

## Concepção Estratégica de Ensinar e Estratégias de Ensino

In Roldão, M.C. (2009) *Estratégias de Ensino- o saber e o agir do professor*, pp 55-67

### Ensinar como acção estratégica

A noção de *ensinar* que vimos teorizando neste e noutros escritos produzidos anteriormente (Roldão, 2005, 2007) – *acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros* – não é coincidente com o senso comum mais vulgarizado na representação social nem na própria representação dos professores, também eles condicionados por uma formação, uma organização e um conjunto de concepções instaladas nas escolas em que ocorre e se reforça a sua socialização como docentes.

Assim, ao conceito muito arreigado de ensinar como traduzir, expor, apresentar, corresponde uma ideia de que a aprendizagem do aluno é relativamente separada deste acto, e resultaria maioritariamente da condição, esforço e interesse de cada aluno face a esse ensino.<sup>1</sup> A estratégia, nesse caso, do lado do professor, resumir-se-ia aos aspectos da organização sequencial e lógica do assunto/conteúdo a explicar e conceitos respectivos que deverão ser “dados” naquele conteúdo curricular, como o se diz na gíria dos professores.

Pelo contrário, na lógica da concepção de ensino como *acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém*, a estratégia assume outro papel e relevância. De facto, nessa perspectiva, toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didáctico e à regulação e avaliação do aprendido - processo de *desenvolvimento curricular* – é em si mesma de natureza *estratégica*.

Retomando as relações entre *estratégia* e *currículo*, e *estratégia* e *ensino*, desenvolvidas nos capítulos anteriores, torna-se claro que se trata, ao ensinar, de procurar encontrar a *melhor e mais eficaz via para os aprendentes*, no seu conjunto e na

---

1. Da necessidade de ligar estes dois conceitos resultou, em parte, a expressão justaposta “ensino-aprendizagem” muito divulgada na literatura educacional, nos normativos, na investigação e no discurso dos professores, que pretende significar uma ligação entre as duas ideias, designação que, contudo, não utilizamos. Na leitura que fazemos dos dois conceitos – ensino e aprendizagem – eles são muito claramente diferenciados, e não se trata de substituir o bom ensino por uma mescla de ensino intencional com aprendizagem autónoma, que esbate o sentido de ambos. Assumimos como verdadeiro ensino aquele que se orienta intencionalmente para a aprendizagem pretendida, não sendo ensino se a promoção intencional da aprendizagem, na sua complexidade, não estiver contemplada.

individualidade de cada um, se apropriarem do *conteúdo curricular* em causa naquela acção de ensino particular – seja esse conteúdo cognitivo-conceptual, factual, processual, atitudinal, ou uma combinatória de vários destes tipos de aprendizagens que fazem parte do enunciado dos currículos actuais

(...) A acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível”? – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?”<sup>2</sup>

No primeiro exemplo, o professor está a olhar a acção de ensinar numa óptica “*intransitiva*” orientada sobretudo para a boa clarificação da sua parte, como sujeito emissor, do conhecimento em causa, e não se centrando especificamente nas particularidades da sua apreensão pelos destinatários; na segunda situação, o professor está a considerar o seu acto de ensinar como “*duplamente transitivo*”, centrado nas duas dimensões a que a sua acção se dirige – o conhecimento/conteúdo curricular e o aprendente: “como é que eu vou organizar quer o conhecimento quer as actividades de ensino que proponho aos alunos da forma mais eficaz para que este conteúdo (1º objecto da transitividade) seja aprendido/compreendido por todos” (2º objecto da transitividade).

### **Que é uma estratégia de ensino?**

#### ***A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia***

---

2. Se estabelecermos de novo uma analogia coma a acção curativa do médico face a um caso clínico, é também claro que essa acção é estratégica no seu todo: não se resume à sequência das consultas, prescrições, exames, mas à ideia condutora em que esses elementos se situam, ao modo como se organizam e fazem sentido para a pretendida cura, face àquele caso, e naturalmente será diversa noutro, ainda que a doença ou situação sejam as mesmas.

