

## O GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA DE EMPREGO E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DE CURSOS LIVRES DE LÍNGUAS

Gabriela Quatrin Marzari (Universidade Federal de Santa Maria)<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** *The purpose of this study is to investigate the discourse genre job interview as performed in private English schools of Santa Maria, based on the interviewers' conceptions. By analyzing those conceptions, I try to: 1) identify the topics usually discussed along job interviews; 2) describe the profile of teachers of English normally required at those schools. In order to achieve both aims, I have based my analysis on the metafunctions of language (Halliday, 1985a, 1985b) as well as on the Critical Discourse Analysis perspective (Fairclough, 1989; 2001).*

**KEYWORDS:** *discourse genre; job interview; private English schools; teachers' profile.*

### 0. Introdução

Pesquisas relativas à atuação de professores de Inglês no contexto de cursos livres de línguas têm demonstrado que, explicitamente, não há critérios pré-estabelecidos para a seleção desses profissionais. O quadro docente da escola de idiomas comporta, portanto, professores distintamente qualificados. Conforme destaca Chimim (2003: 02), “enquanto algumas exigem a licenciatura em Letras, outras se interessam apenas por fluência e dinamismo, ignorando a questão da habilitação específica”. Posto desse modo, a aparente “falta” de critérios para a seleção de professores de Inglês nesses cursos me “incomoda” e, ao mesmo tempo, me motiva a investigá-la mais de perto.

Para a realização deste estudo, considero as concepções de duas entrevistadoras - Manuela e Denise<sup>2</sup> - sobre o processo de seleção, conforme frequentemente adotado nas escolas de idiomas de Santa Maria, mais especificamente, sobre uma de suas etapas: a *entrevista de emprego*. A análise das representações de Manuela e Denise, proprietárias e administradoras das escolas investigadas, sobre esse gênero do discurso possivelmente me levará à identificação dos tópicos abordados durante o evento e, desse modo, à constatação dos principais interesses do mercado no que se refere a professores de Inglês de cursos livres de línguas.

Para tanto, organizo o presente artigo do seguinte modo: na primeira e segunda seções, apresento os pressupostos teóricos norteadores do presente estudo. Na terceira seção, retomo resumidamente alguns estudos sobre os conceitos de *representação* (Tadeu da Silva, 2000; Grigoletto, 2001; Celani e Magalhães, 2002) e *identidade* (Hall, 1997; Moita Lopes, 2002), que serão novamente considerados na seção de análise e discussão. Na quarta seção, apresento alguns resultados parciais e os discuto brevemente. Na quinta e última seção, apresento algumas considerações sobre o estudo, embora ainda inconcluso.

### 1. Relação texto-contexto sob a perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional

Visando à identificação, análise e interpretação das concepções de entrevistadores sobre a *entrevista de emprego*, enquanto instrumento de seleção de candidatos, nos cursos livres de línguas de Santa Maria, busco suporte teórico, principalmente, nos estudos de Halliday (1985a; 1985b), que adota uma perspectiva sócio-semiótica de análise do texto e do contexto. Sob essa perspectiva, considero as variáveis do contexto – *campo*, *relação* e *modo* – e sua relevância para a “recuperação” do texto propriamente dito, através das metafunções lingüísticas (Halliday, 1985b: 9). Conforme destaca Halliday (idem: 10), “the situation in which linguistic interaction takes place gives the participants a great deal of information about the meanings that are being exchanged, and the meanings that are likely to be exchanged.” Portanto, a análise do contexto, relativo ao evento investigado, permite que se compreenda o texto que medeia as práticas sociais nele estabelecidas.

A respeito dessa relação sistemática entre texto e contexto, Halliday (idem: 25) destaca que o *campo* se expressa semanticamente através da metafunção ideacional; a *relação*, através da interpessoal; e o *modo*, através da textual. Considerando os objetivos deste estudo, apresento uma breve discussão sobre cada uma dessas metafunções e suas possibilidades de realização, a partir de escolhas lexicogramaticais presentes no

---

<sup>1</sup> Mestranda/Bolsista CAPES/Programa de Pós-Graduação em Letras/UFSM e orientanda da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Désirée Motta-Roth – Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR)/Depto. de Letras Estrangeiras Modernas/CAL/UFSM.

