

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**O gênero entrevista de seleção: aperfeiçoando a oralidade na Educação de
Jovens e Adultos**

Angela Helena Vieira Ferreira

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**O GÊNERO ENTREVISTA DE SELEÇÃO: APERFEIÇOANDO A
ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ANGELA HELENA VIEIRA FERREIRA

*Sob a Orientação da Professora Doutora
Marli Hermenegilda Pereira*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, na área de Concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica, RJ
Abril de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383g

Ferreira, Angela Helena Vieira , 1980-
O gênero entrevista de seleção: aperfeiçoando a
oralidade na Educação de Jovens e Adultos / Angela
Helena Vieira Ferreira. - Rio de Janeiro, 2021.
116 f.: il.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Letras
(Profletras), 2021.

1. Ensino de oralidade. Educação de Jovens e
Adultos. Entrevista de seleção. I. Pereira, Marli
Hermenegilda , 1974-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Letras (Profletras) III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANGELA HELENA VIEIRA FERREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/04/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações, as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira
(UFRRJ)

Orientadora

Prof. Dr. Eliete Figueira Batista da Silveira
(UFRJ)

Avaliador externo

Prof. Dr. Tania Mikaela Garcia Roberto
(UFRRJ)

Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 715/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/07/2021 08:53)

MARLI HERMENEGILDA PEREIRA

PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

PROFLET (12.28.01.00.00.78)

Matrícula: 1629233

(Assinado digitalmente em 07/07/2021 14:36)

TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO

PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 1769267

(Assinado digitalmente em 05/07/2021 11:59)

ELIETE FIGUEIRA BATISTA DA SILVEIRA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 965.706.607-72

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
715, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **01/07/2021** e o código de verificação: **96e2e6d44c**

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Delcionei e aos meus filhos Arthur e Alan, os três amores da minha vida que, a cada dia, me ensinam a ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, àquele que me presenteou com vida, saúde e forças para chegar até aqui: Deus. Sem Ele, eu nada seria ou faria.

À Maria Santíssima que, em oração, sempre esteve comigo em todos os momentos, dos mais felizes aos mais difíceis, conduzindo-me em seus braços maternos.

Ao meu esposo, Delcionei, pelo amor, companheirismo e cumplicidade constantes desde sempre.

Aos meus filhos Arthur e Alan, amores e razão da minha vida, por existirem e tornarem meus dias mais felizes.

Ao meu pai, Gerson (*in memoriam*) e a minha mãe, Severina, por me conduzirem pelos caminhos certos.

À professora Marli Hermenegilda Pereira, minha querida orientadora, por conduzir este trabalho com precisão, generosidade, paciência e zelo.

À banca examinadora, composta pelas professoras Eliete Figueira Batista da Silveira e Tania Mikaela Garcia Roberto, pela generosidade e pelas valiosas dicas e orientações.

Aos professores do Profletras, por conduzirem este curso de forma tão competente e humana.

Aos amigos que conquistei no Profletras no decorrer desta jornada tão árdua. Obrigada pelos risos, apoio, incentivo, pelos lanches deliciosos e, principalmente, pela companhia sem igual.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

FERREIRA, Angela Helena Vieira. **O gênero entrevista de seleção: aperfeiçoando a oralidade na educação de jovens e adultos**. 2021. 116p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Esta pesquisa propõe uma reflexão acerca da importância de trabalhar a oralidade formal pública, de forma sistemática, com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tradicionalmente, os professores de português tendem a valorizar mais a linguagem escrita que a linguagem oral por questões de prestígio, exigência de produções escritas em concursos, dentre outras instâncias comunicativas. Isso faz com que a oralidade seja pouco trabalhada, sob a alegação de que, na fala, quase tudo é permitido, mas na escrita, não. O ensino da língua oral na escola deve proporcionar ao aluno o acesso ao uso mais formal ou convencional da linguagem, considerando a importância que dominar a palavra pública tem no exercício da cidadania. A partir da experiência docente da professora pesquisadora com alunos da EJA, observando seus anseios e uma considerável vontade de inserção no mercado de trabalho, esta dissertação valoriza o aprimoramento da oralidade formal em sala de aula. Considerando a entrevista de seleção como um gênero que proporciona o ensino de muitas habilidades, ampliando a competência comunicativa e alargando os horizontes do conhecimento, o objetivo geral desta dissertação é aperfeiçoar a oralidade pública formal dos alunos da EJA por meio de atividades sistemáticas, inseridas numa sequência didática, composta por exercícios de multiletramentos com o gênero entrevista de seleção. Os objetivos específicos deste trabalho são: (i) realizar atividades de adequação da fala a situações mais formais, explorando meios linguísticos e não-linguísticos (como a importância da comunicação não verbal por meio da gestualidade e expressões corporais); (ii) explorar as características estruturais, funcionais e estilísticas do gênero entrevista de seleção e, (iii) proporcionar situações comunicativas que se aproximem das práticas reais de uso, com dinâmicas e atividades diversificadas como entrevistas e outras que requeiram a realização da oralidade. A presente pesquisa se apoia nos pressupostos teóricos da sociolinguística interacionista, da pragmática e da linguística textual, reforçando a premissa de que o papel do professor de português é valorizar igualmente fala e escrita dentro das múltiplas possibilidades contextuais de comunicação. A metodologia desta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, de natureza aplicada. A diagnose ocorreu na Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti, com a turma 163, do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), no segmento Peja II, Bloco II, referente ao 9º ano do ensino fundamental. A sequência didática, voltada ao aperfeiçoamento da língua oral, contemplou os seguintes tópicos: uso das formas de tratamento, aplicação de estratégias de polidez e das máximas do Princípio de Cooperação e os critérios de textualidade como informatividade e situacionalidade. Espera-se que os resultados desta pesquisa, oriundos da aplicação da sequência didática proposta, sejam a efetiva melhora da oralidade formal do aluno e a conscientização de que o aprendizado é um processo contínuo e proveitoso em todos os sentidos.

Palavras-chave: Ensino de oralidade. Educação de Jovens e Adultos. Entrevista de seleção.

ABSTRACT

FERREIRA, Angela Helena Vieira. **The selection interview genre: improving orality in youth and adult education.** 2021. 116 pp. Dissertation (Professional Master's in Letters). Institute of Human and Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This research proposes a reflection on the importance of working formal public speaking, in a systematic way, with students of Youth and Adult Education (EJA). Traditionally, Portuguese teachers tend to value written language more than oral language for reasons of prestige, demand for written productions in tests, among other communicative instances. This causes the orality to be poorly worked, under the argument that, in speech, almost everything is allowed, but in writing, it is not. The teaching of oral language at school should provide students with access to more formal or conventional use of language, considering the importance that dominating the public word has in the exercise of citizenship. Based on the teaching experience of the researcher teacher with EJA students, observing their expectations and a considerable desire to enter the formal job market, this dissertation values the improvement of formal orality in classroom. This research is based on the theoretical assumptions of interactionist sociolinguistics, pragmatics and textual linguistics, reinforcing the premise that the role of the Portuguese teacher is to equally value speech and writing within the multiple contextual possibilities of communication. Considering the job selection interview as a genre that provides the teaching of many skills, expanding the communicative competence and broadening the horizons of knowledge, the general aim of this dissertation is to improve the formal public orality of EJA students through systematic activities inserted in a didactic sequence by multiliteracy activities with the selection interview genre. The specific purposes of this paper are: (i) to accomplish activities to adapt speech to more formal situations, exploring linguistic and non-linguistic ways (such as the importance of non-verbal communication through gestures and body expressions); (ii) to explore the structural, functional and stylistic characteristics of the job selection interview genre and, (iii) to provide communicative situations approaching actual usage practices, with diversified dynamics and activities such as interviews and others that require orality. The methodology of this research is anchored in the qualitative approach, of an applied nature. The diagnosis took place at the Municipal School Marechal Pedro Cavalcanti, with class 163, from the Youth and Adult Education Program (PEJA), in the PEJA II, Block II segment, referring to the final year (9th) of elementary school. The didactic sequence, aimed at improving the oral language, covered the following topics: use of forms of treatment, use of politeness strategies and the maxims of the Cooperative Principle, standards of textuality such as informativity and situationality. It is expected that the results of this research, originating from the application of the proposed didactic sequence, will be the effective improvement of the student's formal orality and the awareness that learning is a continuous and useful process in all senses.

Keywords: Orality teaching. Youth and Adult Education. Job selection interview.

Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.

Luiz Antônio Marcuschi

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Dicotomias estritas | 25 |
| Quadro 2. Perspectiva sociointeracionista | 25 |
| Quadro 3. Estratégias de polidez positiva | 38 |
| Quadro 4. Diagrama da coerência | 46 |
| Quadro 5. Tipologia textual: nomenclatura simplificada e adaptada | 54 |
| Quadro 6. Aspectos e caracterização do gênero entrevista | 59 |
| Quadro 7. Algumas das principais perguntas feitas em uma entrevista de seleção | 63 |
| Quadro 8. Meios não-linguísticos da comunicação oral | 68 |
| Quadro 9. Distribuição da SD para o trabalho com a oralidade no gênero entrevista de seleção | 89 |
| Quadro 10. Roteiro da entrevista de seleção | 92 |
| Quadro 11. Resumo do módulo 1 | 93 |
| Quadro 12. Pronomes de tratamento da 2ª pessoa: tu – você/o senhor | 96 |
| | |
| Figura 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita | 26 |
| Figura 2. Formas de coesão referencial | 45 |
| Figura 3. Coesão sequencial | 45 |
| Figura 4. Resistência passiva, teimosia | 69 |
| Figura 5. Esfinge assíria de Khorsabad, chamada Kerub | 70 |
| Figura 6. Esfinge hitita | 71 |
| Figura 7. Duas concordâncias totais entre os componentes da mensagem total | 72 |
| Figura 8. Gráfico da EJA no Brasil, dentre os anos de 2008 a 2018 | 81 |
| Figura 9. Esquema da Sequência Didática | 89 |
| Figura 10. Representação da entrevista de seleção <i>on-line</i> | 105 |
| | |
| Imagem 1. Foto da tela do celular da professora pesquisadora | 106 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 15 |
| 1.1 ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM | 15 |
| 1.1.1 Concepção de língua e ensino de texto | 15 |
| 1.1.2 Fala e escrita, oralidade e letramento | 22 |
| 1.2 ABORDAGEM PRAGMÁTICA DA LINGUAGEM | 33 |
| 1.2.1 Teoria dos atos de fala | 34 |
| 1.2.2 Interação e sua práxis: noções de face e estratégias de polidez | 36 |
| 1.2.3 Princípio cooperativo e Máximas de Grice | 39 |
| 1.3 LINGÜÍSTICA TEXTUAL | 43 |
| 1.3.1 Critérios de textualidade | 43 |
| 1.3.2 Gêneros do discurso e tipos textuais | 51 |
| 1.3.3 Gênero entrevista de seleção | 55 |
| 1.3.4 Importância da linguagem corporal na entrevista de seleção | 67 |
| 2 EJA NO BRASIL E NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: HISTÓRIA, FUNÇÃO E PÚBLICO-ALVO | 74 |
| 2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EJA | 74 |
| 2.2 PERFIL DO PROFESSOR DA EJA | 78 |
| 2.3 PERFIL DO DISCENTE DA EJA | 80 |
| 3 METODOLOGIA | 83 |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA | 83 |
| 3.2 LOCAL E SUJEITOS DA DIAGNOSE | 84 |
| 3.3 APRESENTAÇÃO DA DIAGNOSE | 86 |
| 4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) | 89 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 112 |
| APÊNDICE | 116 |
| 1. Questionário de sondagem para a pesquisa de mestrado | 116 |

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, o domínio da modalidade escrita sempre fora concebido como uma forma de poder, pois com ela (a escrita) surgia uma sociedade letrada, cujos membros pertenciam a uma ou mais classes privilegiadas, desfrutando de conhecimentos no âmbito histórico, cultural e estético. (cf. MARCUSCHI, 2010; CRESCITELLI; REIS, 2018)

Essa visão grafocêntrica “sempre esteve no centro das preocupações da escola, pois é por meio dela que se realiza a alfabetização” (CRESCITELLI; REIS, 2018, p. 30) e se estende por toda Educação Básica.

Antes da década de 1980, as diferenças entre fala e escrita eram vistas na perspectiva da dicotomia. A partir disso, com o período conhecido como virada pragmática, essas duas modalidades passaram a ser vistas como um contínuo. Houve uma mudança de pensamento em relação ao que se concebia em pesquisas e estudos realizados em décadas anteriores, nos quais se postulava a oposição entre fala e escrita. Fala e escrita são duas modalidades da língua, manifestadas, respectivamente, através do aspecto sonoro e do código escrito. Tradicionalmente, essas duas modalidades eram vistas como dicotômicas: a fala era concebida como caótica, desorganizada, contextualizada, livre das regras gramaticais; e a escrita era apresentada com características inversamente opostas.

Nesse período, essas duas habilidades passaram a ser associadas às diversas práticas sociais discursivas, ancoradas no uso real da língua, envolvendo oralidade e letramento. Uma apoia-se na fala, é inerente ao ser humano e, de acordo com Marcuschi (2010), nunca será trocada por nenhuma outra tecnologia. O letramento, por sua vez, ancorado na escrita, pode ir desde um conhecimento mínimo da mesma, como o reconhecimento de uma nota de dinheiro por um indivíduo analfabeto, até um domínio mais intenso, como a elaboração de construtos teóricos de ampla complexidade, como a escrita de uma dissertação, por exemplo.

Com base nos usos sociais da fala e suas implicações para o ensino de língua portuguesa, esta pesquisa apresenta como tema o desenvolvimento da oralidade formal dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de atividades sistemáticas direcionadas ao momento da entrevista de seleção. Esse tema foi motivado frente à realidade socioeconômica atual de grande parte do alunado dessa modalidade que se encontra desempregada ou subempregada.

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes” no âmbito do Mestrado Profissional em Letras. Esta pesquisa reflete a interação escola/trabalho, com foco na linguagem oral. O aluno da EJA tem,

diante de si, um grande incentivo para seguir adiante, sem evadir. A escola lhe estimulará a buscar conhecimentos úteis à sua vida pessoal e profissional.

A partir da verificação da necessidade do trabalho com a modalidade oral na EJA, surge o problema da pesquisa: qual metodologia de ensino de língua pode ser aplicada para adaptar a oralidade dos alunos da EJA a situações mais formais, mais monitoradas? De acordo com Castilho (2018), “a constituição da língua falada [...] como um objeto científico se deu muito recentemente na Linguística” (CASTILHO, 2018, p. 14), por essa razão, o trabalho com a oralidade no espaço escolar ainda é uma novidade, pois se tinha por foco apenas a escrita; a fala se reduzia aos contextos informais do dia a dia sem espaço de aprendizagem formal.

Diante disso, o objetivo geral desta dissertação é aperfeiçoar a oralidade pública formal dos alunos da EJA por meio de atividades sistemáticas inseridas numa sequência didática¹ composta por exercícios de multiletramentos com o gênero entrevista de seleção. Os objetivos específicos desta pesquisa são: (i) realizar atividades de adequação da fala a situações mais formais, explorando meios linguísticos e não-linguísticos (como a importância da comunicação não verbal por meio da gestualidade e expressões corporais); (ii) explorar as características estruturais, funcionais e estilísticas do gênero entrevista de seleção e, finalmente, (iii) proporcionar situações comunicativas que se aproximem das práticas reais de uso, com dinâmicas e atividades diversificadas como entrevistas e outras que requeiram a realização da oralidade.

Esta pesquisa está fundamentada em três pilares teóricos: Abordagem Sociointeracionista da Linguagem, apoiada nos estudos de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008; 2010) e Bortoni-Ricardo (2004); Pragmática Linguística, cujos estudos são encontrados em Koch (2018), Brown e Levinson (1987), Grice (1982) e Linguística Textual, apresentando reflexões baseadas em Marcuschi (2008), Koch e Travaglia (1993) e em Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012). Além disso, a pesquisa foi embasada nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos contribuindo com seus pressupostos em todo este trabalho.

¹Considerando o enfrentamento da pandemia da Covid-19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na Pós-Graduação, bem como o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do PROFLETRAS, a Resolução nº 003/2020 do Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020, resolve aprovar, dentre outras, a seguinte norma: Art. 1º Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

A metodologia desta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Com relação aos objetivos, é exploratória; e quanto aos procedimentos, enquadra-se como pesquisa de campo desenvolvida através de levantamento de dados (diagnose) dos aspectos verificados. O trabalho foi desenvolvido a partir do método indutivo, partindo da observação de dados para o levantamento de questões e/ou hipóteses acerca do tema escolhido. Os pressupostos metodológicos da dissertação apresentam duas etapas: diagnose e proposta de sequência didática. A diagnose foi feita com a turma 163, pertencente ao Peja II, Bloco II (equivalente ao 9º ano do ensino fundamental) da Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti, localizada no município do Rio de Janeiro, com a participação de sete alunas voluntárias.

A justificativa desta dissertação surge diante da escassez de material didático relacionado à modalidade oral para a EJA, podendo esta pesquisa oferecer uma pequena contribuição para os professores que lecionam nesse nível de ensino, por apresentar algumas atividades voltadas para fins específicos, ou seja, com foco para as demandas do público-alvo. Diante disso, o presente trabalho reforça, pela revisão da literatura, o incentivo do trabalho docente com a entrevista em sala de aula, visto que esse gênero faz parte da vivência do indivíduo, independentemente da classe social a que pertença. Seja entrevista de seleção ou médica, seja até mesmo midiática; todos, em algum momento da vida, passarão por esta prática situacional. Sendo assim, a proposta é treinar o aluno para este importante momento, trabalhando a fala e adequando-a, tanto ao contexto específico da entrevista, como a outros possíveis contextos e situações que requeiram o uso da língua oral formal.

Quanto à estrutura, esta dissertação possui quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica composta por conteúdos acerca da abordagem sociointeracionista e pragmática da linguagem, respectivamente; além de um tópico relativo à linguística textual. O segundo capítulo versa sobre o segmento da EJA no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro. O terceiro capítulo apresenta a metodologia do trabalho, e no quarto capítulo há a exposição da proposta de sequência didática da pesquisa. Por fim, seguem-se as considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aporte teórico desta pesquisa tem como base os estudos sociointeracionistas da linguagem, a pragmática linguística e a linguística textual. O intuito é trabalhar o gênero entrevista de seleção na perspectiva das práticas sociais da linguagem, em situação real de uso, a fim de melhorar o desempenho da oralidade dos alunos da EJA, em contextos de maior monitoramento.

1.1 ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM

Nesta abordagem, a linguagem é concebida como parte do contexto social. Serão realizadas algumas reflexões acerca da concepção de língua e o ensino de texto, bem como a abordagem dos conceitos de fala e escrita, oralidade e letramento.

1.1.1 Concepção de língua e ensino de texto

Os estudos linguísticos da primeira metade do século XX apresentavam uma forte tendência ao formalismo, uma vez que privilegiavam a investigação da língua em sua imanência, como um objeto autônomo, isolado do contexto social. No estruturalismo saussuriano “a unidade de análise vai até o item lexical ou sintagma, e em Chomsky ela chega à frase” (MARCUSHI, 2008, p. 32). Sendo assim, enquanto Saussure, estruturalista, dedicava-se à análise do sistema linguístico em sua interioridade e forma, concebendo a variação apenas no âmbito das realizações individuais e não como objeto de estudo, o gerativismo chomskyano, por outro lado, concebia a língua como faculdade mental transmitida pela genética ao indivíduo, distinguindo competência (conhecimento gramatical inato, o que chamava ideal e próprio do ser humano) e desempenho (uso da língua, considerado particular de cada indivíduo, mas não relevante como objeto de análise). Cabe frisar que essas abordagens não “negam que as línguas tenham seu lado social e histórico, mas estes não são, para eles, o objeto específico do estudo científico” (MARCUSHI, 2008, p. 32).

Esse paradigma formal começa a ser questionado com o surgimento das abordagens dos usos linguísticos, a partir da segunda metade do século XX, que trouxe consigo novas concepções acerca da linguagem. Esse momento ficou conhecido como “virada pragmática”.

De acordo com Bakhtin (2011), os estudos linguísticos do século XIX até meados do século XX não atribuíam à função comunicativa da linguagem a importância devida. Segundo ele, esta mesma função comunicativa não chegava a ser negada; contudo, era posta em segundo plano. Considerada como fundamental era a função da formação do pensamento, independentemente da comunicação estabelecida pela mesma. Bakhtin ainda acrescenta o fato de que

a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. [...] Em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois esta é sua função secundária, que não afeta sua essência. (BAKHTIN, 2011, p. 270, grifos do autor)

Sabe-se que uma língua surge da necessidade que o ser humano tem de se comunicar, de expressar seus pensamentos e sentimentos, de ser compreendido. O papel do “outro”, daquele com quem se fala, não deve ser reduzido a uma compreensão passiva, definida por meio de esquemas fechados, propostos inicialmente pelos estudos da linguística geral. Esses esquemas idealizados outrora pelos estudiosos, no entanto, não deixam de ter a sua importância e representatividade quando se concebe, de forma abstrata, “um ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta (a que precisamente visa o falante)” (BAKHTIN, 2011, p. 273).

Dentro da proposta sociointeracionista que rege esta pesquisa, Brandão (2002), discorre que, em Bakhtin, o

caráter social dos fatos da linguagem, considerando o enunciado (isto é, o texto) como produto da interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais; o enunciado está ligado a uma situação material concreta assim como *ao contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade linguística dada*. Insiste sobre a diversidade dos atos sociais emitidos pelos diversos grupos e conseqüentemente sobre a diversidade das produções de linguagem: língua de trabalho, língua das anedotas, gírias, provérbios, narrações literárias, jurídicas etc. constituem sistemas diferentes e atestam um polilinguismo fundamental. (BRANDÃO, 2002, p. 36-37, grifos da autora)

Trata-se da concepção de linguagem cuja natureza é comunicar algo a alguém ou a algum grupo. A comunicação é o que desencadeia a linguagem; é o processo de se expressar objetivando alcançar o outro, proporcionando, portanto, a interação verbal.

Marcuschi (2008, p. 70) atesta que “o sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro”. Na esfera escolar, o aluno deve ser concebido como alguém que participa ativamente do discurso, ocupando nele um lugar. As análises discursivas devem contemplar também o sujeito e não apenas a estrutura.

Ao considerar essa máxima bakhtiniana de que o papel ativo do outro é fundamental no processo da comunicação, constata-se que

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294-295, grifos do autor)

Bakhtin (2011, p. 301), em seus estudos, ainda traz à luz mais esclarecimentos acerca do enunciado e suas funções, quando postula que:

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas a algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. (BAKHTIN, 2011, p. 301, grifos do autor)

Partindo desta concepção do direcionamento e endereçamento, é indicado que se trabalhe a enunciação de forma que os alunos tenham competência a moldá-la frente aos muitos e possíveis interlocutores com os quais terão contato. Especificamente, o foco deste trabalho será o contexto conversacional formal, no qual o discente deverá ajustar seu discurso à situação real da entrevista de seleção à qual estará sujeito.

Os estudos em Bakhtin apontam o conceito de dialogismo como o alicerce da interação verbal. Segundo a concepção bakhtiniana, o “enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 298). A linguagem é o resultado dessa interação entre os interlocutores,

onde a palavra naturalmente se dirige de alguém para alguém por meio de um enunciado concreto.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127, grifos dos autores)

A palavra é concebida como o espaço comum entre locutor e interlocutor. É uma espécie de ponte entre os interlocutores. Marcuschi (2008, p. 23) aponta para uma concepção atualizada de língua que passa a dar conta, de forma mais adequada, do fenômeno da comunicação. Segundo ele, “todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum”.

Para este autor, a língua deve ser vista

como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Essa visão de língua está associada à abordagem sociointeracional, já que focaliza os elementos envolvidos nos usos da língua: os interlocutores e suas intenções. A língua se adapta ao falante e não o contrário. É um mecanismo dinâmico, sujeito a mudanças, sensível a contextos histórico-sociais.

Seguindo essa mesma linha, Koch (2018) postula uma

visão de linguagem como “interação”, ação interindividual e, portanto, social. Por meio dela realizam-se, no interior de situações sociais, ações linguísticas que modificam tais situações, através da produção de enunciados dotados de sentido e organizados de acordo com a gramática de uma língua (ou variedade de língua). (KOCH, 2018, p. 75)

Essa dimensão sociointeracional foi adotada pelos documentos oficiais de ensino de língua portuguesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados no final da década de 1990, e a Base Nacional Comum Curricular² (BNCC) de 2017. De acordo com os PCN: “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1997, p. 22).

Percebe-se, portanto, que há uma orientação para um ensino de língua centrado nas práticas sociais de uso da linguagem. O ensino de produção textual deve contemplar não só a estrutura textual como também o propósito comunicativo, as estratégias interacionais, o suporte, o gênero textual, o estilo de linguagem dentre outros elementos.

As autoras Santos, Riche e Teixeira (2013) reforçam que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, referentes aos níveis fundamental e médio, postulam um ensino de português baseado em textos orais e escritos, estabelecendo uma interação entre leitura, produção de textos e análise linguística. No entanto, as estudiosas apontam também o fato de que, embora essa premissa do trabalho com textos seja consensual entre os especialistas em educação, o que ocorre, na realidade da sala de aula, ainda é uma prática bem diferente. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2013),

o foco nas aulas de português ainda costuma ser em regras normativas e nomenclatura. Embora seja importante que os alunos conheçam terminologia gramatical e norma culta, o professor precisa mostrar como se usa a língua, em que contexto se opta por uma ou outra construção. Essa abordagem que considera a diversidade de textos – lidos/ouvidos e produzidos pelos alunos – e as situações concretas de comunicação, pode colaborar efetivamente para desenvolver a competência comunicativa linguística dos educandos, objetivo principal do ensino de língua portuguesa. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 16)

Na abordagem textual do português, o texto deve ser concebido como unidade de ensino e não como um simples meio para viabilizar a aprendizagem de regras linguísticas, classes de palavras, estruturas sintáticas etc. Segundo as autoras, esses exemplos “representam, na verdade, pseudotextos, já que estão descontextualizados, sem uma situação real na qual possam ser usados como elementos de interação [...] sem formar um todo significativo” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 16). Esse uso inadequado de textos

²A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Esta definição encontra-se disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 13 jun. 2020.

ou frases desconexas não contribui em nada para tornar o aluno um leitor/escritor consciente e crítico. De acordo com Marcuschi (2008, p. 72), o “texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”.