Como já atrás foi referido, 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.<sup>3</sup>

Diversos autores têm produzido tipologias de estratégias, dando conta de que nem sempre é atribuído ao termo o mesmo significado, sendo diferentes também as aproximações a outros conceitos (Vieira e Vieira, 2005). Parece evidente que não é muito produtivo fixar uma determinada nomenclatura, mas antes usar os instrumentos adequados para as descodificar dentro das suas lógicas próprias. Como estratégia transversal para a leitura das diferentes tipologias e suas também diversas verbalizações, sugere-se que:

1. se distinga sempre , numa descrição ou tipologia, qual é a concepção orientadora (por exemplo, produzir a aprendizagem a partir de situações ou problemas, através de uma sistematização do conhecimento disponível e sua aplicação, através do questionamento analítico sobre temáticas, através do debate de pontos de vista, entre outras) identificando, para cada uma , quais as finalidades privilegiadas para o aluno aprender (identificação da *estratégia como concepção global*);

2. se identifiquem os *meios e os modos escolhidos para os activar* (as tarefas e as actividades, bem como as técnicas nelas implicadas);

3. se analisem os *modos de avaliação que fazem sentido na estratégia em causa*.

Do mesmo modo, o procedimento a desenvolver quando se é autor permanente de estratégias de ensino na prática quotidiana de ensinar, deverá orientar-se por estes mesmos passos, independentemente da designação que se lhes atribua ou da tipologia em que se integre

### ***A estratégia de ensino operacionalizada em actividades e tarefas – a sua gestão***

Planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura *estratégica*, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade

---

<sup>3</sup> Como assinalam Vieira e Vieira (2005: 169): “Não obstante a diversidade de termos usados e o facto de nem sempre ser explicitado o significado com que são utilizados, vários autores como Clarke e Biddle (1993) , Lamas (2000) e Nisbet e Shucksmith (1987) usam o termo estratégia, em sentido lato, como sendo sequências integradas de procedimentos, acções, actividades ou passos escolhidos com um claro determinado propósito.(...) O termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a propósitos fixados, servindo-se de meios.”

pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos, e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos.

A *estratégia* não é assim assimilável nem a uma *actividade ou tarefa* – embora se desenvolva através delas – nem a uma *técnica*<sup>4</sup> – embora requeira o seu domínio e uso, como adiante se procura clarificar. Um mesmo conjunto de actividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar. Por exemplo uma sequência de actividades – leitura de um texto, análise em pares, apresentação ao grande grupo – num tema de História, pode ser orientada para a finalidade de precisar os conceitos-chave, ou de elaborar uma sistematização, de confrontar com o conhecimento anterior ou de identificar a divergência de interpretações. Destas opções estratégicas resultará uma abordagem completamente diferente das mesmas tarefas ou actividades.

Por outro lado, para uma mesma estratégia podem escolher-se técnicas diferentes que seleccionamos entre as disponíveis. Por exemplo, para uma estratégia centrada na procura autónoma de informação pelos alunos num dado conteúdo, com vista a desenvolver a sua autonomia e as competências processuais da selecção pertinente de informação, pode mobilizar-se a técnica de pesquisa individual orientada, ou a pesquisa grupal mediante um guião, ou uma pesquisa não orientada, mas referenciada a um produto final - a técnica de trabalho escolhida dependerá do que, para a melhor aprendizagem aqueles alunos, se considere estrategicamente mais proveitoso. São também da ordem da técnica as opções quanto aos recursos e suportes – textos, Internet, recolha de dados no meio, etc.

Em todas as opções estratégicas, a operacionalização da estratégia implica uma dimensão técnica e convoca a centralidade da acção didáctica adequada para a sua concepção e orientação.

