

**“PROFESSORA, É PARA RESPONDER ESSE QUESTIONÁRIO AQUI?”:
ESTUDO SOBRE A ENTREVISTA TRANSFORMADA EM EXERCÍCIO
ESCOLAR**

DENISE LINO DE ARAÚJO*
EDMILSON LUIZ RAFAEL*
MARIA AUGUSTA DE MACEDO REINALDO*
Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma caracterização da entrevista escrita como um gênero textual e, ao mesmo tempo, como uma prática relacionada ao letramento, em uma situação que envolve um processo seletivo de professores para cursos de graduação em várias áreas de escolas primárias e secundárias. Os dados analisados referem-se a uma prova de redação em que os candidatos tinham que escrever respostas às questões baseadas no texto usado para a prova de leitura.

Palavras-chave: ensino de escrita; letramento; gênero textual; formação de professor.

ABSTRACT

The aim of this article is to present a characterization of the written interview as both a textual genre and a literacy-related practice, in a situation involving a process of selection of teachers for undergraduate courses. The analysed data concern a composition exam in which the candidates are asked to write the answers to the questions guided by the text used for the reading exam.

Key-words: teaching of writing; literacy; textual genre; teacher development.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a relação entre letramento e formação de professor, com enfoque na representação social (Batista, 1998), apontam a origem social como fator de acesso tardio desse profissional aos bens culturais, inclusive às práticas de leitura e de escrita. Outros estudos, olhando as práticas escolares, apontam a necessidade de se observar o letramento contextualizado, com foco nos usos da língua escrita por parte dos professores em relação ao seu papel na prática profissional (Kleiman, 2001). Nesse contexto, este estudo pretende contribuir para a discussão sobre as práticas de formação de professor, na medida em que mostra como professores de rede pública se relacionam com práticas sociais de escrita.

Filiando-se a essa perspectiva, o objetivo deste artigo é discutir as características do gênero entrevista tal como foi entendido por candidatos professores inscritos no vestibular simplificado, aplicado pela Universidade Federal de Campina Grande, visando selecionar professores em serviço para os cursos de licenciatura. Esse vestibular está vinculado ao

programa ‘estudante convênio da rede pública’, mais conhecido como PEC-RP, cuja finalidade é permitir a qualificação, em nível superior, de professores leigos que atuam em sala de aula e estão plenamente integrados ao sistema público de educação. O processo seletivo consta de provas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, todas com questões objetivas, exceto a prova de língua portuguesa que, além das objetivas, apresenta uma questão de produção textual tomada como quesito eliminatório de todo o processo seletivo.

No vestibular de 2004, duas eram as questões abertas de produção, das quais apenas uma deveria ser respondida pelos candidatos. A questão focalizada neste artigo diz respeito à resposta que deveria ser apresentada como réplica a perguntas formuladas em uma entrevista. O contexto, o tema e as questões foram apresentados aos candidatos e estavam relacionados ao texto integrante da prova.

Para este estudo, foi selecionado um *corpus* de 240 produções, recolhidas em seis salas onde foram aplicadas as provas do vestibular PEC: três na cidade de Campina Grande e três na cidade de Cajazeiras, sedes de dois cursos de licenciatura.

Este trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira parte, discutimos os fundamentos teóricos que caracterizam a entrevista como gênero textual e como prática letrada. Na segunda parte, descrevemos o vestibular simplificado. Na terceira e na quarta partes, analisamos os dados, observando, em primeiro lugar, os indícios da entrevista entendida como um questionário escolar e, em segundo lugar, os indícios da prática letrada suscitada pelo gênero em estudo. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1. O GÊNERO ENTREVISTA NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS LETRADAS

A nossa compreensão do estudo de gêneros está associada à noção de práticas letradas. Nesse sentido, um gênero só pode ser melhor compreendido e descrito e, por extensão, dominado pelos usuários, quando são levadas em consideração as práticas sociais de usos da escrita às quais está ligado.

O conceito de prática letrada é fundamental no âmbito dos estudos sobre letramento como um fenômeno social relativo a eventos de comunicação sustentados ou de alguma forma relacionados à escrita. De acordo com Barton e Hamilton (2000: 7), as práticas de letramento são unidades não diretamente observáveis do comportamento, porque envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Elas são formadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir ou a eles ter acesso. Tais práticas são entendidas como constitutivas das relações entre as pessoas dentro dos grupos e comunidades, e não como um conjunto de propriedades individuais.

Nesse sentido, a entrevista, seja veiculada por meios impressos ou não, é um evento de letramento. Todavia, saber como conduzi-la ou como dela participar é uma prática letrada, cuja aprendizagem implica saber não só o que e como perguntar, mas também o que e como responder. Esses requisitos envolvem questões relacionadas ao tema, à audiência, ao tipo de programa ou seção de veículo da mídia, à preservação de face, etc. (Fairclough, 2001).

Do ponto de vista sócio-comunicativo, estamos considerando a entrevista como um gênero textual, isto é, como uma realização lingüística que circula socialmente e se destina a prover o público leitor/ouvinte de informações e a formar opinião pública. Por essa razão, a entrevista tem um valor considerável nas sociedades que têm forte presença da mídia, que a realiza seja por meio da fala, nas emissoras de rádio e de televisão, seja por meio da escrita, nos jornais e nas revistas. Vale ainda ressaltar que, como destaca Hoffnagel (2002:180), além de escutarmos, assistirmos e lermos entrevistas na mídia, somos, ao longo da vida, submetidos a diversas situações de entrevista, quando, por exemplo, procuramos emprego ou buscamos um empréstimo bancário, ou quando consultamos um médico.