Quase duas décadas depois, a BNCC reitera essa orientação centrada nos usos linguísticos, nas práticas comunicativas:

A concepção que sustenta a proposição de competências e habilidades para a disciplina de Língua Portuguesa, na questão da língua(gem), privilegia a abordagem enunciativo-discursiva, a qual prevê as interações entre língua(gem) e sujeito como constituintes para consolidação de trocas (sociais) que se dão por meio da ação humana: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”. (BRASIL, 2017, p. 65)

Antunes (2017) afirma que o professor de português da educação básica deve refletir acerca da dimensão social da língua portuguesa em sua prática educacional diária. Nesse sentido, destacam-se as concepções de “língua concreta, dialógica, interacional e eminentemente textual-discursiva”. Assim, a autora discorre que

o novo objeto da linguística é a textualidade da língua. Concretamente, os textos realizados pelos (e entre os) parceiros de comunicação. O conceito de texto tem experimentado, como outros conceitos, determinados alargamentos ou expansões, por conta mesmo de visões mais amplas com que a linguagem verbal tem sido percebida. Assim é que, no momento atual, predomina uma compreensão do texto mais cognitiva (atenta à mobilização dos diferentes conhecimentos armazenados na memória) e mais pragmática (atenta à consideração dos contextos de uso da língua) evidentemente. (ANTUNES, 2017, p. 27-28, grifos da autora)

A autora propõe que o professor faça do texto o seu foco de ensino, conduzindo seus alunos à observação das condições concretas das ocorrências do mesmo, a fim de que possam compreendê-lo conforme essas mesmas condições. Mediante as palavras de Antunes (2017), o professor deve

em linguagem acessível, tornar os conteúdos mais significativos a aguçar o interesse dos alunos em direção à busca dos sentidos e dos resultados esperados em textos orais ou escritos de qualquer tipo e gênero, uma vez que todo texto sempre ‘significa’ e constitui uma ‘forma de atuação’. Que exista o cuidado de ir além da simples pergunta: *o que o autor disse?* Convém chegar a outras questões mais amplas, mais contextuais como: *por que ele disse? Com que intenção? Que recursos usou para se fazer entender em seus sentidos e intenções?* Ou seja, cumprindo o que seriam as tarefas de quem pretende compreender globalmente o fenômeno da linguagem e assim reconhecer a textualidade como sua forma ‘necessária de ocorrer’, cabe ao professor de línguas investigar em sala de aula as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, em suma, *as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o*

que envolve a produção e a circulação de *todos os tipos de gêneros de textos*. Além disso, convém ir mostrando que qualquer texto é parte de uma situação, de um contexto social de interação. Mesmo sem falar em ‘pragmática’ (mas sabendo claramente o que é!), o professor, diante desse ‘*novo objeto de ensino*’ terá que incluir, em suas exposições e análises, as condições de realização da produção e da recepção de qualquer texto: (1) quem está envolvido na interação? (2) em que situação social? (3) movido por quais propósitos? (4) esperando quais resultados? (5) dentro de que assunto ou tema? (6) sob a forma de que gênero? etc. etc., (7) pressupondo que outros conhecimentos além do linguístico? (ANTUNES, 2017, p. 28-29, grifos da autora)

Antunes (2017) reafirma que é importante conceber o texto como uma “unidade complexa” ou uma unidade que não se dissocia da sintaxe, semântica e pragmática, mobilizando, assim, diferentes sistemas de saberes. Indaga, ainda, o fato de ninguém, na vida real, falar ou escrever sem que esta fala ou escrita seja dirigida ao outro. Por esta razão, ela insiste na prática do estudo da linguagem em uso. Este estudo constitui um dos pontos de partida para a construção de um trabalho coerente que contribua na melhora do desempenho comunicativo dos alunos nos diversos campos da atividade humana e da vida.

Esta reflexão mais acentuada, complexa e global da língua se estabelece para além da observação da palavra, da frase e do que é puramente linguístico, devendo englobar, por exemplo, o conhecimento das peculiaridades semânticas das palavras, o que acarreta o esclarecimento de que a mesma palavra pode expressar vários significados, cabendo em muitos contextos diferentes. Antunes (2017) postula, ainda, que sejam conhecidas as chamadas regularidades textuais, ou seja, como os muitos recursos gramaticais e lexicais promovem a coesão e a coerência textuais.

A autora também destaca a importância do conhecimento das particularidades situacionais ou pragmáticas de uso efetivo da língua, como os recursos para deixar o texto relevante conforme a situação social vivenciada e ainda evidencia que se lance mão do que ela chama de “conhecimentos que já dominamos e temos estocados na memória” depreendidos a partir das experiências dos falantes com os diversos usos da língua.

Diante disso, Macuschi (2008, p. 21) reitera que

tanto Bakhtin como Vygotsky, Mead e os etnometodólogos, por caminhos e visões muito diversos entre si, retiram a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. [...] Neste caso, o *enunciado* se torna a *unidade concreta e real* da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais. (MACUSCHI, 2008, p. 21, grifos do autor)

Assim, a proposta apresentada nesta dissertação, dentro de uma abordagem sociointeracionista da linguagem, é que se estimule a expressão oral dos alunos, a fim de que

estes tenham plena capacidade de uso da língua nas mais diferentes situações e finalidades, desde o uso mais informal até o mais formal, como a entrevista de seleção, foco deste trabalho.

1.1.2 Fala e escrita, oralidade e letramento

Inicialmente, é válido refletir sobre o que se entende por “ensino de língua materna na escola”. Ora, sabe-se que o indivíduo, ao chegar à escola, já tem grande domínio de seu idioma materno. Isto é um fato. Não se ensina língua materna a um falante nato. Ele sabe falar e se comunica com clareza. O papel do professor é bem mais sofisticado que “ensinar o português”. Trata-se de conceber a premissa de que o docente desta área tem o dever de proporcionar a este aluno meios para que aprimore sua competência comunicativa, adequando seus múltiplos usos a contextos quaisquer. Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que

a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente *desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico*. [...] Em ambientes monolíngues, as variedades adquiridas serão estilos mais formais da língua, a que nos referiremos como estilos monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 49, grifos da professora pesquisadora)

Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza, ainda, que é preciso estabelecer uma distinção entre competência linguística e competência comunicativa. A competência linguística, conforme atesta a autora, refere-se ao conhecimento teórico e gramatical da língua que, dependendo da abordagem teórica, é inato ou adquirido no ambiente social. Esse conhecimento é potencializado na escola. Já em relação à competência comunicativa, a autora faz referência ao sociolinguista norte-americano Dell Hymes, que postula que o conceito de competência linguística não contempla as questões da variação da língua. Hymes propôs, então,

um novo conceito – o de *competência comunicativa*, que é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. Em outras palavras, a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. A principal novidade proposta por Dell Hymes, foi, portanto, ter incluído a noção de adequação no âmbito da competência (HYMES, 1966 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73, grifos da autora).

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo reforça que:

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74-75, grifos da autora).

Durante muito tempo, o foco do ensino escolar voltou-se apenas ao âmbito da competência linguística com predominância no ensino da escrita, pois, como fora dito anteriormente, o indivíduo fala seu idioma materno com clareza e, portanto, a oralidade ficava em segundo plano. Então, para que estudar a modalidade falada? Ora, isso gerou, por tempos, uma espécie de omissão do trabalho com essa modalidade em sala de aula. Marcuschi (2008) aponta alguns fatores relevantes a essa questão quando esclarece mais profundamente que o papel da escola não deve se basear no ensino exclusivo da escrita.

Em seguida, o autor faz uma importante observação acerca da noção de competência comunicativa. Segundo Marcuschi (2008),

*deve-se ter muito cuidado com a noção de *competência comunicativa* que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, numa análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo. (MARCUSCHI, 2008, p. 55, grifos do autor)*

Os PCN, no texto referente aos anos finais do ensino fundamental, também atuam de forma a corroborar a premissa de que uma das tarefas da escola é proporcionar ao aluno condições necessárias para ampliação da capacidade comunicativa em quaisquer situações da vida cotidiana.

Logo, diante desta prerrogativa, à escola cabe não repetir o que o aluno já sabe e muito menos cercear suas capacidades e conceitos culturais advindos das suas experiências de vida. O que compete à escola é o trabalho com a língua materna partindo do

enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. (MARCUSCHI, 2008, p.55-56)

Nesse sentido e aproveitando o que dantes fora dito acerca de se priorizar a reflexão dos usos em detrimento da intensa valorização do ensino da gramática normativa, não se

propõe aqui a sua extinção ou desuso, uma vez concebida como o manual responsável por sistematizar e normatizar os usos da língua. Decerto, a consciência que o professor de língua portuguesa precisa ter é não “fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua” (MARCUSCHI, 2008, p.57).

Reforça-se, mais uma vez, que não se pretende nesta pesquisa incentivar o ensino da modalidade oral apenas, deixando de lado o trabalho com a modalidade da escrita. O que se pretende é estabelecer um ponto de equilíbrio entre ambas para que o alunado tenha a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua capacidade comunicativa de forma mais plena e satisfatória.

Felizmente, a partir da segunda metade dos anos 1990, começaram a surgir reflexões mais consistentes acerca desse tema nos documentos referentes ao ensino de língua portuguesa. Diversos estudos e análises de muitos pesquisadores da área contribuíram para que a postura que se tem atualmente acerca da temática da oralidade fosse bem diferente das concepções de outrora. Estudos mais sofisticados sobre esse assunto esclareceram que a oralidade sempre envolve práticas discursivas sociais apoiadas na fala, como, por exemplo, uma entrevista de seleção. A seguir, pode-se observar como estão organizados os conceitos de fala e escrita e oralidade e letramento com base nos estudos de Marcuschi (2010).

Nesse sentido, o autor define a fala como

uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

A fala é uma habilidade humana adquirida, no geral, bem cedo, logo na primeira infância. Falar, inicialmente, remete à liberdade, espontaneidade e livre comunicação. A fala representa um conjunto amplo de possibilidades de realizações comunicativas. Toda expressão oral se dá por meio da fala.

Já a escrita, nos postulados de Marcuschi (2010, p. 26),

seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos) [...]. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

A comunicação escrita se caracteriza por ser restrita a um conhecimento específico de um determinado código linguístico, configurando-se como um modo de manifestação do letramento concretizado pela atividade de textualização.

De acordo com Marcuschi (2010), fala e escrita eram tradicionalmente consideradas como opostas ou dicotômicas. Diferentemente de como é hoje, não eram concebidas como um conjunto de práticas sociais e sim, passavam por uma análise voltada apenas para o código.

Para que melhor se entenda essa questão, Marcuschi (2010, p. 27) apresenta um esquema no qual fica clara essa concepção dicotômica.

Quadro 1. Dicotomias estritas³

| fala | <i>versus</i> | escrita |
|-----------------|---------------|--------------------|
| contextualizada | | descontextualizada |
| dependente | | autônoma |
| implícita | | explícita |
| redundante | | condensada |
| não planejada | | planejada |
| imprecisa | | precisa |
| não normatizada | | normatizada |
| fragmentária | | completa |

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 27

Como se pode observar, o quadro é estruturado objetivamente. É importante lembrar que esse esquema se baseia em noções empíricas de uso da língua, sem se ater aos processos discursivos fundamentados nas práticas sociais.

A escrita não é uma representação da fala. Ambas possuem características originais peculiares que as distinguem, não as opõem. São formas de representação social e cognitiva que se concretizam em práticas específicas.

Faz-se necessário esclarecer que a perspectiva relevante a esta pesquisa é a sociointeracionista, por considerar a linguagem em seu aspecto interativo. Essa perspectiva pode ser observada na representação do quadro a seguir, conforme Marcuschi (2010, p. 33).

Quadro 2. Perspectiva sociointeracionista.

fala e escrita apresentam

dialogicidade
 usos estratégicos
 funções interacionais
 envolvimento

³Esses quadros (1 e 2) se encontram no formato original tal como estão apresentados no livro de Marcuschi (2010). Optou-se por deixá-los exatamente como aparecem na obra sem qualquer tipo de alteração na forma.

negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 33

Com essa dinâmica, o autor promove uma análise dos fenômenos linguísticos ancorada nas situações reais, onde os sujeitos possam interagir de forma plena.

Visando a uma esquematização que dê conta dos processos discursivos na perspectiva sociointeracionista da linguagem, Marcuschi (2010, p. 41) apresenta o esquema (figura 1) no qual é proposta uma representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

Figura 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 41

Observando o diagrama de Marcuschi, constata-se que existem gêneros que se aproximam mais da fala e outros mais da escrita. Já outros estão no centro, mostrando que os gêneros podem oscilar em manifestações orais ou escritas, dependendo das intenções dos falantes. O gênero entrevista se encontra no âmbito das comunicações públicas (ambiente monitorado) e requer, portanto, o uso da oralidade formal.

Essas duas formas de manifestação da língua, fala e escrita, estão associadas a práticas sociais denominadas oralidade e letramento. Segundo Marcuschi (2010, p. 16), essas práticas são atividades “interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”, concebendo a premissa de que o que determina a variação linguística são os muitos usos da língua concretizados pela atividade humana. Para o autor, oralidade e letramento pertencem a um contínuo sócio-histórico de uso, pois ambas as realizações, embora com características próprias, mas não necessariamente opostas, devem ser concebidas por meio de práticas de linguagem. Sobre as práticas de oralidade e escrita, alega Marcuschi (2010) que ambas

permitted a construção de textos coesos e coerentes, [...] permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como acabamos de ver. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita [...] (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Sobre a oralidade, parte crucial desta pesquisa, o autor discorre que

seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária [...]. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita nesse país. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

À escola cabia, primordialmente, a função de ensinar o aluno a escrever e a conhecer as regras aplicando-as neste contínuo de maior letramento (a escrita). No entanto, a partir da década de 1990, com os PCN, essa ideia de que o professor, no ambiente escolar, só deva privilegiar a leitura e a escrita, vem perdendo espaço nos manuais pedagógicos e livros da atualidade. De acordo com os documentos, o aluno deverá ser capaz de

utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis. (BRASIL, 1997, p. 80)

Apoiando-se nos PCN, o professor deverá valorizar o ensino da fala formal no contexto de sala de aula, conscientizando o discente da importância da aquisição deste conhecimento para lidar com as diversas situações do dia a dia.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 26)

A BNCC, em relação ao trabalho com a oralidade nos anos finais do ensino fundamental, atesta que:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 78-79)

De acordo com esse postulado, o professor é orientado a dispor dos inúmeros e diversificados recursos, meios e suportes para a concretização do trabalho com a oralidade na escola. Isso representa uma concepção de ensino moldada a partir da evolução tecnológica, concebida aqui como uma importante ferramenta a serviço da educação no ensino de gêneros.

Castilho (2018, p. 29-30) postula que é tarefa da escola dispor dos materiais conversacionais, que são “abundantes e gratuitos”, para a observância do funcionamento e da estrutura da língua portuguesa. Segundo ele,

ao verificar os mecanismos de produção da conversação, poderemos formular perguntas do tipo: (i) o que leva as pessoas a conversarem? (ii) quais são as rotinas estabelecidas em nossa cultura para a condução de uma conversa? (iii) como se estabelece o jogo interpessoal no interior da conversação, isto é, quais são as regras sociais observadas nas práticas de alternância dos turnos conversacionais? (iv) como se elabora o assunto na conversação? (v) que materiais linguísticos são empregados habitualmente nas estratégias de iniciar, manter ou encerrar uma conversa? (vi) quais são os “esquemas de poder” exemplificados pelos parceiros de uma conversação, nas táticas da argumentação e do convencimento? (vii) quais são os tipos de conversação? (CASTILHO, 2018, p. 29-30)

Lima e Beserra (2012, p. 65), sobre a importância de trabalhar a oralidade na escola, afirmam que

quando nos encontramos em uma entrevista de emprego, situação em que temos consciência de que somos avaliados por aquilo que falamos, tendemos a “policiar” nosso discurso, o que nos leva, entre outras atitudes, a baixar o tom da voz, escolher as palavras que julgamos mais apropriadas para a ocasião, optar por um vocabulário

mais “rebuscado”. Nessa situação, queremos ter as “respostas certas”, demonstrar confiança, convencer o entrevistador de que somos a pessoa mais adequada para a função, disfarçar o nervosismo e a ansiedade. Todas essas condições tendem a aparecer no discurso oral. (LIMA; BESERRA, 2012, p. 65)

Leal e Seal (2012, p. 74) refletem sobre o fato de pesquisadores e teóricos da educação estarem atentos à importância da valorização do ensino da oralidade na esfera escolar, no espaço do livro didático. Segundo as autoras,

embora a escola e outras esferas sociais não valorizem o ensino da oralidade, desvalorizam as pessoas que não produzem determinados textos orais com desenvoltura e fluência ou que falam segundo variações linguísticas próprias de grupos sociais pouco prestigiados. (LEAL; SEAL, 2012, p. 74)

Marcuschi (2010, p. 59) afirma que “uma coisa é falar com eficácia comunicativa; outra é falar de acordo com as normas da escrita”. Torna-se necessário o entendimento de que a fala tem suas diretrizes próprias e características. O professor precisa saber que esta não é uma “adaptação à escrita e sim uma forma de proceder na formulação oral, pois o fenômeno observado se dá tanto entre indivíduos letrados e não letrados” (MARCUSCHI, 2010, p. 59).

Em seus vastos estudos acerca da linguagem, Marcuschi postula, ainda, que a oralidade

enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isso se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não obstante seu provável caráter filogeneticamente universal, como postularam muitos linguistas e psicólogos. (MARCUSCHI, 2010, p. 36)

Ambos os discursos, oral e escrito, organizam-se, desenvolvem-se por condições de produção diferenciadas. Uma importante característica da modalidade falada é a repetição e sua realização em tempo real. De acordo com Marcuschi (2008, p. 135), “a conversação, por exemplo, desenvolve a dinâmica tópica interativamente (sem um planejamento prévio e monitoração local)”.

Como já se sabe, a fala apresenta, na conversação, sua realização mais espontânea, ocorrendo com, no mínimo, dois interlocutores que interagem a fim de abordar algum tópico discursivo. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2018, p. 19),

o texto conversacional é criação coletiva, produz-se não só interacionalmente, mas também de forma organizada e é o lugar em que os interactantes constituem relações especiais de dominância ou igualdade, convivência ou conflito, familiaridade ou distância; essas relações aparecem nos eventos dos quais participem dois ou mais interlocutores, no mesmo espaço físico ou em espaços diversos. Há um trabalho

conjunto sincrônico dos interlocutores quanto a vários itens: seleção, mudança e finalização do tópico discursivo; troca de turnos; seleção lexical; registro; grau de polidez; decisões quanto à correção ou não do outro. Além desse trabalho conjunto, é preciso apontar a presença de elementos que caracterizam a conversação, tais como marcadores conversacionais, hesitações, segmentações, interrupções, digressões que revelam o fluxo conversacional. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2018, p. 19)

Segundo as autoras, os marcadores conversacionais aparecem em grande quantidade cumprindo papéis específicos na modalidade falada. Designam não só elementos verbais, mas também prosódicos e não-linguísticos, desempenhando uma determinada função de interação na fala. Nesta,

as pessoas se veem, se observam, há a prosódia, elementos que auxiliam no processo inferencial. Assim, os marcadores são meios de que a língua se serve para facilitar a articulação entre o dito e o contexto. Eles asseguram não só o desenvolvimento continuado do discurso, mas também operam na organização hierárquica do tópico discursivo. Conferem coesão ao texto, mas também deixam evidências de sua segmentação. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2018, p. 19-20)

A proposta de se trabalhar mais intensamente a oralidade na escola contempla a premissa de que o professor de língua portuguesa deva fazer uso, em suas aulas, dos muitos textos que circulam na sociedade, a fim de conduzir seu aluno a um raciocínio eficaz, apoiado na prática real das condições de produção destes mesmos textos. Um dos exemplos seria o trabalho comparativo com entrevistas escritas e orais, no qual o aluno terá a oportunidade de perceber, no texto oral, por exemplo, a grande quantidade de marcadores conversacionais, a espontaneidade, o tempo real da fala, a troca de turnos, o número de participantes envolvidos na situação comunicativa, a gestualidade etc.

Assunção, Mendonça e Delphino (2013), em seus apontamentos acerca da baixa frequência do trabalho com a fala formal na escola, apresentam a seguinte reflexão:

Os modos de fala de cada sujeito podem expressar tanto desejos imediatos como a subjetividade que cada um carrega. A fala define o homem como um ser de discurso, um ser que busca se comunicar por meio de várias formas de linguagem. Porém, quando lhe falta a voz, abre-se um caminho para o silêncio e em consequência há prejuízo para aprendizagens que lhe possibilitem expressar-se. (ASSUNÇÃO, MENDONÇA, DELPHINO, 2013, p. 167-168)

Nos primórdios, quando a cultura era essencialmente oral e os conhecimentos transmitidos basicamente por meio da fala, buscava-se a verdade por meio do diálogo, e a retórica se aprimorava através do discurso. Com o advento da escrita, a fala fora perdendo espaço e essa prerrogativa foi, ao longo do tempo, reforçada pela escola tradicional, cujo

método consistia em caracterizar como “competente” o aluno que escrevesse bem, respeitando todas as regras gramaticais e tivesse habilidade no raciocínio lógico.

Assunção, Mendonça e Delphino (2013) consideram a premissa de que é especialmente por meio da fala que o sujeito se torna capaz de expressar suas opiniões, sentimentos, emoções e valores. Sendo assim, a escola deve se incumbir de ensinar ao aluno não só a modalidade escrita e seu aparato de regras como também a adequar sua fala a variadas situações comunicativas, com destaque àquelas que preconizam maior teor de formalidade.

Explorar a linguagem oral com práticas efetivas nos diversos contextos comunicativos constitui um importante trabalho da escola, isto porque, a partir deste treinamento, tornar-se-á possível refletir sobre as muitas variedades linguísticas inseridas em distintas situações de uso.

Pensando na realidade da EJA, este trabalho levou em consideração fatores socioeconômicos que desencadeiam o que Bortoni-Ricardo (2005) chama de “distribuição desigual dos recursos linguísticos”, considerando, obviamente, os processos de desigualdade social, um dos fatores causadores deste desequilíbrio.

Nesse sentido, a autora postula que

do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.61)

É preciso que o aluno tenha o conhecimento das muitas possibilidades linguísticas de realização da fala a fim de que possa desempenhar, com êxito, a sua oralidade em situações sociais distintas. Levar o aluno a contextualizar, de forma adequada, a sua linguagem ao meio em que está inserido perpassa o ato de simplesmente ensinar o que é certo e errado. Todas essas considerações e apontamentos tentaram refletir acerca do fenômeno da oralidade e sua abordagem em circunstâncias comunicativas diversas.

Assim, esclarecidas as noções e prerrogativas da oralidade e suas práticas, faz-se importante uma leitura igualmente atenta acerca do conceito de letramento. Marcuschi (2010, p. 25) atesta que o letramento

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as

mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente [...]. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Ao ensinar o aluno a ler e/ou a escrever, apoiando-se na escrita, o professor está pondo em prática o letramento. O termo letramento é relativamente novo ao contexto das ciências linguísticas (SOARES, 2019), e devido a este fato, é possível que ainda surjam dúvidas com relação às definições atribuídas a ele. É necessário frisar que o letramento está ligado à capacidade que um determinado indivíduo tem de ler e/ou escrever no âmbito das práticas sociais.

Soares (2019, p. 41), além de contribuir com seus estudos linguísticos acerca do tema, apresenta-nos, ludicamente, a definição de letramento através de um poema (adaptado) produzido pela estudante norte-americana Kate M. Chong.

⁴O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,

⁴Este poema foi originalmente publicado em McLAUGHLIN, M. & VOGT, M.E. *Portfolios in Teacher Education*. Newark, De: International Reading Association, 1996.

é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Fonte: Soares, 2019, p. 41

Esse poema apresenta o conceito de letramento de forma simples, criativa e poética, diferentemente das definições com as quais os estudiosos do tema estão acostumados a lidar. A escolha deste texto ocorreu pela simplicidade do uso das palavras, organização das ideias e correlação com fatos do cotidiano. Na última estrofe do poema, em especial, a autora sugere uma ideia de letramento que perpassa os manuais linguísticos e se insere no emocional do leitor.

Tanto a escrita como a fala são modalidades imbricadas em muitas situações comunicativas, como por exemplo, o gênero seminário escolar. Esse gênero, embora concebido como gênero oral, ancora-se em várias formas de letramento (fichamento, resumo, citações etc.). Assim, ao trabalhar a oralidade, o professor não está colocando em segundo plano as práticas de letramento, ao contrário, está proporcionando ao aluno a ampliação e o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos disponíveis.

Em suma, oralidade e fala, letramento e escrita, são, portanto, pares que aparentemente sugerem uma sinonímia, mas que, diferentemente do que as aparências e muitos conceitos não aprofundados mostram, cada item apresenta denominações próprias e particulares.

1.2 ABORDAGEM PRAGMÁTICA DA LINGUAGEM

A presente pesquisa buscou desenvolver um olhar diferenciado, voltado às realizações dos fenômenos linguísticos, refletindo a máxima de que uma língua se estrutura a partir de seus usos e não o contrário. Nesse sentido, a ciência da linguagem, concebida numa perspectiva pragmática, pode oferecer contribuições relevantes, pois se caracteriza pela não

redução dos usos, privilegiando os fatores contextuais e discursivos que regem os princípios da comunicação.

1.2.1 Teoria dos atos de fala

Fiorin (2019, p.161) atesta que a Pragmática “é a ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística”. Nesse sentido, a pragmática é o estudo da língua em uso a partir da perspectiva do funcionamento da linguagem, abrangendo o significado final daquilo que se quer comunicar.

De acordo com Koch e Elias (2010),

a Pragmática voltou-se para o estudo e a descrição dos atos de fala, isto é, para as ações que os usuários da língua, em situações de interlocução, realizam por meio da linguagem, visto que esta passou a ser considerada uma atividade intencional e social, visando a determinados fins. (KOCH, 1992; 2004 *apud* KOCH; ELIAS, 2010, p. 61)

Em seus postulados, Koch (2018) afirma também que, tanto a linguística gerativa como a linguística estrutural, buscavam uma descrição abstrata da língua, excluindo-se qualquer contexto de uso. No entanto, muitos linguistas, especialmente na Europa, começaram a voltar sua atenção à “linguagem enquanto atividade”, com atenção especial para as relações entre a língua e seus usuários, ou seja, com foco nas ações desencadeadas na e pela linguagem, fazendo desabrochar o que hoje se concebe por linguística pragmática.

A consideração da linguagem como atividade desencadeou as condições propícias para que surgisse uma linguística do discurso, ou seja,

uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Essas manifestações podem, sem dúvida, consistir de uma só palavra, de uma sequência de duas ou mais palavras ou de uma frase mais ou menos longa: mas, na maioria dos casos, trata-se de sequências linguísticas maiores que a frase. (KOCH, 2018, p. 9-10)

É preciso considerar a importância e a necessidade da extrapolação do nível da descrição frasal, visando, portanto, à descrição e explicação da (inter)ação humana por meio da linguagem, com destaque à capacidade que o falante tem de realizar, por meio de uma língua, a interação social de diversas maneiras e com variados fins.