Importa lembrar que o termo *estratégia* tem a sua origem na linguagem militar e que o *estratego*, chefe militar na antiga Grécia, era o responsável pela organização da acção militar no terreno, para o que tinha de evidenciar essa capacidade

---

4. Embora se deva ter sempre presente que os sentidos são variáveis de tipologia para tipologia, em geral a *actividade* é lida como mais abrangente que a *tarefa*, que se associa muito a acções focadas, enquanto a actividade pode ser mais abrangente. Por exemplo, numa *actividade de trabalho de grupo*, pode haver várias *tarefas*, tais como: 1. *descodificar o sentido de um texto*; 2. *comparar dados de duas situações*. O termo *técnica*, embora também variável, aparece mais frequentemente associado a uma função instrumental. Por exemplo, para fazer uma *actividade de pesquisa*, pode haver, entre outras, a *tarefa de levantamento de opiniões diversas*, e a *técnica* ser 1. *uma entrevista*, ou 2. *um questionário*, ou 3. *a análise de artigos de jornais*.

de conceber a acção na sua globalidade, nas articulações e sequência dos diversos passos, momentos e acções. Importada para o desporto, onde o seu uso é diariamente visível nos comentários futebolísticos, entre outros, a designação *estratégia* comporta estes mesmos traços caracterizadores: concepção global que justifica, enquadra e dá sentido às diferentes opções técnicas e táticas e ao uso dos recursos: posicionamento dos jogadores, sequência e interacções, etc.. É quase sempre à estratégia do treinador que são tecidas as maiores críticas – ou elogios – pelo reconhecimento da sua importância no resultado obtido.

A proximidade do conceito de *estratégia de ensino* ao sentido atribuído a *estratégia* nos contextos militar e desportivo não deverá contudo induzir uma ideia de combatividade ou competição associada à tarefa de ensinar. Trata-se sim de conceber, e concretizar, ajustando-o ao longo da acção, *um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro*. Podemos também aproximá-la do mundo da produção – económica, artística, cultural, publicitária – destacando o sentido de *concepção e planeamento de um conjunto de acções com vista à obtenção ou maximização de um resultado pretendido e sua qualidade*.

*Estratégia*, no campo da actividade de ensinar, pressupõe também esta ideia global de “concepção finalizada da acção”. Todavia, na minha própria experiência de formação a vários níveis, e na revisão de muita investigação disponível sobre práticas de ensino e organização do trabalho dos professores (Roldão et al.2006), tornou-se-me muito evidente que este conceito é o mais difícil de fazer passar a professores em exercício ou a futuros professores, parecendo-lhes estranhamente complexo face às práticas habitualmente desenvolvidas no seu quotidiano. Esta é uma situação intrigante que tentaremos analisar.

Um dos factores de dificuldade identificados prende-se justamente com a proximidade, ou sobreposição, atribuída ao conceito de *estratégia* face aos conceitos de *actividade, tarefa* ou *técnica*. Fala-se assim com frequência, nos documentos de planificação, ou nos próprios manuais e outros materiais, de *tipos de actividade* – por exemplo, trabalho de grupo, realização de uma ficha, ou pesquisa de um tema – como se fossem sinónimos de estratégias. Cabe perguntar como e onde se vê a estratégia perante tais enunciados? Qual a razão ou a finalidade da utilização do trabalho de grupo, ou da ficha de determinado tipo, face a um contexto em que se pretende conduzir alguém a uma aprendizagem? Procuraremos de seguida ilustrar a especificidade da estratégia

enquanto concepção global finalizada e orientadora, num exemplo simulado, deliberadamente simplificado para esta análise.

### *Simulação de uma planificação*

#### *Quadro nº 1: Planificação simulada*

<b>Unidade sobre animais/ambiente (1º ciclo)</b>
<b>Objectivo:</b> compreender a relação entre o modo de vida dos animais e as condições do seu ambiente; desenvolver competências colaborativas; adquirir /usar processos de organizar informação para outros
<b>Estratégia:</b> Trabalho de grupo sobre materiais escritos e visuais distribuídos. Organização de cartazes para apresentar no grande grupo.
<b>Avaliação</b> A qualidade da informação e sistematização, e a correcção do conteúdo dos cartazes.

#### *Análise crítica da simulação*

Os *objectivos* pretendidos estão claramente formulados: reportam-se a um conhecimento e ao seu uso para uma competência mais abrangente (compreender uma regularidade de relações modo de vida/ condições ambientais), e estão expressos em termos da aprendizagem que os alunos deverão adquirir e manifestar.

