

REFLEXÕES SOBRE O SIMPLES, O ÓBvio E O ACERTO NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA

Raissa Campos de Sousa ¹
Elisângela dos Santos Gama ²
Mauro Guterres Barbosa ³

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a valorização do simples, do óbvio e do acerto no processo educativo, tema explorado no capítulo 12 do livro de Lorenzato (2006), que evidencia os riscos de supervvalorizar respostas consideradas corretas e soluções óbvias, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos alunos. O objetivo é realizar uma leitura analítica e exploratória do referido capítulo, investigando como essa tendência pode impactar a prática docente e o planejamento didático, a fim de sensibilizar educadores para os perigos da simplificação excessiva do conhecimento. A metodologia adotada consiste em uma análise teórica exploratória, baseada na leitura detalhada do capítulo, articulada com os referenciais teóricos de Paulo Freire (1996), que defende que a educação deve ir além da transmissão de respostas prontas, promovendo consciência crítica e autonomia do estudante, e Lev Vygotsky (2007), que ressalta a mediação e o estímulo à criatividade como elementos centrais da aprendizagem. Espera-se que essa reflexão fomente práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de raciocínios e estratégias dos estudantes, ultrapassando o ensino tradicional pautado no acerto mecânico e na reprodução de conteúdo. Como resultados esperados, destacam-se a promoção de uma visão mais crítica e ampliada sobre o ensino, o estímulo ao questionamento, à criatividade e ao aprofundamento conceitual, e o fortalecimento de uma prática docente reflexiva que reconheça a complexidade do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Lorenzato, Prática docente, Pensamento crítico

INTRODUÇÃO

Nas relações de ensino-aprendizagem muitas vezes o que é percebido como “simples” ou “óbvio” para o professor, representa um grande obstáculo para o estudante. Isso se torna ainda mais perceptivo em sala de aulas com grandes quantidades de alunos, onde o

¹ Graduanda pelo Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão - MA, camposdesousaraissa@gmail.com:

² Graduanda pelo Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão - MA, elisangelagamax@gmail.com:

³ Professor Orientador: Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Departamento de Matemática e Informática da Universidade Estadual do Maranhão – MA, maurobarbosa@professor.uema.br.



indivíduo não é percebido em sua subjetividade, pois o processo de ensino favorece a coletividade das práticas. Essa distância entre a intenção pedagógica e assimilação discente demonstra o quanto o processo de ensinar exige sensibilidade, reflexão e constante reavaliação das práticas.

O processo de ensino-aprendizagem por muito tempo foi guiado por uma concepção de ensino tradicional. Essa concepção se concentra na transmissão de forma quantitativa de conceitos e definições que o homem adquiriu ao longo de sua história, marcado por uma relação de força vertical na escola entre professor-aluno. O aluno nessa concepção era visto como um receptor passivo, sem voz ativa no processo. Essa visão, descrita por Freire (1981) como “educação bancária”, acaba inibindo a formação crítica do estudante e reduzindo a aprendizagem a um processo de simples recebimento de informações.

Essa visão limitadora do ensino tradicional para D’Ambrósio (1989) aponta que a estrutura tradicional ainda influencia de forma marcante as práticas docentes atuais. A autora diz que, essa organização tradicional conduz o professor a repetir procedimentos prontos, o que restringe o desenvolvimento do raciocínio matemático e torna a aprendizagem excessivamente mecânica.

Sabe-se que a típica aula de matemática a nível de primeiro, segundo ou terceiro graus ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante. O aluno, por sua vez, copia da lousa para o seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor (D’Ambrósio, 1989, p.15).

De modo semelhante, Borba e Penteado (2019) apontam que muitos docentes permanecem em uma “zona de conforto”, optando por metodologias conhecidas, mesmo reconhecendo as dificuldades e necessidades de seus estudantes. Essa escolha metodológica mantém práticas tradicionais e pouco contextualizadas, afastando o aluno da Matemática como instrumento de compreensão e análise da realidade. Refletir sobre o simples e o óbvio no ensino é, portanto, repensar a própria ação pedagógica: o modo como o professor organiza, explica e torna o conteúdo acessível. Como destaca Lorenzato, ensinar não é apenas transmitir, mas “dar condições para que o aluno construa o seu próprio conhecimento” (Lorenzato, 2006, p.3). A técnica de ensino, com isso, torna-se o instrumento que permite ao docente transformar o que parece complexo em algo comprehensível e significativo, sem perder a profundidade conceitual.

