

A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino-aprendizagem do Português

MARIA CRISTINA VIEIRA DA SILVA

CIPAF - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti / CIEC - Universidade do Minho*

I. Enquadramento conceptual e normativo em torno da diferenciação pedagógica

A sala de aula é hoje, mais do que outrora, um espaço onde a diferença parece ser a tónica: às já habituais diferenças quanto aos ritmos e estilos de aprendizagem, por vezes associadas a proveniências socioeconómicas marcadamente distintas, somam-se agora as diferenças decorrentes da convivência, dentro do mesmo espaço, de crianças com diferentes necessidades educativas, sejam elas enquadráveis no âmbito da Educação Especial (NEE), sejam motivadas pelo facto de o Português não ser a sua língua materna. Atender a todas estas ordens de diversidade, visando responder às necessidades de todos os alunos, é, pois, um dos maiores desafios que se coloca aos professores, e a que a diferenciação pedagógica tem procurado dar resposta.

1. O que é (e não é) a diferenciação pedagógica

De forma genérica, podemos encarar a diferenciação pedagógica como correspondendo aos esforços do professor em responder à diversidade dos alunos.

Segundo Tomlinson (2008, p. 20), o ensino diferenciado consiste na “adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem”: adotando certas

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

atitudes e valores, o professor adapta a sua estratégia de ensino em função da identificação do nível de desempenho do aluno, dos seus interesses e perfis de aprendizagem. Assim, quando um professor adapta ou modifica as suas estratégias de ensino para criar a melhor situação de aprendizagem possível, podemos considerar que ocorre um processo de diferenciação pedagógica. Colocando a ênfase na vertente didática, De Corte (1990, p. 280) assume uma definição de diferenciação pedagógica que faz apelo ao “conjunto de medidas didáticas que visam *adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos*”. Em ambas as citações, transparece a mesma preocupação: a de que, no processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor a responsabilidade de implementar as necessárias adaptações ao nível do ensino que assegurem as melhores condições de aprendizagem.

Apesar da já variada divulgação que tem vindo a ter (veja-se, nomeadamente, Allal, Cardinet & Perrenoud (1986); Boal, Hespánha & Neves (1996); Heacox (2006); Pinto & Brilha (2008); Cadima, Gregório, Pires et al. [1979]), alguns mitos subsistem, no entanto, associados à noção de pedagogia diferenciada:

- 1) A diferenciação pedagógica presumiria um ensino individualizado para cada aluno;

Ora nem um ensino individualizado para cada aluno seria praticável em turmas com as dimensões da maior parte das salas, nem tal seria necessariamente benéfico. Ao invés, o que se pretende é antes promover um ensino que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos, tendo em consideração que é possível identificar, em diferentes grupos de alunos, diferentes ritmos de aprendizagem e distintos níveis de proficiência.

- 2) A diferenciação pedagógica implicaria abdicar de conteúdos do programa;

Já ao mito de que, para assegurar esta diferenciação pedagógica, seria necessário abdicar de conteúdos do programa, deverá sobrepor-se a perspectiva de que o cumprimento integral do programa beneficiará, seguramente, da utilização de recursos diferenciados para ensinar conceitos-chave e competências-base, aliás, na senda do que preconizam as atuais orientações curriculares que identificam metas curriculares no âmbito dos programas.

- 3) O professor não usaria o método expositivo;

A ideia de que o recurso a métodos de cariz mais expositivo estará banido constitui outro preconceito associado à diferenciação pedagógica. De facto, ainda que o recurso a metodologias de ensino mais ativas seja valorizado, nesta como em praticamente todas as correntes pedagógicas contemporâneas, a utilização

do método expositivo não deixa de poder ter lugar, no âmbito da adoção de estratégias diversificadas e adequadas aos diferentes contextos educativos.

4) O aluno seria sobrecarregado com mais trabalho;

A ideia de que a pedagogia diferenciada implicaria sobrecarregar o aluno com mais trabalho pode ser contrariada se assumirmos que o que está em causa será não tanto uma questão de quantidade, mas sobretudo de qualidade nas propostas de trabalho a serem apresentadas ao aluno, contemplando tarefas/atividades mais desafiadoras e objetivos/metapas com graus de dificuldade diferenciados, segundo o interesse, a necessidade e o perfil de aprendizagem de cada um.

5) Usar-se-iam os alunos mais avançados como tutores daqueles com mais dificuldades;

6) Implementar-se-ia o ensino cooperativo sem uma implicação/avaliação individual;

Por seu turno, a crítica apontada à pedagogia diferenciada, segundo a qual os alunos mais avançados se constituiriam como tutores daqueles com mais dificuldades, ou ainda a ideia de que o tipo de ensino cooperativo assim implementado impediria que houvesse uma implicação e avaliação individuais podem ser rebatidas assumindo-se que a solução passará por implementar estratégias variadas para promover o apoio a todos os alunos, nomeadamente, mas não só, as que promovam o ensino cooperativo, com uma efetiva implicação e avaliação individual e de grupo.

7) A diferenciação destinar-se-ia a alunos com NEE.