No sector *estratégia*, esta não é visível; apenas se enumeram tipos de acções , - que genericamente parecem apropriadas – mas nada sabemos do seu uso estratégico, do ponto de vista da promoção pretendida dos objectivos enunciados. Assim, não se planeia de que modo o referido trabalho de grupo pode contribuir para os objectivos que lhe dão sentido. Pelo simples facto de agrupar os alunos? Com que indicações orientadoras da tarefa? É indiferente que todos tenham tarefas ou apenas os mais rápidos ou diligentes a realizem ou liderem? Que aprendem os outros? Como se garante que têm informação, ou critérios, para o uso e selecção da informação distribuída? Que se prevê na estratégia para contemplar estes aspectos?

Quanto à segunda actividade (que aparece nomeada como estratégia, não o sendo) pretende-se que organizem eles próprios a forma de apresentar? Com que

finalidades estratégicas (que não terão sido expressas, mas podem ser acrescentadas, nos objectivos – por exemplo desenvolver a relação do texto escrito com a organização espacial). Com que apoios/informação contam para escolher o modo de o fazer, e fundamentar essa escolha? Aprendem o quê, ao fazê-lo? Onde se visibiliza essa intencionalidade no enunciado da estratégia?

Quanto à avaliação, ela surge como um lugar de mera constatação - vê-se o que fizeram numa tarefa designada por avaliativa. Mas coincide essa avaliação com o que se ensinou? O que fica o professor a saber sobre o efectivo resultado dos objectivos de aprendizagem que indicou, em cada um dos alunos? Como se apercebe e com que critérios, do nível e qualidade do que aprenderam? Como tira conclusões sobre a adequação da estratégia subjacente à lista sumária de acções?

Importa compreender que é a concepção estratégica que orienta o trabalho para as finalidades e o reorienta pela avaliação. Com estes dois enunciados de actividades – trabalho de grupo sobre materiais e apresentação de conclusões em cartaz - podem querer-se alcançar, estrategicamente, coisas diversas e até opostas. Podemos querer que exercitem a familiaridade com materiais diversos e aprendam a compará-los; ou que identifiquem conceitos em vários materiais escritos, com sentidos convergentes ou divergentes; ou, pelo contrário, que escolham os textos que confirmam uma ideia apresentada e excluam os outros...; ou que memorizem ou resumam leituras sobre um assunto previamente indicado para estudo. A *estratégia*, concebida e expressa com clareza, está dependente destas diferentes intencionalidades, deverá ser diferente para cada uma delas, traduzindo-se na orientação diversa de cada tarefa, na escolha dos instrumentos para a sua realização, nos guiões, na indicação de critérios que encaminhem a actividade num ou noutro sentido.

O mesmo se aplica, considerando a planificação como uma estratégia global, à avaliação. A sua indicação na simulação apresentada nada diz - nem ao leitor, nem ao professor, nem ao aluno, - sobre o que se pretende avaliar e com que critérios...A capacidade de selecção e adequação? A apresentação gráfica? A relação entre os conteúdos escolhidos de acordo com a finalidade? Outros?

***Quadro nº 2: Reconstrução da planificação simulada no Quadro nº 1***

**Unidade sobre animais/ambiente – com explicitação de estratégia**

***Objectivos:*** 1-Compreender a relação entre o modo de vida dos animais e as condições do seu ambiente; 2-Desenvolver competências colaborativas; 3 - Adquirir/usar processos de organizar informação para outros.

***Estratégia global e sua operacionalização:***

A estratégia escolhida assenta na análise de informação diversa, orientada para recolher aspectos ligados a 3 conceitos indicados previamente- visando a percepção de relações e enriquecimento dos conceitos (objectivo 1). Para isso, realizar-se-á uma actividade em trabalho de grupo sobre materiais escritos diversos, previamente distribuídos.: O trabalho apoia-se num guião orientador.

Pretende-se também (objectivo 2) que o contributo de todos seja considerado. Para isso a orientação do trabalho (que pode constar do mesmo guião) é de que todos lêem e seleccionam num primeiro momento, depois confrontam e sintetizam, finalmente concluem, e um dos alunos regista.

