

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DA CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO “QUESTÕES DISSERTATIVAS DE PROVAS”

Sônia Maria Duque da FONSECA  
(Instituto de Ensino Superior de Cruzeiro)  
e-mail: soniaduque@ig.com.br

**ABSTRACT:** *This paper reviews the methodological procedures to the characterization of the discursive gender test dissertative questions. It also presents some quantitative and qualitative results of the corpus analysis. It focuses on an educational intervention carried out as an action-research, aiming for the development of reading skills of the gender in question.*

**KEYWORDS:** *discursive gender; test dissertative questions, action-research, reading skills.*

### 0. Introdução

Os PCNs e vários estudos, como os de Lopes-Rossi (2002a, 2002b, 2003), Rosenblat (2002), Barbosa (2002), entre outros, preocupados com o ensino da linguagem – enquanto forma de interação social – recomendam um trabalho na escola com projetos pedagógicos, que tenham como objeto de ensino-aprendizagem uma pluralidade de gêneros discursivos que, segundo a concepção de Bakhtin (2000), são formas típicas de enunciados que se concretizam em condições e com finalidades específicas nas diversas situações de interação social.

A adoção dos gêneros discursivos, como objeto de ensino, justifica-se porque eles possibilitam:

- o conhecimento não apenas de aspectos estruturais de um texto, mas também de aspectos sócio-históricos e culturais;
- a competência em vários gêneros, pois o domínio de um não garante necessariamente o domínio de outros, porque cada gênero tem características “relativamente estáveis”;
- um melhor desempenho dos alunos na compreensão e produção de textos;
- a seleção de critérios mais claros, por parte do professor, para intervir no processo de compreensão e produção de textos.

Segundo Rosenblat (2002:186),

A falta de descrições – sobretudo, descrições enunciativo-discursivas – dos gêneros tem dificultado uma possível progressão curricular que fundamente e viabilize as ações didáticas.

Como professora de língua portuguesa no ensino superior, deparamo-nos com a dificuldade dos alunos no entendimento de enunciados de *questões*

*dissertativas de provas*. Por isso, decidimos realizar uma pesquisa para a qual propusemos dois objetivos:

1º) Caracterizar esse gênero a partir de um *corpus* de *questões dissertativas de provas*, coletadas de diferentes disciplinas dos cursos de Letras, Pedagogia e História de uma Instituição particular de ensino superior do Estado de São Paulo e do Exame Nacional de Cursos (ENC) – popularmente denominado Provão – de Letras (1998, 1999, 2000, 2001, 2002), de Pedagogia (2001 e 2002) e de História (2002).

2º) Propor uma seqüência didática a ser desenvolvida como pesquisa-ação, nas aulas de língua portuguesa do curso de Letras, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero em questão.

A pesquisa-ação foi desenvolvida no período entre 10 de março de 2003 e 10 de junho de 2003, em uma classe noturna do 3º semestre do curso de Letras com 24 alunos. Desses, o número de participantes da pesquisa oscilou entre 15 e 24, devido às faltas registradas.

## 1. Procedimentos metodológicos

a) Foram selecionados os cursos de Letras, Pedagogia e História porque se faz necessária a delimitação do *corpus* e porque são cursos de licenciatura, formadores de professores, que irão trabalhar necessariamente com *questões dissertativas de provas*. Também constituíram parte do *corpus* as questões de Letras, Pedagogia e História do Exame Nacional de Cursos (ENC), porque, ao término da graduação, os alunos sujeitam-se a ele, portanto necessitam conhecer as características desse gênero, que se concretiza em condições de produção diferentes. Foi escolhido o curso de Letras para a realização da pesquisa-ação porque o professor-pesquisador ministra aulas nesse curso, e não, nos outros dois.

b) Em seguida, iniciamos uma pesquisa bibliográfica sobre gêneros discursivos e questões dissertativas de provas para a fundamentação teórica da pesquisa. Pelo que se pôde constatar em levantamento bibliográfico, este é um gênero pouco explorado em pesquisas na área de Linguística Aplicada. Os trabalhos que abordam questões dissertativas de provas enfocam-nas apenas da perspectiva pedagógica, conforme verificamos em Vianna (1976), Enricone et al (1983), Martins (1990), Haydt (1997), Libâneo (1999), Piletti (1999), Bordenave e Pereira (2000). Entretanto, há uma série de aspectos lingüístico-textuais e discursivos que precisam ser esclarecidos.