No formato midiático, é realizada por um repórter que interpela uma autoridade, um atleta, um político, um artista, ou uma pessoa do povo que, por algum motivo, se tornou notória. Nesse sentido, tem por objetivo dar visibilidade a alguém ou aos seus feitos. Enquanto gênero midiático, Marques de Melo (1997:35) classifica a entrevista como integrante do gênero jornalismo informativo e a define como:

o diálogo que o jornalista mantém com o entrevistado, pelo sistema de perguntas e de respostas, com o objetivo de extrair informações, idéias e opiniões a respeito de fatos, questões de interesse público e/ou de aspectos da vida pessoal do entrevistado. De todos os gêneros jornalísticos, a entrevista é o que mais utiliza estilo coloquial, mais próximo da linguagem popular. O caráter espontâneo e improvisado de sua produção, fortalecido pela circunstância dialogal com que se manifesta, é típico do estado de oralidade da língua.

Da citação acima vale destacar que nem sempre a entrevista é produzida sob as condições de improviso. Barbeiro e de Lima (2001: 85) chamam a atenção para o fato de que a entrevista não deve ser apenas um bate-papo entre duas pessoas. Lembram que, em se tratando de telejornais, o entrevistado está falando para o telespectador e não exclusivamente para o jornalista. Nos manuais de redação de jornal, como o Manual da Folha e o do Estado de São Paulo, outros aspectos são apontados. Diz o Novo Manual da Redação Folha de São Paulo (1992) que

o segredo de uma boa entrevista está na elaboração de bom roteiro. Levante sempre o máximo de informações sobre o entrevistado e o tema de que ele vai falar. Com esse material em mãos, reflita sobre o objetivo a que pretende chegar. O melhor caminho é redigir perguntas tão específicas quanto possível. Perguntas muito genéricas resultam em entrevistas tediosas. (p. 32)

Como se vê, para esse manual prevalece a condição de preparação da entrevista. Cremos que essa orientação também deve valer para entrevistas veiculadas em programas de rádio e de televisão, mas nada impede que, durante a realização da entrevista para qualquer um dos veículos, perguntas inicialmente não previstas sejam formuladas ao entrevistado; fato decorrente das condições de produção da interação face-a-face, que possibilitam revisão e acréscimos. Sobre esse aspecto, Barbeiro e de Lima (2001:85) alertam para o fato de que uma pergunta pode mudar o rumo da entrevista e acrescentam que o jornalista deve estar atento para perceber não apenas um novo direcionamento

potencialmente mais interessante, mas também uma fuga ao tema, situações em que somente perguntas formuladas na hora podem restabelecer o êxito da entrevista.

Para o Manual da Folha de São Paulo (1992: 32), é ainda “importante agendar a entrevista com antecedência, informar o entrevistado sobre o tema e a duração do encontro, anotar, bem como gravar a entrevista para poder reproduzir com absoluta fidelidade eventuais declarações curiosas, reveladoras ou bombásticas”. Como se vê, o caráter espontâneo e improvisado, sugerido por Marques de Melo, não é acolhido, pelo menos em tese, pela prática de um grande jornal.

Isto posto, convém destacar que consideramos aqui a entrevista como a interação, sob a forma de perguntas e respostas, que o jornalista e o entrevistado mantêm a propósito da apresentação de informações e/ou opiniões de interesse público. Trata-se de uma prática letrada, previamente planejada, cujo grau de formalidade varia em função de alguns fatores, como o tema, a simetria entre entrevistado e entrevistador, o veículo, a seção e/ou o tipo de programa – em se tratando de veículos como o rádio e a televisão –, bem como o grau de exposição à mídia, por parte do entrevistador e do entrevistado, entre outros.

É importante lembrar que a maioria das notícias e reportagens publicadas em jornais e revistas tem a entrevista como matéria-prima, embora nem sempre apareça assinalada. As informações obtidas pelos jornalistas são transformadas e aparecem no corpo do texto em forma de discurso indireto; em alguns casos, como já tem se tornado corrente, a opinião e/ou informação do entrevistado aparece assinalada entre aspas, seguida de um verbo *discendi*. Esse procedimento é ratificado pela Folha de São Paulo, em seu Manual da Redação (cf. 1992: 30). Em telejornais, a entrevista simplificada, na forma de uma sonora, i.e., reduzida à fala de alguém, com duração média de 30 segundos, é parte constitutiva de qualquer reportagem.

A questão, portanto, não é o que é entrevista, mas por que determinadas entrevistas são destacadas como tal nos jornais e revistas. Segundo o Manual da Redação da Folha (1992: 31), “a finalidade de caracterizar um texto como entrevista é permitir que o leitor conheça opiniões, idéias, pensamentos e observações de personalidades da notícia ou de pessoa que tem algo relevante a dizer.” Entendemos que essa finalidade está relacionada a questões muito subjetivas, como o interesse ou não do Jornal em revelar suas fontes, a matéria em questão, a projeção do entrevistado e suas opiniões na mídia. Nesses casos, a entrevista vem assinalada no alto da página, com o destaque para o nome do veículo e do entrevistado. O corpo inicia-se com uma abertura ou introdução sobre o tema e/ou uma sucinta biografia do entrevistado, seguindo-se a distribuição linear do par adjacente pergunta/resposta. Saliente-se que as perguntas e respostas recebem um trabalho de retextualização (cf. Marcuschi, 2001), através do qual são apagadas certas marcas típicas da oralidade, como hesitações, sobreposições, interrupções, titubeios, alongamentos. Dependendo do veículo, da seção em que a entrevista é publicada e da própria repercussão do entrevistado na mídia, é comum que as respostas sejam lingüisticamente ‘maquiadas’, i.e., certos usos não-padrão da língua, comuns a situações orais distensas, são ajustados na escrita. Em outros casos, por razões diversas, esses usos são mantidos.