Essa concepção da linguagem como ação humana se deve a contribuições como as de J. L. Austin e Searle, dentre outros, que conceberam a linguagem como forma de ação (“todo dizer é um fazer”), com destaque para a produção real dos indivíduos, buscando a sistematização da linguagem dos falantes em contextos reais de fala. A reflexão acerca dos diversos tipos de ações humanas realizadas por meio da linguagem é concebida como a teoria dos atos de fala.

A teoria dos atos de fala surgiu no contexto da Filosofia da Linguagem e depois se estendeu para a Linguística. Austin ainda estabeleceu uma tripartição do ato de fala em ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário. Esses atos se concretizam, conforme Austin, de forma simultânea em todo enunciado.

Cançado (2008), sobre os atos locutivo, ilocutivo e perlocutivo, postula:

O ato locutivo resume-se no ato de proferir uma sentença com um certo significado e um conteúdo informacional, ou seja, o sentido restrito da sentença, a descrição dos estados de coisas. O ato ilocutivo é a intenção do proferimento do falante, ou seja, as ações que realizamos quando falamos: ordenamos, perguntamos, avisamos, etc. E o ato perlocutivo são os efeitos obtidos pelo ato ilocutivo, ou seja, o resultado que conseguimos com nosso ato de fala: assustamos, convencemos, desagradamos, etc. (CANÇADO, 2008, p. 126-127)

Segundo Koch (2018, p. 18), o ato locucionário “consiste na emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua”. É o ato da enunciação de uma sentença em dado contexto. É o ato de simplesmente dizer algo. Exemplo: Maria é inocente.

O ato ilocucionário “atribui a esse conjunto (proposição ou *conteúdo proposicional*) uma determinada força: de pergunta, de asserção, de ordem, de promessa, etc” (KOCH, 2018, p. 18, grifos da autora). No ato da pronúncia de uma sentença, são realizados atos como acusar, afirmar, descrever, avisar etc. No exemplo “Maria é inocente”, há uma asserção de que Maria tem integridade, é isenta de culpa ou possui qualquer atributo que a define como inocente.

O ato perlocucionário tem como característica “exercer certos efeitos sobre o interlocutor: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc., efeitos que podem realizar-se ou não”. (KOCH, 2018, p. 18). O ato perlocucionário tem o intuito de desencadear consequências no que diz respeito aos sentimentos do interlocutor. Na sentença “Eu te convenço de que Maria é inocente”, há a prerrogativa de que o falante tem argumentos ou provas da inocência de Maria e que há de convencer ou persuadir o seu interlocutor da sua não culpabilidade.

Ancorada nos postulados de Austin, Koch (2018) atesta que

todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário, caso contrário não seria um *ato* de fala: sempre que se interage através da língua, profere-se um enunciado linguístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aquele(s) que o locutor tinha em mira. (KOCH, 2018, p. 19, grifos da autora)

A autora ainda afirma que, segundo Austin, não há sentido em considerar esses atos de fala (locucionário, ilocucionário e perlocucionário) verídicos ou não, visto que não constituem descrições, e sim, ações. Todo ato de fala efetiva uma ação.

Em suma, sobre os atos de fala, Cançado (2008) atesta que

Kempson (1977: 59) distingue essas três análises da seguinte maneira: um falante profere sentenças com um determinado significado (ato locutivo) e com uma determinada força (ato ilocutivo), para atingir determinado efeito sobre o ouvinte (ato perlocutivo). (CANÇADO, 2008, p. 127)

Como a entrevista é uma situação de interação face a face, de relação assimétrica e permeada de atos de fala, como asserção, pergunta, pedido etc., Cançado (2008) retoma a noção de condições de felicidade inaugurada por Austin. Segundo ela, as condições de felicidade de um proferimento performativo⁵ “são as condições que o contexto deve satisfazer para que o uso de uma determinada expressão possa ser feliz, ou seja, possa ser adequado” (CANÇADO, 2008, p. 128). Sendo assim, para que haja condições de felicidade no ato comunicacional, é preciso que sejam preenchidos todos os requisitos necessários a determinado uso, a fim de que o procedimento seja considerado adequado.

1.2.2 Interação e sua práxis: noções de face e estratégias de polidez

Partindo dos pressupostos de Koch (2018) que concebem a linguagem como um ato social, é importante que sejam observadas outras noções acerca do ritual da interação, tão necessário para o desenrolar da entrevista de seleção. Para tanto, este trabalho abordará as noções de face e polidez, elementos fundamentais nesse processo.

A “face” foi um termo inaugurado por Ervin Goffman na década de 1950 e tem relação com as noções de imagem individual que é relacionada a toda pessoa em uma esfera pública. Em outras palavras, todo indivíduo social tenta, por assim dizer, prezar pela preservação ou respeito de sua face/imagem e pela preservação da face/imagem do outro.

⁵Segundo Cançado (2008), o proferimento performativo existe quando as duas forças (locutiva e ilocutiva) coincidem uma com a outra.

A partir dessa concepção de face, surgiram outros estudos referentes à práxis da interação, como, por exemplo, a Teoria da Polidez, introduzida por Brown e Levinson (1987). Os autores em questão ampliaram as noções de face introduzidas por Goffman ao estabelecerem as noções de “*negative face*” e “*positive face*”, ou face negativa e face positiva. A saber, ⁶a face negativa é a necessidade de todo “membro adulto competente” de que suas ações não sejam impedidas por outros.

Segundo os autores, a face negativa expressa o desejo de não ser constrangido pelos outros; de ser tratado com o devido respeito, sem coação ou privação da liberdade. Já acerca da face positiva, os teóricos discorrem que ⁷exprime o desejo de ser aceito e aprovado pelos outros.

Os autores postulam que toda a pessoa apresenta uma face positiva, uma vez que todos os indivíduos fazem parte de determinado grupo; e uma face negativa, relacionada à necessidade do trato do outro com o devido respeito; de se enxergar o interlocutor de forma respeitosa.

Outro aspecto proposto na teoria diz respeito às estratégias de polidez. A polidez existe em decorrência da face, garantindo a sua preservação e estabelecendo a boa convivência no trato com os demais indivíduos em determinadas circunstâncias comunicacionais. Os autores sugerem o par “*positive politeness*” e “*negative politeness*”.

Segundo eles, ⁸polidez positiva é a compensação dirigida ao rosto positivo do destinatário, ou sua vontade perene de que seus desejos (ou as ações/aquisições/valores resultantes deles) sejam considerados importantes.

Há polidez positiva num ato conversacional quando os interlocutores da ação comunicativa comungam das mesmas ideias. Em outras palavras, nesta polidez, percebe-se a atenção recíproca de ambos, o entendimento e a aprovação mútua sem haver discordâncias.

Ao exemplificar os atos que regem o contexto onde há a *positive politeness*, Brown e Levinson (1987) postulam a necessidade de haver uma série de atitudes a serem observadas. No quadro a seguir, há algumas delas.

⁶Negative face: the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others”. (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 62).

⁷Positive face: the want of every member that his wants be desirable to at least some others”. (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 62).

⁸Positive politeness is redress directed to addressee’s positive face, his perennial desire that his wants (or the actions/acquisitions/values resulting from them) should be thought of as desirable”. (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 101)

Quadro 3. Estratégias de polidez positiva (adaptado)

| Estratégias de polidez positiva |
|---|
| Estar atento aos interesses, desejos e às necessidades do outro |
| Exagerar o interesse, a aprovação, a simpatia pelo outro |
| Intensificar este interesse pelo outro |
| Buscar acordo |
| Evitar desacordo |
| Pressupor, elevar e afirmar pontos em comum |
| Fazer piadas |
| Ofertar, prometer |
| Ser otimista |

Fonte: Brown; Levinson, 1987, p. 102

A estratégia de polidez negativa ou “*negative politeness*” existe para que se estabeleça uma relação respeitosa (porém distanciada) entre os agentes da comunicação, bloqueando ações invasivas à face de qualquer uma das partes envolvidas no processo.

⁹A polidez negativa é uma ação corretiva dirigida ao rosto negativo do destinatário: seu desejo de ter sua liberdade de ação e sua atenção desimpedidas. É o cerne do comportamento de respeito, assim como a polidez positiva é o cerne do comportamento "familiar" e "brincalhão". (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 129, tradução da professora pesquisadora)

Segundo Brown e Levinson (1987), o falante procura ser convencionalmente indireto; questionar; ser pessimista; pedir desculpas; tornar o falante impessoal, evitando pronomes “eu” e “tu” (ou você) etc.

Os autores também apresentam a estratégia de polidez indireta ou indiretividade. Neste modelo, o ato ilocucionário é ambíguo e se caracteriza pelo uso de tautologias, insinuações, metáforas, contradições, ironias, pressuposições etc.

Essas estratégias de interação visam ao estabelecimento, garantia e manutenção de um desempenho comunicativo favorável aos agentes do ato de fala no momento da comunicação. O modelo da concepção da polidez de Brown e Levinson nasceu da necessidade de se estabelecerem observações acerca do comportamento dos participantes da ação comunicativa,

⁹Negative politeness is redressive action addressed to the addressee’s negative face: his want to have his freedom of action unhindered and his attention unimpeded. It is the heart of respect behavior, just as positive politeness is the kernel of ‘familiar’ and ‘joking’ behaviour. (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 129)

fornecendo-lhes a chance de conceber o ato de fala como uma ameaça ou não à sua autoimagem social (face).

No caso da entrevista de seleção, o ideal seria que, ambos, entrevistador e entrevistado desempenhassem o seu ato conversacional com base nas estratégias de polidez positiva, por melhor estabelecer a manutenção do respeito e da cordialidade entre os agentes do ato comunicacional.

É interessante que o professor oriente seus alunos sobre a importância do uso das estratégias interacionais, pois a sua observação fará com que se abra um leque de possibilidades acerca dos papéis sociais desses alunos diante das realidades que o meio laboral poderá lhes apresentar. Considerando a formalidade do contexto da entrevista de seleção, é preciso estar devidamente preparado e consciente acerca da linguagem e dos requisitos comportamentais a serem observados.

1.2.3 Princípio cooperativo e as Máximas de Grice

Sustentando essa prerrogativa de adequação da linguagem ao momento e ao contexto impostos pelo ato da conversação, foi necessária a observação dos estudos do professor Herbert Paul Grice relacionados ao uso real da língua. Grice (1982) desenvolveu um aparato de regras que, segundo ele, norteia e rege a conversação. O artigo intitulado *Logic and Conversation* apresenta um esquema no qual há uma sistematização voltada a questões relativas à conversação.

De acordo com Grice (1982):

Podemos formular, então, um princípio muito geral que se esperaria [...] que os participantes observassem: Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado. Pode-se denominar este princípio de PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO. (GRICE, 1982, p.86)

Desta maneira, Grice (1982) estabelece as Máximas Conversacionais organizadas a partir do Princípio da Cooperação, no qual os componentes de uma conversa cooperam entre si fornecendo as informações pertinentes ao tema da conversação, suprimindo, da mesma forma, determinadas falas consideradas incongruentes ao momento. O Princípio da Cooperação é formado por quatro máximas: a Máxima da Quantidade, a Máxima da Qualidade, a Máxima da Relação e a Máxima do Modo.

A finalidade das Máximas é orientar o falante para que coopere objetivamente com seu interlocutor. A primeira categoria, da Quantidade, se relaciona “com a quantidade de

informação a ser fornecida” (GRICE, 1982, p. 86). Essa categoria abarca os seguintes subprincípios: “1. Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação). 2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido” (GRICE, 1982, p. 87). Grice observa que essa segunda máxima específica não configura exatamente uma “transgressão” do Princípio da Cooperação, no entanto, o fato de alguém ser muito informativo pode causar problemas, gerando questões desnecessárias ao contexto.

No momento da entrevista, espera-se que o candidato à vaga (entrevistado) observe, de forma muito atenta, essas duas máximas específicas (ou subprincípios) e tente conduzir as suas respostas de acordo com elas. Em outras palavras, é necessário que o aluno seja orientado a dar a resposta esperada, sem informações em excesso ou o contrário. É preciso que ele entenda que a assertividade de suas respostas está diretamente ligada à objetividade de suas falas.

Na categoria da Qualidade, Grice (1982, p. 87) destaca o que chama de supermáxima o seguinte direcionamento: “Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira.” Desta supermáxima, o autor postula outras duas máximas: “1. Não diga o que você acredita ser falso. 2. Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada”. (GRICE, 1982, p. 87). Fica explícito o posicionamento do autor acerca da supermáxima da Qualidade. Falar a verdade. Evitar falar algo a respeito do qual não se tem domínio ou propriedade. É necessário que o entrevistado seja realista nas respostas para que se exclua a possibilidade do mesmo cair em contradição no decorrer da conversa. Há muitos candidatos que inserem informações falsas no currículo que são facilmente detectadas no momento da entrevista, como, por exemplo, ter fluência numa língua estrangeira.

Com relação à categoria da Relação, Grice (1982, p. 87) estabelece apenas a máxima “Seja relevante”. Acerca dessa máxima, ele admite a existência de problemas que podem ser desencadeados pelo fato de o foco da relevância ser deslocado ou modificado no percurso da conversação. De acordo com essa máxima, o aluno deverá ter o bom senso e a preparação necessária para conduzir sua fala de maneira que não perca o foco do que está sendo falado.

A última é a categoria do Modo. A ela o autor relaciona a supermáxima “Seja claro” e outras máximas como: “1. Evite obscuridade de expressão; 2. Evite ambiguidades; 3. Seja breve; 4. Seja ordenado” (GRICE, 1982, p. 87-88). Grice postula a existência dessas e de tantas outras máximas de cunho estético, social e até mesmo moral, como “seja polido”. O que se precisa entender é que “as máximas conversacionais e as implicaturas conversacionais

que delas dependem estão especialmente correlacionadas [...] com os propósitos particulares a que a fala (e o diálogo) normalmente serve e tem por função primeira servir” (GRICE, 1982, p. 88). Depreende-se, assim, que o intuito de Grice era verificar a forma como o falante se comunica com seu interlocutor, resguardando o Princípio da Cooperação, no qual os agentes da interação desenvolvem uma ação cooperativa de acordo com as exigências da dinâmica conversacional proposta pelo contexto comunicativo.

Grice ainda reitera que

a observância do Princípio da Cooperação e das máximas é razoável (racional) da seguinte forma: pode-se esperar que quem quer que se preocupe com os objetivos que são centrais na conversação/comunicação (por exemplo, dar ou receber informações, influenciar ou ser influenciado por outros) tenha interesse, dadas as circunstâncias apropriadas, em participar de conversações proveitosas, somente supondo que elas são conduzidas de acordo com o Princípio de Cooperação e as máximas. (GRICE, 1982, p. 91)

A teoria proposta por Grice se apoia na premissa de que essas máximas conversacionais deveriam estar pré-estabelecidas pelos falantes num ato conversacional proveitoso e sem prejuízo de entendimento a nenhum dos componentes nele envolvidos. Dessa forma, o que se poderia considerar como ideal seria um diálogo em que houvesse, por parte dos interlocutores, todas as diretrizes necessárias para o bom entendimento e melhor performance discursiva possível. No entanto, sabe-se que essas premissas ideais muitas vezes não são possíveis.

No postulado de Grice (1982), observa-se a necessidade de esclarecer e explicitar a significação ou a construção de sentido, que ultrapassa os limites daquilo que é dito ao estabelecer que o falante (A) pode expressar algo que vai além da estrutura frasal e o ouvinte (B) seria capaz de captar essa informação a mais na comunicação. Em outras palavras, há, de acordo com esta teoria, uma diferença entre o que é dito e o que é significado; isto porque, muitas vezes, o que é dito não é codificado, mas pode ser inferido com base em conhecimentos teóricos acerca do ato conversacional.

Grice (1982) introduziu, com isso, termos técnicos importantes que servirão de referência para sua sistematização. O termo “implicitar”, oriundo da palavra *implicate* e seus correspondentes “implicatura”, de *implicature* e “implicitado”, de *implicatum*. Para Grice (1982) existem dois modelos de implicaturas: a Implicatura Convencional, atrelada ao significado convencional das palavras e a Implicatura Conversacional (ou não convencional), determinada pelos traços gerais do discurso.

A noção de implicatura, conforme Grice, é um dado introduzido intencionalmente pelo remetente da mensagem, com o intuito de passar uma informação adicional a quem esta mensagem é dirigida. Sobre as implicaturas convencionais e conversacionais, o autor discorre que a

presença de uma implicatura conversacional deve poder ser deduzida, elaborada; pois ainda que possa ser intuitivamente compreendida, se a intuição não for substituída por um argumento, a implicatura (se presente) não contará como implicatura CONVERSACIONAL; será uma implicatura CONVENCIONAL. (GRICE, 1982, p. 92)

Para Grice, as implicaturas que interessavam eram as conversacionais, pois como dito anteriormente, essas implicaturas abarcam os significados dos enunciados e não apenas um significado específico de dada palavra. Há, nas implicaturas conversacionais, uma espécie de extrapolação do sentido, gerando um sentido duplo do texto, exigindo uma interpretação oriunda da visão de mundo do interlocutor.

Cançado (2008, p. 133) discorre que “parece ser verdadeira a afirmação de que nossa comunicação é regida por alguns princípios cooperativos, como as máximas de Grice.” Ela cita o seguinte exemplo:

A: Você vai à festa hoje à noite?

B: Puxa! Estou com uma gripe de matar.

Implicatura: (B) não vai à festa.

Para a autora, esse exemplo envolve a máxima da relevância (faça com que suas contribuições sejam relevantes). Constata-se que (A) considera que a informação dada por (B) é relevante para responder à sua pergunta, inferindo que a resposta é, portanto, negativa: (B) não terá condições de ir à festa, pois não está bem de saúde. O falante precisa crer na relevância de (B) para associar as duas sentenças formando um diálogo coerente.

Enfim, sobre a teoria Griceana, Koch (2018) atesta que

embora tenha gozado – e goze até hoje – de bastante prestígio, é fácil perceber que esta teoria não dá conta de toda a “malícia” e manipulação tão presentes na interação verbal humana: estamos constantemente “jogando”, “blefando”, simulando, ironizando, fazendo alusões e criando subentendidos, fenômenos nem sempre explicáveis apenas com base nas “máximas” griceanas. (KOCH, 2018, p. 28)

A dinâmica da linguagem se desenvolve por meio da ação cooperativa dos falantes em meio a um contexto social plurissignificativo e de grande relevância. Contudo, como bem escreveu Koch (2018), a interação verbal humana é carregada de nuances como ironia e

simulações, fazendo com que haja a existência de intenções subentendidas que nem sempre são fáceis de serem explicadas por meio da teoria das máximas.

1.3 LINGUÍSTICA TEXTUAL

Marcuschi (2008, p. 72) discorre que o texto “é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Nessa premissa, o texto não se configura como uma extensão da frase, mas atua como uma unidade de sentido, como um instrumento de interação com o mundo.

1.3.1 Critérios de textualidade

De acordo com Koch (2004), a preocupação em identificar e explicar os critérios de textualidade é o foco dos estudos da área da Linguística chamada Linguística do Texto. Com surgimento a partir da década de 1960, na Europa, a Linguística do Texto se ocupou, inicialmente, da descrição dos fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre enunciados ou seqüências destes.

A partir da década de 1970, essa área ganhou maior projeção, porém, muitos dos seus estudiosos ainda se encontravam atrelados à gramática estrutural, ou, conforme a autora, à gramática gerativa.

Na década de 1980, esse cenário passou a se modificar, pois começaram a se destacar as Teorias do Texto, entendidas e observadas por meio de diversas vertentes, por isso, o termo “Teorias” é grafado no plural.

Marcuschi (2008) estabelece que, a partir de uma concepção mais teórica, a Linguística Textual (LT)

pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso. A LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos. A motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 73)

Para Marcuschi, a Linguística Textual concebe o texto como um ato comunicacional unificado inserido no contexto real das ações humanas.

Falar em Linguística Textual implica observar o aspecto da coerência e sua função no texto. Segundo Koch e Travaglia (1993), a coerência é a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou interação.

A coerência é vista também como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto. Essa conexão não é apenas de tipo lógico e depende de fatores socioculturais diversos, devendo ser vista não só como o resultado de processos cognitivos, operantes entre os usuários, mas também de fatores interpessoais como as formas de influência do falante na situação de fala, as intenções comunicativas dos interlocutores, enfim, tudo o que se possa ligar a uma dimensão pragmática da coerência. Os processos cognitivos caracterizam a coerência à medida que possibilitam criar um mundo textual em face do conhecimento de mundo registrado na memória, o que levaria à compreensão do texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 12)

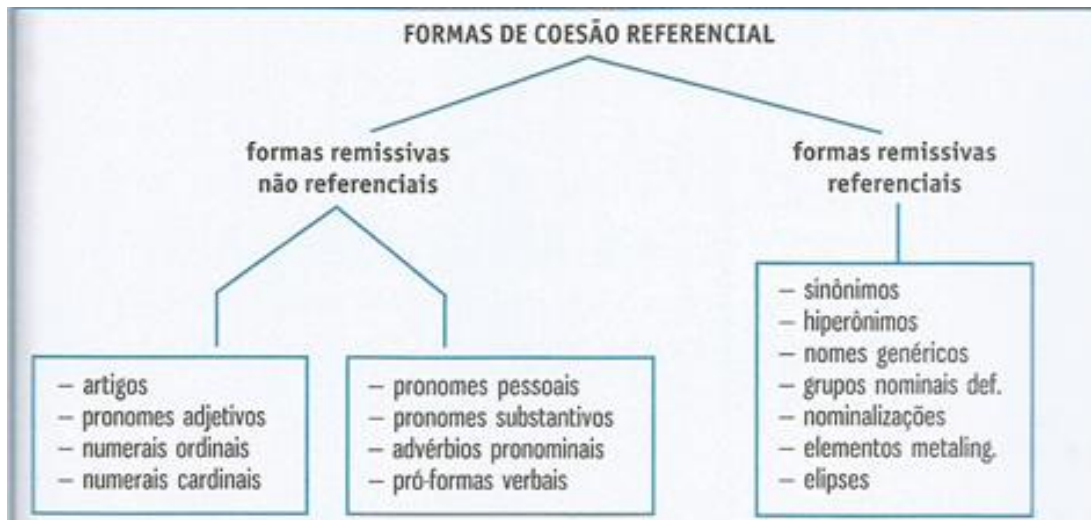
Para os autores, os estudos acerca da coerência poderiam ser concebidos como uma “teoria do sentido do texto”, independentemente de sua dimensão, sendo uma pequena frase ou mesmo um livro, sustentando a premissa de que “a língua só funciona na comunicação, na interlocução, com todos os seus componentes (sintáticos, semânticos, pragmáticos, socioculturais etc.)” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 13).

Sobre a coesão textual, Koch e Travaglia (1993, p. 13) explicam que esta pode ser observada “através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto.” O mecanismo da coesão é apresentado de forma explícita e mantém uma relação de dependência entre as estruturas, através da conexão de palavras, expressões e frases.

Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 17) discorrem que a coesão é o elemento que atribui “legitimidade ao texto, mas não é quesito indispensável para caracterizá-lo como tal. Um bilhete escrito por uma criança recém-alfabetizada, [...] pode não ser perfeito quanto à coesão e cumprir plenamente seu papel no ato comunicativo [...]” Isso acontece porque, neste exemplo citado, mesmo se tratando de uma construção cuja característica é a ausência de conectores discursivos, por exemplo, é possível haver interação com o interlocutor, o que conferirá sentido à produção.

Koch (2004) propõe que se estabeleçam dois grandes tipos de coesão: a referencial e a sequencial. Diante dessa prerrogativa, Marcuschi (2008) apresenta dois esquemas representativos dessas duas modalidades.

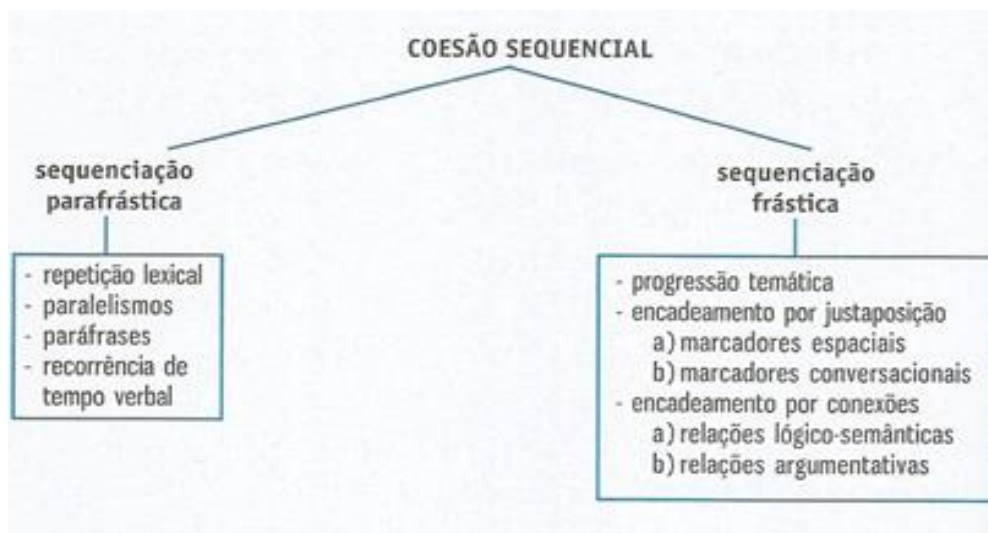
Figura 2. Formas de coesão referencial



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 109

A coesão remissiva ou referencial está ligada aos aspectos relativos à significação ou à referência. De acordo com Koch (2004), este tipo de coesão possibilita que um elemento da superfície do texto faça remissão a outros elementos presentes na totalidade desse mesmo texto. A seguir, observa-se o quadro da coesão sequencial.

Figura 3. Coesão sequencial



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 118

A coesão sequencial, segundo Koch (2004), possibilita a progressão textual por meio de procedimentos linguísticos através dos quais se estabelecem tipos de relações semânticas e pragmáticas à medida que o texto vai progredindo.