<sup>2</sup> Nomes fictícios.

discurso das entrevistadoras, quando questionadas acerca da *entrevista de emprego* como etapa do processo de seleção de professores de Inglês nos cursos livres de línguas de Santa Maria. A tabela abaixo, adaptada de Halliday (1985b: 26), sintetiza essa relação dialética que se estabelece entre texto e contexto:

SITUAÇÃO: Características do contexto	(realizadas por)	TEXTO: Componentes funcionais do sistema semântico
Campo do Discurso (o que está acontecendo)		Significados experienciais (transitividade, nominalização, etc.)
Relação do Discurso (quem está participando)		Significados interpessoais (Modo, modalidade, pessoa, etc.)
Modo do Discurso (o papel dado à linguagem)		Significados textuais (tema, informação, relações de coesão)

**Tabela 1:** Relação entre texto e contexto de situação (adaptado de Halliday, 1985b: 26)

Sob essa perspectiva, a análise das metafunções possibilitará uma definição quanto às variáveis contextuais, especificamente, sobre o que se fala numa *entrevista de emprego* (campo), quais os papéis desempenhados pelos seus participantes e como se dá a relação entre eles (relação), e de que forma o sistema da língua possibilita a realização das variáveis anteriores (modo). No próximo parágrafo, abordo mais detalhadamente cada uma das variáveis do contexto e apresento suas implicações para o presente estudo, considerando os objetivos anteriormente descritos.

### 1.1 *Campo*: sobre o que se fala numa *entrevista de emprego*?

Segundo Halliday (1985b: 19), o modo como a realidade é representada pelo sistema da língua, conforme a experiência de cada indivíduo, diz respeito à metafunção *ideacional*. Heberle e Motta-Roth (em preparação), retomando a definição proposta por Halliday, sustentam que a metafunção *ideacional* “expressa o conteúdo do texto, possibilitando, assim, ao sujeito “observador”, tirar proveito da capacidade da linguagem de representar as experiências do mundo interior e exterior”.

Nesse sentido, pela análise das concepções de entrevistadores sobre a *entrevista de emprego*, proponho uma discussão a respeito do “conteúdo” que perpassa esse gênero do discurso. Dito de outro modo, investigo: 1) o significado e a função da *entrevista de emprego* nos cursos livres de línguas de Santa Maria, na visão das entrevistadoras, portanto, o que é e para que serve; e 2) os tópicos geralmente discutidos durante esse evento comunicativo, sobretudo, seus propósitos.

A análise dessa metafunção se baseia no conceito de *transitividade* que, segundo Halliday (1985a: 101), “specifies the different types of process that are recognized in the language, and the structures by which they are expressed. Analisando a transitividade nas orações relativas ao discurso de Manuela e Denise, identifiquei os processos utilizados pelas entrevistadoras na representação do gênero. Halliday (idem: 102-131) apresenta três grandes grupos de processos, definidos como: materiais (relacionados ao fazer), mentais (relacionados ao pensar/sentir/perceber) e relacionais (relacionados ao ser/ter); e três outros intermediários, definidos como: comportamentais (relacionados a ações refletindo estados mentais), verbais (relacionados ao dizer) e existenciais (relacionados ao existir/acontecer). O predomínio de determinado processo possivelmente demonstrará como a *entrevista de emprego*, enquanto evento discursivo, é concebida pelos seus próprios participantes, neste caso, os entrevistadores.

### 1.2 *Relação*: que relações se estabelecem entre entrevistadores e entrevistados numa *entrevista de emprego*?

Para Halliday (1985b: 20), mais do que representação da realidade, a oração se define como instrumento de interação entre falantes e ouvintes, estabelecendo e mantendo relações entre eles. Sob esse ponto de vista, referindo-se à *metafunção interpessoal*, Halliday (1985a: 68) afirma que: “(...) the clause is also organized as an interactive event involving speaker, or writer, and audience”.

Segundo Heberle e Motta-Roth (idem), esta metafunção “expressa as interações sociais das quais o sujeito participa e lhe possibilita, deste modo, representar ações sobre os outros dentro da realidade social e desencadear novas ações”. Portanto, ela trata da relação que se estabelece entre as partes envolvidas, neste caso,

entre entrevistadores e entrevistados, candidatos ao emprego, e da atuação de uns sobre os outros, durante a *entrevista de emprego*.