Nesse sentido, a entrevista é tipicamente uma prática de letramento e uma prática comunicativa, em que estão imbricadas as relações entre fala e escrita, no que diz respeito a aspectos como a (in)formalidade do registro, a modalização, a adesão, a discordância, a explicitude, a contextualização, entre outros. Tais aspectos devem ser do conhecimento tanto de quem conduz, como de quem responde e de quem lê/ouve/assiste uma entrevista.

Barton e Hamilton (2000: 9) admitem que, em vários eventos de letramento, há uma mistura de língua falada e de língua escrita, e que isso, muitas vezes, traz dificuldades de compreensão, se se pensa que o letramento tem como ponto de partida apenas textos escritos. Mas, dizem esses autores, é evidente que as pessoas utilizam a língua escrita de uma maneira integrada, como parte de grupo de sistemas semióticos que incluem sistemas matemáticos, notação musical, mapas e outras imagens não baseadas em textos. Alinhando-nos a essa posição, diríamos que os eventos dessa natureza (dos quais a entrevista é um protótipo) trazem dificuldade de compreensão para não iniciados nessa prática ou para pessoas vinculadas a práticas orais de transmissão de informação. Isto é o que parece ocorrer nos dados, conforme procuramos demonstrar a seguir.

2. A PROPOSTA DE REDAÇÃO E A EXPECTATIVA DA BANCA

Uma ressalva a ser feita na análise aqui empreendida é quanto à natureza complexa da situação de produção dos dados. Um dos seus componentes diz respeito à própria situação de avaliação a que estão submetidos os candidatos professores no processo seletivo. Na condição de produtores de texto, têm consciência de que seu desempenho é decisivo, procurando, por isso, atender às expectativas da banca, mesmo que isso efetivamente não ocorra. O outro componente diz respeito à relação desses professores com a prática de produção de texto no contexto escolar, quando, geralmente, atuam como proponentes e avaliadores das produções escritas dos alunos. Na condição de proponentes, solicitam, quase sempre, atividades de escrita dissociadas das práticas sociais em que o aluno está inserido. Na condição de avaliadores, tendem a valorizar apenas o domínio do código lingüístico¹. Um terceiro componente da situação de produção dos dados refere-se ao fato de ter-se, por um lado, uma situação de avaliação configurada como uma prática conhecida desses professores, e, por outro, uma situação de produção que se pretendia inovadora, na medida em que, ao ser retomada a prática de um gênero escrito do domínio midiático pretensamente conhecido, atribuíam-se uma funcionalidade à atividade de escrita desses candidatos.

Portanto, nesse contexto, os candidatos estavam premiados pela situação de avaliação seletiva pela não familiaridade com práticas de referência da entrevista escrita, gênero textual indicado como objeto de redação.

¹ Essa situação encontra-se documentada no trabalho de Oliveira e Reinaldo (2003), que, estudando o ensino de produção de texto no ensino médio, mostrou, de um lado, o caráter generalizante dos comandos de produção de texto, sempre realizados via oralidade, e sem referência às condições de produção; e, de outro, a forte incidência de avaliações centradas em aspectos morfossintáticos dos textos dos alunos.

Nesse sentido, a instrução para a atividade de redação procurou contemplar os componentes de uma situação real de interlocução escrita, conforme transcrição a seguir:

Você foi convidado(a) a dar uma entrevista para uma revista que trata de temas educacionais. As perguntas dessa entrevista devem ser respondidas por escrito, de forma explícita, para que sejam publicadas. O título da matéria é “Ensino e classes heterogêneas”.

Revista: Uma questão com a qual os professores têm se deparado se refere às classes heterogêneas: afirmam que com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento, é difícil trabalhar. Sabe-se hoje, todavia, que a diversidade em sala de aula, além de inevitável, é produtiva. Como você vê essa questão e que solução tem encontrado para ela na sua prática?

Professor(a) X

Revista: Os pais, preocupados com a aprendizagem dos filhos, têm questionado o papel da escola, que hoje tem pouco ajudado os alunos a aprenderem. Que informações você daria para eles sobre a importância e as vantagens da proposta pedagógica que você adota?

Professor(a) X

Revista: Outra questão que está presente no cotidiano dos professores é a reprovação e suas conseqüências para os alunos da escola pública. Cláudio de Moura Castro defende que a eliminação da reprovação exige melhoria da sala de aula. Como você se posiciona a respeito dessa questão?