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do simples, do óbvio e do acerto na prática docente, tomando como base a didática da matemática e suas contribuições



para a formação de uma prática mais humanizada, crítica e reflexiva. Busca-se compreender de que forma a simplicidade e a clareza podem se tornar estratégias pedagógicas potentes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e participativa.

METODOLOGIA

Este artigo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, assumindo um caráter exploratório e reflexivo. A opção por essa abordagem está relacionada ao interesse em compreender um fenômeno educacional a partir de múltiplos olhares, analisando conceitos, interpretações e práticas vinculadas ao ensino de Matemática.

Para Lösch (2023), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos sociais, culturais e educacionais por meio de análises que valorizam os significados presentes nas experiências dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, Lüdke e André (2018) ressaltam que a observação direta possibilita ao pesquisador aproximar-se da forma como os participantes percebem sua própria realidade, aspecto essencial nesse tipo de investigação. Já o caráter exploratório se justifica por ampliar o entendimento sobre um tema que ainda carece de aprofundamento teórico. Como afirmam Sellitz, Wrightsman e Cook (1965), pesquisas exploratórias têm o propósito de levantar ideias iniciais e favorecer uma familiaridade maior com o fenômeno estudado.

O percurso metodológico adotado consistiu na leitura integral e na análise de conteúdo do capítulo 12 da obra *Para Aprender Matemática*, de Lorenzato (2006), intitulado “O simples, o óbvio e o acerto”. A análise foi desenvolvida de forma interpretativa, buscando identificar os principais argumentos do autor e relacioná-los ao contexto das práticas de sala de aula e às questões que atravessam o ensino de Matemática na escola contemporânea.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do processo educativo requer atenção cuidadosa às práticas pedagógicas e às concepções que fundamentam o ato de ensinar. No ensino de Matemática, observa-se que a ênfase excessiva em respostas corretas e em procedimentos rigidamente padronizados pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo dos estudantes. Nesse sentido, Lorenzato (2006) chama a atenção para o fato de que o acerto, por si só, não assegura que o aluno comprehenda o conteúdo; muitas vezes, aquilo que o professor



considera simples ou evidente pode esconder dificuldades que não são imediatamente perceptíveis.

O autor explica que o acerto pode mascarar equívocos importantes e que, frequentemente, o que parece óbvio ao professor não se apresenta da mesma forma ao aluno. Por essa razão, é fundamental criar oportunidades para que os estudantes explicitem seus processos de pensamento, seja por meio da fala, da escrita ou da ação, permitindo ao professor identificar de que maneira a aprendizagem está acontecendo.

Como afirma Lorenzato (2006, p. 42),

Essas situações indicam que nós, professores, precisamos sempre ter em conta que o acerto pode camuflar o erro. Também, aquilo que é simples ou evidente para nós geralmente não o é para os alunos. Devido à realidade do simples, do evidente e do acerto, torna-se altamente recomendável que os alunos verbalizem o que estão fazendo, falando ou pensando, para que o professor possa constatar o tipo de aprendizagem que está acontecendo.

Essa perspectiva reforça a necessidade de que o professor proponha situações que mobilizem o aluno intelectualmente, conduzindo-o para além do que é apenas aparente. Lorenzato (2006) argumenta que o simples e o óbvio não necessariamente correspondem ao que é fácil; em muitos casos, a aparência de simplicidade encobre fragilidades conceituais. Assim, cabe ao docente ir além do ensino repetitivo e mecânico, incentivando a reflexão, a argumentação e a formulação de hipóteses.

Nessa abordagem, o erro assume lugar central: ele deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte essencial da construção do conhecimento. Conforme destaca o autor:

O erro constitui-se numa oportunidade para o professor mostrar seu respeito ao aluno, pois o aluno não erra porque deseja; e mais, o erro é pista (dica) para a realização de sondagem às suas possíveis causas. Os erros de nossos alunos podem ser interpretados como verdadeiras amostragens dos diferentes modos que os alunos podem utilizar para pensar, escrever e agir. (Lorenzato, 2006, p.50)

Para Freire (1996), o ato de ensinar nasce do diálogo; o docente aprende a ouvir e, assim, transforma o processo educativo. O autor critica práticas pedagógicas que valorizam apenas a memorização ou a busca pela resposta certa, pois esse modelo transforma o aluno em mero receptáculo de informações. Na perspectiva freireana, a aprendizagem se dá quando o estudante participaativamente do processo, questiona, intervém e constrói significados a partir de sua leitura do mundo. Com isso, limitar o ensino à correção da resposta é restringir o potencial formativo da educação.