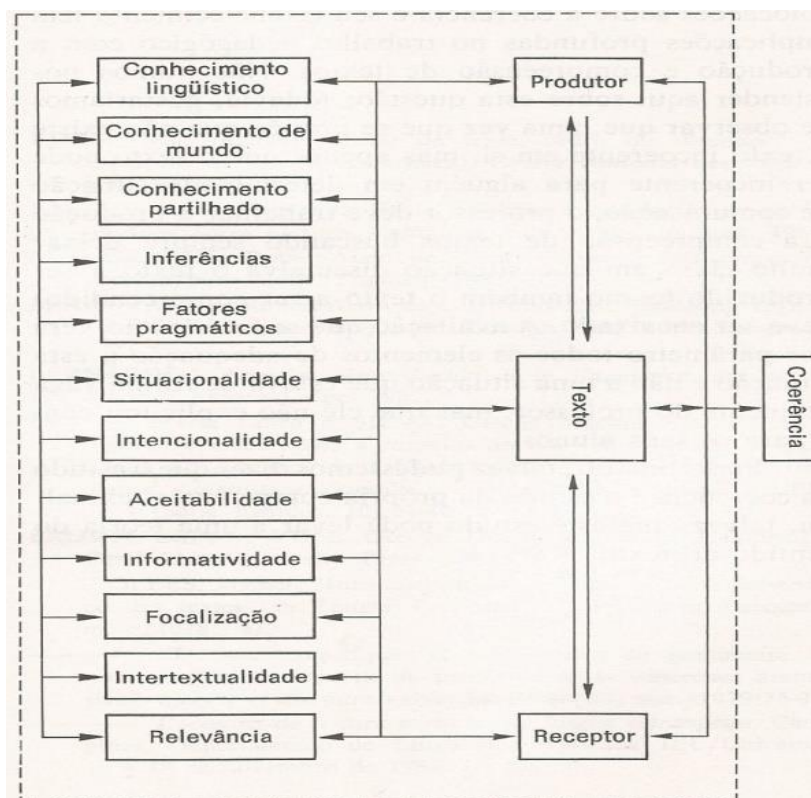
Fávero (1998), sobre coesão e coerência na conversação, atesta que

estudos realizados sobre a conversação mostram que ela é altamente estruturada e passível de uma análise formal. Assim, muitas das regras usadas implicitamente pelos interlocutores podem ser explicitadas e formalizadas, identificando elementos de coesão e coerência; porém, como dizem os linguistas que se dedicam ao estudo da questão, analisar coesão e coerência no texto oral é enfrentar uma questão polêmica por se tratar de um fenômeno de poucas evidências empíricas. (FÁVERO, 1998, p. 87-88)

No evento da conversação, a autora promove uma reflexão acerca da coerência e da coesão textuais. Para ela, há coerência quando os enunciados desenvolvidos na conversação se apresentam de maneira interligada, ordenada e significativa, possibilitando que os interlocutores se entendam mutuamente. Em relação à coesão, Fávero (1998, p. 88) esclarece que se trata de “uma relação linear entre as sentenças, não sendo nem necessária nem suficiente para a coerência, já que pode haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência”.

O diagrama da coerência, elaborado conforme Koch e Travaglia (1993), estabelece alguns critérios de textualidade sob a premissa de que a coerência, para se estabelecer, depende de uma gama de fatores.

Quadro 4. Diagrama da coerência



Fonte: Koch e Travaglia (1993, p. 103)

Ao observar o diagrama, constata-se que Koch e Travaglia (1993) propõem uma reorganização dos critérios postulados por Beaugrande e Dressler (1981). Os autores abordam neste esquema (diagrama da coerência) os critérios: situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade. Além disso, acrescentam mais dois critérios: focalização e relevância.

Para que um texto seja considerado coerente, o falante/autor mobiliza uma série de conhecimentos: conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional (ou comunicativo). De acordo com os autores, esses fatores de natureza linguística desempenham papel importante no funcionamento do texto e no estabelecimento da coerência.

Outro aspecto é o conhecimento de mundo, que é concebido como “uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 61). Esse conhecimento pode ser o resultado da experiência de vida ou cotidiana, ou pode ser científico, embasado na coleta de dados ou experimentação. O conhecimento de mundo permitirá que o falante realize os processos fundamentais para a compreensão de um texto.

O próximo aspecto é o conhecimento partilhado, que se configura na similaridade de conhecimento de mundo que os interlocutores possuem.

A importância do conhecimento partilhado para o cálculo do sentido e, portanto, para o estabelecimento da coerência, revela-se em sequências conversacionais do tipo pergunta/resposta em que esta não tem ligação linguística ou de conteúdo explícita com aquela, como no exemplo [...] – Você vai à aula amanhã? – Os ônibus estão em greve. (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 69-70)

À pergunta “você vai à aula amanhã?” feita pelo emissor, caberia qualquer resposta do tipo “sim”, “não” ou “talvez”, por exemplo. No entanto, ambos, tanto o emissor quanto o receptor, partilhavam o conhecimento de mundo de que, naquele dado momento, os ônibus estavam em greve, gerando, obviamente, a inferência da resposta negativa ao questionamento feito.

Portanto, como não poderia deixar de ser, o próximo aspecto a ser considerado é o das inferências, que está intimamente ligado ao conhecimento de mundo. Inferência é “aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 70). As inferências são possíveis a partir do conhecimento

de mundo dos envolvidos na comunicação, levando-os a estabelecer relações que não estão expressas explicitamente no texto.

Os fatores pragmáticos, por sua vez, também configuram um importante aspecto determinante da coerência textual. Koch e Travaglia (1993) fazem menção a Van Dijk no seguinte pressuposto:

Van Dijk deixa claro que o processo de compreensão do texto obedece a regras de interpretação pragmática e, portanto, a coerência do texto não se estabelece sem levar em conta a interação e as crenças, desejos, querer, preferências, normas e valores dos interlocutores. (VAN DIJK, 1981 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 75)

A influência do pragmático é determinante para que se estabeleça a coerência, uma vez que a compreensão do texto, conforme nos atestam Koch e Travaglia (1993), depende dos tipos de atos de fala, contexto situacional, interação e interlocução, da força ilocucionária, da intenção comunicativa, bem como das características e crenças de quem produz e recebe o texto.

Acerca do aspecto da situacionalidade, Koch e Travaglia (1993) postulam que, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), “a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação corrente ou passível de ser reconstituída” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 76). É a relação entre o texto e a situação na qual ele se apresenta. Koch e Travaglia, ainda embasados nos estudos de Beaugrande e Dressler, discorrem:

É preciso lembrar, porém, como o fazem Beaugrande e Dressler, que a relação texto-situação se estabelece em dois sentidos: da situação para o texto e do texto para a situação. Isto significa que se, por um lado, a situação comunicativa interfere na maneira como o texto é constituído, o texto, por sua vez, tem reflexos sobre a situação, já que esta é introduzida no texto via mediação. A *mediação* é aqui entendida como a extensão em que as pessoas introduzem, em seu modelo de situação comunicativa (do “mundo real”), suas crenças, convicções, objetivos, perspectivas. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 78, grifos dos autores)

Desta forma, entenda-se que o componente textual não pode ser concebido como um reflexo do mundo real, uma vez que as situações são recriadas pelo texto por meio da subjetividade de cada indivíduo. Outra questão importante é o fato de que o agente comunicacional, dotado de opinião própria, acaba por selecionar os conteúdos que julga serem aptos ou não ao registro no texto.

Os aspectos intencionalidade e aceitabilidade, considerados, respectivamente, por Koch e Travaglia, devem ser relevantes para que assim deem conta “das intenções dos emissores e das atitudes dos receptores” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 79).

No aspecto informatividade, “o texto será tanto menos informativo, quanto maior a previsibilidade; e tanto mais informativo, quanto menor a previsibilidade” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 81). Quanto mais informação tiver um texto menos previsível ele se tornará; este aspecto, segundo os autores, poderá facilitar ou dificultar a determinação da coerência.

Antunes (2017) aponta que o quantitativo de informatividade de determinado texto

é calculado com base em seu grau de *novidade*, de *imprevisibilidade*. Por esse lado, se admite que o texto deve trazer informações; por outro lado, se espera que essas informações tragam alguma *novidade*, ou exijam qualquer esforço a mais de interpretação por conta de algum elemento *imprevisível* presente. Essa novidade e essa imprevisibilidade podem situar-se ou no âmbito da forma ou no âmbito do conteúdo. Logo, se todo texto é originalmente informativo, não o é do mesmo modo ou na mesma dimensão. A ‘novidade’ ou ‘imprevisibilidade’ que está em jogo aqui se explica pela tendência, habitual nas atividades da linguagem, de não dizermos sempre o mesmo, ou de dizermos sempre do mesmo jeito. O normal, o corriqueiro é que, falando ou escrevendo, vamos acrescentando algo de ‘novidade’, no conteúdo ou na forma de como dizemos. Ou seja, há sempre algum teor de *imprevisibilidade* naquilo que dizemos. Como já dissemos, o regular é que *ninguém fala para dizer absolutamente o óbvio*. O óbvio, o absolutamente igual, é claro, não interessa. Quer dizer, o que espero comumente é que alguém me fale para dizer algo que tenha para mim, numa dada situação, algum interesse. (ANTUNES, 2017, p. 107-108, grifos da autora)

Todos os aspectos constituintes da coerência citados até aqui e que serão posteriormente mencionados no decorrer desta pesquisa, são de grande importância no momento da entrevista de seleção. A informatividade se configura como um quesito especial a ser considerado, pois deverá ser aplicada pelo candidato à vaga na proporção ideal, para que o conteúdo de suas respostas seja suficientemente claro, deixando-o menos previsível possível.

Desta forma, a sequência didática desta pesquisa privilegiará, em suas atividades no âmbito da coerência textual, os aspectos situacionalidade e informatividade, por serem mais propícios ao momento da entrevista de seleção.

Já o aspecto da focalização pode ser entendido, conforme nos apontam Koch e Travaglia, de acordo com o postulado de Grosz (1981).

Segundo Grosz, falante e ouvinte, no diálogo, focalizam sua atenção em pequena parte do que sabem e acreditam, e a enfatizam. Assim, certas entidades (objetos e

relações) são centrais para o diálogo e não só isto, mas também elas são usadas e vistas através de certas perspectivas que afetam tanto o que o falante diz quanto como o falante interpreta. (GROSZ, 1981 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 82)

O aspecto da focalização, conforme Koch e Travaglia (1993), relaciona-se de forma direta com o conhecimento de mundo e com o conhecimento partilhado que os agentes da comunicação dispõem no ato comunicativo, tornando-o mais eficiente e possível.

O penúltimo componente do diagrama da coerência é a intertextualidade, que é manifestada a partir do diálogo entre textos que se relacionam entre si. Koch e Travaglia (1993) atestam que, conforme os estudos de Beaugrande e Dressler,

a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 88)

Esse aspecto diz respeito à relação de fatores ligados ao conhecimento de mundo, ou seja, ao conteúdo. Esse fator é de suma importância, pois a compreensão de um determinado texto só será possível através do conhecimento de outro, caso contrário, se o receptor não dispuser desse conhecimento, até poderá atribuir certo sentido ao texto, no entanto, deixará de notar muitas significações presentes em seu interior.

Em seus postulados acerca da intertextualidade, Antunes (2017) discorre que esse conceito

tem como fundamento o fato de que o conhecimento humano se constrói na *continuidade universal – no tempo e no espaço – de um grande discurso que jamais se concluiu e que nunca se concluirá*. Tudo o que hoje sabemos veio na esteira do que outros disseram antes de nós. O saber do futuro tem suas raízes nos saberes do presente e do passado. *Não existe o discurso totalmente original*. (ANTUNES, 2017, p. 118, grifos da autora)

Portanto, não existe qualquer construção textual totalmente isenta de intertextualidade, uma vez que todo o ser humano é portador de construções e dizeres já expressados anteriormente por outros.

O último aspecto constituinte do diagrama da coerência é a relevância. Esse aspecto direciona as estratégias de compreensão do texto. De acordo com Koch e Travaglia (1993, p. 95-96),

para que vários segmentos textuais com diferentes tópicos discursivos possam, mesmo assim, preencher o requisito de relevância, eles devem ser relacionados por um hipertópico discursivo subjacente em termos de “aboutness” (ser sobre algo);

contudo, quando não o forem, poderão ainda ser considerados coerentes se fizerem uso de um conector explícito para marcar a digressão.

Para esses autores, a relevância não se dá de maneira linear entre pares de enunciados, mas entre conjuntos de enunciados e um tópico discursivo.

1.3.2 Gêneros do discurso e tipos textuais

Brandão (2002) discorre que o estudo do gênero não é recente. Desde os primórdios, em Platão e Aristóteles, a temática dos gêneros sempre fora relevante. Segundo ela

a questão do gênero foi primeiro preocupação da poética e da retórica e não da linguística, por uma dupla razão: primeiro porque, enquanto uma ciência específica da linguagem, a linguística é recente e depois porque sua preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto (o fonema, a palavra, a frase). Na medida em que ela passa a se preocupar com o texto, começa a pensar a questão do gênero. Essa preocupação se torna crucial quando ela deixa de trabalhar apenas com textos literários, mas se volta também para o funcionamento de textos quaisquer. (BRANDÃO, 2002, p. 18-19)

Seguindo as observações acerca das noções de gênero textual, dentro da perspectiva sociointeracionista que rege esta pesquisa, Bronckart (1999, p. 103) afirma que: “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” E com essa posição teórica, chega-se à conclusão de que não se pode considerar o gênero independentemente de sua realidade social.

Koch (2015, p. 67), sobre a importância do trabalho com os gêneros no ambiente escolar, autêntico lugar de comunicação, afirma que o gênero deixa “de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo objeto de ensino/aprendizagem”. Cabe ao professor contemplar o gênero em seu trabalho de todas as formas possíveis, desde o mais simples texto até as construções mais complexas e elaboradas, privilegiando a máxima de que a produção textual, tanto oral como escrita, deve representar a realidade.

Marcuschi (2008, p. 155) define que o gênero textual

refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição a tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

O trabalho escolar com os gêneros deve perpassar a esfera da pura sistematização de estruturas complexas, e visar, portanto, a um desdobramento que contemple as realizações de sujeitos reais, dotados de experiências e culturas diversificadas.

Acerca dos gêneros do discurso¹⁰, Bakhtin, ao fim da década de 1930, introduz valiosos estudos em seu Círculo:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do autor)

Bakhtin atesta que a língua é empregada por meio de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, concretizados pelos falantes em determinado contexto situacional de uso.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262)

O conteúdo temático ou tema nada mais é que o assunto ou tópico fundamental do texto. É o sentido desse texto em sua totalidade. Já o estilo de um texto se caracteriza pelas opções de forma (lexicais, frasais, sintáticas etc.) ou de registro (com maior ou menor grau de formalidade/informalidade), que os interlocutores escolhem a fim de melhor expor a mensagem desejada. Por fim, a construção composicional está ligada aos aspectos da coesão e coerência textuais, mecanismos fundamentais na estruturação de um texto.

Diante da considerável heterogeneidade, Bakhtin (2011) propôs uma distinção entre os gêneros do discurso. Os gêneros simples foram caracterizados como primários, pois se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Os primários fazem referência a situações comunicativas cotidianas, em contexto espontâneo. São exemplos de gêneros primários o diálogo cotidiano, o bilhete, a carta. Os gêneros complexos foram concebidos como secundários, pois ao surgirem nas condições de um convívio cultural mais complexo, configuram-se muito mais desenvolvidos e organizados, além de se concretizarem comumente

¹⁰Não pertence à esfera desta pesquisa questionar se a expressão mais adequada seria “gênero textual” ou “gênero discursivo”. Optou-se por utilizar as duas expressões, uma vez que ambas não são precisamente opostas, porém, de acordo com cada autor citado, podem identificar fenômenos específicos.

através da escrita. Esses gêneros secundários são observados no romance, nas palestras, nas teses científicas, na entrevista de seleção, por exemplo.

Com base nessa distinção entre gêneros primários e secundários, Osias (2010) postula que o intuito é organizar o ensino da modalidade oral que se deve ministrar em sala de aula. A autora promove uma espécie de diferença entre o que chama de “gêneros orais não-ensináveis” e “gêneros orais ensináveis.” Desta maneira, observa-se que “ensinável é o oral mais elaborado, para o qual, conscientemente, articula-se a linguagem condizente com as particularidades de cada gênero e com seus respectivos lugares sociais” (OSIAS, 2010, p.15-16) e “não-ensinável” seria o oral livre, realizado espontaneamente.

Assim, a autora caracteriza como “gêneros orais não-ensináveis” as realizações espontâneas do cotidiano, tais como: diálogo íntimo de salão e de círculo, diálogo familiar, as saudações e os relatos cotidianos, os telefonemas, as piadas e os avisos. Já nos “gêneros orais ensináveis”, a comunicação estabelecida é a de caráter público e formal, como o seminário, o debate, as entrevistas jornalística e profissional, os discursos e as aulas, as conferências, as pregações e comunicações públicas formais, dentre outros.

Segundo Osias (2010), a proposta que se quer enaltecer, de fato, no ensino da língua portuguesa, baseia-se na “possibilidade – absolutamente real – de um letramento gerado também pela oralidade. O *status* e a eficácia da escrita como objeto de ensino já se conhecem e já estão mais do que comprovados” (OSIAS, 2010, p.10).

Em relação ao tipo textual, Marcuschi (2008) oferece uma colaboração importante ao afirmar que “caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.154). A expressão tipo textual é usada para marcar uma determinada estrutura definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Geralmente, os tipos textuais englobam categorias conhecidas como narração, argumentação, descrição, injunção.

Brandão (2002), em suas observações, justifica o motivo de se classificar o texto em tipologias.

Em primeiro lugar, parece que qualquer classificação tem por objetivo pôr uma ordem no caos. Isto é, em meio à heterogeneidade dos textos com que nos defrontamos no campo da linguagem, é necessário identificá-los, organizá-los, ordená-los na tentativa de melhor compreendê-los. Em segundo lugar, porque toda área do saber aspira à cientificidade. Os estudos da linguagem, sobretudo a linguística, aspiram a um *status* científico e para isso buscam a objetividade, categorizando, classificando seu material de análise. (BRANDÃO, 2002, p.19-20, grifo da autora)

Classificar os textos em tipologias é didaticamente interessante. Porém, tradicionalmente, muitos docentes se apoiam apenas nessa dinâmica da tipologia do texto em vez de enfatizarem os gêneros. Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 35) afirmam, porém, que essa premissa “vem mudando nos livros didáticos mais recentes, mas ainda é comum que professores abordem as tipologias como sinônimos de textos, o que é um grave equívoco”. O motivo pelo qual as autoras consideram essa prática docente um “grave equívoco” se justifica pelo fato de ser comum a constatação de mais de uma tipologia na composição de um texto; daí a importância do trabalho não só com os tipos, mas principalmente, com os gêneros textuais. Santos, Riche e Teixeira (2013) propõem uma classificação das tipologias no quadro apresentado a seguir, com o intuito de orientar os professores no trabalho com seus alunos.

Quadro 5. Tipologia textual: nomenclatura simplificada e adaptada

| Características das tipologias | Objetivo e temática | Marcas linguísticas de destaque |
|---------------------------------------|---|---|
| Descrição | Identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares, apresentando características físicas ou “psicológicas”. | Substantivos, adjetivos e advérbios (modo e intensidade, principalmente); verbos no presente ou pretérito imperfeito do indicativo. |
| Narração | Relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal. | Verbos, advérbios e conjunções (tempo, lugar...); verbos no presente ou pretérito perfeito do indicativo. |
| Exposição | Discutir, informar ou expor um tema, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc. | Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores (ex.: talvez, sem dúvida, provavelmente etc.), verbos no presente do indicativo. |
| Argumentação | Defender ponto de vista, opinião, por meio de argumentos, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc. | Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores (ex.: talvez, sem dúvida, provavelmente etc.), verbos no presente do indicativo. |
| Injunção | Dar ordens, apresentar regras e procedimentos a serem seguidos. | Verbos com valor imperativo (mesmo que não estejam no modo imperativo, mas no infinitivo, por exemplo), pronomes (você, vocês). |

Fonte: Santos; Riche; Teixeira, 2013, p. 36-37

Observando o quadro das tipologias textuais, percebe-se que há a predominância da tipologia expositiva no gênero entrevista de seleção, por se tratar de uma exposição oral dos

aspectos mais relevantes acerca das características e habilidades profissionais do candidato. No entanto, é importante salientar que o ato discursivo em questão é amplamente aberto à existência de nuances de outras tipologias, tais como a argumentação e a descrição, por exemplo.

1.3.3 Gênero entrevista de seleção

Koch (2018) postula que, no evento conversação, há dois tipos de “organizações”, a geral e a tópica. Inicialmente, a autora deixa clara a noção de que a conversação se estabelece por meio de turnos, que, segundo ela “consistem em cada intervenção de um dos participantes no decorrer da interação” (KOCH, 2018, p. 80).

A autora destaca ainda que, na organização geral da conversação, há as chamadas interações simétricas, entendidas como as conversas diárias, nas quais todos os agentes usam a palavra de forma espontânea, tendo “igual direito” ao seu uso; e há também as relações assimétricas, nas quais se desenvolvem interações caracterizadas pela disparidade ou não-simetria entre os agentes da fala, como as entrevistas, palestras, consultas, por exemplo. Logo, o grau de assimetria entre os participantes é um dos fatores envolvidos nos atos de fala. Só pode dar uma ordem, por exemplo, quem ocupa um papel social superior ao outro.

Mesmo, porém, nas interações simétricas, não é possível tomar a palavra a qualquer momento (vale a regra: “fale um de cada vez”). Os interlocutores podem assumir o turno nos chamados *espaços de transição*, que se caracterizam por determinadas marcas como: silêncio ou pausas mais longas do detentor do turno, entonação característica, gestos, olhar, sinais de entrega de turno como: então? que acha? de acordo?, etc. o atual detentor do turno pode eleger o falante seguinte; se isto não acontecer, qualquer participante pode assumir a palavra; se nenhum o fizer, aquele que detinha o turno até então pode continuar a falar, até o próximo espaço de transição; e assim sucessivamente. (KOCH, 2018, p. 80, grifos da autora)

Nas relações simétricas, os participantes estabelecem entre si uma espécie de acordo no qual cada um tende a respeitar seu momento de fala. Caso um participante queira usar o turno fora do momento oportuno, ocorre o que a autora chama de “assalto ao turno”, podendo funcionar ou não.

A entrevista se enquadra nas relações assimétricas. Nelas “um dos parceiros detém o poder da palavra e a distribui de acordo com sua vontade” (KOCH, 2018, p. 80). Trata-se da interação entre dois ou mais agentes comunicacionais na qual não se constata simetria, mas ao

contrário, há uma dissimetria, uma desigualdade de posições, onde uma das pessoas detém a capacidade de conduzir ou direcionar aquilo que é dito pelo outro.

Com relação ao que chama de organização tópica da conversação, Koch (2018, p.81) postula que, na linguagem considerada comum, “*tópico* é, portanto, aquilo sobre o que se fala”.

Quando se fala, fala-se de alguma coisa: isto é, durante uma interação, os parceiros têm sua atenção *centrada* em um ou vários assuntos. Tais assuntos são, de certa forma, delimitáveis no texto conversacional: embora, frequentemente, se passe quase insensivelmente de um assunto a outro, ao final de uma conversa, se for perguntado aos participantes sobre o que eles falaram, provavelmente eles serão capazes de enumerar os principais “tópicos” abordados. (KOCH, 2018, p. 81, grifo da autora)

Numa entrevista de seleção, por exemplo, constata-se o predomínio de uma organização tópica da conversação conduzida pelo entrevistador que “comanda” o ato conversacional, conduzindo-o de forma segura, a fim de extrair do seu interlocutor (entrevistado) as informações pretendidas.

De acordo com a autora, “a conversação é, antes de tudo, um ato social, no interior de situações sociais que são modificadas ou mesmo constituídas através desses atos (KOCH, 2018, p. 124).

A entrevista é um evento comunicativo bastante presente no dia a dia. Funciona a partir da troca organizada de turnos, orientada por um moderador. Caracteriza-se por apresentar muitas possibilidades de realizações em múltiplos contextos, perpassando do mais informal ao de maior formalidade, mas respeitando a estrutura mínima/básica fundamental: haver um entrevistador e um entrevistado.

Medina (1990, p. 8) propõe que se considere, dentre outros aspectos, o caráter social do gênero:

A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpretação informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em todos estes ou outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

A autora constrói, acerca da concepção da entrevista, uma ideia mais humanizada e dialógica dessa prática, pois, segundo ela, no dia a dia e nas idas e vindas do ser humano, há espaço para torná-la o lugar ideal a fim de que haja o “diálogo possível”. Seu grau de comunicação, em maior ou menor escala, está diretamente relacionado com a forma humanizada “do contato interativo: quando, em um desses raros momentos, ambos – entrevistado e entrevistador – saem ‘alterados’ do encontro, a técnica foi ultrapassada pela

‘intimidade’ entre o EU e o TU” (MEDINA, 1990, p. 7). Se houve algo resultante e provocador no momento da entrevista que gerou algum tipo de impacto em ambas as partes (entrevistador e entrevistado) constituintes do processo, aí sim, segundo Medina (1990), realizou-se o “Diálogo Possível”.

A entrevista, desta maneira, não é concebida apenas como a concretização de um processo comunicativo entre, no mínimo, um entrevistador e um entrevistado. Ao contrário, sua concepção girará em torno do belo, de algo artístico e envolvente, cujos desdobramentos propõem a seus partícipes o domínio da “arte de ouvir, perguntar, conversar” (GARRETT, 1981, *apud* MEDINA, 1990, p. 9-10).

A reflexão proposta a partir de toda esta teorização em torno do ato da entrevista é a plena certeza de que essa prática pode ser considerada um evento comunicativo essencialmente humanizado e contextualizado a partir de histórias de vidas reais e verdadeiras; ao contrário de uma conversa pautada em perguntas e respostas com o intuito básico de julgar friamente o entrevistado, resultando num processo de aceitação ou não de suas características e habilidades.

Hoffnagel (2010, p. 195) atesta que a entrevista

já se tornou uma força poderosa na sociedade moderna. Desde muito cedo enfrentamos perguntas colocadas por educadores, psicólogos, pesquisadores da opinião pública, médicos e empregadores. Escutamos, assistimos e lemos entrevistas na mídia. Nossa habilidade em desenvolver o papel de entrevistado influi em nosso sucesso nos campos de educação e trabalho [...].

Fávero, Andrade e Aquino (1996) suscitam uma análise da língua falada em um âmbito interacional,

em que se evidencia a maneira pela qual os falantes utilizam sua competência tanto linguística, quanto discursiva em situações concretas de interação. Relacionada a essa caracterização interacional está a ideia de co-produção discursiva, em que as atividades se colocam como fator que direciona a produção linguística dos falantes. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1990, p. 473)

Esse estudo realizado pelas autoras supracitadas estabelece o propósito de analisar a organização tópica na estrutura do par perguntas e respostas, doravante P-R, fator crucial para o estabelecimento da coerência. Além do fato de que, no português falado, os itens componentes deste par dialógico, P-R, são, segundo as autoras, “elementos cruciais na interação humana” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1990, p. 474).