Professor(a) X:

Como se observa, a proposta buscou atender ao objetivo do processo seletivo da UFCG de valorizar a capacidade de pensamento crítico, inter-relação de conhecimentos e expressão do candidato, que deveria situar-se em relação à sua prática, a partir da leitura do artigo “A cultura da repetência”, de Cláudio de Moura Castro (Veja, 01/2004), reproduzido na prova. Nesse sentido, as perguntas 1 e 2, dirigidas ao candidato professor, na condição de entrevistado, extrapolam o tema do artigo, estabelecendo correlações com o conhecimento experiencial do professor. Já a pergunta 3 requer que o candidato, em função de sua experiência, posicione-se em relação ao ponto de vista do autor do texto. Portanto, a expectativa da banca era a de que o candidato, ao responder às perguntas na condição de entrevistado, respeitasse a prática letrada apresentada e fosse capaz de inferir informações em um texto, construir sentido e conexões entre esse texto e outros conhecimentos da experiência pessoal, neste caso, os conhecimentos referentes ao saber prático do professor.

3. EFEITOS DA SOBREDETERMINAÇÃO DAS PRÁTICAS LETRADAS ESCOLARES ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA

Considerando a situação de exame de vestibular como uma espécie de coroamento da formação básica do aluno que, tendo terminado o ensino médio, está apto a ingressar no curso

universitário, a prova de vestibular parece ser uma atividade de natureza escolar. Por isso, mantém certas características peculiares aos exercícios de verificação de rendimento, normalmente adotados pelo sistema escolar durante a educação básica. Os professores, na condição de candidatos, reconhecem esse exame como um evento que lhes é familiar nas práticas do cotidiano escolar.

Conhecedores dos modelos escolares de escrita e desconhecedores das implicações das diversas situações de uso da escrita, os candidatos são levados à compreensão de que todo espaço em branco deve ser preenchido, o que pode explicar a indagação apresentada no título deste trabalho - *Professora, é para responder esse questionário aqui?* -, feita por uma candidata a um membro da comissão de aplicação da prova, após a leitura da instrução anteriormente transcrita. Como principais efeitos da utilização dessa estratégia, os candidatos professores desconsideram a instrução, parecem reduzir a estrutura da entrevista a um questionário e a uma exposição, conforme demonstramos a seguir.

3.1. A desconsideração da instrução da prova

A questão de redação apresentada na prova orientava o candidato para escolher uma das duas opções de elaboração textual, que deveria ser escrita no espaço especificamente indicado. O primeiro espaço estava reservado para a apresentação das três respostas do entrevistado às perguntas formuladas pela revista, e o segundo, destinado à elaboração de uma exposição de motivos ao Secretário de Educação do município a que o candidato estava vinculado, questão não analisada neste trabalho. Vale salientar que não havia como confundir os espaços para a redação, porque na entrevista já se encontrava delineado o espaço para cada resposta.

A observação dos dados indica que a primeira instrução para a atividade - “Selecione uma das duas situações de escrita apresentadas a seguir” - parece ser desconhecida da maioria dos candidatos, em face do grande número de provas que desconsideraram essa instrução e apresentaram o preenchimento das duas propostas, com o agravante de, em algumas provas, o espaço destinado à exposição de motivos ser ocupado por um texto que abordava o tema da entrevista. Essa prática recorrente de preencher os espaços em branco, respondendo às duas questões de redação propostas na prova, parece se configurar como um indício de que, na escola, todos os espaços em branco devem ser preenchidos.

A *desconsideração da instrução* parece ser decorrente do caráter mecânico que tende a perpassar a rotina das tarefas escolares de escrita, sempre orientadas oralmente, de modo que a leitura da instrução escrita é pouco relevante para a realização da atividade. O questionário e a redação escolar são exemplares prototípicos dessas tarefas, conforme demonstraremos nos itens a seguir.

3.2 Redução da entrevista a questionário e a redação escolar

Em relação às respostas formuladas para a entrevista, dois fatos nos parecem interessantes por serem reveladores da influência das práticas escolares de escrita não

situadas e do desconhecimento do gênero textual solicitado. O primeiro foi a redução da entrevista a um questionário, em que se desconsiderou, entre outros aspectos interacionais, a relevância do trio pergunta/resposta/audiência. O segundo fato foi a transformação do conjunto das três respostas em uma “redação”, que ocupou espaço destinado à resposta relativa à exposição de motivos (situação 02 da instrução).

Quanto ao procedimento de responder ao questionário, os dados parecem ilustrar estudos como o de Evaristo (1997), para quem essa prática, atrelada ao objetivo de avaliar o aluno, é fruto da presença do manual didático, instrumento que tem direcionado o trabalho docente a ponto de impor-se como único roteiro das aulas de leitura de texto em qualquer disciplina, silenciando a voz do professor, e, em consequência, a do aluno.

Esse quadro parece explicar o desempenho dos candidatos em respostas como as transcritas nos exemplos (1) e (2), que desconsideram o modo de formulação da primeira pergunta da entrevista (*Uma questão com a qual os professores têm se deparado se refere às classes heterogêneas: afirmam que com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento é difícil trabalhar. Sabe-se hoje, todavia, que a diversidade em sala de aula, além de inevitável, é produtiva. Como você vê essa questão e que solução tem encontrado para ela na sua prática?*)

Exemplo (1) *Sim, pois o melhor seria agrupar os alunos mais fracos em uma turma diferente.*
Exemplo (2) *Sim, é produtiva uma vez que você utiliza as diferenças para desenvolver projetos e outras atividades, onde um ajudará o outro.*

Ambos os exemplos ilustram o predomínio da estrutura formulaica do questionário escolar, em que se prevêem perguntas fechadas, cujas respostas são freqüentemente pequenas porções de conteúdo memorizado, como definições e classificações (ex.: *quais são os tipos de sujeito?*), ou um enunciado do tipo *verdadeiro/falso*, e raramente a solicitação de um posicionamento com defesa de pontos de vista.

