da aprendizagem, sabe-se que esse conceito “está relacionado a um conjunto de operações mentais que requerem planificação e controle na hora de serem executadas” (PORTILHO, 2006, p. 49). Nesse sentido, exige-se uma reflexiva e prudente preparação.

No caso do questionamento, enquanto estratégia para o desenvolvimento do pensamento crítico, este pode ser “entendido como um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado(s) objectivo(s)/competência(s) de aprendizagem” (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 44-45). No entanto, para tal, é preciso que o professor esteja seguro sobre como as utilizar em prol do desenvolvimento do (PC) em seus alunos.

Diante do exposto, o presente estudo pretendeu verificar se uma estratégia de estímulo ao questionamento, desenvolvido como atividade prática na formação contínua dos professores, contribuiu efetivamente para uma aprendizagem com

vista ao desenvolvimento do (PC) dos alunos.

No âmbito educacional, o estudo tem a pretensão de contribuir, com base nos resultados apresentados, para uma relevante reflexão acerca do papel do questionamento enquanto estratégia didática para o desenvolvimento do (PC).

A importância do Questionamento na promoção do Pensamento Crítico dos alunos

O pensamento faz parte da natureza humana. Todos pensam, porém, a qualidade daquilo que se produz e se constrói na vida depende, rigorosamente, da qualidade dos pensamentos (PAUL; ELDER, 2006). Logo, a simples ação de pensar não torna o indivíduo um pensador crítico, apto a um pensar de qualidade.

Na maioria das vezes, as pessoas são levadas a um pensar tendencioso, em busca de “falhas, defeitos e imperfeições. Isso não é uma atitude crítica mas sim, um juízo de valor do senso comum, que julga de acordo com pré-conceitos concebidos e interiorizados, sem a rigorosa fundamentação” (MEDEIROS; SOUZA; MERCADO, 2014, p. 343). Essa é uma explícita demonstração de um pensamento de qualidade inferior.

Segundo Polónio *et al.* (2007, p. 29), pensar criticamente é “examinar as nossas crenças procurando as razões que temos para as defender, modificar ou abandonar”. Em outras palavras, é não se fechar às próprias convicções.

Um pensamento de qualidade superior implica uma ação reflexiva de quem questiona e argumenta com propriedade sobre um tema ou assunto, mas, que, acima de tudo, abre espaço para um diálogo construtivo, com opiniões diferentes e postura crítica.

No contexto da estratégia de questionamento, Vieira e Vieira (2003), utilizando o quadro teórico de referência à abordagem FRISCO de Ennis (1985), desenvolveram um estudo em que buscaram investigar o potencial do questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. No referido estudo, os autores concluíram que “o aumento do tempo de espera em conjugação com a formulação de questões que apelam ao uso de capacidades de pensamento crítico poderá resultar num questionamento promotor desta forma de pensar” (VIEIRA;

TENREIRO-VIEIRA, 2003, p. 236). Confirma-se, então, a importante função do questionamento na promoção do (PC).

Para além disso, o questionamento deve ser entendido como “uma estratégia multifacetada, complexa e que pode servir várias finalidades educativas” (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 126). No desenvolvimento do (PC), o questionamento poderá ser uma estratégia didática que favorece essa capacidade em qualquer nível de ensino.

Dada a importância do questionamento no desenvolvimento do (PC), concorda-se com Souza e Bezerra (2013, p. 5) ao afirmarem que “o pensamento crítico não se resume a questionar e argumentar, mas não é possível promovê-lo de forma plena sem o desenvolvimento destas duas competências”. Em uma situação de aprendizagem, o questionamento está relacionado a “uma capacidade fortemente ligada à curiosidade e à vontade de aprender mais e melhor” (Ibidem).

Com efeito, sobre a temática do questionamento, no ato de fazer perguntas, estudos desenvolvidos por Souza (2006, p. 13) asseguram que, quando o aluno é estimulado a “formular perguntas escritas e/ou orais, em alguns momentos das aulas, estimula fortemente a sua capacidade de pensar”. Essa ação permite o desenvolvimento do pensar de forma crítica.

Nessa base, o questionamento também surge como instrumento facilitador do desenvolvimento do (PC) do aluno. Isso porque, ao questionar, o aluno vai precisar recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, às observações e implicações que o tema acarreta. Ele terá que fazer conexões entre o que sabe e o que deseja aprender. Para além disso, o questionamento busca “apelar e encorajar a participação activa do aluno, desenvolver nele competências comunicativas e envolvê-lo na discussão” (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 59) reflexiva sobre temas diversos, além de problemas do dia a dia.

No contexto educacional, a maneira como o professor direciona suas práticas pedagógicas vai definir o estilo de ambiente que ele propicia aos seus alunos. Pode ser um ambiente favorável ao questionamento, quando é criada uma “atmosfera rica em estímulos e incentivos em torno dos alunos” (SANTOS; SOUZA, 2013, p. 2503), ou um ambiente desfavorável a essas práticas.