Em Machado (2000), encontramos um estudo sobre as instruções das questões do Provaão destinadas a alunos de Administração, Odontologia, Direito, Letras, Jornalismo, Engenharia Civil, Engenharia Química e Veterinária. Após a análise desses enunciados, concluiu-se que o sucesso dos alunos, submetidos a esses exames, dependeria da realização adequada de diferentes operações de linguagem. Entre as citadas, selecionamos duas que interessam ao nosso trabalho:

- compreender o que realmente significam inúmeros atos de linguagem, que são colocados de forma mais ou menos vaga pelos avaliadores, tais como: “comente”, “explique”, “responda”;

- construir diferentes tipos de discurso e/ou de organização textual, como descrever, argumentar, justificar, fundamentar, exemplificar, enumerar, relatar, definir, comparar etc. (p. 9)

Se o domínio das operações de linguagem, exigidas no Provão, “parece ser considerado como um dos sinais da qualidade esperada pelo sistema educacional” (Machado, 2000: 9), e um dos nossos objetivos visa ao desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero *questões dissertativas de provas* com alunos da graduação, temos aí mais uma justificativa para a realização da nossa pesquisa.

c) Buscou-se, também, uma fundamentação teórica que justificasse *questões dissertativas de provas* como um gênero discursivo.

Rojo, Cavalcante e Pio (2001) citam alguns gêneros do discurso em circulação na aula: questionário oral, instruções, ordens, enunciados de problemas, explicações, expressões matemáticas etc.

(...) quando o professor está ensinando, há uma diversidade de gêneros que circulam na sala de aula que estão de acordo com o tema, a disciplina e as finalidades e apreciações mútuas do professor e dos alunos (p.132).

Logo, *questões dissertativas de provas* são um gênero discursivo.

Se gêneros discursivos são formas típicas de enunciados, que se concretizam em condições e com finalidades específicas nas diversas situações de interação social (Bakhtin, 2000); ou, de acordo com Maingueneau (2001: 61), gêneros de discurso são “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”, como por exemplo o relatório de estágio; conclui-se que *questões dissertativas de provas* constituem um gênero discursivo.

d) Em seguida, passamos à análise do *corpus* que se constituiu de duas etapas: 1) análise quantitativa e 2) análise qualitativa. No primeiro momento, agrupamos as questões por curso e por tipo: interrogativas diretas, instrucionais, interrogativa direta / instrucional e sem proposição, porque constituem tipos diferentes de elaboração, (Quadro 1). A seguir, fizemos outro agrupamento: questões contextualizadas, descontextualizadas e que exigem contextualização. Posteriormente, buscamos no *corpus* a incidência dos verbos que, segundo Viana (1976) e Haydt (1997), constituem uma terminologia específica, centralizada no comportamento que se deseja verificar e, ainda apoiada nestes dois autores, fizemos o levantamento das habilidades exigidas por estes verbos, a fim de confrontá-las com o *corpus* coletado.

Prosseguimos com a pesquisa, fazendo a análise qualitativa das questões. Neste artigo, porém, apresentaremos apenas os resultados do quadro 1.