Inserida numa perspectiva pragmático-discursiva, a entrevista se realiza em contexto de P-R. Quando temos este esquema (P-R), observamos o surgimento de uma importante

questão apontada por Moeschler (1986, p. 248): em que momento considerar uma R adequada em relação à P formulada? Para elucidar esse questionamento,

o autor afirma que um enunciado pode ser considerado P, se ele impuser certos tipos de restrições sequenciais – Condições de Satisfação – ao enunciado subsequente. Por sua vez, este segundo enunciado pode ser interpretado como R se atender às Condições de Satisfação. Além disso, ressalta que essas condições não são, no conjunto, nem necessárias nem suficientes, mas sua função é estabelecer uma escala de Rs adequadas. (MOESCHLER, 1986, p. 248 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1990, p. 500)

As autoras destacam as quatro Condições de Satisfação elencadas por Moeschler (1986), de forma adaptada, acrescentando-lhes a perspectiva do ouvinte.

A primeira é a que se refere à manutenção de tópico. Neste caso, as Rs devem se relacionar, de maneira implícita ou explícita, com as Ps referidas ao tema. A segunda é a relacionada ao conteúdo proposicional. Nesta, as Rs se relacionam semanticamente às Ps. A terceira é a de função ilocucionária, na qual as Rs deverão ser, de um estilo ilocucionário coadunável com as Ps. E, por fim, a Condição de orientação argumentativa, em que as Rs devem apresentar a mesma orientação argumentativa das Ps.

O esquema de Moeschler (1986) das Condições de Satisfação é uma referência teórica naquilo que se espera que possa ocorrer no jogo dialógico P-R. Para que essa premissa se desenvolva, é importante salientar que, no evento entrevista (que é o que interessa neste trabalho), a fala do entrevistado é a de maior importância na conversação, pois é este quem está sendo observado e avaliado. O entrevistador é o elemento que conduzirá a comunicação de maneira a garantir que essa transcorra de acordo com suas expectativas e tenha, com isso, um resultado exitoso e bem-sucedido a ambas as partes.

Considerada por apresentar uma linguagem pautada na norma culta¹¹ da língua, a entrevista possui uma dinâmica específica, “como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 5-6 *apud* HOFFNAGEL, 2010, p. 196). O entrevistado, por sua vez, atua como o respondedor que fornece as informações solicitadas.

¹¹Na literatura da área, faz-se uma distinção entre os termos padrão e culta. De acordo com Faraco, a norma culta “seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas” (FARACO, 2008, p. 49). Seria, então, a variedade culta real, usada pelos falantes cultos. Já a norma padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização da língua” (FARACO, 2008, p. 75). Assim, a norma padrão não seria uma variedade de língua, mas um ideal de língua. Nesta dissertação, optou-se pelo uso da expressão “norma culta”.

Na situação de uma entrevista, “pela natureza assimétrica do gênero, em que o documentador (entrevistador) tem maior poder para conduzir a abordagem e o direcionamento do tema” (CRESCITELLI; REIS, 2018, p. 33), o texto oral do indivíduo é contextualizado e monitorado.

Melo, Beth Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 105-107) desenvolveram o quadro expositivo a seguir, que contempla os aspectos e caracterização do gênero entrevista.

Quadro 6. Aspectos e caracterização do gênero entrevista

| Aspecto a ser observado | Caracterização |
|--|---|
| Número de participantes envolvidos na situação comunicativa | A presença de um entrevistador para vários entrevistados ou de vários entrevistadores para um entrevistado vai condicionar uma maior ou menor possibilidade de mudança de falantes, o tempo da fala de cada um, etc. |
| Nível de conhecimento dos participantes entre si e o grau de cooperação de cada um na conversa | A maior ou menor quantidade de conhecimento partilhado entre os interlocutores poderá resultar numa conversa mais ou menos colaborativa, com maior ou menor número de trocas de falantes. |
| Forma como se dá a troca de falantes | A depender da relação que se estabelece entre os interlocutores, um pode passar ou tomar a fala do outro de maneira amigável ou não, com interrupções ou sobreposição de voz, etc. |
| Envolvimento dos participantes um com o outro, com o assunto e com a situação | Os interlocutores podem demonstrar interesse, apatia, entusiasmo, indiferença, alegria, raiva, decepção, etc. |
| Maneira como o tema se desenvolve | É importante identificar não só a razão da escolha do tema da conversa, mas observar como se operam as mudanças temáticas, pois elas podem apontar para situações de conflito, discordância, concordância, de interesse pelo tema ou seu esgotamento, etc. |
| Grau de espontaneidade das falas | Um maior ou menor nível de planejamento das perguntas/respostas/intervenções pode indicar uma conversa mais formal ou informal, mais ou menos tensa, etc. |
| Nível da linguagem | O uso de uma linguagem mais ou menos formal, de termos técnicos, gírias, estrangeirismos, etc. não só dá pistas do perfil dos falantes, como pode ser usado propositadamente por um deles para deixar o parceiro da conversa à vontade ou, de maneira oposta, inibi-lo. |

| | |
|--|---|
| Gestualidade | Mímicas faciais, posturas, olhares, movimento do corpo podem contribuir para enfatizar o que a pessoa está dizendo ou, de forma contrária, deixar transparecer algo que ela tentava esconder ou minimizar, denunciando ausência de sinceridade. |
| Aspectos da fala | Assim como a gestualidade, o tom da voz, o ritmo, a cadência da fala, as pautas e os silêncios interferem no que é dito e no que não é dito; muitas vezes, o sentido de uma fala não está apenas no que a pessoa disse, mas em como ela disse. |
| Elementos relativos à polidez e aos chamados <i>atos de fala</i> | Atos de fala positivos são: elogiar, agradecer, aceitar, etc.; atos de fala negativos são: discordar, recusar, ofender, xingar, etc.; ambos interferem diretamente na condução da conversa e na própria compreensão. |
| As estratégias de argumentação | A análise das estratégias argumentativas (repetições, exageros, uso de eufemismos, linguagem figurada, inserção de exemplos, narrativas pessoais, comparações, etc.) pode dar pistas de como as pessoas fazem para convencerem umas às outras durante a interação e ao mesmo tempo como elas demonstram interesse em convencer o público telespectador. |
| Reflexos das relações interculturais | As diferenças entre cultura podem resultar mal-entendidos, discordâncias, situações engraçadas, etc. |

Fonte: Melo, Marcushi e Cavalcante, 2012, p.105-107, grifos das autoras

Leal e Seal (2012) defendem o trabalho didático com os diferentes tipos de entrevistas desde que estes estejam devidamente adequados aos objetivos escolares. Dentro dessa perspectiva, foram enumerados alguns aspectos a serem trabalhados, tais como a reflexão acerca dos entrevistadores/entrevistados, o local das entrevistas, as perguntas a serem feitas, a forma de coleta de dados, a polidez manifestada no uso das expressões linguísticas, a entonação da voz, a postura corporal, a atuação face a face e a socialização como um todo.

Ao refletir mais a fundo sobre o gênero entrevista (sempre em moda desde o advento dos mais remotos meios de comunicação), a questão que inicialmente surge é a seguinte: seria possível trabalhar o gênero entrevista na escola, concebendo-o como objeto de ensino?

Leal e Seal (2012, p. 83-84) discorrem que, nos muitos contextos do dia a dia,

podemos citar diferentes tipos de entrevistas. As entrevistas de emprego e as entrevistas médicas são dois tipos de situações que muitas pessoas vivenciam. *Os jovens e adultos citam frequentemente o quanto se sentem ansiosos diante de uma entrevista de emprego e do quanto muitas vezes se sentem constrangidos diante de entrevistas médicas. O domínio de gêneros orais secundários relacionados aos espaços de trabalho, além de reconhecidamente valorados, [...] são necessários à*

apropriação pelos discentes, com vistas ao atendimento de finalidades práticas diretamente relacionadas ao seu cotidiano. (grifos da professora pesquisadora)

Dentre os vários subtipos de entrevista, esta pesquisa tem como foco a entrevista de seleção¹² cuja função é promover a inserção de um candidato num cargo de trabalho disponível, vacante. O entrevistador precisa ter uma sensível compreensão do entrevistado durante o processo da entrevista. Nesse sentido, Mucchielli (1978, p. 82-83) enumera alguns fatores elucidativos em relação ao entrevistador. Dentre os principais itens, destacam-se (i) o conhecimento prévio do sujeito, que se traduz numa pesquisa de dados para saber tudo o que for possível sobre o candidato à vaga, envolvendo a obtenção de conhecimentos de currículo, antecedentes, contexto situacional atual etc.; (ii) a preparação do material da entrevista; (iii) a acolhida, apresentação recíproca e da instalação; (iv) apresentação do cargo ao candidato e (v) uma pesquisa das motivações do candidato.

Oliveira (2007) reúne um aparato teórico considerável acerca do tema, mencionando importantes definições, conceitos e características que formam a base conceitual para que se entendam as nuances desse processo comunicativo. Segundo ela, a entrevista é o

meio pelo qual é feita a comunicação entre os falantes sociais. Difere da conversação casual porque um dos participantes do processo está sendo avaliado. É assimétrica, pois um dos participantes (o entrevistador) tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir o turno e o tópico discursivo. É não espontânea e criada a partir do contexto social definido: a entrevista de seleção. Apesar de ter sido definida [...] como o meio mais eficaz para a confirmação de dados no processo de seleção, existe a possibilidade de haver uma escolha subjetiva por parte do entrevistador. (OLIVEIRA, 2007, p.75)

Como se pode observar, a autora esclarece o papel dos agentes integrantes do evento entrevista. O entrevistador é aquele que julga, analisa e tem como meta eleger o candidato ideal à vaga de emprego pleiteada pelo entrevistado. A ele (entrevistador) cabe estabelecer a diminuição de candidatos à vaga, ter um roteiro de perguntas em mãos, promover um contexto no qual o candidato se sinta à vontade e tranquilo, controlar o tópico discursivo e realizar as anotações que julgar necessárias. A partir daí, o entrevistador analisa todas as informações de todos os candidatos e as compara a fim de evitar possíveis equívocos e/ou enganos. No entanto, Oliveira (2007) faz a seguinte ressalva:

¹² Entrevista de seleção também é conhecida como entrevista de emprego

apesar de todos esses cuidados na interpretação dos dados, nada impede que o entrevistador possa ser persuadido pela autopromoção do candidato, visto que este almeja alcançar um objetivo e muitas vezes procura satisfazer sua necessidade básica da condição humana como: sobrevivência física, necessidade de realização e autoestima. (OLIVEIRA, 2007, p. 78)

O entrevistado, outro agente essencial do processo, deve observar uma série de procedimentos e se adequar àquela situação, a fim de que sejam construídas uma boa impressão e a melhor imagem de si mesmo. Para isto, é imprescindível a observação acerca do cuidado pessoal e com a vestimenta (que deve ser adequada à situação e à empresa). Deve se portar respeitosamente, dizer a verdade e somente se aprofundar nos assuntos sobre os quais tiver realmente domínio. Evitar falar de sua vida pessoal e quando questionado com perguntas como: “quem é você?”, enfatizar objetivamente as qualidades profissionais. Para Oliveira (2007, p. 80), é necessário haver uma “adequação de linguagem, postura e conduta que foram propositadamente adaptadas ao contexto social estabelecido”.

Melo, Beth Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 97-98), sobre a proposta de ensino com o gênero entrevista, atestam que

é importante acentuarmos que uma perspectiva frutífera de trabalho com o oral é focalizar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual. Do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber como aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuam conjuntamente na construção das significações.

As autoras consideram como aspectos extralinguísticos fatores como: “o número de participantes envolvidos, o grau de conhecimento e de intimidade que partilham entre si, o nível de planejamento da comunicação, a temática abordada pelos interlocutores” (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p. 98). Já com relação aos aspectos paralinguísticos, observa-se a “relação intrínseca entre palavra e corpo”.

O aluno, inserido no papel de entrevistado, precisará conhecer não só a dinâmica estrutural da entrevista, como também os recursos linguísticos característicos com os quais irá instrumentalizar suas respostas. É tarefa do professor possibilitar meios diversos a fim de que o aluno saiba diferenciar (e contextualizar) as variantes culta e não-culta da língua, de forma a bem usá-las nas ocasiões sociais diversas.

De acordo com Fernanda Bottoni, do *site* vagas.com.br, é muito importante para o candidato ter uma boa performance no momento da entrevista de seleção, apesar dos fatores insegurança e nervosismo normalmente estarem ali presentes. Para isso, o *site* supracitado

apresenta uma série de perguntas e suas “melhores respostas” (uma espécie de gabarito) a fim de orientar o candidato para ter um bom desempenho na entrevista e devolver ao entrevistador as respostas mais apropriadas aos questionamentos feitos.

É importante ressaltar que o intuito de expor esse conteúdo não é impor as respostas “prontas”, mas sim, de orientar e direcionar o raciocínio do aluno para que este amplie suas possibilidades e conhecimento acerca do contexto a que estará exposto. Dentre todas as perguntas presentes na matéria do *site* vagas.com.br, foram selecionadas e expostas no quadro a seguir, as consideradas mais relevantes pela professora pesquisadora.

Quadro 7. Algumas das principais perguntas feitas em uma entrevista de seleção (adaptado)

| | |
|--|--|
| <p>Você pode falar um pouco sobre você?</p> | <p>Falar sobre si pode parecer uma tarefa fácil, mas, segundo informa o texto, nem tanto assim. É preciso que o candidato entenda que o intuito do entrevistador não é ouvir sobre todo o seu currículo naquele momento, mas apenas que o entrevistado fale de algumas realizações que demonstrem o quanto ele é adequado à vaga pretendida.</p> |
| <p>Como você ficou sabendo da vaga?</p> | <p>Nesta parte, o candidato precisa expor o veículo comunicativo que o fez chegar até ali. Se ficou sabendo da oportunidade pela indicação de alguém, deve citar o nome dessa pessoa e o cargo que a mesma ocupa. Caso tenha sido por outros meios, também tratar de explicitá-los.</p> |
| <p>O que você sabe sobre a empresa?</p> | <p>Com esta pergunta, o entrevistador quer descobrir o quanto o candidato está “alinhado à empresa”. Segundo o texto do <i>site</i>, é interessante que o entrevistado mostre ao entrevistador que compreendeu os objetivos da empresa.</p> |
| <p>Por que você quer este trabalho?</p> | <p>De acordo com o <i>site</i>, as empresas estão em busca de funcionários que gostam do que fazem. Isto facilita a convivência de todos no ambiente de trabalho. É preciso que o entrevistado demonstre entusiasmo pela função pretendida e mais, que demonstre de fato gostar daquela atividade. Por exemplo, se for um trabalho com o público, é preciso que se saliente o prazer de lidar com o mesmo. Que diga realmente que tem habilidade e que gosta de atuar com pessoas.</p> |

| | |
|---|---|
| Por que devemos contratar você? | Com esta pergunta, o entrevistador precisa saber se o entrevistado é pessoa certa para o cargo, por isso, é importante que o entrevistado demonstre que está apto a fazer o trabalho, ressaltando que pode produzir bons resultados, segundo a filosofia da empresa. |
| Quais são seus pontos fortes? | Nesta parte, é importante que se destaquem os pontos positivos individuais que o entrevistado julgar ter mais a ver com o emprego pretendido. O candidato precisa especificar suas habilidades e, se possível, exemplificá-las. |
| Quais são seus pontos fracos? | Para responder a essa pergunta, o candidato precisa ser realista e não querer transmitir ao entrevistador a imagem de profissional perfeito, algo que, tanto o entrevistado como o entrevistador sabem que não existe. Todos têm seus pontos fracos. O que diferencia um profissional comum de um excelente profissional é a vontade de transformar essas possíveis limitações buscando sempre melhorar a cada dia. É importante que o candidato destaque cautelosamente seu(s) ponto(s) fraco(s) reiterando que está empenhado em melhorar este ou aquele aspecto que ainda não estiver ideal ao cargo pretendido. |
| Qual é a sua maior conquista profissional? | Para responder a essa pergunta, o candidato deve contextualizar determinada situação na qual teve um desempenho considerável e mencionar seu resultado positivo, fruto de seu esforço e dedicação. |
| Fale sobre um desafio ou conflito que você enfrentou no trabalho e como você lidou com isso. | Neste tópico, o entrevistador quer conhecer algumas situações vividas pelo entrevistado e, principalmente, as atitudes realizadas por este a fim de que fosse atingida uma “meta desafiadora ou resolver um problema de comunicação, por exemplo.” Aqui, o que se pretende é saber como o entrevistado costuma lidar com situações desafiadoras que podem, eventualmente, desestabilizar o emocional da pessoa em contextos diversos. Saber lidar com as próprias emoções é fundamental para o bom desempenho de qualquer função. O equilíbrio emocional rege todas as ações humanas. |

| | |
|--|--|
| Onde você se vê daqui a cinco anos? | Neste questionamento, é necessário que o entrevistado tenha sinceridade em relação aos seus objetivos. O entrevistador procura saber se o candidato tem expectativas em relação à sua carreira. Busca-se entender se a posição a ser ocupada pelo candidato se harmoniza com os seus objetivos. Embora não se tenha certeza sobre o futuro, cabe ao candidato responder de forma que o entrevistador entenda que a experiência adquirida com este trabalho pretendido o auxiliará a tomar as decisões futuras. |
| Qual é o emprego dos seus sonhos? | Com esta pergunta, o que se quer é saber um pouco sobre os objetivos e ambições do candidato. É importante que se mantenha uma conduta sincera acerca do trabalho que realmente interessa, sem que se perca o foco da realidade. |
| Você está se candidatando a vagas em outras empresas? | O entrevistador quer saber se o entrevistado está, de fato, interessado no segmento em que a empresa atua. |
| Por que você está deixando seu emprego atual? | Muitos dos alunos da EJA tentarão, pela primeira vez, uma vaga formal de emprego. Porém, em caso de vínculo empregatício anterior, o candidato deve mostrar, nesta resposta, entusiasmo com o que espera do futuro e não mencionar nada de negativo com relação a seu emprego anterior. Nada de desabaços ou reclamações. Condutas queixosas não deixam uma boa impressão neste momento. |
| Por que você foi demitido? | Aqui vale a honestidade, evitando pormenores. |
| Como seu chefe e seus colegas diriam que você é? | Aqui é importante que se destaquem os pontos fortes do entrevistado que, porventura, ainda não foram mencionados na entrevista. |
| Como você lida com pressões e situações estressantes? | Mostrar que pode lidar com as mais diversas intempéries sem deixar que isso interfira no cumprimento das metas estabelecidas. |
| Você tem alguma pergunta? | Neste momento é apresentada ao candidato a chance de tirar as possíveis dúvidas que ainda restarem. É interessante que o entrevistado use este espaço para esclarecer possíveis pontos que possam não ter ficado muito claros. |

¹³Fonte: 25 PERGUNTAS da entrevista de emprego e suas melhores respostas (Conteúdo adaptado pela professora pesquisadora).

Até aqui, falou-se muito da entrevista de seleção tradicionalmente concebida no formato presencial. Porém, com o avanço tecnológico, um outro formato vem se destacando consideravelmente: a entrevista de seleção *on-line*.

Devido à ocorrência da pandemia do novo Coronavírus a partir do início do ano de 2020, uma realidade nova permeou inúmeros locais de trabalho em todo o mundo. Muitos setores e escritórios de diversas empresas ficaram vazios e uma parcela considerável de trabalhadores precisou se adequar e adequar suas atividades ao formato não presencial, *on-line*. Uma matéria do jornal *The New York Times* publicada em 17 de agosto de 2020 no site [nscototal.com.br](https://www.nscototal.com.br), apresenta um texto cujo intuito é orientar os candidatos para que obtenham uma boa performance diante desse novo formato de entrevista.

Em primeiro lugar, o conteúdo dessa publicação orienta os candidatos a pesquisarem sobre a empresa e (se possível) seu entrevistador. Segundo o conteúdo da matéria, é muito importante que o candidato conheça a empresa, pesquise informações em sua página na *internet* observando as notícias nele vinculadas.

A preparação do cenário da entrevista virtual também é fundamental para que esta transcorra da melhor maneira possível. Segundo ¹⁴Julie Weed, escritora *freelancer* do Jornal *The New York Times*:

Para entrevistas em vídeo, certifique-se de que a iluminação, o ângulo da câmera, a roupa e o fundo ajudem você a parecer bem-educado. As melhores apostas na iluminação são a luz do sol de uma janela que está de frente para você, uma lâmpada na parede que reflita um brilho suave, luzes presas à tela do computador ou uma lâmpada barata em forma de anel. [...] Coloque a câmera do computador no nível dos olhos ou ligeiramente acima e inclinada para baixo (uma pilha de livros por baixo pode ajudar). Use uma blusa de aparência profissional, que faça você se sentir confiante. Fundos virtuais podem ser complicados, por isso é melhor encontrar um espaço limpo e ordenado, sem nada para distrair o entrevistador. Tranque a porta para que ninguém entre. (WEED, 2020)

No texto, há também a orientação para que se verifique antecipadamente o equipamento a ser usado na entrevista, a fim de que se evitem dificuldades técnicas, que,

¹³Disponível em: <<https://www.vagas.com.br/profissoes/25-perguntas-da-entrevista-de-emprego-e-suas-melhores-respostas/>>. Acesso em 13 out. 2020.

¹⁴WEED, Julie. *Dominando a entrevista de emprego on-line*. Disponível em: <<https://www.nscototal.com.br/noticias/dominando-a-entrevista-de-emprego-on-line>>. *The New York Times*, 17/08/2020. Acesso em 26 ago. 2020.

embora sejam totalmente compreensíveis, algumas delas podem ser precocemente evitadas se houver uma prévia verificação dos dispositivos utilizados.

Ainda na publicação, a escritora acentua a importância na emissão das respostas adequadas às perguntas feitas, a observância da postura correta à ocasião (comportamento, vestimenta etc.); atos a serem rigorosamente observados em toda a entrevista de seleção, seja ela virtual ou presencial.

1.3.4 Importância da linguagem corporal na entrevista de seleção

No contexto formal de qualquer entrevista de seleção, a expressão corporal desempenha um papel significativamente importante por representar um meio de acesso à personalidade do entrevistado. Ferreyra (1998, p. 25) atesta que “as funções expressivas moderam os estados fisiológicos, neurológicos e vegetativos, ao equilibrar a saturação de estímulos cotidianos externos que sobrecarregam o indivíduo”.

Melo, Beth Marcuschi e Cavalcante consideram que a comunicação cinésica, ou seja, a comunicação pela linguagem corporal, está fortemente ligada à palavra, onde a primeira se coloca a serviço da segunda.

As mímicas faciais, as posturas, os olhares, a gestualidade do corpo dão suporte à comunicação verbal, chegando mesmo, em alguns casos a substituí-la. Vale lembrar que elementos corporais e prosódicos também podem *trair o falante*, deixando transparecer algo que ele tenta esconder/minimizar. Por exemplo, o corpo pode denunciar um comportamento emocional involuntário do falante (aceleração do ritmo cardíaco, tensão muscular, rosto enrubescido, tom agudo da voz). (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p. 98, grifos das autoras)

Sabe-se que a comunicação é um processo amplamente complexo por possuir muitas formas de concretização. É possível perceber aspectos diversos da personalidade de um indivíduo pela forma como este se expressa fisicamente. A linguagem verbal oral e a expressividade corporal estão conjugadas a fim de que o processo comunicativo se realize. Segundo Ferreyra (1998, p. 25):

Nossas feições, gestos, atitudes e trejeitos são, de alguma maneira, “linguagens” que transcendem os limites físicos que o corpo nos impõe e que se tornam, em muitos casos, mais significativas que a linguagem da palavra. Através desses movimentos corporais, nosso mundo interior se manifesta na busca de um aval da personalidade, já que são nossas expressões as que nos trazem segurança no *agir* cotidiano. (grifo do autor)

Outros autores, como Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, destacam que a comunicação oral não se esgota apenas na utilização de construções linguísticas ou prosódicas, mas também utiliza signos de sistemas semióticos não linguísticos, uma vez codificados e reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude.

É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 134)

Para melhor esclarecer o ponto de vista dos autores supracitados, será apresentado, a seguir, o quadro dos meios não-linguísticos da comunicação oral. Nele, observam-se cinco diferentes aspectos (meios para-linguísticos, meios cinésicos, posição dos locutores, aspecto exterior e disposição dos lugares) pelos quais se exterioriza a comunicação humana.

Quadro 8. Meios não-linguísticos da comunicação oral

| MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS | MEIOS CINÉSICOS | POSIÇÃO DOS LOCUTORES | ASPECTO EXTERIOR | DISPOSIÇÃO DOS LUGARES |
|--|---|---|---|---|
| qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros | atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais | ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico | roupas disfarces penteados óculos limpeza | lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoreação |

Fonte: Dolz e Schneuwly, 2004, p. 134

Dessa forma, Dolz e Schneuwly chamam a atenção para a diversidade (no tempo e no espaço) e a universalidade desses recursos utilizados para a realização da comunicação entre as pessoas.

Vale ressaltar que os elementos de ordem corporal estão ligados a signos de sistemas semióticos não linguísticos. Conforme Melo, Marcuschi e Cavalcante, as múltiplas semioses

sempre coexistiram na construção dos textos, mas assumi-las como objeto de estudo é algo muito novo na escola. A teoria da Multimodalidade busca justamente dar conta da complexidade semiótica dos textos. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001), o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (signos linguísticos, signos sonoros, signos imagéticos). A conversa

espontânea, o seminário, o júri simulado, a exposição oral, a entrevista, portanto, são todos textos multimodais, já que se constituem a partir de elementos verbais (linguísticos e paralinguísticos) e não verbais (corporais). (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p. 98-99)

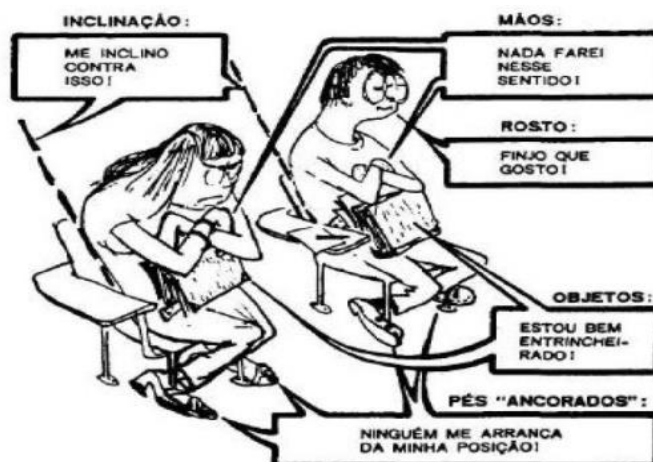
O aluno precisa entender que o corpo também “fala”. Expressões faciais negativas, gestos inapropriados ao contexto, o tom de voz alto ou muito baixo, má postura ao sentar-se e/ou levantar-se, vestimentas inadequadas à situação, são aspectos que, certamente, lhe configurarão prejuízo, gerando, assim, uma possível desclassificação.