Pela análise dessa metafunção, identifico as representações dos entrevistadores, neste caso, Manuela e Denise, sobre o candidato ao emprego. Para tanto, investigo a respeito dos critérios de seleção de professores de Inglês, geralmente adotados pelos cursos livres de línguas de Santa Maria e, ao fazê-lo, busco uma definição quanto: 1) aos papéis desempenhados pelos interlocutores durante a *entrevista de emprego*; 2) às identidades sociais construídas pelos participantes da entrevista no momento da interação, ou seja, como o(a) entrevistador(a) se define (e se coloca) diante do(a) entrevistado(a); e 3) à relação estabelecida entre eles, como mais assimétrica ou menos assimétrica.

Para tanto, utilizo-me basicamente das noções de modo (declarativo, interrogativo e imperativo) e modalidade, sob a perspectiva de Halliday (1985a: 71-75). Nesse sentido, Halliday (idem: 75) destaca: “[m]odality means the speaker’s judgement of the probabilities, or the obligations, involved in what he is saying.” Para fins deste estudo, considero igualmente a seguinte consideração de Fairclough (1989: 127) acerca do termo: “[m]odality is expressed by modal auxiliary verbs like may, might, must, should, can, can’t, ought, but also by various other formal features including adverbs and tense.”

### **1.3 Modo: como a língua possibilita a realização das duas primeiras metafunções?**

Halliday (1985a: 38-67) apresenta uma terceira metafunção quando se refere à forma de organização do texto, ou seja, ao modo como a língua se estrutura para desempenhar as outras metafunções. Esta metafunção se define como *textual* e, segundo Heberle e Motta-Roth (idem), “expressa a estrutura e o formato do texto, possibilitando, assim, ao sujeito estruturar a experiência em textos coesos e coerentes a partir do sistema da língua”, ou seja, trata da organização interna do texto. A análise desta metafunção, ou seja, do modo como a informação se estrutura leva à: 1) identificação dos elementos textuais responsáveis pela organização dos conteúdos relativos as duas outras metafunções; e 2) caracterização da *entrevista de emprego* como um evento discursivo estruturado ou semi-estruturado, ou ainda, como uma prática discursiva improvisada ou elaborada previamente.

Acredito que a análise das concepções de Manuela e Denise sobre a *entrevista de emprego*, como etapa importante do processo de seleção de professores de Inglês, nos cursos livres de línguas, responderá grande parte desses questionamentos. Pela análise das manifestações lingüísticas e das escolhas léxico-gramaticais, presentes no discurso de ambas as entrevistadoras, identifico os tópicos discutidos na *entrevista de emprego*, as relações entre os participantes da interação e a forma como o sistema da língua se organiza para estruturá-las. Neste estudo, especificamente, atendo-me à análise do *campo* da interação, ou seja, os tópicos abordados ao longo da entrevista. A análise da relação que se estabelece entre os participantes desse evento será brevemente apresentada devido, principalmente, a questões de espaço. Nesse sentido, apenas destaco alguns exemplos significativos do modo como essa transação geralmente acontece. Uma análise mais minuciosa dessas variáveis contextuais, que considere suas metafunções correspondentes, será apresentada no texto resultante de minha pesquisa de Mestrado.

## **2. Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva de análise**

A *entrevista de emprego*, mais do que uma técnica eficiente para a obtenção de dados (Gil, 1999: 118), representa uma forma de interação que, mediada pelo sistema lingüístico, possibilita a entrevistadores e entrevistados a construção de identidades, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença, graças aos “efeitos construtivos do discurso” (Fairclough, 2001: 91). Nesse sentido, o discurso possibilita 1) a produção e a reprodução de conhecimentos e crenças; 2) o estabelecimento de relações sociais; e 3) a criação, o reforço ou a reconstituição de identidades. Esses três efeitos construtivos do discurso, por sua vez, estão relacionados a três funções lingüísticas, segundo Fairclough (2001: 92), a “identitária”, a “relacional” (correspondentes à função interpessoal de Halliday, 1985: 27) e a “ideacional”. A esse respeito, Fairclough (idem: *ibidem*) argumenta

“[a] função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelas quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações”.

Visando, pois, à investigação dos efeitos constitutivos do discurso de entrevistadores sobre a *entrevista de emprego*, considero necessária uma explanação sobre os conceitos de *representação* e *identidade*. A análise dos papéis assumidos pelos interlocutores da *entrevista de emprego* e das relações estabelecidas entre

eles, ao que me parece, está subordinada à definição e ao entendimento do conceito de identidade. Semelhantemente, a identificação do conteúdo da *entrevista de emprego*, isto é, dos tópicos discutidos ao longo da interação, estaria relacionada ao conceito de representação. Na próxima seção, faço algumas considerações acerca das noções de *representação*, apoiando-me nos estudos de Tadeu da Silva (2000), Grigoletto (2001), Celani e Magalhães (2002), e *identidade*, baseando-me nos estudos de Hall (1997) e Moita Lopes (2002).

