

PROJETO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES DE LEITURA DE QUESTÕES DISCURSIVAS DE
PROVAS

Sônia Maria Duque da FONSECA
(Faculdades Integradas de Cruzeiro – FIC)

ABSTRACT: This paper focuses on an educational intervention in which the aim is to develop reading skills on test discursive questions, essential to form citizens capable of interpreting, critical analyses, argumentation, logical reasoning and working solutions out. It also presents some results of a didactic sequence developed as an action-research in a group of Language and Literature students.

KEYWORDS: test discursive questions; reading skills; didactic sequence.

0. Introdução

“Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo (...)” (SCHNEUWLY, 2004: 26).

Por isso optamos pelo gênero *questões discursivas de provas* — visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura e, posteriormente, de produção de enunciados destas questões — em virtude da dificuldade dos alunos do curso de Letras (futuros professores) quanto à leitura e elaboração de tais enunciados. Para se atingir este objetivo é preciso levar os alunos à apropriação das características deste gênero discursivo, a uma prática de reflexão sobre a coerência que deve haver entre as habilidades exigidas nas questões e a elaboração dos seus enunciados, para que estes sejam redigidos com clareza.

O trabalho com *questões discursivas de provas* atende às necessidades de um ensino de leitura e, principalmente, de produção de textos, com uma pluralidade de gêneros discursivos (segundo a concepção de Bakhtin (2000), conforme recomendam os PCNs e vários estudos ,

como os de Lopes-Rossi (2002 e 2003), Rosenblat (2002), Barbosa (2002), entre outros.

1. Fundamentação teórica

De acordo com Chauí (1997:157) “Usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho através do qual uma certa finalidade ou um certo objetivo é alcançado”. Ainda segundo a autora, desde Aristóteles, a Filosofia considera que, ao lado de um método geral que todo e qualquer conhecimento deve seguir, são necessários outros métodos particulares para atender às especificidades do objeto a ser conhecido. É por isso que cada campo do conhecimento deve ter seu método próprio.

No caso da nossa pesquisa, optamos pela pesquisa-ação. Segundo Moita Lopes (1996), a pesquisa-ação requer pessoas atuantes em uma determinada prática social para agir sobre ela. Os dados obtidos são constantemente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novos tópicos de investigação, “de modo que os professores-pesquisadores, (...) estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática” (p. 185).

Na elaboração da seqüência didática para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção do gênero discursivo *questões discursivas de provas*, buscamos o suporte teórico em Zabala (1998 e 1999), Noguero (1999), Dolz e Schneuwly (1996) e Magalhães-Almeida (2002).

As *seqüências didáticas*, ou *seqüências de atividades de ensino/aprendizagem* são: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998:18). Para Dolz e Schneuwly (1996), uma seqüência didática consiste em se elaborar um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual, que são como instrumentos que permitem agir em situações de comunicação diversas.

Elas nos permitem avaliar a pertinência ou não de cada uma das atividades, a necessidade de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir.

Noguero (1999) sugere a seguinte seqüência de ensino-aprendizagem para o ensino fundamental: nível apropriado; objetivos referenciais; conteúdos conceituais e atitudinais associados; conhecimentos prévios e atividades de ensino-aprendizagem. Julgamos

viável adaptá-la à nossa pesquisa, apesar de este trabalho visar ao ensino superior.

- Sequência de ensino/aprendizagem — corresponde à sequência *didática*.
- Objetivos referenciais — são denominados também de *específicos* por outros autores, como Libâneo (1999), Piletti (1999), Perrenoud (1999 e 2000), Bordenave e Pereira (2000), Enricone (1983), Haydt (1997), Martins (1990), Vianna (1976).
- Conteúdos — Devemos entender os conteúdos como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que abrangem tanto as capacidades cognitivas como as demais capacidades: motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1999, p. 30).
- Conteúdo conceitual — corresponde a *o que se deve saber*, são os conceitos propriamente dito. Como exemplo, o conceito de gênero discursivo.
- Conteúdo procedimental — corresponde a *o que se deve saber fazer*. Por exemplo, identificar *questões discursivas de provas* como um gênero discursivo.
- Conteúdo atitudinal — corresponde a *como se deve ser*. Engloba valores, atitudes e normas. Por exemplo, em uma situação de prova, respeitar o silêncio, usar a atenção, zelar pela clareza, ordem e apresentação da prova.

Esses conteúdos não são estanques, pois só podemos afirmar que um conceito foi aprendido quando o aluno “sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretos naquele conceito que os inclui” (ZABALA, 1998: 43).

Por exemplo, sabemos que o aluno aprendeu o conceito de gênero discursivo, segundo a concepção de Bakhtin (2000), quando ele é capaz de reconhecer *questões discursivas de provas* como um gênero discursivo porque é uma forma típica de enunciado, que se concretiza em condições e com finalidades específicas em determinadas situações de interação social.