Esta constitui outra ideia feita que tem vindo a ser rebatida, pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, republicado no D.R. n.º 222 de 18 de novembro de 2011:

1 — O presente diploma aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

[...]

18 — A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.

De facto, ainda que, à primeira vista, se possa pensar que a diferenciação é um conceito fundamentalmente aplicável aos alunos com NEE, pois muitos

deles, devido às dificuldades decorrentes das suas condições especiais, exigem a utilização de adaptações e/ou modificações pedagógicas, tal interpretação limitadora priva os demais alunos de beneficiarem de um ensino diferenciado. Neste sentido, é evidente que o ensino diferenciado pode e deve ser implementado com todos os alunos que dele necessitam.

2. Princípios de diferenciação pedagógica

Podemos definir como princípios caracterizadores de diferenciação pedagógica as seguintes:

1. O professor põe em evidência o *essencial*, havendo lugar à definição clara dos conhecimentos e competências essenciais a promover em cada área curricular. Registe-se que a identificação de competências e conhecimentos a ser alvo de um trabalho mais específico é já facilitado pelas atuais orientações curriculares oficiais, que definem metas prioritárias a atingir em cada ano de escolaridade.
2. O professor reconhece as *diferenças* entre os alunos, procedendo, para o efeito, a uma avaliação diagnóstica das potencialidades e dificuldades por eles reveladas.
3. As estratégias e atividades propostas são *exequíveis e adequadas* às diferenças individuais dos alunos, em função do diagnóstico efetuado, e atendendo ao nível de desenvolvimento proximal originalmente proposto por Vigotsky, enquanto distância que medeia entre o atual nível de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial.
4. Os conteúdos/informação são *significativos* para o aluno, quando promovidos visando a resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes, visando o envolvimento do aprendente.
5. Há equilíbrio entre o trabalho *individual* e o *de grupo*, atendendo a que, à necessária flexibilidade na gestão do ensino-aprendizagem, corresponde igualmente a responsabilização do aprendente nesse processo.
6. O professor está atento ao *ajustamento dos conteúdos aos processos e aos produtos* em função dos níveis de conhecimento, interesse e perfis de aprendizagem dos alunos, cabendo ao professor o papel de coordenador dos tempos, espaços e atividades a desenvolver.
7. A *avaliação e a instrução* são inseparáveis e necessariamente articuladas, numa perspetiva de avaliação contínua e formativa, sendo a avaliação encarada enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

8. Os alunos são *corresponsáveis* pela sua própria instrução, numa perspetiva de responsabilização para a autonomia e adotando-se uma perspetiva construtivista do aprendente, enquanto construtor do seu próprio conhecimento.
9. O professor e os alunos *colaboram* no processo de aprendizagem: planificam, definem objetivos, refletem sobre o processo, analisam o sucesso e os fracassos, configurando-se este como um processo colaborativo e reflexivo de ensino-aprendizagem.

Ainda que cada um destes princípios não constitua, por si só, novidade, não deixa de ser significativo que esta perspetiva pedagógica tenha ido recuperar, de diferentes correntes, um conjunto de aspetos que se destacam pela sua atualidade e adequação/ aplicabilidade aos contextos educativos.

3. Porquê promover a diferenciação pedagógica?

Promover a diferenciação pedagógica constitui, como vimos, uma necessidade já assinalada pela tutela e reconhecida pelo sistema educativo. Num contexto em que a obrigatoriedade do ensino é alargada até 12 anos de escolaridade, e procurando contrariar uma ainda residual mas ainda assim não negligenciável taxa nacional de abandono precoce de educação e formação de 14,4% (dados da PORDATA para 2015), importa reconhecer que a igualdade de oportunidades de acesso não significa igualdade de oportunidades de sucesso.

Por outro lado, há muito que a Psicologia tem vindo a chamar a atenção para a importância de ter em consideração, na promoção de capacidades e competências a desenvolver no processo educativo, aspetos tidos como determinantes, como a motivação, os conhecimentos e experiências anteriores, bem como os estilos de aprendizagem. Destacamos, entre outras, a perspetiva das inteligências múltiplas de Gardner, segundo o qual todo o ser humano possui múltiplos tipos de inteligência que podem ser desenvolvidos. Tendo, em 1983, sido definidos os primeiros sete tipos, estes são posteriormente, em 1993, complementados com mais dois, constituindo-se assim um núcleo central, a saber:

- Inteligência verbal ou linguística: habilidade verbal bem desenvolvida, sensibilidade aos sons, significados e ritmos das palavras, que se traduz pela apetência por atividades de leitura e escrita, bem como jogos de palavras, debates, etc.
- Inteligência lógico-matemática: habilidade para pensar de forma concetual e abstrata e para discriminar padrões lógicos e numéricos, que se manifesta pela facilidade com que realiza tarefas que envolvam experimentação, questionamento, cálculo, reflexão e raciocínio.