Nesse sentido, considerando os efeitos construtivos do discurso, acredito que a ACD representa uma possibilidade de análise bastante válida, pertinente aos objetivos deste estudo, visto que o discurso é concebido sob uma perspectiva crítica, portanto, como uma espécie de prática político-ideológica (Fairclough, idem: 94). Conforme destaca Fairclough (idem: ibidem), enquanto prática política, o discurso “(...) estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (...) entre as quais existem relações de poder”; enquanto prática ideológica, o discurso “(...) constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”. Sob a perspectiva da ACD, Fairclough (1989: 26) argumenta que o que se busca não é apenas a análise de textos, seus processos de produção e de interpretação, mas, principalmente, a investigação das relações entre textos, processos e condições sociais (minha tradução).

### 3. Identidade e representação: dois conceitos necessários

Considerando que o foco do presente estudo está nas *representações* dos participantes da *entrevista de emprego*, os entrevistadores, sobre esse evento comunicativo e sobre as *identidades* profissionais dos candidatos ao emprego como professores de Inglês, considero necessária a definição de ambos os conceitos – representação e identidade. Para tanto, retomo a definição de Celani e Magalhães (2002: 321) para o termo “representação”, conforme segue:

[d]enominamos representações a essa cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.

Essa definição de *representação* é sustentada pela seguinte afirmação de Tadeu da Silva (2000: 90) acerca do termo: “(...) a representação é concebida como um sistema de significação (...). A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral”. Sob a perspectiva dos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, o termo *representação* é entendido, conforme afirma Grigoletto (2001: 137), como “(...) um sistema de significação, portanto, de atribuição e construção de sentidos”. Nesse sentido, quando produzimos textos, orais ou escritos, estamos revelando nossos conhecimentos e crenças a respeito dos diferentes aspectos do mundo, através do sistema da língua (veja Meurer, 2002).

A respeito da noção de *identidade*, Moita Lopes (2002: 94-95) observa que:

(...) ao mesmo tempo em que consideramos as identidades dos participantes discursivos, estamos também (re) construindo as identidades deles nas práticas discursivas nas quais estamos envolvidos e eles estão (re-) construindo as nossas através do discurso. (...) A alteridade molda o que dizemos e, da mesma forma, como nos percebemos à luz do que o outro representa para nós (...).

Portanto, a constituição de toda identidade resulta da visão do “eu” a respeito do “outro” e vice-versa e, naturalmente, da interação entre eles. Dito de outro modo, a construção das identidades sociais resulta de práticas sócio-discursivas, definidas historicamente e culturalmente. Devido a isso, essas identidades têm sido consideradas “fragmentadas”, “contraditórias” e “ambíguas” (Hall, 1997; Moita Lopes, 2002), atributos característicos do sujeito pós-moderno. Para Hall (1997: 13), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. Nesse sentido, Hall (1997: 13-14) destaca que “[s]e sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Desse modo, chego à conclusão de que diferentes identidades podem perfeitamente co-existir em um mesmo indivíduo, em decorrência dos diferentes papéis que este assume nas práticas sociais e discursivas de que participa. A título de exemplificação, destaco as diferentes identidades profissionais, conforme assumidas por Manuela e Denise, em situações específicas de atuação: como professoras, no contexto de sala de aula; como entrevistadoras, durante a *entrevista de emprego*; e, como proprietárias e administradoras da escola, nas questões administrativas e mais burocráticas.

#### 4. Análise e discussão dos dados: resultados parciais

Nesta seção, apresento resultados parciais acerca das representações das entrevistadoras investigadas sobre a *entrevista de emprego* e sobre o candidato atualmente requerido pelos administradores de cursos livres de línguas de Santa Maria. Nesse sentido, considerando as variáveis do contexto, apresento primeiramente resultados relativos ao *campo* da *entrevista de emprego*, basicamente, o que é discutido durante a interação. Concluída essa etapa, apresento algumas considerações sobre a relação que se estabelece entre os participantes desse evento, contemplando questões relativas aos critérios de contratação geralmente considerados durante processos de seleção, portanto, o que é esperado do candidato para que este seja de fato selecionado.