Em um ambiente favorável, o professor formula questões de alto nível cognitivo, disponibiliza tempo para a reflexão do aluno e este se sente motivado a elaborar perguntas. Logo, “o questionamento dos professores poderá funcionar como modelo, desde que estes o utilizem como tal” (JESUS; SÁ-CORREIA; ABRANTES, 2005, p. 5). Nesse ambiente, os alunos não sentem a pressão de apresentar apenas respostas memorizadas para obter aprovações e acertos.

Em contraste, outros estudos apontam que uma prática docente recorrente nas aulas presenciais, e ainda muito comum entre os professores, é a de exigir que os alunos respondam a “uma alta frequência de perguntas que recorrem apenas a memória do aluno, que por sua vez não têm tempo para pensar, reflectir antes de responder” (SOUZA; SOUZA, 2011, p. 61), estimulando-os que permaneçam com baixos padrões de questionamentos.

Tendo em conta que o padrão de questionamento “consiste na quantidade, qualidade e frequência de perguntas, na discussão das respostas e conseqüentemente na formulação de novas perguntas entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos” (SANTOS; SOUZA, 2013, p. 2502), deduz-se que o questionamento de alto nível cognitivo favorece ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Metodologia

O estudo, de natureza qualitativa e classificado como estudo de caso, justifica-se por representar “a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2010, p. 27). O paradigma interpretativo adotado buscou analisar os relatos dos professores participantes da formação.

O caso em questão corresponde a uma atividade prática desenvolvida numa formação contínua para professores no âmbito do desenvolvimento do (PC). A atividade contou com a participação de 78 professores/docentes de diversas áreas e que atuam profissionalmente na rede de ensino confessional do estado de São Paulo.

A atividade prática buscou identificar o perfil e o padrão de questionamento

dos alunos em duas situações distintas: na observação de uma aula o mais rotineira possível, e em outra aula com estímulo ao desenvolvimento do (PC), com aplicação da estratégia de questionamento nas mesmas turmas observadas e que vivenciaram a primeira situação.

As tarefas propostas aos professores em formação incluíam a anotação de todas as perguntas feitas pelos alunos, enquadrando-as nas seguintes categorias (anexo 1): oral ou escrita; fechadas; abertas; perguntas acadêmicas, CTS.

Na análise do perfil dos alunos, alguns pontos foram mais destacados na observação, como o fato de os alunos serem: participativos; passivos; aprender com os conteúdos; memorizar; apresentar questionamentos relevantes; apresentar questionamentos desencadeados; obter tempo para refletir sobre suas respostas; não obter tempo para responder.

Quanto ao padrão de questionamento (pontos destacados) – quantidade de perguntas; qualidade das perguntas (relacionadas ao tema da aula); ou (genéricas/ questões dês contextualizadas, mera informação ou reclamação); quanto ao nível – abertas – alto nível cognitivo; fechadas – baixo nível cognitivo; quanto à natureza – perguntas acadêmicas – fundamentadas no manual escolar; perguntas CTS – envolve ciências, tecnologias e sociedade (busca aplicação dos conhecimentos em outros contextos).

Na situação em que o estímulo ao questionamento foi utilizado como estratégia para o desenvolvimento do (PC) nos alunos, os docentes em formação disponibilizaram uma folha de perguntas (anexo 2), na qual solicitaram aos professores das turmas que distribuíssem aos alunos no início da aula, com orientações para questionar sobre o tema ou curiosidade suscitada. Ao professor da turma foi proposto que disponibilizasse um tempo de espera para as perguntas e respostas dos alunos.

Os Resultados

Após análise global dos dados coletados no estudo e o seu devido tratamento, pode-se inferir que ocorreu significativa mudança no perfil de comportamento dos alunos quando feita a comparação entre o momento da aula sem estímulo com a aula com estímulo ao desenvolvimento do (PC). Esse resultado pode ser melhor observado, em termos numéricos, na tabela 1.

Tabela 1. Perfil dos alunos observados

Aula sem Estímulo ao PC	Nº	Aula com Estímulo ao PC	Nº
Participativo	2	Participativo	26
Passivo	20	Passivo	2
Memorizam	18	Memorizam	4
Aprendem com o conteúdo	2	Aprendem com o conteúdo	12
Questionamento relevante	4	Questionamento relevante	34
Questionamentos desencadeados	18	Questionamentos desencadeados	3
Com tempo p/responder	1	Com tempo p/responder	15
Sem tempo p/responder	10	Sem tempo p/responder	1

Na tabela 1, percebe-se que quando há um estímulo por parte do professor, o aluno tende a apresentar maior interesse na aula, tornando-se, por sua vez, mais participativo; aprende com o conteúdo e isso dá-lhe oportunidade de empregar os conhecimentos em outros contextos; elabora questionamentos relevantes e reflexivos. Sobre isso, infere-se que o maior tempo disponibilizado pelo professor para que o aluno possa refletir sobre sua resposta e os seus questionamentos são fatores que favorecem o processo.