- Inteligência musical: habilidade para produzir e apreciar ritmos, tons e timbres, com especial preferência por atividades que envolvam cantar, ouvir, marcar ritmos ou criar melodias enquanto auxiliares de memória e aprendizagem.
- Inteligência visual ou espacial: capacidade de pensar em forma de imagens e “visualizar” conceitos abstratos, que pode passar, nomeadamente, pela utilização de esquemas, imagens, gráficos, mapas de ideias ou de conceitos, pela realização de desenhos, elaboração de esquemas, construção de *puzzles* ou leitura de livros ilustrados.
- Inteligência corporal ou cinestésica: capacidade de controlar o próprio corpo e lidar fisicamente com objetos variados, em atividades que envolvam gestos, dramatizações, movimento ou exercício físico.
- Inteligência interpessoal: capacidade de detetar e responder adequadamente aos humores, motivações e desejos dos outros, o que se traduz nomeadamente na apetência pela organização, pela liderança, pelo trabalho em grupo ou pela participação em acontecimentos sociais.
- Inteligência intrapessoal: capacidade de ser autoconsciente e em sintonia com sentimentos interiores, valores e crenças.
- Inteligência naturalista: habilidade para reconhecer e categorizar plantas, animais e outros elementos da natureza.
- Inteligência existencialista: sensibilidade e capacidade para lidar com questões profundas em torno da existência humana, como o significado da vida ou da morte.

4. Níveis de diferenciação pedagógica

Quando nos referimos a diferenciação pedagógica, é usual assumir que esta pode ocorrer ao nível dos conteúdos (isto é, o que é ensinado), dos processos (como é ensinado) ou ainda dos produtos (como a aprendizagem é avaliada).

Especificamente no que respeita aos conteúdos da área da Língua Portuguesa, tal diferenciação pode passar por promover o contacto com diferentes tipos de texto e documentos sobre um dado tema a ser abordado, usando esses vários textos, em diferentes suportes para além de livros, como revistas, documentários, anúncios, panfletos ou mesmo programas ou aplicações disponíveis em linha. Outra das estratégias a adotar na diferenciação ao nível dos conteúdos passa, como vimos, por organizar e recentrar o currículo nas informações, conhecimentos e capacidades essenciais (valorizando a qualidade em detrimento da quantidade) e por estabelecer objetivos para os estudantes que necessitam de adaptações, negociando com estes os temas e produtos diferenciados a alcançar

e envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem de forma a estes serem capazes de o gerir com crescente autonomia.

Já ao nível dos processos, podemos identificar várias estratégias ao serviço da pedagogia diferenciada passíveis de serem implementadas numa sala de aula, das quais destacamos as seguintes:

- Partilha com os estudantes, no início da aula, do resumo da mesma e formulação de questões orientadoras;
- Constituição de grupos de trabalho de diferente natureza (de pares, de nível, heterogéneo, etc.);
- Formulação de instruções precisas visando uma descoberta orientada para novas aprendizagens (*scaffolding*);
- Apresentação e proposta de elaboração, pelos estudantes, de registos e portefólios de aprendizagem, mapas mentais ou outros organizadores gráficos;
- Proposta de resolução de problemas, nomeadamente os que envolvam a realização de exercícios ou jogos;
- Constituição de contratos de aprendizagem em função da organização de grupos;
- Valorização do *feedback* dos estudantes;
- Conceção de atividades de reforço e formas alternativas e/ou complementares de abordar um determinado tema;
- Autoavaliação do trabalho realizado, com periodicidade diária, semanal, mensal...);
- Implementação de sistemas de apoio que permitam ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, com distintos formatos: colegas de estudo, colegas ou adultos mentores, parceiros de leitura, gravadores áudio e vídeo (pré-concebidos pelo professor ou pelos estudantes), organizadores visuais (que permitem tirar apontamentos de forma organizada e orientada), materiais impressos previamente sublinhados, seleção de ideias essenciais, entre outros.

Outro dos níveis a que a diferenciação pedagógica pode ocorrer situa-se no domínio dos produtos, isto é, dos elementos que, em função das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas, são estabelecidos como instrumentos de avaliação de todo o processo. A esse título, registe-se a possibilidade de selecionar de entre uma série de produtos diferenciados, como sejam:

- cartazes /anúncios de publicidade,
- colagens/ pinturas,
- mapas conceptuais, tabelas, esquemas, fluxogramas,

- fotos,
- cronologias,
- gravações áudio/ vídeo,
- leituras,
- debates/ grupos de discussão/ mesas redondas,
- entrevistas,
- recensão crítica de um livro,
- portefólios,
- pesquisa(s),
- *checklists*/ questionários,
- cartas, diários, ensaios,
- notícia de jornal,
- dramatização/ representação de um papel,
- coreografia, escultura, mímica.

Uma vez clarificado o conceito de diferenciação pedagógica, justificada a necessidade de promover a sua planificação de forma intencional e explícita, bem como os princípios que lhe estão subjacentes e considerada a possibilidade de esta diferenciação se situar ao nível dos conteúdos, dos processos ou ainda dos produtos, importa agora debruçarmo-nos sobre alguns exemplos práticos de como, no âmbito da educação linguística, e mais concretamente nos domínios da leitura e da escrita, diferentes estratégias diferenciadoras poderão ser implementadas.