Aquilo que as crianças conseguiam fazer somente sob orientação, em colaboração e em grupos entre as idades de três e cinco anos, conseguiriam fazer de forma independente quando atingissem as idades de cinco a sete anos. Dessa forma, se nossa preocupação fosse somente a de determinar a idade mental - isto é, somente funções que já amadureceram - não teríamos mais do que um resumo do desenvolvimento já completado; por outro lado, se determinarmos as funções em maturação, poderemos prever o que acontecerá a essas crianças nas idades de cinco a sete anos, desde que sejam mantidas as mesmas condições de desenvolvimento. (Vygotsky, 2007, p. 99)

Assim, o acerto isolado não indica, por si só, uma compreensão consolidada, sendo necessário compreender o processo que levou o estudante àquela resposta.

Quando se articulam as contribuições de Lorenzato, Freire e Vygotsky, torna-se evidente que um ensino centrado apenas no resultado empobrece o processo educativo. Em contrapartida, práticas que valorizam o raciocínio, o diálogo, o enfrentamento de dúvidas e o reconhecimento dos caminhos percorridos pelos alunos tornam a aprendizagem mais significativa. Ao priorizar o processo, o professor promove condições para que o estudante desenvolva autonomia intelectual, compreenda os conceitos matemáticos em profundidade e estabeleça relações com situações concretas do cotidiano.

Desse modo, uma resposta correta por si só não demonstra que houve compreensão; é essencial analisar o caminho percorrido pelo estudante até chegar ao resultado. Reconhecer o erro como parte constitutiva da aprendizagem, e não como falha, significa abrir espaço para que estratégias criativas, hipóteses legítimas e diferentes modos de raciocínio sejam valorizados. Com isso, o ensino adquire caráter mais humano e colaborativo, fomentando a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de construir conhecimento de maneira autônoma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura do capítulo 12 da obra de Lorenzato (2006, 3^a ed.) evidencia a necessidade de o professor estar atento ao modo como o acerto, o simples e o evidente são tratados no ambiente escolar. O autor ressalta que aquilo que parece fácil ou óbvio para o docente nem sempre corresponde à percepção do aluno. Além disso, quando o ensino se apoia apenas no acerto, corre-se o risco de mascarar dificuldades e limitações nas dinâmicas de ensinar e aprender, favorecendo um ensino superficial.

Lorenzato (2006) mostra que muitos erros dos alunos revelam, na verdade, formas criativas de pensar. Ele cita o caso de uma criança de 7 anos que, ao ouvir a pergunta “qual a metade de 8?”, respondeu “zero”, justificando que “8 é uma bolinha em cima da outra” (p.40).





IX Seminário Nacional do PIBID
IX Seminário Nacional do PIBID

Esse exemplo evidencia que respostas aparentemente incorretas podem revelar raciocínios lógicos, ainda que não convencionais. Embora a resposta não corresponda ao resultado esperado, o pensamento da criança demonstra uma tentativa de compreender a divisão e a representação numérica, reforçando a importância de o professor explorar e mediar o processo de construção do conhecimento, em vez de limitar-se à correção do erro.

No ensino de equações algébricas, observa-se uma situação similar: professores frequentemente ensinam procedimentos simplificados: como “passa para o outro lado trocando o sinal” ou “se está multiplicando, passa dividindo”: que permitem ao aluno chegar à resposta correta. No entanto, esses métodos muitas vezes promovem de uma aprendizagem mecânica, na qual o estudante executa operações sem compreender o porquê de cada passo. Assim como no exemplo da metade de oito, o acerto final não garante que o aluno tenha construído um entendimento real do conceito, evidenciando a necessidade de mediação pedagógica que valorize o raciocínio e a compreensão profunda.

Lorenzato destaca a importância de o professor criar espaço para que os alunos verbalizem seus processos de pensamento, pois essa prática possibilita uma avaliação mais significativa e favorece o acompanhamento do desenvolvimento conceitual de cada estudante. Uma anedota relatada pelo autor ilustra esse ponto: um professor, satisfeito com a aula que considerou excelente, foi questionado por um colega: “E os alunos aprenderam?”, ao que respondeu: “Ah, isso eu não sei” (2006, p.40). A situação evidencia os riscos de centrar o ensino apenas no acerto mecânico, negligenciando a aprendizagem real.