O modo de formulação da pergunta proposta na prova exigia reflexões que colocavam em confronto o saber prático dos candidatos – a convivência com turmas heterogêneas – com as idéias do artigo *Cultura da Repetência*, reproduzido na prova e tomado como objeto de algumas questões de compreensão. A pergunta requisitava um posicionamento e uma exemplificação, portanto, não permitia as respostas acima transcritas, iniciadas por marcadores de afirmação, evocando, de certa forma, as respostas a perguntas fechadas.

Atentando-se para a pertinência do conteúdo, a primeira resposta desconsidera a primeira parte da pergunta e se atém apenas à segunda, apresentando como solução um exemplo contrário à tese defendida no texto. Isto parece revelar a não compreensão do texto base e do confronto exposto na pergunta. Já a segunda resposta se atém apenas à primeira parte da pergunta, apresentando uma repetição da idéia central do texto e do confronto, sem apresentar todavia, um exemplo elucidativo.

Esses indícios quanto ao modo de formulação e quanto à pertinência das respostas nos levam a inferir que o gênero questionário escolar parece presidir boa parte das práticas escolares de escrita.

Quanto à transformação da entrevista em uma redação, os dados mostram que esta se apresenta em forma de seqüência expositiva, sem posicionamentos do produtor. O exemplo a seguir ilustra essa forte tendência das respostas dos candidatos.

Exemplo 3 – duplo preenchimento do espaço destinado às respostas²

Situação A	Situação B
1.É mesmo difícil, porque tem uns que são mais interessado do que outros, então o raciocínio ficará mais lento.	Geralmente no início do ano os pais se preocupa a matricula-se os filhos, como é de rotina, ou então nem se preocupam a matricula, mandam alguém.
2. Tem uns que se preocupa, outros não estão nem aí, se estão mesmo na sala de aula, ou estão fazendo o que não presta. Que freqüente a escola.	Na maioria das vezes quando os filhos é reprovado, eles irão no educandário saber o que realmente está acontecendo, tem outros que nem lá vão. Então vem as perguntas.
3. Por que na maioria das vezes os pais só procura, a professora, quando já é tarde de mais.	- Se você acha que meu filho não tem condições de ir para próxima série! Não passe pois ele vai se prejudicar, e é melhor repetir de ano, ou então os pais irão no educandário para saber como os filhos estão! Quando vê que tão errados, aí vai correr atrás do prejuizo como por exemplo: Dá aula de reforço, frequentar mais a escola etc.

Na situação A deste exemplo, registra-se a desconsideração da relevância do trio pergunta /resposta/audiência, efeito da estratégia de preenchimento (cf. Lemos 1988), que levou os candidatos a não observarem a máxima de cooperação que preside o andamento da interação na entrevista. A busca por qualquer forma de preencher o espaço, sem considerar a natureza do evento, explica as incoerências em relação ao tema, nas três respostas presentes neste exemplo. Na resposta à primeira pergunta, o candidato procede, como nos dois exemplos analisados anteriormente, desprezando a segunda parte da pergunta, que solicita a solução encontrada, na prática, para o trabalho com a diversidade em sala de aula.

Na resposta à segunda pergunta (*Os pais, preocupados com a aprendizagem dos filhos, têm questionado o papel da escola, que hoje tem pouco ajudado os alunos a aprenderem. Que informações você daria para eles sobre a importância e as vantagens da proposta pedagógica que você adota?*), o candidato não observa que a resposta esperada era o que ele diria aos pais sobre a importância e as vantagens da prática pedagógica que adota, e não uma descrição do comportamento dos pais (*Tem uns que se preocupa, outros não estão nem aí, se estão mesmo na sala de aula, ou estão fazendo o que não presta. Que freqüente a escola.*).

Verifica-se, portanto, que o candidato parece desconhecer a situação de interlocução em que deveria compor a resposta à pergunta como parte de uma argumentação feita a terceiros – no caso os pais dos alunos. Neste, como em outros exemplos, ocorre a substituição dessa argumentação por uma avaliação do comportamento dos pais, que

² As respostas foram aqui transcritas conforme a redação apresentada pelos candidatos.

deveriam ter sido tomados como interlocutores. Esses dados indicam que os candidatos têm pouca familiaridade com situações de interlocução a distância, dominando apenas as situações espontâneas de interlocução face a face, em que o processo de produção da linguagem está ancorado na conjunção (coincidência do mundo do dito com o mundo do vivido na situação material de produção - fala-se do aqui e agora).

Na terceira resposta, o candidato continua demonstrando o não domínio da habilidade de elaborar respostas relevantes para perguntas formuladas em situação de interação em andamento. Como conseqüência, desconsidera a pergunta proposta (*Outra questão que está presente no cotidiano dos professores é a reprovação e suas conseqüências para os alunos da escola pública. Cláudio de Moura Castro defende que a eliminação da reprovação exige melhoria da sala de aula. Como você se posiciona a respeito dessa questão?*) e continua respondendo à segunda pergunta (*Por que na maioria das vezes os pais só procura, a professora, quando já é tarde demais*), indicando quão pontual é o relacionamento entre os pais e a professora. Vale salientar que essa resposta não atende à expectativa da segunda questão da entrevista.