## 2. Análise dos dados do quadro 1

O quadro 1 abaixo apresenta a quantificação e a porcentagem dos dados de acordo com o curso e a classificação dos tipos de questões

Cursos Características	Letras	Pedagogia	História	Provão L	Provão P	Provão H	Total
N.º de questões	67	68	43	20	13	5	216
Interrogativas diretas	28 41,79%	23 33,82%	3 6,98%			2 40%	56 25,93%
Instrucionais	34 50,75%	40 58,83%	31 72,09%	19 95%	13 100%	3 60%	140 64,81%
Inter. diretas e instrucionais	4 5,97%	5 7,35%		1 5%			10 4,63%
Sem proposição	1 1,49%		9 20,93%				10

Quadro 1 – Classificação dos tipos de questões do *corpus* analisado

As questões *instrucionais* apresentam verbos que indicam um ato de linguagem específico, como, por exemplo: *explique, justifique, argumente, compare*. Tais instruções explicitam para o aluno as habilidades que estão sendo cobradas e que vão além da simples recordação de um conteúdo memorizado, como atesta o exemplo (1). Já as questões *interrogativas diretas* com *o que, que, qual, em que, onde*, na maioria das vezes, não exigem mais do que isso, conforme exemplo (2).

- (1) Considerando as características da linguagem oral e da escrita, compare e analise os textos I e II, levando em conta o modo com se constrói a interlocução em cada um deles. (Provão de Letras, 1998)
- (2) Segundo a teoria de Grice, o que seria uma implicatura conversacional?

Enunciados mais longos, menos diretos, com ausência de verbo especificador da habilidade que se pretende verificar não explicitam a resposta pretendida pelo professor, como se observa no exemplo (3). Não se sabe se o examinador deseja apenas uma resposta curta, *sim* ou *não*, ou uma explicação. Questões não muito explícitas, como estas, geram problemas no momento da correção, porque, muitas vezes, o professor objetiva avaliar determinada habilidade e o aluno não corresponde a tal expectativa, gerando atritos entre professor e aluno.

- (3) Somente o conhecimento científico desenvolve e se utiliza do raciocínio lógico para explicar e interpretar os fatos existentes na realidade empírica?

No exemplo (4), aparecem apenas palavras-chave. Questões como essas se tornam muito vagas, levando o aluno, muitas vezes, a não atender à expectativa do professor. Libâneo (1999:205) afirma que “Cada questão deve ser formulada com clareza, mencionando uma habilidade mental que se deseja que o aluno demonstre”. Haydt (1997) recomenda que as questões devem ser elaboradas de acordo com os objetivos propostos. “É necessário utilizar, de acordo com o objetivo, verbos de ação suficientemente definidos.”, ensina Enricone (1983:215).

- (4) Auto-reflexão – ato – Eu – autoconsciência – liberdade – outros – ação – resolução – consequência – resultado – relações.

Alguns verbos como: *discutir, comentar, dizer, falar*, que exigem uma resposta mais ampla, possibilitam diferentes abordagens do problema e, conseqüentemente, inúmeras respostas; além de dificultar a avaliação e permitir julgamentos excessivamente subjetivos por parte do professor, como advertem Vianna (1976) e Enricone (1983). Veja exemplos ( 5 ) e ( 6 ):

- (5) Apoiando-se no texto de Fávero, discuta a interdependência semântica e pragmática de orações justapostas ou coordenadas.  
 (6) Comente o esquecimento ideológico para a Análise do Discurso.

Os enunciados com questões *interrogativas diretas* seriam melhor elaborados se fosse usada uma terminologia específica, centralizada no comportamento que se deseja verificar, conforme Vianna (1976). Segundo Martins (1990), não há fórmulas exatas para a elaboração dos enunciados das questões, entretanto o autor apresenta algumas regras estabelecidas por Thorndike (s.d., *apud* Martins, 1990), das quais destacamos duas interessantes para o nosso trabalho:

- Antes de iniciar a redação da pergunta, deve-se ter presente qual o processo mental que se deseja que o aluno use.
- As perguntas devem iniciar-se pelas palavras ou expressões: *compare; oponha; dê as razões de; explique como; critique; diga o que aconteceria se...* Nunca iniciar as perguntas pelas palavras: *o quê?, quem?, quando?, Cite.* (p. 172), como se observa no exemplo ( 7 ).

(7) O que devemos considerar na hora de decidir sobre o tipo de instrumento de avaliação a ser utilizado?