A organização desta informação será feita através de cartazes para apresentar no grande grupo, no sentido de desenvolver as técnicas de exploração gráfica do espaço de escrita e maximizar a clareza da comunicação (objectivo 3). Para isso o professor distribui (ou elabora previamente com os alunos) um conjunto de princípios a que a apresentação do cartaz deve obedecer (a apresentar em anexo) quanto ao uso do espaço, a escolha sequência e extensão das partes escritas, elementos visuais que aumentem a clareza dos conceitos que se querem dar a conhecer, outros.

A qualidade da informação e sistematização e correcção do conteúdo dos cartazes, face aos objectivos, será apreciada pelos outros grupos e pelo professor, numa tabela que contém esses princípios, e critérios para os operacionalizar em 2 ou 3 níveis, onde se assinalam os aspectos menos e mais conseguidos.

***Avaliação***

É pedido a cada aluno, para o professor ( e o próprio aluno) poder ajuizar da sua apropriação dos objectivos, que realize individualmente, e para um animal em



particular, um registo escrito ilustrado, com base nos textos, com pesquisa individual, que manifeste o conhecimento que adquiriu e a sua apropriação de saber face aos 3 objectivos de aprendizagem.

### **Estratégia e avaliação, ou estratégias com avaliação? – a regulação da estratégia**

Um dos problemas que uma abordagem tecnicista das estratégias de ensino pode levantar prende-se com a tendência para segmentar o processo do desenvolvimento do currículo em fases ou patamares desligados uns dos outros - problema muito conhecido de quem trabalhou ou trabalha com taxonomias de objectivos na linha behaviourista (Bloom et al, 1971). Na realidade o desdobramento em passos ou etapas, de forma analítica, é necessário para a operacionalização da acção, mas só ganha sentido se concebido no interior de um processo estratégico que é essencialmente integrado e depende justamente da consistência do fio condutor que articula e dá sentido às partes no interior do todo.

Ao conceber uma estratégia de ensino, a previsão dos momentos e modos de avaliação a introduzir é indispensável para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagem intermédios e finais.

Assim, na estratégia estarão previstos - com possibilidade de ajustamento que possa decorrer do desenvolvimento da acção - os dispositivos e modos de avaliação. Com eles se pode verificar, a dado momento que, por exemplo, uma actividade de pesquisa prevista está a ser inadequada e pouco eficaz para uma parte dos alunos. A previsão de um momento ou tarefa avaliativa nesse momento permitiu esta identificação que, por sua vez, levará o professor a reanalisar os seus pressupostos ao propor aquela actividade e a reorientá-la noutra formato, para aqueles alunos que, na tarefa de avaliação manifestaram reacções que demonstram alguma inadequação da actividade (por exemplo, há conceitos apresentados que não conheciam, ou o grau de elaboração de um texto tornou-o incompreensível para o fim proposto, impedindo a realização da tarefa por esses alunos). Esta verificação indicará ao professor que é *necessário ajustar a actividade, sem deixar de possibilitar a realização do objectivo*, e também *organizar o trabalho subsequente de modo diferenciado*, já que para outros alunos estas dificuldades não surgiram e podem prosseguir a actividade como inicialmente planeada.

Suscita-se assim para o professor a necessidade de analisar os porquês da inadequação para aqueles alunos, e o que explica que os outros a tenham conseguido realizar – aspectos que implicam uma análise do próprio processo por si planeado e do percurso cognitivo de diferentes alunos.

A própria avaliação dos resultados em termos de aprendizagens conseguidas, que designamos habitualmente por sumativa, deve fazer parte da estratégia global e ser coerente com ela, visto que tem de estar articulada com o modo como todo o trabalho foi conduzido sem, contudo, o repetir. Alguns dos cuidados a ter neste processo estratégico prendem-se com avaliar o que foi intencionalmente trabalhado, e não o que resulta dos dotes ou possibilidades culturais do aluno exteriores ao processo de ensino<sup>5</sup> e, por outro lado, em criar situações de avaliação - que não se esgotam, nem muitas vezes se adequam, à clássica formulação em pergunta/resposta –, situações e instrumentos que permitam perceber se o aluno sabe usar o que aprendeu numa situação ou tarefa diferente do contexto em que a adquiriu.