II. Estratégias e recursos diferenciadores visando promover a compreensão leitora

Consideraremos aqui o termo estratégia na aceção que lhe é dada nomeadamente por Roldão (2009, p. 57):

A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia [...]: o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.

Assim, e no sentido de ajudar os estudantes a desenvolver os níveis de competência leitora, procuraremos identificar uma série de técnicas que, de forma articulada, configuram um trabalho em torno de estratégias de compreensão leitora. Assumiremos, em termos genéricos, cinco grandes tipos de estratégias:

- i) de previsão;
- ii) de (re)organização;
- iii) de relação (com conhecimentos prévios, com outros textos, etc.);
- iv) de questionamento;

v) e de síntese.

Ao serviço da construção de significado, estas estratégias deverão gradualmente tornar-se automáticas em virtude da sua aplicação sistemática. Se um leitor proficiente saberá que tipo de estratégia deverá selecionar, como aplicá-la e controlar a sua aplicação, no caso de leitores em iniciação, torna-se necessário explicitar, mediante instrução explícita, em que consiste a estratégia, bem como e quando deve ser usada.

2.1. Estratégia de previsão

Considere-se, a título de ilustração, a estratégia de previsão, a qual consiste em fazer previsões ou suposições sobre o que, no texto que estamos a ler, virá a seguir. Convirá alertar o leitor iniciado para a necessidade de, à medida que lemos um texto, irmos fazendo várias previsões. A esta primeira explicação, com descrição explícita da estratégia, deverá seguir-se uma demonstração da mesma, que servirá de modelo e permitirá ao aprendiz de leitor observar como deverá proceder.

O ponto de partida pode ser justamente a capa do livro.



Fig. 1: Capa de *A História da Pata Patrícia Patanisca* de Beatrix Potter.

Na capa em questão, observamos uma pata e uma raposa que passeiam juntas. Estando ambas vestidas com peças de roupa típicas do vestuário humano, talvez esta seja uma história de ficção. Por outro lado, o facto de a imagem da pata aparecer duas vezes na capa poderá levar-nos a pensar que a protagonista da história será a pata, o que parece confirmar-se pela leitura do título da história.

Quanto à localização no tempo e no espaço, as representações (mais realistas) de outros animais como o pintainho e a borboleta, bem como das dedaleiras em flor apontam para que a história decorra num ambiente campestre, provavelmente na Primavera.

Estas pistas ou previsões, bem como outras que possam vir a ser apontadas no trabalho colaborativo com os estudantes (a partir do seu conhecimento do mundo e das expectativas que estes constroem sobre o comportamento típico que determinadas personagens podem assumir), podem ser registadas numa espécie de mapa de ideias como o que, de seguida, se apresenta:

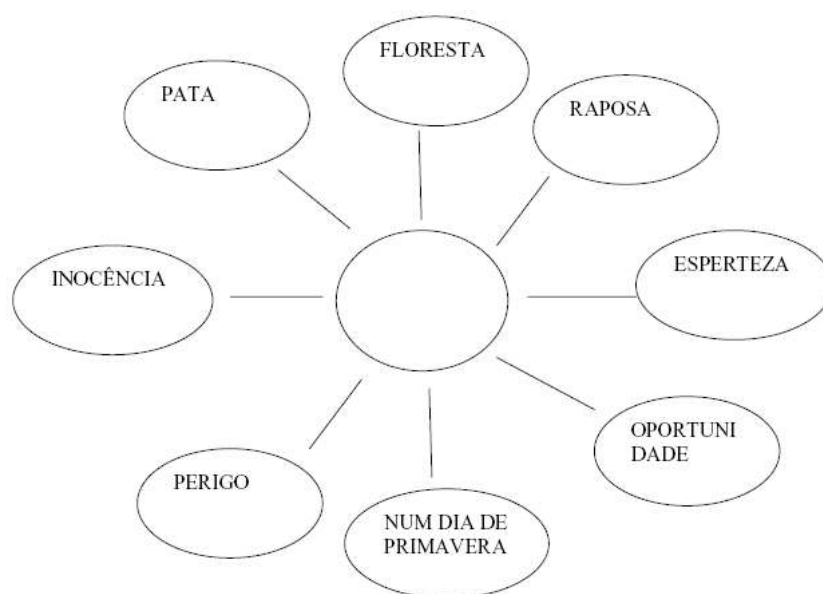


Fig. 2: Mapa de ideias a partir da capa de *A História da Pata Patrícia Patanisca* de Beatrix Potter.

Após a exploração da capa, os estudantes devem ser incentivados a fazer previsões sobre o texto, interrompendo pontualmente a leitura para antecipar o que pode acontecer a seguir e discutindo com os colegas e o professor as suas hipóteses. Uma forma de explicitar a estratégia consistirá em solicitar aos estudantes que preencham, à medida que avançam na leitura, uma tabela de previsões como a que, de seguida, se apresenta, na qual serão chamados a ir fazendo previsões e a verificar, num momento posterior, se a previsão se concretizou ou não ou, em caso negativo, se poderá ainda vir a concretizar.