Na tabela anterior, dois pontos alcançam maior visibilidade, quais sejam: a questão do envolvimento participativo do aluno e a maior incidência de questionamentos relevantes. Esse dado corrobora a afirmação de que, com uma estratégia adequada, é possível “transformar o meu aluno de passivo, mero ouvinte em sala de aula, para um aluno que tem uma aprendizagem mais activa, mais envolvida, que pense e construa o conhecimento através do questionamento”

(SOUZA, 2009, p. 5).

Na situação em que o padrão de questionamento dos alunos foi alvo de observação por parte dos professores do estudo, também é possível perceber que o estímulo contribuiu de forma positiva para uma melhoria no questionamento desses alunos. Esse resultado pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2. Padrão de Questionamento do aluno observados

Aula sem Estímulo		Aula com Estímulo	
Nº de Perguntas		Nº de Perguntas	
Sobre o Tema	273	Sobre o Tema	1.144
Genéricas	137	Genéricas	54
Nível Cognitivo		Nível Cognitivo	
Abertas	33	Abertas	59
Fechadas	71	Fechadas	276
Natureza		Natureza	
CTS	27	CTS	47
Acadêmicas	74	Acadêmicas	53

Os resultados apresentados na tabela 2 confirmam que quando os alunos são devidamente estimulados, eles se envolvem mais com o tema abordado e, conseqüentemente, elaboram um maior número de perguntas; não desperdiçam o tempo da aula com perguntas genéricas, que são sempre descontextualizadas do tema e com intuito de interromper o professor.

Relativamente ao nível cognitivo dos questionamentos, a referida tabela apresenta um resultado considerável de questões abertas e de alto nível cognitivo. Essas questões envolvem “a análise, a síntese ou a avaliação” (SOUZA, 2006, p. 9), assim como os questionamentos CTS alvitraram “o estabelecimento de relações entre o conhecimento científico, e o ambiente social e tecnológico que envolve os estudantes” (BETTENCOURT; ALBERGARIA-ALMEIDA; VELHO, 2014, p. 245).

Para além disso, importa ressaltar que quando há intencionalidade pedagógica de estímulo ao desenvolvimento do (PC), o professor consegue “despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p. 28). Nesse aspecto, o professor lança a semente num solo fértil e propício à construção de um pensador crítico.

Considerações finais

Este estudo analisou uma experiência de prática didática em que a estratégia de questionamento foi utilizada como estímulo ao desenvolvimento do PC dos alunos em diferentes níveis de ensino e contextos.

O estímulo ao questionamento aplicado, incluindo um tempo dado à reflexão dos alunos em sua formulação, confirma a eficácia desse tipo de estratégia como ação prática para a promoção do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, uma vez que os resultados indicam que:

- Os alunos conseguem elaborar questionamentos relevantes quando o “processo mental associado à elaboração de uma pergunta contribui para o desenvolvimento intelectual, pois pode estimular o raciocínio, a capacidade de pensar e ainda revelar os esquemas mentais de quem a formula” (JESUS, 1995, p. 129);
- Tornam-se mais participativos quando buscam ultrapassar o limite da postura de espectador passivo para assumir um papel operativo, privilegiando um diálogo aberto e participativo em que o sujeito é capaz de refletir e interagir com o que vê, ouve e consegue contribuir nessa comunicação, agregando valor individual e conhecimento entre agente emissor e receptor;
- O tempo de espera na obtenção de respostas ou elaboração de questionamento favoreceu o processo, uma vez que resultou em reflexão para o aumento dos questionamentos relevantes;
- A aprendizagem deixa de ser considerada uma memorização e se torna mais significativa a partir do momento em que o aluno consegue processar de forma ativa o que lhe é fornecido como aprendizagem e demonstrar, por meio da curiosidade e questionamento, o emprego dos conhecimentos em outros contextos, desenvolvendo uma visão ampla e reflexiva sobre o emprego e utilidade desses conhecimentos;
- Torna-se mais questionador; elabora questões abertas que exigem mais que “sim” e “não” como respostas; apresenta questionamentos envolvendo curiosidades sobre ciência, tecnologia e aplicação no contexto social.