### **A estratégia de ensino em articulação com os processos de aprendizagem**

Não se desenvolve neste livro, como já foi referido, a análise de tipologias de estratégias, que remetemos para algumas excelentes leituras de apoio que abordam esta questão extensivamente e em maior detalhe (Vieira e Vieira, 2005). Esta opção resulta de a incidência deste trabalho se pretender dirigida à acção curricular, pedagógica e didáctica do professor, mobilizando o conhecimento disponível para orientar, conceber e fundamentar a sua *acção de ensinar como uma acção estratégica centrada na melhoria das aprendizagens*. O que se pretende é que possa funcionar como um auxiliar para a construção pessoal das estratégias de ensino de um professor.

Nessa perspectiva, são particularmente úteis, nas tipologias disponíveis, as estratégias cuja intencionalidade e critérios se centram nos processos cognitivos do

---

5. Os saberes e dotes, prévios e externos à acção da escola devem absolutamente ser tidos em conta na estratégia de ensino que se desenvolve, de modo a estabelecer o *continuum* entre a experiência pessoal e o conhecimento construído na escola de que falava já John Dewey no início do século XX (*The Child and the Curriculum*, 1902; *Experience and Education*, ed. 1997) Tais elementos devem ser mobilizados para a estratégia de ensino, mas o que se avalia é o que se desenvolveu a partir deles, e não o facto de já os possuírem. Por exemplo, numa unidade da disciplina de História incidindo sobre pintores da Renascença, um aluno já visitou várias exposições e viajou até Itália e Flandres, os outros não.. O que é preciso é que (1) a esse aluno seja dada oportunidade de rentabilizar o que já sabe para si, para o trabalho da turma, ou de um grupo, por um lado (na estratégia, prever actividades que o permitam e sejam úteis aos outros e a ele próprio) e, por outro, (2) que seja avaliado não pelo muito que já sabia, mas sim por tarefas que articulem e mobilizem esse saber prévio com outros desenvolvimentos e aprofundamentos que a estratégia deverá ter contemplado.

aluno que se pretendem desencadear, já que essa é, em última análise, a âncora principal da estratégia. Recorde-se a bem conhecida afirmação de David Ausubel (1978), no sentido de construir aprendizagens significativas e não rotineiras: “Comece onde o aluno está ...”. Mas para construir novo conhecimento, mais abstracto, e não para reforçar os limites do nível ou contexto em que se encontra.

Ribeiro e Ribeiro (1989, cit in Vieira e Vieira, 2005:18) classificaram, por exemplo, as estratégias em função dos modelos cognitivos a que estão ligadas., estabelecendo dois grandes grupos de estratégias gerais: as *indutivas* e as *dedutivas*, conforme o tipo de processo cognitivo que desencadeiam. É fundamental para o professor que prepara as suas aulas decidir, face a cada conteúdo de aprendizagem, qual destes caminhos de pensamento pretende suscitar e privilegiar no aluno, e porquê.

Continuando a seguir Vieira e Vieira (2005: 18-19), outros autores classificam as estratégias com base no princípio da realidade, estabelecendo três grupos – *situações de vida real, simulações de realidade e abstrações de realidade*. No interior do primeiro grupo, destacamos as *estratégias de questionamento*, que variam conforme a intenção da estratégia do professor relativamente ao tipo de funções cognitivas que pretende estimular ou desenvolver – funções elementares ou funções cognitivas de nível mais elevado.? (Vd Vieira e Vieira, cap. 2).

Estas intencionalidades dirigem a escolha da estratégia no sentido que aqui lhe vimos atribuindo - pretender desenvolver competências cognitivas elevadas ou desenvolver o pensamento crítico diferem fundamentalmente de promover a compreensão mínima de um fenómeno ou o simples uso da memorização/reprodução. Perguntemo-nos, em cada planificação, que *acção/ões cognitiva(s) estamos a pedir ao aluno?* Que “actividade”(mental) lhes é pedida durante a estratégia, mesmo quando se adopte uma técnica expositiva-explicativa? Ou num trabalho de pesquisa? Ou numa actividade de pergunta/resposta? Desenhar uma estratégia requer, como num espelho, a consideração intencional do que está a passar-se – e do que pretendemos que se passe - do “lado de lá” , isto é, no processo de apropriação cognitiva pelo aprendente.