Mucchielli (1978) suscitou, outrora, essas reflexões acerca da comunicação realizada pela adoção de um dado comportamento face a uma situação que possa gerar um estado amplo de nervosismo e inquietação, como é o caso da entrevista. Ele esclarece que a pessoa do entrevistador deve ter a habilidade de reconhecer essas expressões (caracterizadas de “expressões diretas”) de maneira significativa, do ponto de vista psicológico, inclusive. Para o autor, “é indispensável possuir algum conhecimento dos grandes mecanismos da expressão, ainda que apenas para aperfeiçoar a percepção e a observação” (MUCCHIELLI, 1978, p. 23).

Se a senhora sentada diante de você aperta a bolsa e o guarda-chuva contra ela, ou prende os tornozelos em torno dos pés da cadeira, é preciso perceber esta expressão da inquietação, da segurança; sua contração lá está como uma expressão direta, antes mesmo que ela fale. Se alguém permanece mudo, saiba ver nisso a expressão de uma inibição, dum embaraço ou dum bloqueio qualquer. [...] Todas as atitudes possuem um sentido direto, expressivo. O espanto, a cólera, a agressividade, o medo, a angústia, o aborrecimento, a exasperação, o pânico, o prazer-satisfação, o desprazer, a vergonha, o desgosto, etc... traduzem-se não somente pelas palavras, pelo tom, pelos gestos, por *posturas* observáveis. (MUCCHIELLI, 1978, p. 23, grifo do autor)

Na figura a seguir, pode-se notar o comportamento das personagens por meio de suas expressões corporais.

Figura 4. Resistência passiva, teimosia (expectativa de continuidade da insatisfação presente)

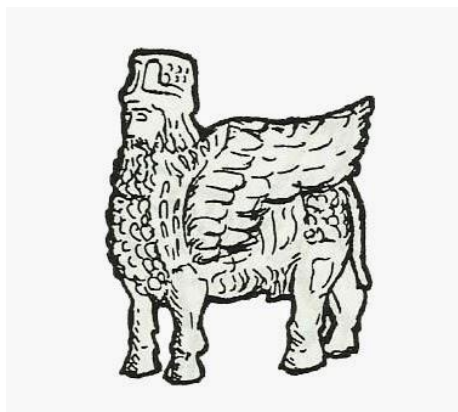


Fonte: Weil; Tompakow, 2015, p. 125

É muito mais difícil mentir por meio da linguagem corporal que mentir por palavras. Segundo Weil e Tompakow (2015), em sua obra *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*, existe uma concepção tradicional antiga de que nosso corpo se subdivide em partes, e cada uma configura um animal diferente.

Weil e Tompakow (2015) retomam a imagem da esfinge assíria de Khorsabad, chamada Kerub. A imagem é composta por quatro partes: o boi, o leão, a águia e o homem. Este último representa o conjunto da obra; a consciência e o domínio dos três animais inconscientes anteriores. Segundo os autores, é possível fazer a leitura de qualquer pessoa, em qualquer situação, pois, muito antes da comunicação verbal se desenvolver, a linguagem corporal já existia, revelando-se com muito mais transparência que a anterior.

Figura 5. Esfinge assíria de Khorsabad, chamada Kerub



Fonte: Weil e Tompakow, 2015, p.27

Na figura, o boi simboliza a vida instintiva e vegetativa, e é representado pelo abdômen. Constitui os impulsos humanos mais naturais como fome, sede, medo, atração sexual, necessidades fisiológicas. Quando uma pessoa projeta o abdômen para frente diante de um banquete ou de um atraente prato de comida, demonstra grande interesse em se alimentar daquilo que vê diante de si. Já o contrário, quando a atitude é a retração do abdômen, demonstra que a pessoa não apresenta nenhum interesse no que lhe está sendo oferecido.

O segundo animal é o leão, símbolo das emoções, da vida emotiva, representado pelo tórax, parte do corpo que detém o coração, ícone do amor e dos sentimentos. Essa parte do corpo representada pelo leão revela as tensões, angústias, tristezas e alegrias humanas. Quando, por exemplo, alguém estufa o tórax, está emitindo uma atitude de elevação do ego,

podendo ser interpretada como arrogância, vaidade ou intensa autoconfiança. Já num movimento contrário, quando o tórax é retraído, pode-se perceber que a pessoa tende a se diminuir, sentindo-se submissa ou vulnerável diante de alguém ou de algo que possa representar uma ameaça a seu equilíbrio. No momento da entrevista de seleção, o ideal, portanto, que revelaria um comportamento humano harmônico e equilibrado, seria uma projeção torácica em linha reta, nem muito para frente nem para trás.

A águia, terceiro animal, representa a cabeça e a racionalidade, que pressupõe o domínio da mente sobre o corpo. Esse controle racional das situações da vida é o que distingue o ser humano dos demais animais irracionais, fazendo-o consciente de suas atitudes e posturas. Porém, a águia nem sempre consegue estabelecer o controle mental das ações humanas a todo o momento e por todo o corpo. Pode-se, por exemplo, sorrir para alguém enquanto o restante do corpo está emitindo uma mensagem contrária à do sorriso, projetando-se em direção oposta à pessoa a quem se está sorrindo. Logo, em momentos de desconforto diante de alguém, em que é necessário manter as aparências e a ideia de que “está tudo bem”, é possível que a pessoa consiga disfarçar suas expressões faciais, controlando-as, mas ela não consegue o mesmo êxito nas expressões corporais emitidas pelo resto do seu corpo.

Por fim, a figura do homem na imagem de Kerub representa o resultado desse somatório de partes, formando, assim, a construção total e completa do ser humano. A linguagem corporal se define, portanto, como o meio pelo qual é possível obter informações de si e dos outros.

Além da imagem da esfinge de Kerub, Weil e Tompakow (2015) apresentam a esfinge hitita (figura 4), que contém algumas características importantes a serem destacadas.

Figura 6. Esfinge hitita (um povo da Ásia Menor, desaparecido há milênios)



Fonte: Weil e Tompakow, 2015, p. 95

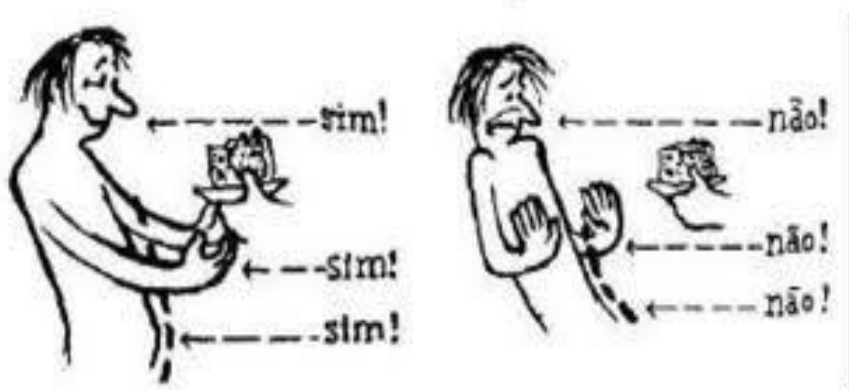
Observa-se que, nessa esfinge, o escultor hitita não atribui muita importância ao boi, porém, usou de capricho ao destacar o leão, símbolo das emoções, dando-lhe uma cabeça. Isso revela a importância sentimental atribuída ao “EU” na linguagem desse corpo simbólico. Além disso, percebe-se, com clareza, outro animal localizado na testa da cabeça humana: a serpente, que representa a energia que há nos seres humanos.

Como a serpente, a energia assume todas as formas possíveis. Comparável àquele animal que se “transforma” ou “renova”, ao mudar a pele (a sua forma externa), também a energia se transforma: qualquer gesto do corpo vivo, desde o levantar de um peso até o mero ato de raciocinar, gasta energia; o estudo bioquímico do metabolismo mede-lhe a intensidade e o ritmo. Força, por definição, é energia aplicada! (WEIL; TOMPAKOW, 2015, p. 95-96)

A energia, segundo os autores, é a maior força do Universo. Todas as partes do corpo, representadas pelos animais já mencionados, têm e gastam energia. No entanto, o boi e o leão, por representarem as necessidades, os anseios e os desejos intimamente ligados à sobrevivência e à felicidade do ser humano, gastam mais energia que a águia.

Portanto, o papel da linguagem corporal é essencial em todos os momentos da existência humana, pois diferentemente das palavras, essa linguagem nunca mente. Na figura a seguir, por exemplo, sem que haja o registro de uma só palavra, é possível saber, pela postura corporal, se a personagem aceita ou não o que lhe é ofertado.

Figura 7. Duas concordâncias totais entre os componentes da mensagem total



Fonte: Weil e Tompakow, 2015, p. 36

As duas posturas do homem na imagem revelam aceitação e recusa, respectivamente, diante do alimento oferecido. Quando aceita, modifica os braços e as mãos, projetando-os

para frente, em direção à comida, sem alterar o rosto. Quando recusa, o rosto transmite uma expressão de desaprovação, além de haver o recuo da cabeça e do abdômen.

Frente a todas essas considerações baseadas na linguagem corporal, é válido ressaltar que o entrevistado não precisa conhecer especificamente todas as características que norteiam esse tipo de linguagem; mas necessita antes de tudo, conhecer-se a si mesmo, lutar contra possíveis maus hábitos que, por ventura possam atrapalhar seu desempenho diante do entrevistador; ter bom senso, respeito, empatia e humildade em suas palavras, atitudes e posturas; apresentar tranquilidade, equilíbrio e pesquisar sobre o ambiente no qual deseja trabalhar. Essas atitudes, aliadas à honestidade e à vontade de vencer, são essencialmente necessárias e configuram um grande passo dado para a obtenção do sucesso na entrevista.

Infelizmente, muitos deixam de conquistar a vaga de emprego sonhada por não observarem esses aspectos. Não recebendo a orientação necessária, os alunos da EJA (faz-se referência a eles, especificamente, pois configuram o público para o qual as atividades serão voltadas) acabam por ignorar certos hábitos que, certamente, lhes trariam benefícios tanto no momento da entrevista, como para toda a vida.

2 EJA NO BRASIL E NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: HISTÓRIA, FUNÇÃO E PÚBLICO-ALVO

Este capítulo apresenta um breve percurso histórico da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e no município do Rio de Janeiro. Destacam-se, também, algumas características do professor regente dessa modalidade, assim como o perfil do corpo discente da EJA a partir do final dos anos 2000 até o presente momento.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EJA

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o trabalho voltado à educação de jovens e adultos não é recente. Durante o período colonial, os religiosos já realizavam práticas educativas (com teor missionário) destinadas a esse público. Ao transmitir valores cristãos, esses educadores também transmitiam condutas comportamentais juntamente com ensinamentos acerca dos ofícios e afazeres do período. Esse público era composto por indígenas e, posteriormente por negros escravizados. A Constituição Brasileira de 1824 postulava a garantia de uma escolarização básica para todos. No entanto, esse direito era estendido apenas às crianças.

Essa situação de desigualdade fora intensificada por alguns fatores culturais e históricos do período em questão. Eram considerados cidadãos indivíduos pertencentes a uma elite econômica à qual era destinado o direito à educação primária. Esse direito fundamental era negado a negros, indígenas e à maioria das mulheres.

Ao final de 1890, com uma população estimada em 14 milhões de habitantes, só 250 mil crianças eram atendidas pelo sistema de ensino vigente. A Constituição de 1891 estabeleceu a exclusão de pessoas adultas analfabetas da participação pelo voto num contexto em que a grande parte da população era analfabeta.

Apesar de alguns esforços no período da Primeira República voltados à questão educacional, como algumas reformas educacionais, por exemplo, não se observavam nem de longe, ações efetivas que pudessem mudar esse terrível quadro.

Passavam-se os anos e a maior parte da população ainda permanecia analfabeta. A partir dos anos de 1920,

o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os

renovadores da educação passaram a exigir que o estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

A Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação resguardado e fiscalizado pelo governo federal,

determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a Educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

Em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário deveria contemplar, por meio de um programa de ampliação de educação primária, o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. No entanto, somente no fim da década de 1940, a educação voltada ao público adulto se estabeleceu como uma questão de política nacional, devendo estender-se a esse público o ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória.

Em 1947, foi implantado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que se estabeleceu como um movimento em prol da educação de adultos. Em fins da década de 1950, esse movimento denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), desempenhando um importante papel no cenário educacional por inaugurar uma infraestrutura nos estados e municípios que atendesse aos anseios desse público-alvo.

Em 1958, houve a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. Nesse encontro, os educadores demonstraram intensa preocupação com essa modalidade de ensino no que diz respeito às suas especificidades e seu espaço próprio. O que não podia ser mais possível era conceber o adulto como um ser imaturo e ignorante e designar a ele os mesmos métodos destinados às crianças.

Todos esses esforços depreendidos por décadas contribuíram para a queda dos índices de analfabetismo de pessoas adultas no país. Conforme nos aponta Heck (2012), na década de 1960, o educador Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização voltado ao público adulto.

Em 1961, Paulo Freire realizou com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular em Pernambuco, que levariam à constituição do Método Paulo Freire. Foram alfabetizados trezentos cortadores de cana em apenas 45 dias. Em

1964, o governo João Goulart aprovou a multiplicação das primeiras experiências de Paulo Freire num Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de vinte mil núcleos – os Círculos de Cultura – em todo o País. (HECK, 2012, p. 32)

Em 1967, fundou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, criado pela Lei 5.379. Nessa nova fase educacional, o planejamento e a produção do material didático eram atividades realizadas em caráter único e nacional por empresas privadas. Havia coordenadores e supervisores que garantiam que as orientações gerais do MOBRAL fossem implantadas.

Considerado como modelo de educação de baixa qualidade, o MOBRAL foi substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – a Fundação Educar. A Educar articulava, de forma conjunta, o subsistema de ensino supletivo, promovendo o aperfeiçoamento dos educadores e a produção do material didático. Em março de 1990, a Fundação Educar foi extinta. Nesse momento, houve também a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos da União para os municípios.

Em 1994, o governo de Fernando Henrique Cardoso priorizou a implementação de uma reforma da educação pública que englobou diversas medidas, com destaque para a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei 9.394, aprovada em 1996, apresenta, no que se refere à EJA, uma seção que reitera o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, bem como a obrigação do poder público de ofertá-lo gratuitamente. A LDB integrou, de forma orgânica, a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conferem a essa modalidade não só a atribuição do ensino de disciplinas, mas algo além. De acordo com o documento supracitado, a EJA é a modalidade de ensino que repara os possíveis danos provocados pela desigualdade social ao longo da história do país. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000,

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

Na cidade do Rio de Janeiro, os Documentos Norteadores do Programa de Educação de Jovens e Adultos, PEJA, apresentam todas as informações necessárias acerca da

modalidade EJA no município carioca. Desde os dados históricos sobre a sua fundação, até os princípios gerais que regem o Programa como um todo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que exige o desenvolvimento de um trabalho a partir de um projeto político pedagógico construído e implementado de forma participativa. O seu público traz uma bagagem de experiências, conhecimentos, desejos, necessidades, sonhos e características que devem ser o ponto de partida para uma educação que visa contribuir para a construção de uma realidade diferente da atual. Uma realidade na qual seja garantido a todos os cidadãos brasileiros o direito efetivo ao acesso a educação formal básica como previsto na Constituição Brasileira de 1988. (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 11)

A implantação da educação para jovens e adultos ocorreu, conforme nos informam os Documentos

no ano de 1984 em três escolas como um projeto de educação alternativa para adolescentes, atendendo a jovens da alfabetização a 4ª série, por meio de uma proposta metodológica adequada a esse grupo. O currículo era composto, além do núcleo comum adotado naquele período, de um núcleo de interesses com aulas de técnicas comerciais, Inglês, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação para o Lar e Educação Musical. Esta proposta cedeu lugar ao Projeto de Educação Juvenil, implantado logo no ano seguinte.[...] Atualmente instituído como Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, a EJA na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, vem se firmando como uma política pública de educação, que se caracteriza pelo atendimento macrofuncional que visa oferecer aos jovens e adultos, por meio da vivência/construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, objetivando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil do cidadão do século XXI. (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 8;10)

Devido a diversos fatores históricos e sociais, a cidade do Rio de Janeiro sempre apresentou uma extrema desigualdade econômica e social. Como consequência dessa realidade, as pessoas pertencentes às classes sociais menos favorecidas geralmente não tinham acesso à escola. Na necessidade de prover o sustento seu e de sua família, muitos começavam a trabalhar muito cedo, deixando, com isso, os estudos para trás. Esse grupo de pessoas sem escolarização ou com escolarização muito baixa chamou a atenção de setores da sociedade, culminando, assim, na implantação de uma modalidade de ensino que desse conta de reparar os danos causados por questões históricas.

A modalidade que contempla a educação de jovens e adultos, EJA, de maneira geral, tem por finalidade conferir ao aluno o direito à educação, que lhe fora negado ao longo dos anos. O discente da EJA, ao retornar à sala de aula, geralmente apresenta inúmeros problemas na escrita, leitura e interpretação de textos. Além da dificuldade de aprendizagem e apreensão de conteúdos, grande parte não faz a mínima ideia do uso da fala em situações que requerem mais formalidade. Por essa razão, todos os documentos relativos à EJA apresentam especificações bem detalhadas, a fim de auxiliar o professor em sua prática educativa,

conduzindo o aluno da forma mais tranquila, natural e humana possível, sempre priorizando, nas atividades propostas, um maior e melhor aproveitamento de conteúdos sem menosprezar suas capacidades e seus talentos naturais.

O trabalho com a EJA não pode ser comparado ao trabalho desenvolvido no ensino regular com crianças e adolescentes. Na EJA, o professor precisa levar em consideração muitos outros aspectos que perpassam a sala de aula, como o cansaço gerado por um dia de trabalho exaustivo, a baixa condição social que, em muitos casos, inviabiliza o acesso deste aluno à unidade escolar, a triste situação de violência enfrentada no dia a dia das comunidades onde muitos deles residem, dentre outras questões. Para além desses fatores, o professor também se depara com as dificuldades de aprendizado apresentadas por vários alunos, fato que, conseqüentemente, costuma levar o discente da EJA ao desinteresse pelos estudos e possível evasão escolar.

É preciso adaptar os conteúdos a serem desenvolvidos na escola respeitando os limites e o tempo de cada aluno, bem como perceber e valorizar suas habilidades e os conhecimentos gerados pelas experiências adquiridas no decorrer da vida.

2.2 PERFIL DO PROFESSOR DA EJA

O educador da EJA tem, diante de si, uma missão árdua a ser cumprida. Muito mais que atuar como transmissor/mediador de conhecimentos formais, o professor precisa ter um olhar diferenciado em relação aos seus alunos, relacionando os conteúdos formais aos conhecimentos prévios dos discentes, adquiridos por suas experiências de vida. Precisa enxergar atenciosamente as múltiplas realidades dentro do espaço pequeno de sala de aula e atuar como agente que fomenta nos alunos o desejo pelo novo, pelo conhecimento, pela liberdade, pelo exercício pleno de cidadania e pela reescrita autônoma da história da própria vida. Viana (2011) discorre que:

Felizmente, uma boa parte dos educadores descobre nesse meio um universo apaixonante, diverso de tudo que já vivenciaram, e passam a lutar por um currículo vivo. Mesmo sem formação específica, vários professores têm buscado inovar, respeitar a bagagem sociocultural dos alunos, e começam a perceber a necessidade de registrar suas práticas para que elas se consolidem e ganhem credibilidade. (VIANA, 2011, p. 242)

Na realidade do município do Rio de Janeiro, os Documentos Norteadores do Peja (2017) atestam que

o professor interessado em atuar no PEJA deverá apresentar: 1.1- Ter uma visão crítica da sociedade e dos processos de exclusão gerados pela desigualdade social. 1.2- Ser um profissional curioso, que tenha prazer em estudar, procurando estar atualizado em relação à sua área de atuação, com consciência de que o conhecimento é sempre provisório, o que exige postura de aceitação e participação em ações de formação continuada. 1.3- Ser um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva e de interesse por seus alunos. 1.4- Ter disponibilidade para o diálogo e a reflexão em todas as situações referentes ao seu trabalho no PEJA. (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 48)

Atuar como docente do Peja vai além de ministrar aulas desta ou daquela disciplina. Trata-se, sobretudo, de uma missão árdua cujo intuito primeiro é promover meios para que o aluno se reconheça capaz de seguir adiante nos seus estudos e projetos, resgatando sua autoestima já há muito ferida pelos percalços da vida. Paulo Freire (2011, p. 39), nesse sentido, postula que:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem sabe. Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora.

Os Documentos apontam duas importantes funções inerentes à EJA, a saber:

A função equalizadora da EJA permite o retorno ao sistema educacional de segmentos específicos da sociedade como donas de casa, migrantes, trabalhadores rurais, aposentados e encarcerados que tiveram sua escolaridade interrompida por diversos motivos como evasão, repetência ou outras circunstâncias desfavoráveis. Neste caso a EJA poderá abrir novos caminhos para a participação e reinserção na vida social e no mundo do trabalho. A função qualificadora configura-se como a própria essência da EJA, numa perspectiva da educação permanente. Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. A função da educação de jovens e adultos que garante o atendimento às necessidades contínuas de aprendizagem e atualização inerentes à vida do homem nos tempos atuais, ou seja, a chamada educação durante toda a vida, ainda não é exercida efetivamente pela EJA, que está voltada, prioritariamente, para as outras duas funções que buscam resgatar ao cidadão o direito à escolaridade básica. Os alunos matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, nas diferentes salas de aula espalhadas pelo país, são jovens e adultos, cidadãos brasileiros que lutam pelo direito social de ter acesso à escolaridade básica obrigatória garantida na nossa Constituição. São guerreiros na luta pela sua inclusão na categoria de cidadãos plenos. (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 7)

Os professores da EJA têm um dever muito especial que transcende o ato de ensinar pura e simplesmente. O docente dessa modalidade deve ser o mantenedor do respeito. Respeito ao tempo do aluno. Considerar, com generosidade e dedicação, o fato de que muitos

deles aprendem no seu tempo e não no tempo estipulado por projetos teóricos ou planejamentos sistemáticos de aulas que visam a cumprir metas. A meta mais importante a ser atingida é outra e vai bem mais além. É muito mais profunda. É gratificante olhar os rostos de todas aquelas pessoas e perceber a gratidão estampada em cada semblante, a satisfação pela volta aos estudos, por se descobrirem capazes de reconstruir suas vidas com a autoestima totalmente resgatada.

2.3 PERFIL DO DISCENTE DA EJA

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo constituída por um

perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sócio-cultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127)

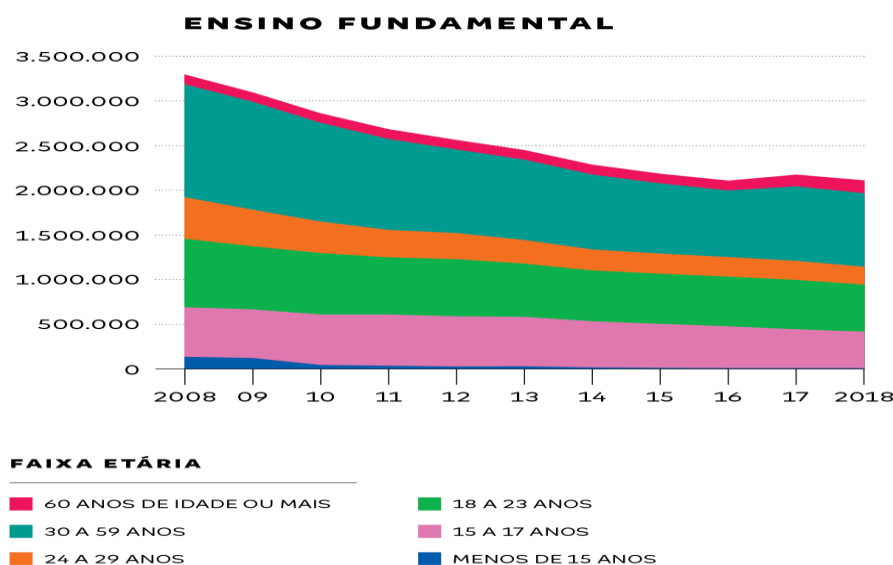
Nesse sentido, conforme relatam os autores Haddad e Di Pierro (2000), a EJA vem perdendo sua identidade ao ser concebida como um programa de aceleração de estudos ao invés de atuar na democratização de oportunidades de formação para adultos trabalhadores.

Uma matéria publicada na revista ¹⁵Nova Escola mostra, por meio de um gráfico, a nova configuração da modalidade EJA no Brasil, no ensino fundamental, entre os anos de 2008 a 2018. De acordo com o texto da matéria, esta modalidade educacional está atraindo cada vez mais jovens, ao contrário do que se concebia anteriormente. Antes, pensava-se a EJA como um espaço destinado primordialmente à alfabetização de pessoas mais idosas. Com esse

¹⁵SOARES, Wellington; MORAIS, Isabela. A EJA atrai cada vez mais jovens. *Nova escola*. Revista digital. Edição 325. Set. de 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18240/a-eja-atrai-cada-vez-mais-jovens>>. Acesso em 16 jun. 2020.

levantamento de dados, o que se constata é uma adesão cada vez maior de pessoas mais jovens oriundas do ensino fundamental regular por apresentarem distorção idade-série. A EJA é um formato atraente, pois tende não só a valorizar os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes como também possibilita a reinserção dos mesmos em um contexto educacional pautado em práticas pedagógicas voltadas e pensadas especificamente para esse público-alvo.

Figura 8. Gráfico da EJA no Brasil, dentre os anos de 2008 a 2018



Fonte: Revista *Nova Escola*. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/18240/a-eja-atrai-cada-vez-mais-jovens>. Acesso em 13 jun. 2020.

O perfil do alunado da EJA é extremamente diversificado. A modalidade engloba diversas faixas etárias e não apenas isso, há uma heterogeneidade de realidades e histórias de vida que enriquecem e diversificam as salas de aulas, diferentemente do ensino regular, no qual há um grupo homogêneo em idade e níveis de saberes.