Referências

- ANTONIO, N. P. de *et al.* Metodologia de Pesquisa - Estudo de Caso Interpretativo em Sistemas de Informação. *In: Tópicos em Sistemas de Informação: Minicursos SBSI*. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 53-80.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina - Ciências Sociais e Humana**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BETTENCOURT, C.; ALBERGARIA-ALMEIDA, P.; VELHO, J. L. Implementação de Estratégias Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS): Percepções de Professores de BIOLOGIA. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p. 243-261, 2014.
- DIETRICH, G.; WALTER, H.; MORÃO, A. **Vocabulário fundamental de psicologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- DONGO-MONTOYA, A. O. **Teoria da Aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo, SP: UNESP, 2009.
- JESUS, M. H. G. P. de. As perguntas dos alunos como meio auxiliar de ensino/aprendizagem: Contributos para uma prática auto-reflexiva. *In: ALARCÃO, I. (Ed.). Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, PT: CIDInE, 1995. p. 125-133.
- JESUS, M. H. P. DE; SÁ-CORREIA, M. J.; ABRANTES, M. M. A importância do questionamento no desenvolvimento da competência reflexiva em contextos de supervisão. *In: COLÓQUIO DA AFIRSE - PARA UM BALANÇO DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE 1960 A 2005. TEORIAS E PRÁTICAS*, 14., 2005, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Repositório IPCB, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1017/1/MA_XIV_Colóquio.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020
- MEDEIROS, R. M. de; SOUZA, F. N. de; MERCADO, L. P. L. Facebook: Um Espaço Favorável para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico. **Artefactum**, v. 9, n. 2, p. 341–351, 2014.
- PAUL, R.; ELDER, L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts & Tools. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CRITICAL THINKING*, 27., 2006, California. **Anais [...]**. California: University of California at Berkeley, 2006. Disponível em: <<http://www.duluth.umn.edu/~jetterso/documents/CriticalThinking.pdf>>
- POLÓNIO, A.; VAZ, F.; PEDRO MADEIRA. **Criticamente: filosofia**. 10 ano. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2007.
- PORTILHO, E. M. L. A. Estratégias Metacognitivas de quem Aprende e de quem

Ensina. In: OLIVEIRA, V. B. de (Ed.). **Aprendizagem**. Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 47–59.

ENNIS, R. H. Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. **Informal Logic**, v. 18, n. 2, p. 165–182, 1996.

RODRIGUES, A. C.; SILVA, J. J. C.; SOUSA, N. S. Mudanças Sociais e Mal-Estar Docente: Escola, Passado e Presente e Novas Exigências para Professores e Professoras. **Periódicos FURG**, v. 28, n. 1, p. 349–366, 2019.

SANTOS, P. L.; SOUZA, F. N. de. Padrões de Questionamento em aulas Teóricas e Laboratoriais em Química. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 9., 2013, Girona. **Anais** [...]. Girona - ES: Raco - Revista Catalanes, 2013. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307924>>

SOUZA, F. N. de. **Perguntas na aprendizagem de Química no Ensino Superior**. Aveiro: UA - Universidade de Aveiro, 2006.

SOUZA, F. N. de. Questionamento activo na promoção da aprendizagem activa. In: ENPEC, 7., 2009, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: USP-BR, 2009. Disponível em: <<http://axpfe1.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII ENPEC - 2009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1303-2.pdf>>

SOUZA, F. N. DE; BEZERRA, A. C. Do Ensino Ativo à Aprendizagem Ativa: O Papel da Investigação na Formação do Professor do Futuro. **Revista de Investigación Universitaria**, v. 2, n. 1, p. 2078–4015, 2013.

SOUZA, F. N. DE; SOUZA, D. N. DE. Formular Questões de Investigação no Contexto do Corpus Latente na Internet. **Internet Latent Corpus Journal**, Aveiro, 2011. Disponível em: <<http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/ilcj/index>>

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. **Promover o pensamento crítico dos alunos**: propostas concretas para a sala de aula. Porto: Porto Editora, 2000.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. A formação inicial de professores e a Didáctica das Ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de pensamento crítico. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 231–252, 2003.

VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Anexo 1.

	Perguntas Alunos	Oral ou escrita?	Perguntas Fechadas	Perguntas Abertas	Perguntas Acadêmicas	Perguntas CTS
0. Exemplo...?						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

Anexo 2.

Folha de Perguntas

- **Tarefa** – Formule pelo menos uma pergunta sobre o que foi apresentado:

- **Perguntas Genéricas Auxiliares:** O que é um exemplo de...? Como é que....poderia ser usado para...? O que aconteceria se---? Como é

<http://www.maceio.al.gov.br/semad/revista-saberes-docentes-em-acao>

que...se liga com o que aprendemos antes? Porquê? Como...? Como é que afecta...? Qual é o significado de...? Por que é que...é importante? Qual é a diferença entre...e...? Como é que...e...se assemelham? Como é que...se aplica à vida do dia a dia? Qual é a melhor..., e porquê? Quais são algumas das soluções possíveis para o problema de...? Compara...com...relativamente a...? Que conclusões Podemos retirar de...? O que é que pensas que causa...?