	PREVISÃO	ACONTECEU	NÃO ACONTECEU	AINDA PODE ACONTECER
CAPA	1.			
	...			
Página X	1.			
	...			
Página Y	1.			
	...			

Fig. 3: Tabela de previsões a partir da capa de *A História da Pata Patrícia*

2.2. Estratégia de reorganização

No entanto, porque os bons leitores não fazem apenas previsões, antes usam constantemente múltiplas estratégias, e nem todos os géneros textuais são passíveis de se prestarem às mesmas estratégias, importa diversificar o contacto com outros tipos de textos para além dos narrativos. Os textos informativos configuram justamente um dos géneros textuais mais densos em termos da informação que veiculam e, estando presentes em áreas como a do conhecimento do mundo (seja na biologia, na história ou outras), importa promover igualmente estratégias que potenciem uma maior agilidade e eficácia na sua compreensão.

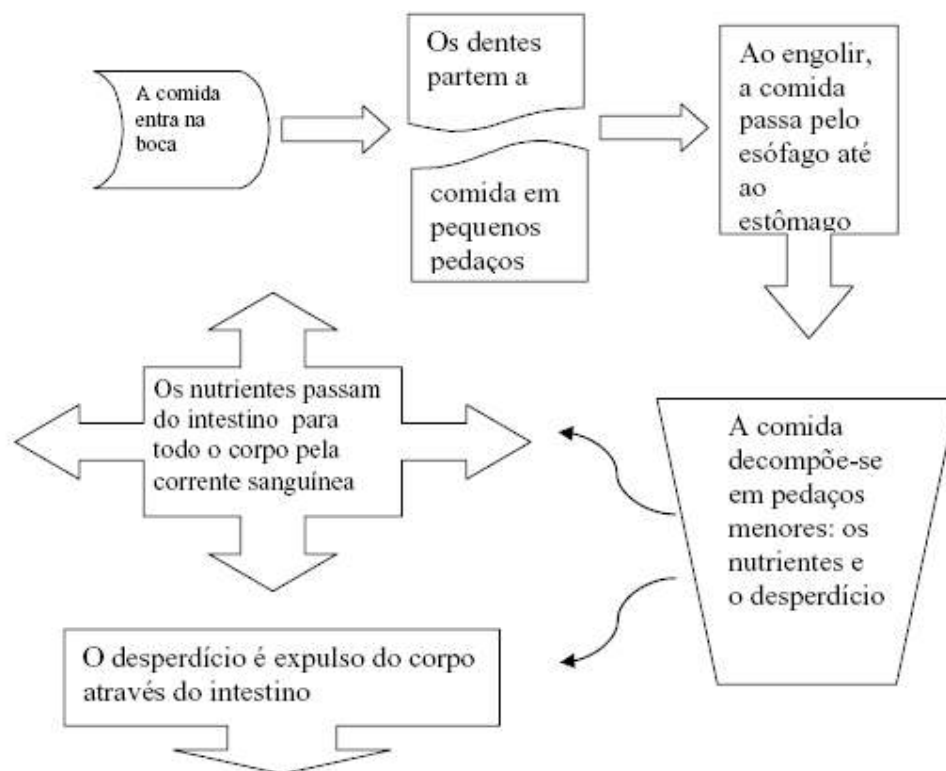


Fig. 4: Fluxograma de um texto descrevendo o processo digestivo

A estratégia de reorganização parece poder aplicar-se com grande relevância este género textual, já que permite não apenas melhorar a sua compreensão, como ainda facilita a recuperação de informações-chave do texto para memorização.

Esta mesma estratégia oferece a vantagem de poder ainda ser aplicada a textos narrativos, nomeadamente na caracterização de personagens que surgem indiretamente caracterizadas (através do diálogo ou das ações que estabelecem com as restantes personagens) ao longo do texto, sendo solicitado aos estudantes que identifiquem, sob a forma de adjetivos, por exemplo, características de uma dada personagem inferidas a partir do texto, apresentando, para cada uma delas os excertos do texto (a “prova real”) que ilustram essas mesmas características deduzidas.