O exemplo ( 7 ) cobra a habilidade de selecionar, usar critérios, argumentar, portanto, é preferível o enunciado: *Selecione, argumentando, os critérios para a escolha do instrumento de avaliação a ser utilizado.*

A seguir, faremos uma referência ao segundo objetivo.

### 3. Seqüência didática

Na elaboração da seqüência didática para o desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero discursivo *questões dissertativas 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)

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

Embora Nogueira (1999) apresente uma proposta para o ensino fundamental, julgamos viável adaptá-la à nossa pesquisa, apesar de o objeto deste trabalho visar ao ensino superior.

O autor sugere a seguinte seqüência:

- nível apropriado;
- objetivos referenciais;
- conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais associados;
- conhecimentos prévios e
- atividades de ensino-aprendizagem.

Antes de prosseguirmos, faremos algumas elucidações:

**Seqüência de ensino/aprendizagem e objetivos referenciais** – são denominados também de *seqüência didática* e *objetivos 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).

Neste trabalho, optamos pela terminologia *seqüência didática* e *objetivos específicos* respectivamente.

**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, 1999:30).

**Conteúdo conceitual** – corresponde a *o que se deve saber*, são os conceitos propriamente ditos. Como exemplo, o conceito de gênero discursivo.

**Conteúdo procedimental** – corresponde a *o que se deve saber fazer*. Por exemplo, identificar *questões dissertativas 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 resumem-se em *saber*, *saber fazer* e *ser*. A importância dada a cada um deles depende da prioridade que o professor lhes atribui em cada nível de escolaridade e em cada situação. Zabala (1998:31) exemplifica:

pensemos na maioria dos conteúdos dos exames e, concretamente, das provas de seleção – acima de tudo é preciso *saber*, que se necessita de um pouco *saber fazer* e que não é muito necessário *ser*; quer dizer, muitos conteúdos conceituais, alguns conteúdos procedimentais e poucos conteúdos atitudinais.

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 dissertativas 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.

Após iniciarmos uma pesquisa bibliográfica sobre seqüência didática, elaboramos catorze (14) atividades, visando ao desenvolvimento de cinco habilidades: *analisar, argumentar, explicar, interpretar e comparar* abarcando todos os tipos de questões encontradas no *corpus* analisado. Seleccionamos estas habilidades porque foram as mais solicitadas nas provas da graduação e dos Provoes, que constituíram o *corpus* da nossa pesquisa na caracterização do gênero discursivo *questões dissertativas de provas*.

Neste artigo, apresentaremos uma seqüência didática, desenvolvida em duas (2) aulas.

#### Atividade 1

Participantes:	17 alunos
Dia:	10 de março
Duração:	2 aulas (100 min)
Categoria:	individual
Característica:	Questão descontextualizada, visando à habilidade de interpretação

**1. Objetivo específico** – O aluno deverá ser capaz de transformar o enunciado da questão interrogativa direta em instrucional.

**2. Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais associados** – Os conteúdos conceituais de suporte são: os conceitos de frase interrogativa direta e de frase instrucional. Quanto aos procedimentais: o domínio dos mecanismos de transformação de questão interrogativa direta em instrucional. Quanto aos atitudinais: interesse e esforço para compreender o que é solicitado nas questões.

**3. Conhecimentos prévios** – Os conhecimentos prévios mais importantes são: as estratégias de leitura e a competência para interpretar os enunciados das questões.

**4. Atividades de ensino/aprendizagem** – Foram seguidos os seguintes passos:

a) Antes da leitura dos enunciados, ativamos os conhecimentos prévios dos alunos, lembrando com eles os conceitos de frase interrogativa direta e de frase instrucional. Passamos a algumas exemplificações, transformando questões interrogativas diretas em instruccionais. Nessa conversa, conduzimos os alunos à percepção da ausência de verbos no modo imperativo, nas questões interrogativas diretas. Por outro lado, foi identificada a presença desses verbos, que direcionam para a habilidade pretendida, nas questões instruccionais.

b) Durante a leitura dos enunciados, lembramos aos alunos a atenção dispendida aos procedimentos da etapa anterior, enfatizando a necessidade de se usarem verbos que conduzem à habilidade pretendida, a fim de facilitar a com-

preensão dos enunciados para que os alunos possam expor com mais propriedade seus conhecimentos a respeito do que lhes é solicitado.