Essas três respostas parecem ilustrar, de forma expressiva, que o candidato ignora a interação posta em andamento numa entrevista. Nas respostas 2 e 3, desconsidera a relevância do par adjacente pergunta/resposta, preenchendo o espaço destinado à resposta com informações não pertinentes. Além disso, na resposta 1, há indícios de que o candidato associa a situação de produção a uma circunstância de interação face a face espontânea, na qual um tópico é retomado e outros são desconsiderados.

A situação B deste exemplo registra a transformação da entrevista em redação escolar. Essa situação ilustra a tendência, verificada nos dados, de transformar as três respostas em um único texto que descreve fatos relacionados, em parte, à temática em questão – repetência e aprovação automática. O exemplo acima transcrito evidencia o modo como os candidatos tendem a lidar com a prática letrada de discutir um tema a partir de fontes escritas. Em primeiro lugar, evidencia-se a desconsideração do comando para a realização do quesito que, no caso em pauta, esgotava-se nas respostas às perguntas da entrevista. A elaboração de uma seqüência textual, reunindo as três respostas, nos leva a supor que, para os candidatos, a avaliação da competência textual, no vestibular, está atrelada à produção de textos expositivos. Em segundo lugar, a exposição apresentada parece ser um indicativo de que os candidatos desconsideram a temática da instrução para a produção do texto e se referem, quase sempre, apenas ao seu conhecimento empírico, representado aqui pela experiência docente, conforme revelam os trechos destacados a seguir:

Geralmente no início do ano os pais se preocupa a matricula-se os filhos, como é de rotina, ou então nem se preocupam a matricula, mandam alguém.

Na maioria das vezes quando os filhos é reprovado, eles irão no educandário saber o que realmente está acontecendo, tem outros que nem lá vão.

A referência à experiência do cotidiano escolar constitui um indicativo de que os candidatos não se sentem à vontade para dialogar com referências escritas, portanto, abstratas

e não imediatamente contextualizadas, como as apresentadas no artigo, abordado como objeto de leitura, e retomado como tema da redação no concurso aqui focalizado.

A opção pela exposição escrita implica uma produção de linguagem ancorada na disjunção (distanciamento entre o mundo do dito e o mundo vivido na situação material de produção – fala-se de uma realidade deslocada do presente) e na autonomia (apagamento pelo produtor, em seu texto, das referências à situação material de produção) (Bronckart [1996] 1999). No entanto, a não familiaridade dos candidatos com esse traço da exposição escrita evidencia-se na superposição com o gênero conversação, típico das relações interpessoais, tal como sugere o trecho abaixo, que sinaliza conversas mantidas pelos professores com os pais de alunos.

- Se você acha que meu filho não tem condições de ir para próxima série! Não passe pois ele vai se prejudicar, e é melhor repetir de ano, ou então os pais irão no educandário para saber como os filhos estão! Quando vê que tão errados, aí vai correr atrás do prejuízo como por exemplo: Dá aula de reforço, freqüentar mais a escola etc.

Neste exemplo, verifica-se a presença de duas situações hipotéticas relativas ao insucesso dos alunos. Na primeira, em que o candidato professor parece assumir a perspectiva dos pais, tem-se a implicação do produtor com a situação material de produção, sinalizada na cena de fala. Na segunda, apresentada sob a forma de um relato, o produtor introduz a sua opinião, ao avaliar a atitude dos pais que, consoante informa, procuram a escola tardiamente. Nesta parte, não aparecem as marcas de transição entre o discurso direto, anteriormente utilizado, e o discurso indireto introduzido neste trecho.

Ressalta-se, portanto, na primeira parte desse trecho, a pouca experiência do candidato com o gênero focalizado, comprovada pelo seu envolvimento com a situação de interação face a face, que aparece sob a forma de uma cena de fala sem a necessária retextualização que confere autonomia à escrita. Na segunda parte deste trecho, aparecem indícios de certo domínio do gênero relato, ainda assim marcado pela não observação dos mecanismos lingüísticos de adequação à norma escrita, exigidos pela situação de produção de texto no concurso vestibular. Verifica-se isso no uso da forma verbal *vê*, que não retoma o sujeito *pais*, referenciado no segmento imediatamente anterior; e no uso das formas coloquiais *tão* e *correr atrás do prejuízo*, a primeira situada no plano morfo-fonético e a segunda no plano sintático-discursivo. Além disso, verifica-se a não observação da convenção gráfica da forma verbal do infinitivo *dar*, registrada como se fosse a terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Destaca-se, por fim, a presença dos itens *irão* e *educandário* como marcas da escrita formal, mas ambos de pouco uso na escrita atual; o primeiro porque está sendo substituído pelo presente do indicativo e o segundo, porque é raramente empregado.

Conforme assinalado anteriormente, a análise aqui apresentada parece confirmar o desconhecimento, por parte dos candidatos, da entrevista como uma prática letrada, haja vista as dificuldades para participarem na condição de entrevistados. Isto nos leva a crer que estão mais vinculados a práticas orais de transmissão de informação e conhecimento.

4. PRESENÇA DAS PRÁTICAS LETRADAS

Ao se desvincularem dos modelos escolares de escrita, apresentados na seção anterior, alguns candidatos demonstram conhecimento de usos sociais de escrita, revelado no respeito à situação comunicativa – uma publicação destinada a profissionais da área da educação –, no nível de linguagem requerido e na apresentação de alguns requisitos da entrevista, como a relevância do trio pergunta-resposta-audiência e o posicionamento discursivo do entrevistado.