A partir das reflexões de Vygotsky (2007) e Freire (1996), comprehende-se que a aprendizagem realmente significativa não se limita ao acerto. Reconhecer as funções que ainda estão em desenvolvimento e oferecer mediação adequada possibilita ao professor impulsionar o pensamento crítico, favorecer a criatividade e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Freire reforça essa visão ao defender que o ato de ensinar deve ocorrer em um ambiente marcado pelo diálogo e pela colaboração, no qual o estudante participa ativamente da construção do conhecimento.

Sob essa perspectiva, os resultados indicam que romper com a cultura do acerto imediato e com a visão simplificada do ensino requer uma postura investigativa por parte do professor, além de sensibilidade para compreender as formas diversas pelas quais os alunos elaboram seus raciocínios. Quando o docente propõe situações que incentivam a reflexão, a argumentação e a troca de ideias, o processo educativo ganha significado e profundidade.



Assim, desenvolvem-se autonomia, criatividade e compreensão conceitual: elementos fundamentais para uma prática pedagógica que realmente transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a prática docente em Matemática precisa ir além da valorização de respostas corretas ou de procedimentos prontos. A leitura do capítulo de Lorenzato (2006), articulada aos aportes teóricos de Freire e Vygotsky, mostrou que o simples e o evidente não possuem o mesmo significado para professores e estudantes, sendo capazes, muitas vezes, de ocultar lacunas importantes na aprendizagem.

Ao reconhecer que o acerto não garante compreensão, o professor se abre para uma postura investigativa, atenta ao processo de pensamento dos alunos e às funções cognitivas que ainda estão em desenvolvimento. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser visto como falha e passa a assumir o papel de indicador pedagógico, revelando estratégias, hipóteses e formas singulares de raciocínio que precisam ser acolhidas e mediadas.

A discussão apresentada reforça que a aprendizagem relevante e contextualizada depende de práticas que favoreçam o diálogo, a exploração de ideias, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento, rompendo com modelos de ensino baseados na repetição e no desempenho imediato. Assim, a abordagem do simples, do óbvio e do acerto convoca o professor a repensar sua atuação, valorizando o percurso de aprendizagem e não apenas o resultado final.

Assim, reconhecer a complexidade desses aspectos no cotidiano escolar favorece uma formação matemática mais sensível, crítica e significativa, estimulando a autonomia, a criatividade e a capacidade reflexiva dos estudantes. O tema, portanto, continua a abrir caminhos para novas investigações que deem visibilidade às práticas inovadoras e às experiências que fortalecem uma aprendizagem mais profunda e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, antes de tudo, a Deus, por toda a sabedoria, força e orientação que nos sustentaram em cada etapa desta jornada acadêmica. Sua presença nos deu coragem para enfrentar os desafios e nos motivou a persistir na busca pelo conhecimento.

Agradecemos profundamente aos nossos pais, pelo amor, dedicação e sacrifícios que nos proporcionaram a oportunidade de chegar até a universidade. Seu apoio incondicional e incentivo constante foram fundamentais para a realização deste trabalho.





Registramos nossa gratidão à nossa família, especialmente àqueles que nos acolheram, nos inspiraram e nos encorajaram a seguir estudando, acreditando no poder transformador da educação.

Agradecemos, de modo especial, a Haylton Gomes Ferreira, cuja formação em História e dedicação ao curso de Matemática Licenciatura contribuíram de maneira essencial para o nosso processo formativo. Suas partilhas, apoio e disponibilidade tornaram nossa trajetória acadêmica mais rica e significativa.

De forma especial, agradecemos uma à outra, pela parceria, dedicação e empenho na construção deste trabalho, que só foi possível graças à colaboração mútua e ao comprometimento de ambas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos à CAPES pelo suporte financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Marcelo Godoy. Informática e educação matemática. 6. ed. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2019.

D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar Matemática hoje? Temas e debates. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática, SBEM**, Ano II, n 2, p.15 – 19. Brasília, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2011.

LORENZATO, Sérgio. Para aprender matemática. 3. ed. Campinas: **Autores Associados**, 2006. In: **Book**, 2021. p. 147. DOI: 10.22533/at.ed.790232604

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018

MACIEL, M. R. C.; NETO, O. E. J. Formação continuada para professores de matemática: o caso da qualificação do ensino da matemática no estado do Ceará. In: MOREIRA, M.; SILVA, G. F. G.A.; ALVES, C.F. (orgs.). **O ensino de matemática na educação contemporânea: o devir entre a teoria e a práxis**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. p. 90–103. ISBN 978-65-89091-71-4.



SELLTIZ, C; WRIGHTSMAN, L. S; COOK, S.W. **Métodos de pesquisas sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