Foi chamada a atenção dos alunos para marcas lingüísticas ou palavras-chave que fornecem pistas nas estratégias de leitura. Por exemplo, a presença do pronome interrogativo *por que* sugere como respostas uma *argumentação*, ou uma *análise*, ou uma *explicação*, ou ainda uma *comparação*, conforme verificamos no exemplo ( 8 ):

( 8 ) Por que o carro X é mais vendido que o carro Y?

c) Após a leitura dos enunciados, determinamos que a tarefa fosse feita no período máximo de 50 minutos. Foi solicitado aos alunos que, individualmente, realizassem a atividade proposta, constando de 10 questões. Chamamo-lhes a atenção para os comentários feitos nos dois passos anteriores. No decorrer desse trabalho, não houve nenhuma interferência do professor.

Dos 17 participantes, 3 realizaram a tarefa em 30 minutos, prazo inferior ao estipulado. Entre os 14 alunos restantes, 10 ocuparam de 30 a 50 minutos, e 4 participantes não conseguiram terminá-la no prazo previsto. Foram-lhes dados mais 5 minutos para concluí-la. O encerramento da atividade coincidiu com o término da aula.

d) O comentário dos resultados com os alunos, reforçando os pontos fracos, ocorreu no dia seguinte. Colocamos no quadro alguns exercícios semelhantes aos realizados, para que a classe, com o respaldo do professor, tentasse resolvê-los oralmente. Nessa atividade, eles demonstraram melhor desempenho.

Na atividade 1, os alunos deveriam transformar os enunciados das questões interrogativas diretas em instruccionais, usando verbos especificadores do comportamento que se desejava verificar. Seguem as questões de partida:

1. O que é competência lingüística?
2. Por que a aula do professor (A) é melhor que a do professor (B)?
3. É pertinente avaliar através da pergunta do aluno? Por quê?
4. Por que podemos afirmar que a reprovação pedagogicamente não é a melhor solução?
5. O aluno deve fazer a prova?
6. Quais as semelhanças e/ou diferenças entre os dois textos? Por que eles apresentam variantes lingüísticas diferentes?
7. Por que é importante cursar o nível superior?
8. Por que a ética é imprescindível a qualquer profissional?
9. Você acha que o professor X tem boa postura profissional?
10. O que você pensa da invasão dos Estados Unidos no Iraque?

Esperava-se que eles se aproximassem das seguintes respostas:

1. Explique competência lingüística.
2. Explique por que a aula do professor A é melhor que a do professor B.
3. Analise a pertinência de se avaliar através da pergunta do aluno.
4. Explique (ou justifique) a afirmação: A reprovação, pedagogicamente, não é a melhor solução.

5. Argumente sobre a necessidade ou não de o aluno fazer prova.
6. Compare os dois textos e justifique o emprego das variantes lingüísticas.
7. Argumente sobre a importância de se cursar o nível superior.
8. Argumente: A ética é imprescindível a qualquer profissional.
9. Analise e justifique a postura profissional do professor X.
10. Analise a invasão dos Estados Unidos no Iraque e argumente a favor dela ou contra ela.

#### 4. Análise dos dados do quadro 2

Questões	Resposta aceitável		Resposta inaceitável		Resposta parcialmente aceitável	
	número de alunos	%	número de alunos	%	número de alunos	%
1ª	15	88,23	2	1,17	—	—
2ª	10	58,82	4	23,53	3	17,65
3ª	4	23,53	10	58,82	3	17,65
4ª	7	41,17	6	35,30	4	23,53
5ª	3	17,65	3	17,65	11	64,70
6ª	13	76,47	3	17,65	1	0,58
7ª	5	29,40	6	35,30	6	35,30
8ª	7	41,17	4	23,53	6	35,30
9ª	6	35,30	3	17,65	8	47,05
10ª	3	17,65	6	35,30	8	47,05