De acordo com Cunha (2011),

nós, educadores, devemos pensar sobre quem é o jovem e o adulto da EJA. A partir dessa reflexão, perceberemos que eles possuem, ao mesmo tempo, particularidades e semelhanças. Porém, para o jovem, esse processo é um pouco mais doloroso, em alguns casos, do que para o adulto, pois o jovem educando geralmente passou por um processo de “fracasso” muito recentemente, estando, assim, muito descrente de sua capacidade. Já o adulto, em muitos casos, procura a EJA para melhorar as suas condições de trabalho, portanto, possuindo uma postura diferenciada perante essa oportunidade de ensino. (CUNHA, 2011, p.111, grifos da professora pesquisadora)

Nessa prerrogativa, a escola precisa ser suficientemente sensível a esse universo plurissignificativo de anseios e necessidades e adaptar os saberes e práticas a partir de cada

realidade descrita anteriormente, promovendo o ajuste necessário à escolarização (com o devido respeito aos saberes e conhecimentos pré-existentes) ao equalizar os saberes formais defasados, de modo que ambos, tanto o jovem quanto o adulto, possam ter, além da formação educacional, chances reais de inserção no mercado de trabalho.

3 METODOLOGIA

A metodologia desta dissertação está embasada na abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Quanto aos objetivos, é exploratória; e quanto aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa de campo realizada por meio de levantamento de dados (diagnose) dos aspectos observados. O trabalho foi desenvolvido com o método indutivo, pois partiu da observação de dados para o levantamento de questões e/ou hipóteses suscitadas pela professora pesquisadora, a partir do trabalho docente realizado com uma turma de EJA, referente ao ano final do ensino fundamental, no ano de 2019, numa escola pública do município do Rio de Janeiro. Os pressupostos metodológicos da pesquisa compõem duas etapas: diagnose e apresentação da proposta da sequência didática.

3.1 TIPO DE PESQUISA

De natureza aplicada, esta dissertação pressupõe uma aplicação prática, em que os conhecimentos científicos são utilizados a fim de que se resolvam problemas no âmbito individual e/ou coletivo.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, que estabelece o entendimento e a interpretação dos fenômenos sociais concebidos num dado contexto, podendo-se considerar, também, as impressões subjetivas do próprio pesquisador.

Com base nos pressupostos de Chizzotti (2000):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000, p. 79)

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória, pois procura buscar informações acerca do assunto abordado, a fim de que haja o aperfeiçoamento das questões levantadas. Gil (2002) postula que as pesquisas exploratórias

têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a

consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41)

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo através de levantamento de dados (diagnose). Uma das vantagens deste modelo, conforme atesta Gil (2002), é que “à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores” (GIL, 2002, p. 51).

No que se refere ao método, a pesquisa apresenta o modelo indutivo, partindo da observação dos dados para levantamento de questões e/ou hipóteses. De acordo com as autoras Marconi e Lakatos (2003), a indução é um

processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 86)

A experiência docente nesta modalidade possibilitou à pesquisadora a constatação de que o aluno da EJA tende a apresentar muitas dificuldades de aprendizado na língua portuguesa, tanto na modalidade escrita quanto na falada. Como a escrita sempre fora mais privilegiada, o ensino oral da língua, em situações de maior monitoramento, era (e ainda é) pouco contemplado.

Sendo assim, esta pesquisa pretende desenvolver um trabalho no intuito de colaborar para que o jovem e o adulto tenham acesso aos usos orais variados, com foco no uso de maior prestígio, segundo a norma culta, voltado para o contexto formal da entrevista de seleção. Espera-se que, conscientes da importância de saber falar articuladamente e com desenvoltura em público, os alunos progridam significativamente no uso da oralidade em situações cotidianas em que estarão sendo monitorados.

A metodologia desta pesquisa consta de duas etapas: diagnose e proposta de atividades de ensino com o gênero entrevista de seleção para a EJA.

3.2 LOCAL E SUJEITOS DA DIAGNOSE

A diagnose foi realizada na Unidade Escolar 10.19.031, Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti, pertencente à 10ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria

Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, localizada na rua Porto Firme, s/n, Parque Estoril, Paciência, CEP 23.585-630, sob a direção da professora Esther Cunha Dias (diretora geral) e do professor Walter Martins (diretor adjunto) com a modalidade EJA, Educação de Jovens e Adultos, neste caso, com nome específico de PEJA, Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Com suas atividades educacionais iniciadas no período da ditadura militar no Brasil, entre os anos de 1969/1970, esta escola, não diferente das outras nascidas no mesmo período, fora batizada com o nome de um militar.

A escola possui o código INEP: 33084831. Na avaliação do IDEB (2017) obteve 4.0.¹⁶ Sua infraestrutura, conforme os dados do censo realizado em 2018, apresenta: 17 salas de aulas, 83 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, auditório e pátio descoberto. Além disso, a escola dispõe de alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à *internet* banda larga. Possui aparelho de televisão, DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*Datashow*), câmera fotográfica/filmadora.

A unidade escolar é uma instituição de ensino fundamental de segundo segmento (6º ao 9º ano). No ensino regular, as atividades escolares são realizadas nos turnos da manhã e da tarde. No PEJA, ensino fundamental - anos iniciais, as aulas são presenciais e ministradas no turno da noite, de segunda a quinta-feira. São 3 turmas, com uma média de 26 alunos por turma. Nos anos finais, as aulas também são presenciais e ocorrem no período noturno, de segunda a sexta-feira. São 8 turmas, com uma média de 27 alunos por turma. A turma da realização da diagnose foi a turma de número 163.

O Projeto Político Pedagógico da escola tem como tema “Quais as correntes que ainda te prendem?” A comunidade escolar é levada a refletir sobre as muitas “correntes” aprisionadoras dos dias de hoje, dentre elas: a intolerância e o preconceito com o diferente, as formas diversas de *bullying*, o desrespeito ao professor, a indisciplina, a dificuldade que

¹⁶Considerando que o Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos, a nota obtida pela escola está em um patamar consideravelmente regular, não muito diferente das demais instituições públicas avaliadas em todo o Brasil. Estas informações podem ser acessadas no site <https://academia.qedu.org.br/ideb/o-que-e-o-ideb-2/>. Acesso em 04 fev. 2020.

muitos alunos da EJA têm de falar em público, tornando esta experiência, por vezes, até mesmo traumatizante.

O corpo discente do Peja da Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti normalmente é composto por jovens e adultos que, em determinado período de suas vidas, precisaram interromper seus estudos por razões diversas tais como: uma gravidez na adolescência; a necessidade de trabalhar precocemente, gerando, assim, uma impossibilidade de conciliar trabalho e estudo; problemas familiares, como renda *per capita* muito baixa; defasagem idade/série; reclusão devido a delitos cometidos etc.

A escola está localizada num ponto em que é possível o acesso de alunos oriundos de muitas localidades. Todos esses locais apresentam problemas com saneamento, segurança, falta de médicos em unidades de saúde, transporte público precário, dentre outros. A unidade escolar em questão recebe alunos moradores das seguintes localidades do município do Rio de Janeiro: Antares, Nova Jérsei, Divineia; além de sub-bairros de Santa Cruz, Paciência, Cosmos e até Sepetiba. Grande parte do alunado está desempregada ou subempregada. Fato que desencadeou o desenvolvimento do tema desta presente pesquisa.

A clientela da escola apresenta alunos de condição social muito precária. Apesar de se mostrarem, na maioria das vezes, interessados nos conteúdos, apresentam um rendimento escolar baixo, demonstrando inúmeras dificuldades na produção textual escrita e oral. A maioria é extremamente tímida, além de, alguns deles, possuírem uma autoestima muito baixa, dificultando bastante o desenvolvimento da oralidade. Pouquíssimos trabalham com vínculo empregatício. Esses alunos se submetem a serviços exaustivos que ocupam grande parte do seu dia, fazendo com que cheguem à escola exauridos pelo cansaço e sono. Muitos deles atuam em atividades de cunho informal, fazendo os chamados “bicos” para sobreviverem.

3.3 APRESENTAÇÃO DA DIAGNOSE

Com o intuito de auxiliá-los para que tenham um desempenho linguístico cada vez melhor, articulando os usos contemplados pela norma culta da língua, a professora pesquisadora realizou um levantamento com algumas alunas voluntárias a fim de observar como se comportam oralmente em situações de maior monitoramento. Foi realizada a simulação de uma entrevista de seleção. Mesmo entrevistando cada aluna individualmente, a

pesquisadora constatou que todas apresentavam grande dificuldade em articular as ideias e decodificá-las no âmbito oral.

Quando se está diante de alguém com um conhecimento possivelmente superior, a tendência das pessoas é titubear, estremecer e sentir insegurança, isto é um fato. No entanto, quando o indivíduo apresenta proficiência oral na norma culta, a situação se mostra bem diferente. O fato é que, para que exista bom desempenho em algo, é preciso treinamento e dedicação. Por isso, em suas aulas, a professora pesquisadora solicita de seus alunos a leitura em voz alta de textos variados, bem como que se façam comentários acerca do que fora lido, deixando-os à vontade para “errarem”. Nesse primeiro momento, não se atua com tanta criticidade às possíveis inadequações. Permite-se que haja um momento para que eles falem e expressem o que pensam. Num segundo momento, já mais confiantes e soltos, pontuações são feitas acerca de alguns ajustes a serem feitos. Não se pratica a correção no exato momento da fala. Isso interfere no processo criativo. Tolher a fala do aluno com correções demasiadas acarreta o atraso em seu desenvolvimento oral.

A atividade de diagnose desta pesquisa foi realizada com as alunas que integram a turma 163, Peja II, bloco II (equivalente ao 9º ano do ensino fundamental) entre o final do mês de outubro e início do mês de novembro do ano 2019. Inicialmente, foram realizadas pequenas atividades orais coletivas em sala de aula: conversas sobre notícias atuais, debates, análise de textos e atividade com música. No contexto de conversação escolar espontânea, as alunas desenvolveram a oralidade de modo tranquilo e fluente, apresentando ocorrências que, muitas vezes, são desprestigiadas por não serem consideradas formas linguísticas da variedade culta.

Em um segundo momento, com o auxílio do aparelho de telefone celular, foram gravados, pela professora pesquisadora, breves áudios nos quais havia uma pequena entrevista, composta de perguntas que exigiam respostas objetivas e relativamente fáceis. Cientes de que estavam em uma situação de maior monitoramento, as alunas, agora diante da professora pesquisadora, tiveram desempenho um pouco mais introvertido.

As alunas voluntárias tiveram preservadas suas identidades. Em princípio, apenas suas idades e as iniciais de seus nomes foram utilizadas. Para esta entrevista, foram gravadas sete alunas, com idades entre 18 e 44 anos: M.I.R.M., 20 anos; D.P.C.G., 36 anos; J.D.S., 29 anos; L.B.J., 18 anos; S.R., 29 anos; M.M.M., 44 anos; E.P.S., 34 anos. As perguntas foram as seguintes:

- 1- Você trabalha atualmente? Se sim, em quê?

- 2- Tem carteira assinada? Se não, gostaria de ter?
- 3- Você já participou de uma entrevista de seleção?
- 4- Tem dificuldade em falar diante de uma pessoa desconhecida?
- 5- Você acha que se expressa bem?
- 6- Gostaria de melhorar a forma como se comunica oralmente?

Das sete alunas voluntárias, apenas uma delas tem registrado seu vínculo empregatício com a instituição onde trabalha. As outras realizam trabalhos informais por estarem em situação de desemprego.

Com relação à oralidade, J.D.S., 29 anos, M.M.M., 44 anos e D.P.C.G., 36 anos, foram as que apresentaram desempenho oral mais específico ao contexto da entrevista, porém ainda com muitas variantes linguísticas inadequadas à situação formal em questão.

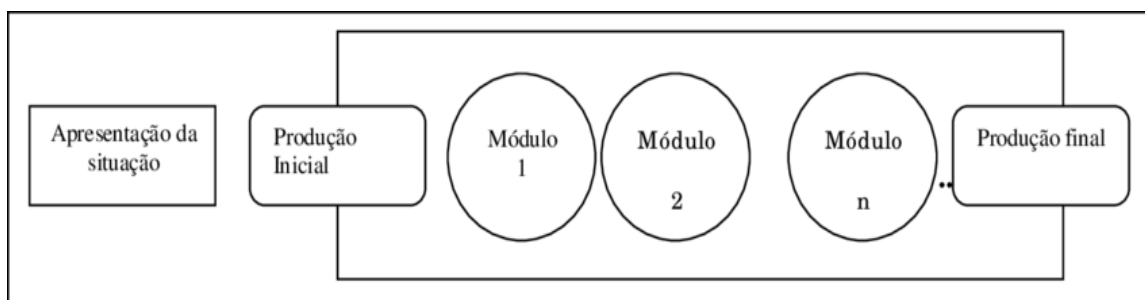
Os resultados obtidos nesta simples observação reforçam a necessidade de o aluno melhorar seu desenvolvimento oral por meio de exercícios de leitura e interpretação, estudo e observação de gêneros discursivos apropriados à conversação (neste caso, especificamente, a entrevista).

Diante disso, foi desenvolvida uma sequência didática (SD) com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com a finalidade de aplicá-la em sala de aula. Não houve, pela professora pesquisadora, a aplicação da SD, em virtude da justificativa já apresentada nesta dissertação anteriormente, com base na Resolução nº 003/2020 do Conselho Gestor, em seu artigo 1º. No entanto, esta pesquisa cumpriu o propósito de apresentar uma SD que pode, posteriormente, ser aplicada pelos colegas professores em suas salas de aula, com as devidas adaptações que se fizerem necessárias.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

A finalidade desta sequência didática (doravante SD) é contribuir para o bom desempenho dos alunos na modalidade oral da língua no contexto específico da entrevista de seleção. Por essa razão, serão propostas algumas atividades que comporão esta parte da pesquisa, conforme o esquema da SD subsequente, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 9. Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly , 2004, p. 83

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O quadro a seguir contém o resumo da SD proposta nesta pesquisa.

Quadro 9. Distribuição da SD para o trabalho com a oralidade no gênero entrevista de seleção

| Sequência didática | Atividades | Recursos | Duração | Objetivo |
|---------------------------|---|---|----------------|---|
| Apresentação da situação | Aula expositiva sobre a importância de adequação da linguagem oral às muitas situações comunicativas. | <i>datashow</i> ; quadro branco | 1 tempo | Conscientizar/enfatizar que, em situações mais monitoradas como a de uma entrevista de seleção, é necessário ajustar a linguagem à norma culta da língua. |
| Produção inicial | Simulação de entrevista de seleção através de um roteiro pré-estabelecido (quadro 10) | quadro branco; caderno; caneta ou lápis | 5 tempos | Verificar o grau de desenvolvimento oral formal do aluno |
| Módulo 1 | Apresentação | caixa de som, | 3 tempos | Promover a adequação |

| | | | | |
|----------|--|---|----------|---|
| | dos vídeos: “O corpo fala” ¹⁷ e “Roberto Justus + entrevista de estágio – debate se imagem é tudo” ¹⁸ ; exposição das principais características do gênero entrevista de seleção | <i>pen drive</i> caderno, lápis ou caneta; <i>datashow</i> | | da linguagem oral e da linguagem corporal no momento da entrevista de seleção, observando-se alguns aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos característicos deste gênero. |
| Módulo 2 | Trabalho com as formas de tratamento (tu, você e senhor) e com as estratégias de polidez. Serão usados os seguintes materiais: texto de Célia Leão; HQ do Menino Maluquinho e uma esquete do canal do <i>YouTube</i> Porta dos Fundos. | folhas fotocopiadas; caixa de som; <i>pen drive</i> ; <i>Datashow</i> | 5 tempos | Proporcionar a construção de sentidos no evento conversação. Trabalhar as formas de tratamento adequadas ao momento da entrevista de seleção. |
| Módulo 3 | Ênfase na coerência interacional (informatividade e situacionalidade) e no Princípio da Cooperação de Grice. Materiais utilizados: áudios da aluna da turma 163 e três charges com a temática da | quadro branco; caderno; lápis ou caneta; <i>datashow</i> ; folhas fotocopiadas | 5 tempos | Desenvolver a competência comunicativa do aluno, adequando a sua linguagem ao contexto de monitoramento da entrevista de seleção. |

¹⁷O corpo fala / Turma da Mônica. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kVB8litlPHU>>. Acesso em 13 out. 2020.

¹⁸Roberto Justus + entrevista de estágio – debate se imagem é tudo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Pq6sNZGnOVk&t=9s>>. Acesso em 13 out. 2020.

| | | | | |
|----------------|--|-----------------------------------|----------|--|
| | entrevista de seleção. | | | |
| Módulo 4 | Orientações acerca da preparação de uma entrevista de seleção <i>on-line</i> e de um currículo num aplicativo de celular | celular; caderno; lápis ou caneta | 2 tempos | Preparar o aluno para uma possível entrevista de seleção remota e orientá-lo acerca da construção do seu currículo <i>on-line</i> |
| Produção final | Entrevista final Preenchimento da ficha de avaliação de aprendizagem | celular; caderno; lápis ou caneta | 5 tempos | Avaliar o nível de aprendizagem do aluno com relação ao gênero entrevista de seleção. Indicar possíveis aspectos a serem melhorados. |

A SD desta pesquisa se destina aos alunos da EJA do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA II), bloco II, equivalente ao 9º ano do ensino fundamental, e está composta pelas seguintes etapas:

(i) Apresentação da situação

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é nesta etapa que será construída, pela turma, uma “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Nesse momento, será ministrada uma aula expositiva sobre a importância de adequação da linguagem oral às muitas situações comunicativas, estabelecendo-se uma breve reflexão sobre a heterogeneidade linguística presente no Português do Brasil. É válido esclarecer aos alunos que existem muitas possibilidades de realização da fala, como por meio da variedade culta e das variedades concretizadas nos dialetos sociais ou socioletos (BORTONI-RICARDO, 2005). Numa abordagem sociolinguística, todas as variedades podem coexistir, mas é preciso que o aluno saiba contextualizá-las a depender da situação em que está inserido, tendo a consciência de que, na situação monitorada de uma entrevista de seleção, é necessário o uso da norma culta da língua.

(ii) Produção inicial

Apresenta “um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos, quanto para o professor” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86). A produção inicial, dentre outras coisas, possibilitará ao docente a observação do grau de desenvolvimento do aluno. Nessa etapa, o discente tomará ciência daquilo que já consegue fazer e também daquilo que ainda precisa ser melhorado.

Nessa fase, haverá a simulação de uma entrevista de seleção através de um roteiro pré-estabelecido. O ideal é que as entrevistas simuladas sejam gravadas para que, durante os módulos, sejam trabalhados os aspectos que necessitem de adequação, orientação. Para essa atividade, os alunos podem selecionar algumas questões do roteiro para usar na simulação¹⁹ (algo entre 5 a 8 perguntas), já que a quantidade de perguntas é grande.

Quadro 10. Roteiro de entrevista de seleção (adaptado)

| ROTEIRO DE ENTREVISTA DE SELEÇÃO |
|--|
| Você pode falar um pouco sobre você? |
| Como você ficou sabendo da vaga? |
| O que você sabe sobre a empresa? |
| Por que você quer este trabalho? |
| Por que devemos contratar você? |
| Quais são seus pontos fortes? |
| Quais são seus pontos fracos? |
| Qual foi a sua maior conquista profissional? |
| Fale sobre um desafio ou conflito que você enfrentou no trabalho e como você lidou com isso. |
| Onde você se vê daqui a cinco anos? |
| Qual é o emprego dos seus sonhos? |
| Você está se candidatando a vagas de que outras empresas? |
| Por que você está deixando seu emprego atual? |
| Por que você foi demitido? |
| Como seu chefe e seus colegas diriam que você é? |
| Como você lida com pressões e situações estressantes? |
| Você tem alguma pergunta? |

¹⁹Como não foi possível aplicar a SD, devido ao período de pandemia, não há como esta pesquisa prever o que os alunos vão demonstrar nas simulações. Por isso, o ideal é que o professor que for aplicar a Sequência, use essa simulação nos módulos para explorar os aspectos que precisam ser melhorados.

²⁰Fonte: 25 PERGUNTAS da entrevista de emprego e suas melhores respostas.

(iii) Módulo 1: Exposição das principais características do gênero entrevista de seleção e de alguns aspectos linguísticos e não-linguísticos

Neste módulo, propõe-se a apresentação de dois vídeos: “O corpo fala” e “Roberto Justus + entrevista de estágio – debate se imagem é tudo” e uma reflexão sobre as temáticas dos vídeos apresentados. Abordagem das principais características do gênero entrevista de seleção e de alguns aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos desse gênero.

Quadro 11. Resumo do módulo 1

| | |
|--|---|
| Apresentação dos vídeos | “O corpo fala” e “Roberto Justus + entrevista de estágio – debate se imagem é tudo”. |
| Características do gênero entrevista de seleção | Realiza-se a partir da troca organizada de turnos, orientada por um moderador. Caracteriza-se por apresentar uma estrutura mínima/básica fundamental: haver um entrevistador e um entrevistado. |
| Aspectos linguísticos a serem observados | Pela formalidade do ato, o indicado é que se use a norma culta da língua. |
| Aspectos paralinguísticos e cinésicos a serem observados | Ritmo da fala, qualidade da voz e a linguagem não verbal caracterizada por gestos, posturas e movimentos corporais em geral (cinésica). |

(iv) Módulo 2: Trabalho com as formas de tratamento (tu, você e senhor) e com as estratégias de polidez

Composto por três atividades, este módulo apresenta um trabalho com as formas de tratamento (tu, você e senhor) e com as estratégias de polidez. Materiais utilizados: (i) o texto: “É melhor chamar o chefe de você ou de senhor?”, de Célia Leão; (ii) HQ do Menino Maluquinho e (iii) exibição de um vídeo do canal Porta dos Fundos intitulado “Português Fluente”.

A proposta deste módulo é orientar o aluno quanto ao uso da forma de tratamento adequada ao momento da entrevista de seleção, bem como ajudá-lo a compreender melhor a importância da linguagem corporal e da manutenção da boa imagem. Tomando como base o dito popular “a primeira impressão é a que fica”, é oportuno que se trabalhe com essa premissa, pois se o candidato não causa uma boa impressão no primeiro momento, certamente

²⁰Disponível em <https://www.vagas.com.br/profissoes/25-perguntas-da-entrevista-de-emprego-e-suas-melhores-respostas>

não terá outra chance de fazê-lo. Então, é preciso estar atento com relação às vestes, à maquiagem (no caso das mulheres) e à aparência de maneira geral.

Atividades do módulo 2

1ª atividade: Leia o texto a seguir e responda oralmente às questões a e b.

É melhor chamar o chefe de você ou de senhor?²¹

(Célia Leão)

Ao usar corretamente os pronomes de tratamento, você ganha pontos com seu interlocutor e, de quebra, dá um verniz de cultura à imagem

[...] Senhor, senhorita, senhora e doutor não são sinônimo de velhice, de caretice ou de formalidade em excesso. São pronomes de tratamento que devem ser usados em situações em que inexistem a intimidade e a proximidade. Pior mesmo é quando, no alto de meus 50 e tantos anos, sou tratada por senhorita.

Dia desses expliquei a um rapaz o que significava o tratamento senhorita e a quem ele se aplicava. Senhorita é uma referência formal utilizada para tratar uma mulher solteira. O rapaz rapidamente corrigiu seu engano, me chamando de senhora, que é o tratamento cortês dispensado a uma mulher casada, que é meu caso.

Isso tudo pode parecer bobagem, mas não é. Ao usar corretamente os pronomes de tratamento, você ganha pontos com seu interlocutor e, de quebra, dá um verniz de cultura à sua imagem. Reserve doutor ou doutora para os profissionais que, efetivamente, o são.

O título deve ser usado para se referir àqueles que conquistaram o mérito acadêmico. Ter um cargo de diretoria ou presidência ou um carro importado bonito não é suficiente para qualificar um profissional de doutor.

Muito estudo, muito esforço, muita dedicação à pesquisa e a chancela dos pares acadêmicos é que alçam alguém ao posto de doutor. Concorda?

"Meu bem", "querida", "meu amor" e similares devem ser usados especificamente com as pessoas que lhe são queridas e amadas. Cresci tratando meus pais por senhor e senhora e interpreto isso ainda hoje como sinônimo de respeito a pai e mãe.

²¹LEÃO, Célia. *É melhor chamar o chefe de você ou de senhor?* Disponível em: <<https://exame.com/carreira/o-tom-correto/>>. Exame, São Paulo, 21/06/2013. Acesso em 23 fev. 2021.

Não sei o que houve que, de uns tempos para cá, o uso desses pronomes acabou por se tornar quase sinônimo de palavra feia, inclusive com pai e mãe.

Minha sugestão aos mais jovens — tratem seus clientes e seus superiores por senhor e por senhora. Isso não os torna mais velhos, mas faz com que você passe a imagem de um profissional que respeita a hierarquia e a formalidade que esse tipo de relação pede em seu início. Quando o chefe ou o cliente autorizarem que o tratem de maneira mais informal, aí, sim, use o pronome você.

Fico impressionada com a falta de noção que grassa no país ultimamente. Corrija-se e deixe de ser parte do sem-número de inadequados que andam pelos corredores das empresas todos os dias. Em pouco tempo, você vai notar que as pessoas adoram ser tratadas pelo pronome adequado.

Fragmento 1:

"Meu bem", "querida", "meu amor" e similares devem ser usados especificamente com as pessoas que lhe são queridas e amadas. Cresci tratando meus pais por senhor e senhora e interpreto isso ainda hoje como sinônimo de respeito a pai e mãe.

- a) O posicionamento da autora em relação à forma de tratamento que ela dispensa às pessoas mais velhas se apoia em alguns costumes culturais que remetem à boa educação. Qual a importância do uso adequado dessas formas de tratamento no ato da entrevista?

Gabarito da letra a:

Espera-se o entendimento do aluno em relação ao fato de que, para haver êxito em qualquer evento comunicativo, é preciso que exista um equilíbrio entre os interlocutores, sem danos à dignidade de nenhum deles, ou seja, sem prejuízo moral a nenhuma das partes envolvidas.

Fragmento 2:

Minha sugestão aos mais jovens — tratem seus clientes e seus superiores por senhor e por senhora. Isso não os torna mais velhos, mas faz com que você passe a imagem de um profissional que respeita a hierarquia e a formalidade que esse tipo de relação pede em seu

início. Quando o chefe ou o cliente autorizarem que o tratem de maneira mais informal, aí, sim, use o pronome você.

- b) A autora sugere um tratamento específico aos superiores hierárquicos e finaliza o trecho fazendo uma ressalva. Observe o quadro a seguir com as formas de tratamento, conforme Cunha e Cintra (2008), e discuta com seus colegas e seu professor sobre qual forma melhor se encaixa no contexto da entrevista de seleção.