A relevância do trio pergunta-resposta-audiência pode ser vista no trecho a seguir, em que o candidato ancora a sua resposta no tema proposto pela pergunta:

Exemplo (4) Esta questão como o senhor disse “é inevitável”, pois quando se trata de diferenças é muito rico o trabalho feito e os objetivos esperados são alcançados quando são introduzidos trabalhos respeitando as diferenças.

Este trecho ilustra o domínio de uma prática social de escrita que se pauta não só pela retomada da pergunta, mas pela superordenação do tema nela exposto. Quando o candidato inicia a resposta com a frase *esta questão como o senhor disse é “inevitável”* demonstra o conhecimento de que a resposta deve estar ancorada na pergunta e pode se dirigir inicialmente ao interlocutor próximo e definido, que é o entrevistador. Neste exemplo, o domínio da prática social de escrita se mostra, ainda, por duas marcas de heterogeneidade enunciativa, que se revelam na inserção do discurso indireto para dizer o que o outro dissera – *Esta questão como o senhor disse “é inevitável”* – e no uso das aspas no item *inevitável*, inicialmente utilizado pelo entrevistador. Essas marcas revelam um uso adequado do discurso do outro como recurso para encadear o próprio discurso.

A continuação da resposta do candidato apresenta o seu argumento propriamente dito, posto sob a forma de uma paráfrase da idéia de que o trabalho pedagógico com a diversidade pode ser produtivo. Vale destacar que, em nenhum momento, o candidato respondeu a pergunta proposta - *Como você vê essa questão e que solução tem encontrado para ela na sua prática?* – que solicitava uma avaliação e uma exemplificação do tema. Utilizando-se de índices de indeterminação do agente da ação – *se trata de diferenças ... os objetivos esperados são alcançados ...* –, o candidato se esquivou da sua avaliação, construindo um discurso que parece pertencer a um enunciador genérico, ao admitir que, respeitadas as diferenças, o trabalho pedagógico é rico. Não apresenta a exemplificação solicitada. No entanto, essa resposta revela uma prática de uso da escrita, pois, se, por um lado, não responde ao que foi solicitado, por outro, não deixa a pergunta sem resposta, dando, inclusive, a impressão de que domina o tema. O candidato parece, portanto, ter compreendido o enunciado geral acerca da situação comunicativa em jogo, que o remetia para uma entrevista escrita a ser publicada num periódico especializado.

No trecho a seguir, correspondente à resposta da segunda questão proposta na entrevista, o candidato também ancora a sua resposta no tema da pergunta, respeitando, assim, a situação comunicativa apresentada.

Exemplo (5) *Eu diria que a proposta pedagógica que adoto é boa por que facilita tanto a aprendizagem como ajuda na interação dos alunos, melhorando assim, na socialização destes.*

Como se pode observar, a resposta revela não só o ancoramento do tema, mas também um trabalho sobre a linguagem. O candidato substituiu o verbo *dar*, apresentado na pergunta, pelo verbo *dizer*, responsabilizando-se, de um lado, pela afirmação, e, de outro, assumindo uma situação hipotética que se mostra no uso do futuro do pretérito do indicativo. Diferentemente do que se observa no trecho anterior, não se verifica aqui a presença de heterogeneidade enunciativa; com isso, o candidato se mostra como um enunciador responsável pelo que afirma.

Nesses dois trechos, verificamos, ainda, que os candidatos só atendem à primeira parte das perguntas propostas, com respostas gerais, que dão a impressão de ter sido a solicitação atendida. O indício da prática letrada se revela no trabalho com a linguagem, que gera a sensação de completude, dispensando-se o candidato de responder à segunda parte, tanto porque a situação comunicativa permite que o entrevistador resguarde a sua face, respondendo parcialmente às questões propostas, quanto porque a situação comunicativa era de interação a distância – a entrevista escrita.

Outro indício de prática letrada é o posicionamento discursivo do entrevistado, que pode ser comprovado com retomadas do texto fonte e com a presença de marcas lingüísticas de adesão e de discordância, como atestam as respostas a seguir em atendimento à terceira pergunta da entrevista:

Exemplo (6) *É verdade que temos que repensar a reprovação como forma de estímulo ao estudo, mas também temos que melhorar nosso desempenho, estimular através da prática pedagógica a aprendizagem efetiva.*

Discordo do mesmo, por que há pouco interesse por parte do aluno, sabendo que pode ser reprovado, diante dessa situação ficaria mais difícil o trabalho em sala de aula.

Nesses dois casos, aparecem marcas explícitas de posicionamento discursivo, uma de adesão – *é verdade* – e outra de discordância – *discordo do mesmo*. Ambas demonstram que os entrevistados conhecem o gênero e sabem que podem expressar seu posicionamento, mesmo que contrário ao expresso na pergunta. A presença dessas marcas lingüísticas dá a impressão de domínio da situação comunicativa, do gênero e do tema. Domínio da situação porque o candidato responde à pergunta proposta, mantendo-se no jogo enunciativo apresentado; domínio do gênero porque o candidato sabe que pode concordar ou discordar e o faz. No entanto, o domínio do tema, nos dois casos, é aparente. No primeiro caso, logo a seguir à marca de adesão, o posicionamento apresentado é de manutenção da reprovação como um estímulo ao estudo, contrariando, assim, a tese do texto referido na pergunta. Não obstante esta discordância, o candidato segue a orientação apresentada no texto fonte, que é de revisão das práticas docentes. Portanto, esta mesma resposta apresenta dois direcionamentos discursivos antagônicos, que sugerem uma prática parcialmente letrada.