Características da personagem com prova real

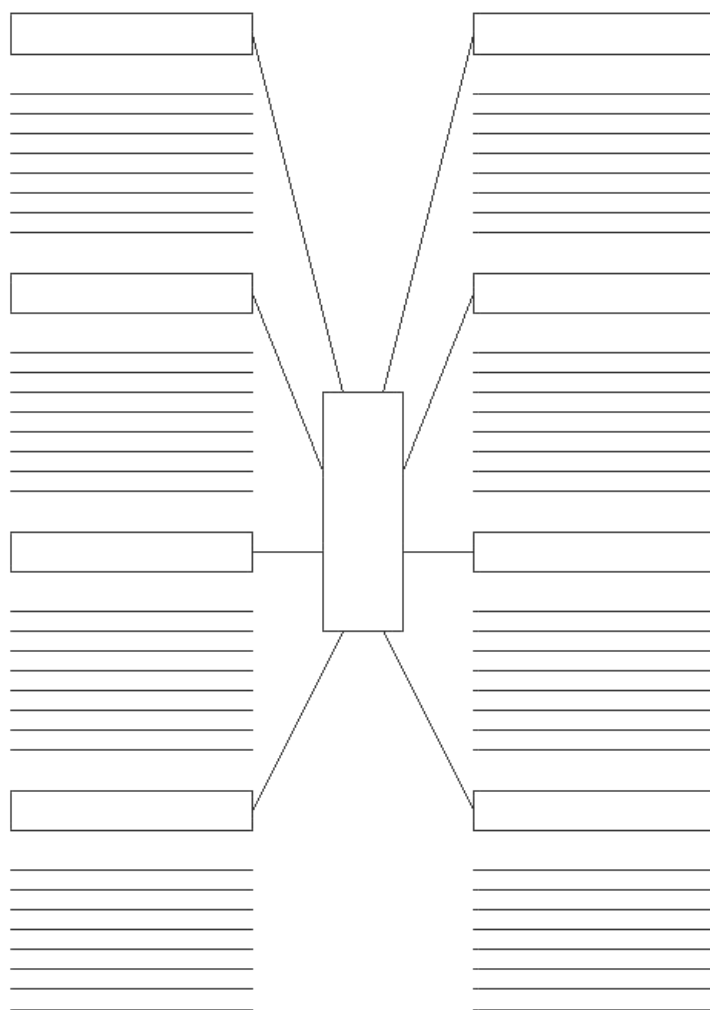


Fig. 5: Gráfico de caracterização de personagem com prova real

Dado que reorganizar a informação dispersa no texto implica a capacidade de a analisar e reestruturar, de forma a representá-la sob a forma de estruturas visualmente mais legíveis (como mapas conceptuais, redes semânticas ou outras tabelas e gráficos), tais estratégias permitem desenvolver a capacidade de relacionar ideias e favorecem a sua memorização.

2.3. Estratégia de relação

Esta habilidade de estabelecer relações é central numa outra estratégia, que intitulámos justamente de relação. Esta é a estratégia a ativar sempre que pretendemos que os estudantes integrem o conhecimento que o texto veicula sobre determinado tema e sejam capazes de tomar consciência quer dos conhecimentos prévios que detinham antes da leitura do texto, quer das dificuldades que subsistem após a leitura, quer ainda do que gostariam de vir a saber sobre o tema em questão.

Exemplo de uma ficha de registo

O que sabia sobre o assunto	O que aprendi com o texto	O que não percebi bem	O que gostava ainda de saber	Onde posso procurar mais informações

Fig. 6: Tabela de registo de conhecimentos (Sim-Sim (2007, p. 30))

Esta estratégia pode ainda ser aplicada a textos narrativos, nomeadamente quando se pretende levar os estudantes a comparar, estabelecendo relações entre dois textos ou duas versões de um mesmo texto.

Uma das formas de representar os aspetos em comum entre os dois textos ou aspetos particulares dos mesmos (como as personagens, por exemplo) consiste em adotar formas de representação como o diagrama de Venn ao serviço de uma leitura comparada, sendo que, na intersecção das duas circunferências, deverão ser identificadas as características comuns às duas histórias e, nas áreas não coincidentes, os aspetos divergentes. Note-se que esta técnica é passível de ser utilizada, por exemplo, no pré-escolar, materializando a representação, em termos reais, mediante a utilização de dois arcos e os elementos relevantes do texto recorrendo a objetos representativos dos mesmos.

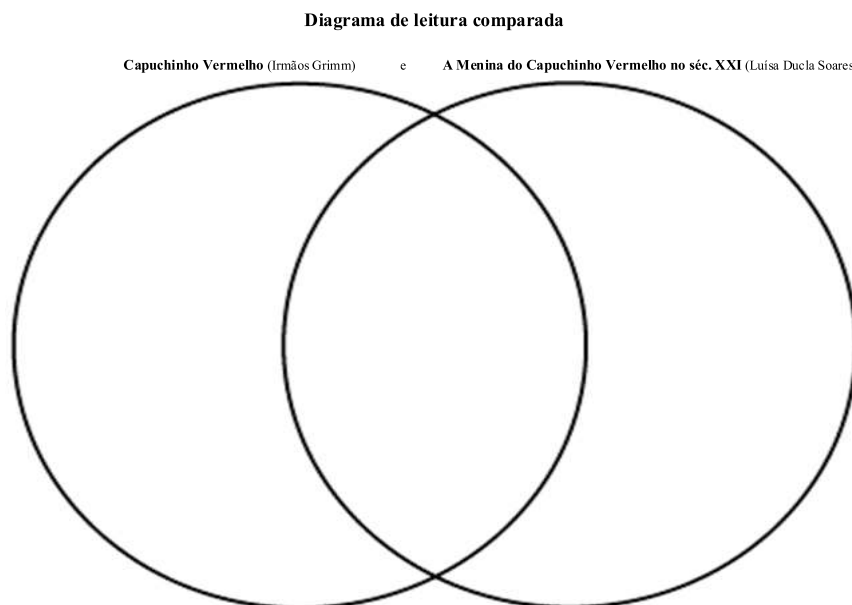


Fig. 7: Diagrama de leitura comparada (Teixeira (2011))

A vantagem deste tipo de representações visuais a que temos vindo a fazer apelo reside no facto de permitirem, cada uma delas à sua maneira, uma re- apresentação da informação contida no texto num processo ativo em que o conhecimento, a compreensão e a memória interagem em contínuo: ao melhorar um destes aspetos, registam-se melhorias também nos restantes.