2. Procedimentos metodológicos

Para o trabalho com o gênero *questões discursivas de provas*, propusemos uma sequência didática, desenvolvida como pesquisa-ação

em uma classe de um curso de Letras. O primeiro passo foi levar os alunos à apropriação das características fundamentais deste gênero discursivo. Em seguida, mostrar-lhes a coerência que deve haver entre a pergunta que será formulada e o processo mental que se espera que o educando adote. A última etapa constou da produção e revisão do gênero em questão.

Neste artigo apresentaremos os procedimentos e os resultados de uma atividade, em que os alunos elaboraram questões instrucionais, sobre os seguintes temas sugeridos pela classe: Ecologia, Religião, Educação na TV, Televisão, Idosos e Disciplina na escola.

Atividade 1

Participantes:	18 alunos
Categoria:	trio
Característica:	Elaboração de questões instrucionais que cobram habilidades de: <i>comparação, análise, argumentação e explicação</i> .

1. *Objetivo específico:* O trio de alunos deverá ser capaz de elaborar questões instrucionais que cobram habilidades de: comparação, análise, argumentação e explicação sobre o tema sugerido pelo grupo.
2. *Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais associados:* Os conteúdos conceituais de suporte são: os conhecimentos prévios citados adiante. Quanto aos procedimentais: a elaboração de dez questões instrucionais que cobram habilidades de: comparação, análise, argumentação e explicação sobre o tema sugerido pelo grupo. Quanto aos atitudinais: respeito ao revezamento da palavra nas discussões em grupo; atenção à palavra do colega; elogio à colaboração do colega.
3. *Conhecimentos prévios:* Os conhecimentos prévios mais importantes são: a estrutura da frase instrucional; a competência para elaborar questões instrucionais.
4. *Atividades de ensino-aprendizagem:* Foram seguidos os seguintes passos:
 - a) Fizemos um levantamento sobre temas que os alunos gostariam de abordar. Várias foram as sugestões.
 - b) Solicitamos que cada grupo (06 grupos de trio) escolhesse um tema, entre os sugeridos, a fim de elaborar dez questões instrucionais a respeito do escolhido.
 - c) Ativamos os conhecimentos prévios da classe sobre questões instrucionais, atentando para a presença de verbos norteadores da

habilidade pretendida nesse tipo de questão. Apresentamos-lhes o quadro, com alguns verbos e as respectivas habilidades, sugerido por Haydt (1997) e Vianna (1976), conforme ANEXO.

- d) Lembramos à classe que, somente após a discussão do tema pelo grupo, deveriam passar à elaboração das questões.
- e) Sem nenhuma intervenção, observávamos a discussão de cada grupo. Chamou-nos a atenção o entusiasmo com que eles realizavam a tarefa. Concluímos que isto foi resultado de o professor trabalhar com temas do interesse da classe.

Os alunos disponibilizaram de 85 minutos para a atividade, os quais foram ocupados integralmente.

A seguir, apresentaremos a análise e os resultados da atividade 1

Quadro 1.1 — Resultados gerais da elaboração de questões instrucionais

Total de questões	Resposta aceitável		Resposta parcialmente aceitável		Resposta inaceitável	
	n.º de questões	%	n.º de questões	%	n.º de questões	%
60	36	60	9	15	15	25

Quadro 1.2 — Resultados gerais das habilidades solicitadas nas questões

Total de questões	Habilidades solicitadas		Outras habilidades	
	n.º de questões	%	n.º de questões	%
60	56	93,33	4	6,67

As informações do quadro 1.1 mostram que, no cômputo geral, o percentual de respostas aceitáveis foi de (60%). Consideramos *aceitáveis* aquelas nas quais foram empregados verbos ou expressões especificadores das habilidades que se deseja verificar, conforme exemplos (1), (2) e (3).

- (1) **Compare** a qualidade da água do rio Tietê na sua nascente com o trecho na marginal Tietê, na cidade de São Paulo.

- (2) **Faça uma análise** dos danos ecológicos causados pelo homem no Pantanal Matogrossense.
- (3) **Apresente argumentos contra ou a favor** do desmatamento com a finalidade de instalações industriais.

Foram consideradas *parcialmente aceitáveis* (15%) as questões que mesclaram *interrogativa direta* e *instrucional*, conforme exemplos (4) e (5), ou apresentaram verbos muito vagos, que não direcionam para a habilidade que se deseja verificar, permitindo uma resposta muito ampla, que nem sempre atende à expectativa do professor, como nos exemplos (6) e (7).

- (4) Para você o que é fanatismo religioso? Explique.
- (5) Você acha difícil seguir uma religião? Argumente.
- (6) **Escreva** se existem diferenças entre disciplina escolar e familiar. **Comente**-as.
- (7) “Envelhecer é uma arte.” **Comente** essa afirmação.

Classificamos como *inaceitáveis* as questões que foram elaboradas em forma de *interrogativa direta*, conforme atestam os exemplos (8) e (9).

- (8) Você acha que a televisão é uma fonte confiável para se buscar educação?
- (9) Por que emissoras com programas de baixa qualidade têm maior audiência do que emissoras preocupadas com a qualidade dos seus programas?