Quadro 2 – Resultados da atividade de transformar enunciados de questões interrogativas diretas em instruções

Foram consideradas **aceitáveis** as respostas que apresentavam verbos explicitadores das habilidades cobradas, conforme exemplos ( 9 ), ( 10 ) e ( 11 ):

- ( 9 ) Analise a importância de cursar o nível superior.
- ( 10 ) A reprovação, pedagogicamente, não é a melhor solução. Justifique essa afirmação.
- ( 11 ) Argumente a favor da invasão dos Estados Unidos no Iraque ou contra ela.

Como **parcialmente aceitáveis**, aquelas nas quais foram empregados verbos ou expressões que se aproximavam do ideal esperado, como nos exemplos ( 12 ), ( 13 ) e ( 14 ):

- ( 12 ) Comente a importância de se cursar o nível superior.
- ( 13 ) Dê seu parecer, afirmando porque a reprovação pedagogicamente não é a melhor solução.
- ( 14 ) Comente sobre a invasão dos Estados Unidos no Iraque e posicione-se.

Classificamos como **inaceitáveis** as que não atenderam à proposta porque foram reelaboradas em forma de interrogativas diretas e não de instrucionais, exemplos ( 15 ), ( 16 ) e ( 17 ):

- ( 15 ) Quais as vantagens de quem cursa o nível superior? Por quê?
- ( 16 ) A reprovação pedagogicamente não é a melhor solução. Como podemos explicar este fato?
- ( 17 ) Você acha que a invasão dos Estados Unidos no Iraque foi boa ou ruim?

Também receberam esta última classificação aquelas que se distanciaram das possíveis respostas, como no exemplo ( 18 ), em que o aluno respondeu à questão; e no exemplo ( 19 ), no qual ele distorceu a questão de partida.

- ( 18 ) O nível superior traz benefícios rápidos a um aluno.
- ( 19 ) Explique o porquê da invasão dos Estados Unidos no Iraque.

A questão com o maior número de resposta aceitável foi a primeira, na qual o enunciado proposto pelo professor deixava mais evidente a habilidade pretendida. As demais apresentavam, pelo menos para o professor, o mesmo grau de dificuldade. No entanto, as respostas aceitáveis oscilaram entre 13 (questão 6) e 3 (questões 5 e 10).

Por intermédio das respostas, avaliamos a leitura, isto é, se os alunos identificaram a habilidade exigida no enunciado. Pelo percentual de respostas aceitáveis, verifica-se o que já afirmamos nesta pesquisa: enunciados de *questões dissertativas de provas* com ausência de verbos – que norteiam para a habilidade pretendida – dificultam a identificação do que está sendo solicitado, e, conseqüentemente levam o aluno, muitas vezes, a não atender à proposta do professor.

## 5. Algumas considerações

Essa pesquisa revelou que, no início das atividades, os alunos demonstravam dificuldades na leitura do gênero em questão. Com o desenrolar da seqüência didática, paulatinamente, passaram a leitores mais proficientes. Apesar do significativo avanço, ficou constatado que ainda é preciso um trabalho mais intenso com os alunos na prática de desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero *questões dissertativas de provas*, para que eles possam expor, com mais propriedade e segurança, seus conhecimentos a respeito do que lhes é solicitado.

## 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
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: elements de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux* 1996, p.31-49. Genebra, Suíça. Trad. provisória e 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 Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté (SP): Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 19-40, 2002a.
- \_\_\_\_\_. A produção de texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos. In: SILVA, Elisabeth Ramos da (Org.). *Texto & Ensino*. Taubaté (SP): Cabral Editora Universitária, p. 133-148, 2002b.
- \_\_\_\_\_. 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, p. 93-115, 2003.
- MACHADO, Ana Raquel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.*, vol. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.
- 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.
- NOGUEROL, Artur. Língua. In: ZABALA, Antoni ( Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Tradução Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, p. 141-164, 1999.
- 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, p. 185-205, 2002.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Testes em educação*. 2. ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976.