2.4. Estratégia de questionamento

Nenhuma outra estratégia de compreensão leitora terá sido objeto de uma tão insistente utilização quanto a estratégia de questionamento. Reconhece-se, hoje, a necessidade de colocar questões que permitam avaliar a compreensão leitora (Viana, 2007) de forma a contemplar não apenas a informação explícita no texto (questões de natureza literal), como também a informação implícita no texto (questões de natureza inferencial) ou ainda a capacidade de integrar as informações oferecidas no texto com o conhecimento do mundo que o leitor já detém (questões de compreensão crítica). As questões que se seguem, colocadas relativamente ao excerto do texto “Pedro Coelho” ilustram justamente esta variedade de questões que se podem colocar:

Pedro Coelho

Era uma vez quatro coelhinhos que se chamavam Floco, Orelhas Compridas, Rabo-de-Algodão e Pedro Coelho. Viviam com a mãe numa toca debaixo das raízes de um grande pinheiro. “Agora, meus amores” - disse uma manhã a velha Senhora Coelha - “podem ir até ao campo, mas não entrem no quintal do senhor Gregório! O vosso pai teve lá um acidente. A mulher do senhor Gregório transformou-o numa empada!”

Questões:

Q1) Como se chamavam os quatro coelhinhos?

R1) Os quatro coelhinhos chamavam-se Floco, Orelhas Compridas, Rabo-de-Algodão e Pedro Coelho.

Q2) Onde é que a Senhora Coelha proibiu que os coelhinhos fossem?

R2) A Senhora Coelha proibiu-os de irem ao quintal do senhor Gregório.

Q3) Com quem é que a Senhora Coelha falava quando disse “meus amores”?

R3) A Senhora Coelha falava com os seus filhotes. (“viviam com a mãe”)

Q4) O que queria dizer a Senhora Coelha com: “O vosso pai teve lá um acidente?”

R4) O pai foi apanhado, morto, feito em empada e comido pela família do senhor Gregório.

Q5) Qual dos coelhinhos não ouviu a Senhora Coelha?

R5) O Pedro Coelho.

(adaptado de Giasson (1993, pp. 291-292)

Note-se que nas duas primeiras questões colocadas, ambas questões de natureza literal, mobiliza-se os leitores a procurarem a resposta relevante nos dados explicitamente presentes no texto. No entanto, se confrontados exclusivamente com perguntas deste tipo, os leitores iniciados terão tendência a centrar o seu trabalho sobre aspetos de pormenor. Da mesma forma, se se pretender trabalhar níveis de compreensão inferencial, como na pergunta 3, este tipo de questionamento mais exigente fará com que o jovem leitor possa, futuramente, ser capaz de extrair informação que se encontra “nas entrelinhas”. Já as respostas dadas face às questões 4 e 5 fazem apelo aos conhecimentos prévios do leitor perante o texto: na resposta 4, o leitor antevê já qual o destino reservado aos coelhos que são apanhados em quintais alheios e, na resposta 5, manifesta ou já conhecer a história ou saber que, quando uma personagem é referida no título, geralmente é o protagonista da história.

Importa ainda referir que, embora a colocação de questões aos leitores seja uma estratégia relevante visando a compreensão leitora destes últimos, não deixa de ser menos interessante o exercício inverso, em que se coloca ao leitor o desafio de ser ele próprio a produzir as suas questões sobre o texto. Estudos vários (nomeadamente Yopp, 1988) mostram que, quando se compara o desempenho entre alunos que se limitam a responder às questões do professor com o desempenho de alunos que construíram as suas próprias questões, o controle do aluno no processo de questionamento revela-se mais eficaz quer em termos de compreensão, quer em termos de consciencialização dos processos envolvidos para responder às questões e, conseqüentemente, em termos da própria autonomia do leitor.

2.5. Estratégias de síntese

Ensinar os alunos a sintetizar o que leem constitui outra das estratégias de compreensão leitora, pois esta técnica requer que o leitor desenvolva a capacidade de “filtrar” unidades de texto relativamente extensas, distinguindo as ideias principais das acessórias para, em seguida, conceber uma nova forma de as organizar. Não sendo uma tarefa fácil, importa pois, oferecer, numa fase inicial, os “andaimes” que permitirão ao jovem leitor a capacidade de mobilizar esta estratégia de síntese de forma mais ou menos automática.