No segundo caso, a discordância, já sinalizada de início, aponta para um único posicionamento discursivo, contrário ao expresso na pergunta, que representa uma redução da tese presente no texto fonte a fatos da experiência docente do candidato. Em outras palavras, o candidato demonstra um domínio apenas aparente do tema, pois, sem apresentar argumentos, discorda da tese em discussão, que sinaliza uma tendência atual da educação em prol da revisão das práticas de avaliação de aprendizagem.

Convém destacar, por fim, que os dados analisados neste subitem da seção demonstram que a entrevista respondida pelos candidatos parece ainda se configurar como um exercício escolar. As respostas apresentadas, longe de serem manipulação dos entrevistados, visto que não há nenhum índice desse artifício, mantêm uma semelhança com a estratégia de preenchimento, na qual a aparência da resposta (índices lingüísticos, ocupação do espaço destinado à resposta, ausência de rasuras, etc.) tende a ser suficiente para a situação em jogo no espaço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados aqui apresentados evidenciou o domínio de práticas escolares de escrita e não de práticas letradas de referência suscitadas pelo gênero selecionado para redação no vestibular simplificado. Em outros termos, significa dizer que a entrevista parece só se tornar legível quando associada ao questionário escolar, fato comprovado tanto pela pergunta feita por um candidato a um supervisor de prova, conforme reproduzido no título deste trabalho, quanto pelas respostas escritas que tendem a funcionar como preenchimento de espaço, e não como respostas que levam em consideração a relevância do trio pergunta-resposta-audiência.

Correlacionando esse resultado com os dados coletados na situação de produção aqui descrita, sobressaem-se os efeitos reveladores da noção de escrita que subjaz às práticas escolares de seu ensino. São evidenciadores dessas práticas, porque bastante recorrentes nos dados, os procedimentos de responder a um questionário e de fazer uma redação sempre em forma de seqüência expositiva (Barros, 1999; Köche, 2002), gêneros textuais de utilização freqüente e restrita ao domínio escolar. Trata-se de práticas em que o aluno, sob constante avaliação, busca atender às expectativas do professor, sempre sobredeterminadas pela noção de língua como sistema autônomo e de língua escrita como uma forma única de realização, desgarrada de seus usos sociais (cf. Mey, 2001 e Signorini, 2003).

A situação de escrita proposta no processo seletivo aqui descrito sinaliza para o redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem da escrita no contexto escolar. A consideração das diversas instituições sociais, dos diversos gêneros textuais com seus traços constitutivos e de funcionamento reorienta as atividades de produção escrita, tal como se apresentam empiricamente nas práticas sociais. Consideramos, com isso, que a presença desta situação de escrita no processo seletivo simplificado pode favorecer um efeito retroativo (Scaramucci, 2004), tanto no que diz respeito ao ensino de gêneros textuais quanto no que diz respeito à consideração das práticas letradas a eles relacionadas, na educação básica,

nos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como nos exames seletivos para ingressos, na educação superior. Em suma, o ensino de escrita, tal como sugerido nos dados analisados, não atende às expectativas geradas pela idéia, aqui defendida, de escrita como situação de interlocução socialmente contextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, A. A. G. (1997). *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBEIRO, H. e de LIMA, P. R. (2002). *Manual de telejornalismo: os segredos da notícia na TV*. Rio de Janeiro: Campus.
- BRONCKART, J. P. (1996/1999). *Atividades de linguagem, discursos e textos*. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e Mudança social*. [Tradução Izabel Magalhães]. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- KÖCHE, V. S. (2002). O ensino da dissertação no ensino médio: características, problemas e alternativas de solução. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, UCPEL, vol 5, nº 2.
- BARROS, K. S. M. (1999). Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo? *Leitura: teoria e prática*, ano 18, nº 34. Dezembro.
- BARTON, D. e HAMILTON, M. (2000). Literacy Practices. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary e Ivanic, Roy. *Situated Literacies*. London: Routledge.
- EVARISTO, M. C. (1999). *Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário*. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Ensinar e escrever com textos*. Volume I. São Paulo: Cortez.
- NOVO MANUAL DA REDAÇÃO. (1992). – São Paulo: Folha de São Paulo.
- HOFFNAGEL, J. C. (2002). Entrevista: uma conversa controlada. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- KLEIMAN, A. B. (2001). Letramento e formação de professores: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In.: _____. (org) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- MARQUES de MELO, J. (1997). Classificação das Unidades Comunicacionais. Disciplina: Gêneros da Comunicação de Massa. São Bernardo do Campo, UESP: CECOM. Pós-com.
- MEY, J. L. (2001). *As vozes da sociedade*. [Tradução de Ana Cristina de Aguiar]. Campinas: Mercado de Letras.
- OLIVEIRA, G. C. e Reinaldo, M. A. G. M. (2004). Escrita e Ensino: noções de texto, tipo e gênero textual em enunciados para a produção de texto no ensino médio. *Iniciados 10*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

ARAÚJO, RAFAEL, REINALDO - “Professora, é para responder esse questionário...”

SCARAMUCCI, M. V. R. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de língua: o estado da arte. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, 43(2): pp. 201-360, Jan/Jun.

SIGNORINI, I. (2003). Invertendo a lógica de esclarecer o ignorante em matéria de língua. *Scripta*. Belo Horizonte.