O quadro 1.1 mostra, ainda, a dificuldade de uma significativa parcela de alunos (40%), quanto à elaboração de questões *instrucionais*, pois não se familiarizaram com elas, porque os professores, em geral, não se habituaram a produzi-las. Isto acarreta dificuldade na compreensão do que é solicitado nas *questões discursivas de provas*, quando estas são elaboradas em forma de *interrogativas diretas* ou com a ausência de verbos norteadores das habilidades que se pretende verificar.

O quadro 1.2 mostra que 93,33% das questões (englobando as *instrucionais*, as *interrogativas diretas* e as *mescladas de instrucionais e interrogativas diretas*) atenderam às habilidades propostas, como nos exemplos (10) e (11); apenas (6,67%) não atenderam à solicitação porque cobraram outras habilidades, como atestam os exemplos (12) e (13).

(10) Você acha que a sociedade sabe conviver com os idosos e apoiá-los em suas famílias? (habilidades de análise e argumentação)

(11) **Faça uma análise** sobre a interferência do meio social na indisciplina escolar.

(12) **Conceitue** o efeito estufa.

(13) **Conceitue** ecologia.

3. Algumas considerações

Estas informações fazem-nos refletir sobre a necessidade de o professor levar os alunos, em primeiro lugar, à apropriação das características do gênero *questões discursivas de provas*. Em seguida, conduzi-los à elaboração de enunciados em forma de *questões instrucionais*, atentando para a coerência que deve haver entre a formulação da questão e a habilidade que se pretende verificar. Para tanto, o professor deverá também, em suas provas, elaborar enunciados em forma de *questões instrucionais* para que o aluno, além de familiarizar-se com esse tipo de questão, possa expor com mais segurança o que é solicitado nessas questões, atendendo assim à expectativa do professor.

A seqüência das atividades propostas em nossa pesquisa revelou-nos que os alunos foram capazes, paulatinamente, de produzirem enunciados de *questões discursivas de provas* com mais proficiência; porém a pesquisa mostrou a necessidade de intensificação destas atividades.

ANEXO

TIPOS DE QUESTÕES DISSERTATIVAS	
Relacionar ou enumerar	É uma exposição que exige apenas recordação, sendo uma forma simples de resposta livre.

Organizar	Também exige a lembrança de fatos, mas de acordo com determinado critério (cronológico, importância crescente, causa e efeito etc.), sendo mais complexo que o anterior. Neste caso, os elementos devem ser dispostos de forma a assumir uma estrutura.
Selecionar	Supõe uma escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com um critério preestabelecido.
Descrever	Solicita a exposição das características de um objeto, fato, processo ou fenômeno.
Analisar/ Discutir	É mais que uma simples descrição, porque supõe uma análise em que o aluno expõe idéias, questiona, apresenta argumentos a favor e contra e estabelece o relacionamento entre fatos ou idéias. A resposta requer estruturação cuidadosa e propicia diferentes abordagens do problema.
Definir	Consiste em enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, fato, processo ou fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. O aluno não deve repetir as definições contidas nos livros-textos, mas usar as próprias palavras.
Explicar	Consiste em elucidar a relação entre fatos ou idéias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito.
Comparar	Consiste numa análise simultânea de objetos, fatos, processos ou fenômenos, para determinar semelhanças e diferenças e indicar relações. A resposta exige planificação e organização de idéias. O item pode ser enunciado de várias formas, sem necessariamente usar o termo comparar, solicitando a apresentação de vantagens ou desvantagens, semelhanças ou diferenças.
Sintetizar	Consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma idéia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
Esquematizar/ Esboçar	O esquema ou esboço é uma espécie de síntese, mas exige uma organização do assunto em tópicos e subtópicos, dando ênfase às funções e às relações entre os elementos.

Interpretar	Consiste em analisar o significado de palavras, textos e idéias ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente capacidade de compreender e realizar inferências.
Criticar	Consiste em julgar e supõe análise crítica. O aluno deve avaliar idéias textos, livros tendo por base padrões ou critérios para proceder a uma análise crítica.

Tipos de questões dissertativas de acordo com Haydt (1997: 302-303)

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas (SP); Mercado de Letras, p. 149-182, 2002.
- BORDENAVE, Juan Diáz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. V. 2. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996, p. 31-49. Genebra, Suíça. Trad. Provisória de Roxane Rojo.
- ENRICONE, Délcia et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 10. ed. Porto Alegre: Sagra, 1983.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté (SP): Cabral Editora e

- Livraria Universitária, 2002. p. 19-40.
- _____. Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Caminhos para a construção da prática docente*. Taubaté (SP); Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 93-115.
- MAGALHÃES - ALMEIDA, Cirlene. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas (SP); Mercado de Letras, 2002. p. 127-147.
- MARTINS, José do Prado. *Didática Geral*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NOGUEROL, Artur. Língua. In: ZABALA, Antoni (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.141-164.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 22. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas (SP); Mercado de Letras, 2002. p. 185-205.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em educação*. 2. ed. São Paulo : IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. Os enfoques didáticos. In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 153-196.