Nos exemplos que apresentamos de seguida, podemos observar a aplicação destas estratégias quer a textos narrativos, que ainda a textos informativos:



Fig. 8: Pirâmide narrativa (Teixeira, 2011)

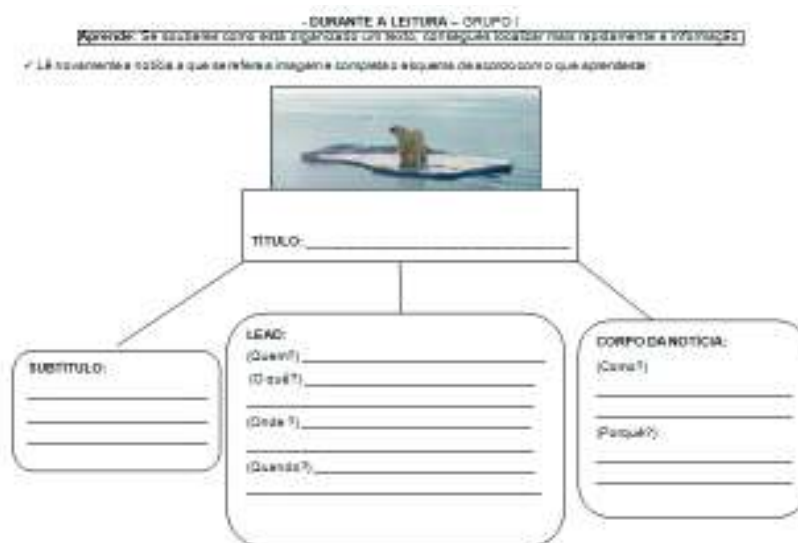


Fig. 9: Esquema da estrutura de uma notícia (Lago, 2012)

3. Considerações finais

Procurámos, neste texto, e a partir da identificação de alguns dos principais princípios pedagógicos que subjazem a uma pedagogia diferenciada, demonstrar como, no âmbito do ensino-aprendizagem do Português e, mais concretamente no domínio da leitura, diferentes estratégias diferenciadoras poderão ser implementadas.

Justamente porque se trata de um processo particularmente complexo, defendemos que esta competência deve ser, desde cedo, alvo de um trabalho explícito na aplicação de estratégias que possam conduzir à otimização da compreensão leitora pelos próprios leitores. Estas estratégias envolvidas na compreensão leitora podem e devem ser ensinadas num processo que envolve uma orientação explícita do professor na monitorização das tarefas a desenvolver e uma avaliação diagnóstica, formativa e contínua, culminando na autonomia do aluno, a qual dificilmente poderá ser alcançada sem uma aprendizagem sistemática e consciente dos mecanismos envolvidos.

As mais-valias decorrentes da automatização destas estratégias de que aqui demos testemunho (nomeadamente a construção de mapas ou esquemas, bem como outros dispositivos pedagógicos para registo de experiências de aprendizagem propiciadas pela análise de textos) passam, como vimos, pela possibilidade de explorar estratégias distintas em função das necessidades, interesses e perfis dos alunos, recorrendo a múltiplos tipos de materiais e promovendo a exploração de diferentes tipos de aptidões.

Dado que os alunos são envolvidos na resolução das propostas de trabalho, havendo um foco mais qualitativo do que quantitativo nas tarefas, é de esperar que os alunos delas venham a beneficiar no sentido em que se tornem leitores mais eficazes (i.e., melhores “compreendedores”), mais flexíveis (capazes de integrar a linguagem verbal com outros sistemas de representação não-verbal como a ilustração, ou a representação gráfica em esquemas), mais motivados e autónomos.

Acresce ainda o facto de tais estratégias constituírem um exemplo ilustrativo de diferenciação pedagógica, com potencial de exploração por leitores com diferentes níveis de proficiência, bem como de aplicação transversal, a diferentes géneros textuais.

Referências bibliográficas

Allal, I.; Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Boal, M.E.; Hespanha, M.C. & Neves, M.B. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada. Programa de Educação para Todos: Cadernos PEPT 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadima, A.; Gregório, C., Pires, T. et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- De Corte, E. (1990). Acquiring and Teaching Cognitive Skills: A State-of-the-art of Theory and Research. In Drenth, P.J. D.; Sergeant, J. A. & Takens, R. J. (Eds.), *European perspectives in psychology* (Vol. 1, pp. 237-263). London: John Wiley and Sons.
- Ministério da Educação e Ciência, Despacho normativo n.º 14/2011 do Gabinete da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 222 de 18 de novembro de 2011, 45723.
- Gardner, H. (1983; 1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Rio Tinto: Asa.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lago, C. (2012). *A compreensão leitora em textos informativos. Ler para aprender*. Trabalho de Projeto para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura apresentado à ESEPF.
- Pinto, J. & Brilha, J. (2008). *Referencial de Formação "Pedagogia Diferenciada"*. Lisboa: IEFP.
- Potter, B. (2007). *A História da Pata Patrícia Patanisca*. Porto: Editora Civilização.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*, Lisboa: ME – DGIDC.
- Teixeira, J. (2011). *Compreensão Leitora em Textos Narrativos. Diversificar estratégias*. Trabalho de Projeto para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura apresentado à ESEPF.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. L. (2007). *O Ensino da Leitura: a Avaliação*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Yopp, R. E. (1988). Questioning and Active Comprehension. *Questioning Exchange*, 2, 231-238.