Quadro 12. Pronomes de tratamento da 2ª pessoa: tu – você/o senhor

| EMPREGO DOS PRONOMES DE TRATAMENTO DA 2ª PESSOA: TU – VOCÊ / O SENHOR (adaptado) | |
|--|---|
| TU e VOCÊ | No português do Brasil, o uso de <i>tu</i> restringe-se ao extremo Sul do país e a alguns pontos da região Norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo território brasileiro, foi ele substituído por <i>você</i> como forma de intimidade. <i>Você</i> também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior. |
| O SENHOR | <i>O senhor, a senhora, a senhorita</i> (para a jovem solteira) são, no português do Brasil, formas de respeito e de cortesia e, como tais, se opõem a <i>tu</i> e <i>você</i> . |

Fonte: Cunha e Cintra, 2008, p. 305-306.

Gabarito da letra b: O ideal é que o aluno compreenda que, numa entrevista de seleção, é necessária a utilização do pronome de tratamento *senhor(a)*, justamente por este evento comunicativo apresentar um grau considerável de formalidade.

2ª atividade: Leia a história em quadrinhos a seguir e responda à questão proposta.



Disponível em: <<https://sOMEMquadrinhos.wordpress.com/2013/06/07/ad-06-que-finesse-menino-maluquinho-do-cartunista-ziraldo/>>. Acesso em 12 mar. 2021.

As histórias em quadrinhos (HQs) apresentam, no geral, a linguagem verbal (palavras) e a linguagem não verbal (imagens, figuras etc.) como elementos fundamentais na construção de sentido do enredo. Na HQ em questão, a personagem de Maluquinho apresenta uma mudança brusca de comportamento. Com base em seu conhecimento de mundo e das regras de boa convivência, faça um breve resumo da história apresentada nos quadrinhos comparando as atitudes do Menino Maluquinho no início e no final da história.

Gabarito:

A história começa com a personagem Julieta convidando o Menino para jantar na casa dela. Ela pede que ele se comporte no evento em questão. Isso acontece. Ao chegar à casa da amiga, Maluquinho se comporta muito bem. A primeira atitude é arrastar a cadeira para que Julieta possa nela se sentar. Depois, muito educada e formalmente, o Menino pede que lhe passem a salada; em seguida, agradece. Diante de um comportamento tão polido e educado, a mãe de Julieta tece elogios ao Menino e pede para que lhe diga se a comida estava boa. Ele demora a responder. Julieta, pensando que o Menino estava engasgado, dá-lhe um tapa nas

costas e o pior acontece: Maluquinho solta um terrível arrote, transgredindo uma regra básica da boa educação.

3ª Atividade: Assista ao vídeo proposto e, em seguida, faça o que se pede.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BOtg6dGTnLc>>. Acesso em 11 mar. 2021.

Enredo do vídeo

O empregado Rogério (personagem interpretada por Rafael Portugal) entra na sala do seu chefe (personagem interpretada por Antônio Pedro Tabet) e lhe faz a seguinte pergunta indireta: “Quería saber se você quer mais alguma coisa”. Ao ouvir a pergunta, o chefe prontamente repreende Rogério por tê-lo chamado de “você”, afirmando que esta forma de tratamento seria “informal demais” e que dentro daquela empresa existia uma hierarquia a ser observada. O empregado concorda com o chefe, pede-lhe desculpas e refaz a pergunta utilizando a forma “senhor”. Contudo, também com esta forma de tratamento, o funcionário é repreendido novamente por seu chefe que afirma não ver nenhum senhor ali, e que senhor “está no céu”. Há um breve momento de silêncio. O funcionário fica pensativo, inseguro e refaz a pergunta com o pronome “tu”. Então, pela terceira vez, Rogério é repreendido pelo chefe que, um pouco irritado, questiona se ali virou baile *funk*, favela ou charqueada do Rio Grande do Sul, para ser chamado de “tu”. O funcionário, muito confuso, diz não saber como se referir à pessoa que está na sua frente. O chefe, então, diz que gostaria de ser chamado pela segunda pessoa do plural: “vós”. O funcionário, com isso, tenta refazer a pergunta inicial utilizando o “vós”, como fora solicitado pelo chefe; faz várias tentativas e, sem sucesso, não consegue conjugar o verbo “precisar” corretamente no presente ou no futuro do presente do indicativo, segunda pessoa do plural, no contexto exigido, o que o deixa muito constrangido. O chefe diz que no *Linked In* de Rogério constava que o funcionário tinha “português fluente”. Daí, o chefe obtém como

resposta do funcionário que o fato dele não possuir o “português fluente” era porque as pessoas mentem em seus currículos.

Estrutura esperada pelo chefe:

Gostaria de saber se vós precisais de alguma coisa. (forma verbal no presente do indicativo)
ou

Gostaria de saber se vós precisareis de alguma coisa. (forma verbal no futuro do presente do indicativo)

Após assistir ao vídeo, responda à questão: Saber utilizar adequadamente a segunda pessoa do plural (vós) é sinônimo de ter um “português fluente”? Justifique sua resposta.

Gabarito:

Espera-se que o aluno responda que não. O pronome reto “vós” caiu em desuso. De acordo com Cunha e Cintra (2008):

O pronome *vós* praticamente desapareceu da linguagem corrente do Brasil e de Portugal. Mas em discursos enfáticos alguns oradores ainda se servem da 2ª pessoa do plural para se dirigirem cerimoniosamente a um auditório qualificado. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 299, grifo dos autores)

O fato de alguns falantes desconhecerem o uso adequado do verbo conjugado na 2ª pessoa do plural não deve caracterizar a sua fluência ou não na norma culta da língua portuguesa. Trata-se de saber realizar uma adequação linguística à situação comunicativa em questão. O pronome “vós” no português atual é usado em situações/textos muito específicos (pode-se encontrar o uso deste pronome em textos antigos, como os textos bíblicos, por exemplo) e seu uso não é nem um pouco adequado à situação mostrada no vídeo.

(v) Módulo 3: Trabalho com a coerência interacional (informatividade e situacionalidade) observando o Princípio da Cooperação de Grice

Neste módulo, sugere-se um trabalho de adequação da linguagem com foco no uso da norma culta da língua por meio da realização de três atividades no âmbito do discurso, com ênfase na coerência interacional, nos aspectos da informatividade e situacionalidade e no Princípio da Cooperação de Grice. Materiais utilizados: áudios da aluna da turma 163 e três charges com a temática da entrevista de seleção.

Atividades do módulo 3

1ª atividade: Serão apresentadas, a seguir, ²²duas produções feitas por uma aluna da turma 163. São duas respostas diferentes para a pergunta: *Por que você acha que devemos contratá-la para esta vaga de emprego?* Compare as duas respostas dadas à pergunta em questão e escolha qual das duas seria mais adequada ao contexto comunicativo e por quê?

Na primeira produção, a aluna responde da seguinte forma:

Transcrição do áudio 1: ²³Porque eu sou uma pessoa legal, amiga... Puxa vida, moço, “tô” precisando muito, sabe... meu aluguel “tá” atrasado, minha fatura do cartão “tá” vencida e eu “tô” com medo de ir parar no SPC. E também seria menos uma desempregada, “né”? (risos)

Na segunda produção, obteve-se a seguinte resposta:

Transcrição do áudio 2: Porque eu sou uma pessoa responsável e penso que posso contribuir muito positivamente para o crescimento desta empresa. Reconheço que não sei tudo, mas me esforçarei para aprender a cada dia algo novo, diferente, na intenção de sempre melhorar profissionalmente.

Gabarito:

Espera-se que o discente compreenda que, embora hoje em dia se fale muito em RH humanizado, é importante lembrar que empresas continuam sendo empresas. Dessa forma, será contratado o candidato que melhor contribuir para o crescimento da organização. Estamos numa época muito difícil, agravada com a presença da pandemia da Covid-19, em que muitas pessoas ficaram desempregadas. O fato de o candidato precisar trabalhar, e conseqüentemente estar necessitando de dinheiro, não é uma justificativa que o entrevistador levará em conta. É necessário que o entrevistado se prepare para as entrevistas, buscando conhecer a empresa, pesquisando sobre ela, a fim de saber dizer quais competências técnicas e comportamentais suas serão um diferencial naquele momento. Vale fazer antes uma autorreflexão: por que a empresa deve contratar a mim e não aos outros candidatos que concorrerão comigo? E a partir daí, formular uma resposta que não deixe brechas. O tipo de linguagem utilizada na entrevista é muito importante. Não precisa usar palavras difíceis, o que

²²Esses dados foram obtidos através do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, pelo fato de ainda se encontrar o país na pandemia de Covid-19, o que impossibilitou a realização da SD como deveria.

²³Essa resposta da aluna foi propositalmente inadequada e teve como objetivo causar impacto por conta de sua total inadequação à pergunta.

importa é que a comunicação seja formal, objetiva, fluente e sucinta. Para isso, treinar em casa pode ajudar bastante e recorrer a alguns exercícios de respiração também pode contribuir para manter a calma nesse momento.

2ª atividade: O gênero charge, em sua estrutura e funcionalidade, geralmente apresenta uma crítica a um determinado setor da sociedade de forma bem-humorada. A charge a seguir critica o contexto atual, não apenas para mostrar a inadequação da resposta do candidato no ato da entrevista de seleção, mas também para questionar possíveis ações políticas no que diz respeito à empregabilidade do cidadão. Em tempos de crise mundial, o desemprego cresce muito, logo, o grande desafio é conseguir uma colocação de imediato. Observe a charge a seguir e identifique, no quadro, os itens da situação comunicativa em questão.



Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/giancarlo/emprego-em-tempos-de-pos-verdade/>. Acesso em 09 mar. 2021.

| | |
|--|--|
| Quem fala | |
| Lugar de onde fala(m) | |
| Qual é o efeito da mensagem | |
| Qual o objetivo da mensagem | |
| Em que espaço ocorre a situação comunicativa | |
| De que forma a mensagem está veiculada | |
| A mensagem está adequada à situação corrente? Justifique | |

Gabarito:

| | |
|--|--|
| Quem fala | Entrevistador e entrevistado |
| Lugar de onde fala (m) | O entrevistador, na posição de avaliador; entrevistado, na posição de avaliado. |
| Qual é o efeito da mensagem | Na charge, causar humor. Na vida real, causaria a desclassificação do entrevistado. |
| Qual o objetivo da mensagem | Estabelecer uma crítica à situação social atual, não apenas para mostrar a inadequação da resposta do entrevistado ao contexto da entrevista de seleção, como também para questionar se as ações políticas que vêm sendo adotadas para melhorar o cenário de desemprego no país são, de fato, suficientes. |
| Em que espaço ocorre a situação comunicativa | No ambiente empresarial |
| De que forma a mensagem está veiculada | Por escrito, simulando um contexto de oralidade formal |
| A mensagem está adequada à situação corrente? Justifique | Não. A resposta fornecida pelo candidato não é a esperada pelo entrevistador. Espera-se que o entrevistado fale de suas habilidades e competências no âmbito profissional. |

3ª atividade: Identifique, nas charges subsequentes, inadequações no campo da linguagem verbal e no âmbito da linguagem corporal. Escreva essas inadequações e sugira possíveis adequações que tornem essas duas linguagens propícias ao momento da entrevista de seleção.

Charge (a)



Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23384>>. Acesso em 09 mar. 2021.

Charge (b)



Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/15710231>>. Acesso em 12 mar. 2021

| | Linguagem verbal | Linguagem não verbal |
|----------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Inadequações | Charge a: Charge b: | Charge a: Charge b: |
| Adequações propostas | Charge a: Charge b: | Charge a: Charge b: |

Gabarito:

| | Linguagem verbal | Linguagem não verbal |
|--------------|---|---|
| Inadequações | Charge a: o candidato responder que deseja o cargo de gerente da empresa. Percebe-se, pelo perfil do entrevistado, que o mesmo não se enquadra no cargo de gerente. Charge b: a candidata responde “vareia” ²⁴ , ao invés de “varia”. A forma | Charge a: a roupa do candidato não está apropriada para o momento da entrevista de seleção. Não houve bom senso na escolha das vestes. Além disso, é desaconselhável que uma pessoa mantenha as mãos no bolso enquanto fala. Fazer uso de boné em um momento formal como |

²⁴É importante destacar que o uso dessa charge não tem por intuito reforçar o preconceito linguístico, muito menos levar o aluno ao constrangimento. Cabe ao professor enfatizar, mais uma vez, que é importante que o aluno conheça a norma culta da língua a fim de fazer uso da mesma em situações como a de uma entrevista de seleção.

| | | |
|----------------------|---|---|
| | “vareia” está em desacordo com a norma culta exigida no contexto da entrevista de seleção. | o de uma entrevista de seleção é algo totalmente negativo para a imagem do entrevistado. Charge b: nesta charge, não há inadequação na linguagem não verbal. |
| Adequações propostas | Charge a: o candidato deve disputar uma vaga de emprego que esteja de acordo com o seu nível de escolarização, sua formação profissional e sua experiência na área. Charge b: a candidata precisa adequar a sua linguagem ao momento da entrevista de seleção, fazendo uso da norma culta da língua. | Charge a: cabe ao candidato conhecer as características do local onde pretende trabalhar e adequar sua vestimenta ao perfil corporativo da empresa. Para isto, é importante pesquisar sobre a empresa para se vestir de acordo com a sua filosofia. Charge b: nesta charge, a vestimenta parece estar de acordo com o contexto da entrevista de seleção. |

(vi) **Módulo 4²⁵ Orientações acerca da preparação de uma entrevista de seleção *on-line* e de um currículo num aplicativo**

Este módulo apresenta duas atividades de orientação. A primeira está direcionada aos procedimentos técnicos básicos que devem ser observados a fim de que a entrevista remota aconteça da forma satisfatória. A segunda orientação está voltada à produção de um currículo no aplicativo “Curriculum Grátis”.

Atividades do módulo 4

1ª atividade: orientação acerca de alguns procedimentos a serem observados no contexto da entrevista de seleção *on-line*.

²⁵Observação: Devido ao isolamento social, imposto pela pandemia da Covid 19, muitas empresas passaram a realizar as entrevistas de seleção no formato *on-line* o que exige habilidades específicas para esse contexto. Esse módulo é uma tentativa de contribuir para essa nova necessidade. A prática do currículo *on-line* já era anterior à pandemia.

Figura 10. Representação da entrevista de seleção *on-line*



Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-premium/ilustracao-de-desenho-animado-homem-e-mulher-fazendo-video-chamando-uns-aos-outros-para-o-conceito-de-recrutamento-de-entrevista-de-emprego-online_9504770.htm>. Acesso em 13 mar. 2021

Breves orientações:

É necessário que haja, antecipadamente, a preparação do local em que acontecerá a entrevista, procurando a iluminação ideal (nem muito escuro, nem claro demais) sem se esquecer do visual ao fundo, evitando que apareça uma imagem não muito agradável, contendo móveis desorganizados e bagunça. Também é preciso verificar a estabilidade da conexão; certificar-se de que o dispositivo é capaz de “rodar” as ferramentas de videoconferências. Se a entrevista for realizada por celular, usá-lo na posição horizontal, e assim como na entrevista presencial, manter um comportamento adequado, zelando pela manutenção das máximas, especialmente a da Qualidade e pela boa apresentação pessoal.

2ª atividade: Indicação de como produzir um currículo num aplicativo

No *Google Play*, baixe o *app* “Curriculum Grátis” e, conforme as orientações do aplicativo, construa um currículo *on-line*.

Imagem 1. Foto da tela do celular da professora pesquisadora



Fonte: celular da professora pesquisadora

Orientação: cada aluno preencherá o seu currículo conforme as habilidades que possui.

(vii) Produção final

Essa é a fase de encerramento da SD. A produção final dará “ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Nesta fase, sugere-se a realização de uma entrevista final, cujo objetivo é desenvolver e/ou aperfeiçoar a oralidade dos alunos, conforme as máximas de Grice, em especial, a da Qualidade. Propõe-se que o professor realize uma avaliação de aprendizagem com o intuito de verificar o progresso do aluno em relação à habilidade de falar em situação monitorada.

Atividades da produção final

1ª atividade: Simulação da entrevista de seleção. Para esta atividade, sugere-se a escolha de algumas perguntas do quadro 10 (Roteiro de entrevista de seleção).

2ª atividade: Preenchimento da ficha de avaliação de aprendizagem

O intuito dessa avaliação é realizar o acompanhamento da evolução oral formal do aluno

FICHA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Prezado aluno, esta ficha de avaliação tem como finalidade verificar a sua aprendizagem após a realização da Sequência Didática proposta. Responda às questões com sinceridade, clareza e objetividade a fim de que o professor tenha um *feedback* real acerca do trabalho desenvolvido.

1. Você participou das atividades orais realizadas, falando quando lhe era solicitado?

() SIM

Se sim, do que mais gostou? _____

() NÃO

Em caso de resposta negativa, no que é possível melhorar? _____

2. Depois de feitas as atividades, você considera ter melhorado o seu desempenho ao falar em público?

() SIM

Se sim, em quais aspectos você considera ter melhorado? _____

() NÃO

Em caso de resposta negativa, justifique. _____

3. Você considera que a sua oralidade, depois de ter assistido às aulas e feito os trabalhos propostos, se aproximou mais da norma culta da língua?

() SIM

() NÃO

Em caso de resposta negativa, justifique. _____

4. Caso fosse convocado para uma entrevista de seleção hoje, você acha que teria um bom desempenho?

() SIM

Se sim, justifique. _____

() NÃO

Em caso de resposta negativa, justifique. _____

5. Tendo em vista que a aprendizagem é um processo contínuo e gradual, você pretende seguir as dicas e orientações dadas pelo professor no sentido de aprimorar seus conhecimentos e melhorar cada vez mais o seu desempenho oral formal?

() SIM

() NÃO

Em caso de resposta negativa, justifique. _____

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática desta pesquisa surgiu do desejo da professora pesquisadora de colaborar na ampliação das práticas orais, em contexto formal, dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, com enfoque na didatização do gênero entrevista de seleção.

Diante da realidade da EJA, a motivação desta dissertação levou em consideração fatores socioeconômicos que promovem o que Bortoni-Ricardo (2005) chama de “distribuição desigual dos recursos linguísticos”. Sendo assim, não devem ser ignorados os processos de desigualdade social que geram um déficit gravíssimo no campo da aprendizagem escolar, fazendo com que as oportunidades de acesso a uma escolarização de ponta sejam destinadas apenas às camadas mais privilegiadas da sociedade. Por essa razão, esta pesquisa se apresentou como um singelo instrumento de apoio a professores e alunos da EJA diante da urgente necessidade de reparar, de forma sistemática, as possíveis lacunas do processo de ensino-aprendizagem geradas por esse histórico processo de disparidade social que assola a sociedade brasileira desde sempre.

Com um olhar atento ao público da EJA e considerando a heterogeneidade desse segmento, que vai desde o adolescente concebido como “problema” ao adulto que precisou deixar seus estudos para trabalhar, cuidar dos filhos, casar etc.; constata-se que as necessidades deste alunado são muito semelhantes. Independentemente das razões que levaram esse público a descontinuar seus estudos, a motivação para o retorno à escola costuma ser bem parecida em muitos casos. Inserido no ambiente escolar, o discente dessa modalidade espera encontrar todo o apoio de que precisa para seguir em frente com seus estudos e conseguir um emprego formal que lhe possibilite ter uma vida com mais dignidade. Por essa razão, a EJA não deve ser concebida como um segmento que proporciona tão somente a aceleração de estudos, mas precisa ser enxergada como uma modalidade que atua na democratização de oportunidades de formação para jovens e adultos trabalhadores.

Diante dessa realidade e com base nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta pesquisa procurou frisar a importância de um ensino sistemático de gêneros orais envolvendo atividades de reconhecimento do gênero sem excluir o trabalho (reflexivo) com a gramática.

Além dos documentos oficiais supracitados, outras abordagens compuseram os pilares teóricos desta pesquisa. Foram elas: a abordagem sociointeracionista da linguagem, a pragmática linguística e a linguística textual. Todas essas teorias estruturaram a proposta

temática desta dissertação no intuito de nortear a prática docente do ensino da oralidade formal no segmento da EJA, frisando a importância do domínio dessa forma de falar em situações concretas de uso.

Retomando o problema da pesquisa acerca da escolha da metodologia de ensino de língua mais adequada para adaptar a oralidade dos alunos da EJA a situações monitoradas, reafirma-se que este trabalho estabeleceu uma metodologia de ensino adaptada ao perfil do discente da EJA, considerando a sua ampla bagagem cultural e ampliando, a partir daí, a sua competência comunicativa.

Diante disso, esta dissertação apresentou uma sequência didática que contemplou os multiletramentos com uma diversidade de textos multimodais destinados ao aperfeiçoamento da oralidade em ambientes monitorados com ênfase nos meios não linguísticos, negligenciados no ensino de língua portuguesa, mas cruciais em situações de interação face a face, como o gênero entrevista de seleção. A SD desta pesquisa explorou itens como: as características estruturais, funcionais e estilísticas do gênero entrevista de seleção; a adequação da fala a contextos mais formais; o uso das formas de tratamento apropriadas ao momento da entrevista de seleção; a conscientização do uso das estratégias de polidez e das máximas griceanas do Princípio da Cooperação e por fim, a realização de uma abordagem dos critérios de textualidade como a informatividade e a situacionalidade.

Destaca-se, ainda, que esta proposta está em consonância com as orientações dos documentos oficiais de ensino, por promover um trabalho gramatical contextualizado a partir do gênero textual entrevista de seleção, reforçando a importância que o domínio da gramática e da produção textual possui para a formação do aluno.

Vale relembrar que, em virtude do período da pandemia da Covid-19, não foi possível a aplicação da Sequência Didática pela professora pesquisadora. Mesmo assim, espera-se que o caráter propositivo desta pesquisa contribua para sanar algumas das inúmeras dificuldades encontradas pelos alunos da EJA no que se refere à aprendizagem da modalidade falada em situações monitoradas, exigindo o domínio da norma culta.

Ao propor a realização de atividades de adequação da fala a situações formais, abordando meios linguísticos e não-linguísticos e trabalhando as características estruturais, funcionais e estilísticas do gênero entrevista de seleção, esta pesquisa atingiu seus objetivos propostos.

Este trabalho reforça que é necessária a adaptação dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola observando os limites e o tempo de cada aluno, percebendo e

valorizando suas habilidades e os conhecimentos gerados pelas experiências adquiridas no decorrer da vida, a fim de evidenciar o exercício pleno da cidadania deste público da EJA.

Diante de tudo isso que foi mencionado, vale ressaltar, portanto, que ainda há muito a ser feito no sentido de proporcionar um maior protagonismo da oralidade na escola e que esta pesquisa apenas deu mais um passo nessa direção. No entanto, espera-se que a utilização do material didático apresentado aqui possa colaborar não só no âmbito do ensino de língua portuguesa, como também e principalmente, contribuir para o resgate da cidadania e da autoestima do público da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

ASSUNÇÃO, C.A.A.; MENDONÇA, M.C.C.; DELPHINO, R.M. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-177.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, H. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. *Gêneros do discurso na escola*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-45.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº. 1/2000, de 3 de julho de 2000*, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 05 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : 144p. 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2020.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2 ed. revisada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. Disponível em

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3375627/mod_resource/content/0/Manual%20de%20sem%C3%A2ntica.pdf>. Acesso em 01 jan. 2021.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. *A língua falada no ensino de português*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRESCITELLI, M.C.; REIS, A.S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V.M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 29-39.

CUNHA, C.; CINTRA, L.F.L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CUNHA, T.S. Reconhecer a identidade do aluno: fator fundamental para a construção de um currículo em EJA. In: *Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores*. Rio de Janeiro. SESC, Departamento Nacional, 2011. (Educação em rede). p. 108-116.

DADOS do censo escolar 2018 sobre a Escola Municipal Pedro Cavalcanti. Disponível em: <<https://www.escol.as/181479-escola-municipal-marechal-pedro-cavalcanti>>. Acesso em 18 jan. 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125-152.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V.M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 13-27.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência no texto falado. In: CASTILHO, A.T.; BASÍLIO, M. (Orgs.) *Gramática do Português Falado*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 473-505.

FERREYRA, Erasmo Norberto. *A linguagem oral na educação de adultos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (Org.) *Introdução à linguística II*. Princípios de análise. 5 ed. São Paulo: Contexto: 2019. p. 161-185.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.) *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. Vol. IV. Campinas, 1982. p. 81-103.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2020.

HECK, Selvino. Paulo Freire Cidadão Brasileiro. In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs.). *Paulo Freire anistiado político brasileiro*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012, p. 31-34. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3628/1/FPF_PTPF_12_096.pdf> Acesso em 09 mar. 2021.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 195-208.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. 19 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1993.

LEAL, T.F.; SEAL, A.G.S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, Telma; GOIS, Siane. (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 83-84.

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma; GOIS, Siane. (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57-72.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: O diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1990.

MELO, C.T.V.; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M.B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. *In: LEAL, Telma; GOIS, Siane. (Orgs.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. *Ensino de língua: pressupostos para a consideração de gêneros orais*. p. 187 -208. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5703160.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2019.

MOESCHLER, J. Answers to questions about questions and answers. *In: Journal of Pragmatics* 10, 1986. p. 227-253.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MUCCHIELLI, Roger. *A entrevista não-diretiva*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

OLIVEIRA, Kelly Cristina. *O uso de estratégias argumentativas em entrevista de seleção*. 2007. (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01122009-114755/publico/KELLY_CRISTINA_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 07 mai. 2020.

OSIAS, Juliene Paiva de Araújo. Os gêneros orais como objeto de ensino. *Revista Eletrônica Temática*. Ano VI, n. 08 – p. 1-20, Ago de 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/LD-Os-generos-orais-como-objeto-de-ensino-OSIAS-Julienne-Paiva-de-Araujo.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2020.

RIO DE JANEIRO. Documentos norteadores do Peja, Disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net>> PEJA › Documentos Norteadores do PEJA 2017. Acesso em 20 jan. 2020.

SANTOS, Leonor W. *Oralidade e escrita nos PCN de Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/08.html>>. Acesso em 24 ago. 2019.

SANTOS, Leonor W.; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VIANA, A. C. A EJA e o direito à diversidade: por uma valorização da escola da vida. *In: Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores*. Rio de Janeiro. SESC, Departamento Nacional, 2011. (Educação em rede). p. 234-247.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. 74 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO PARA ESTA PESQUISA

1 – Quais os seus objetivos futuros, em termos profissionais?

2 – Que função você gostaria de desempenhar? Por quê?

3 – Como você se vê daqui a cinco anos?

4 – Como você se sente quando tem que falar em público?

5 – No ambiente de trabalho, se tivesse que se comunicar com várias pessoas desconhecidas, como você se sentiria ou agiria?

6 – Em situações de pressão, você costuma manter a calma ou se estressa rapidamente, deixando-se levar pelo contexto do momento?

7 – Como a escola pode ajudar a melhorar seu desempenho na fala e na escrita?

8 – Como é o seu jeito de ser?