##### 4.1 Representações de entrevistadores sobre a *entrevista de emprego*: o que é, para que serve e o que se discute ao longo desse evento comunicativo?

A análise das representações de Manuela e Denise sobre a *entrevista de emprego* revela concepções bastante semelhantes quanto à função desse gênero para o processo de seleção de professores de Inglês, nos contextos investigados. Para ambas, a *entrevista de emprego* destina-se primordialmente à avaliação da competência lingüístico-comunicativa do candidato, portanto, à fluência e à proficiência deste na língua-alvo. No entanto, para ambas, essa não é a única função da entrevista ao longo do processo. Manuela afirma que a entrevista possibilita a avaliação de vários aspectos, inclusive quanto à veracidade das informações postas no currículo pelo candidato, assumindo, neste caso, a função de documento. Denise atribui função semelhante ao evento, afirmando que a contratação de determinado candidato não dispensa, jamais, o momento da entrevista. É no momento da entrevista, segundo ela, que o candidato de fato revela sua identidade, seus objetivos e perspectivas. Sob esse ponto de vista, a entrevista torna-se relevante para o processo de seleção, de modo que a contratação de determinado candidato só se efetiva depois de cumprida essa etapa.

A caracterização desse evento como “diálogo” e/ou “conversa” está relacionada às concepções das entrevistadoras de que a *entrevista de emprego* representa uma etapa importante no processo de seleção, destinada à apresentação do candidato, suas habilidades e interesses, de maneira “descontraída”, visto que se trata de uma “conversa” apenas. O modo como esse evento é “designado” pelas entrevistadoras já nos revela muito, uma vez que, conforme Rajagopalan (2003: 82) argumenta a respeito do poder da designação, imprimimos “(...) certas interpretações pelo simples ato de designação de determinados acontecimentos, dos responsáveis por tais acontecimentos, dos atos específicos praticados pelos lados em situações de conflito, etc”. Nesse sentido, a *entrevista de emprego* assume conotação essencialmente positiva: enquanto “conversa”, conforme atesta o discurso de Denise, é concebida como uma interação espontânea, portanto, que não intimida o candidato, possibilitando, inclusive, uma atuação mais satisfatória do mesmo no processo de seleção; enquanto “diálogo”, conforme atesta o discurso de Manuela, é entendida como uma interação simétrica, que garantiria direitos iguais aos seus interlocutores, desse modo, permitindo a troca de informações entre eles.

Na verdade, parece-me que a intenção tanto de Manuela quanto de Denise é justamente destituí-la de conotações “negativas”. Tida como uma relação hierárquica e assimétrica, a *entrevista de emprego* geralmente compromete o desempenho do candidato. Sob a perspectiva de Manuela e Denise, no entanto, assume conotação *aparentemente* positiva, desse modo, oportunizando ao candidato uma apresentação mais “tranqüila” e “verdadeira” de si e de seus atributos diante do(a) entrevistador(a). Creio que há, nesse sentido, uma tentativa de democratização do discurso pelas entrevistadoras. Entenda-se “democratização do discurso” como “(...) a retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e lingüístico dos grupos de pessoas” (Fairclough, 2001: 248). Essa tendência, por sua vez, conforme argumenta Fairclough (2001: 251), “(...) está intimamente ligada à tendência à informalidade: é nos tipos mais formais de situação que as assimetrias de poder e *status* são as mais nítidas”. Nesse caso, a busca pela aproximação da *entrevista de emprego* a eventos tipicamente informais, tais como conversas, resulta da necessidade de torná-la uma prática menos assimétrica, que garanta direitos iguais a entrevistadores e entrevistados. Logo, penso que a atitude de Denise, tanto quanto a de Manuela, está voltada ao “mascaramento” da evidente hierarquia e assimetria de poder que caracteriza discursos institucionais (Fairclough, 2001: 250), tais como a *entrevista de emprego*, voltada à seleção de professores de Inglês, no contexto de cursos livres de línguas.

Apoiando-me nas considerações de Fairclough (2001) a respeito da democratização do discurso, chego à conclusão de que a *entrevista de emprego* constitui-se numa prática discursiva em que as relações entre seus interlocutores são sempre desiguais, embora às vezes menos evidentes, e a eliminação de marcadores explícitos de poder e assimetria é apenas aparente. Portanto, embora exista, por parte das entrevistadoras, uma preocupação em atribuir à entrevista uma conotação de prática discursiva democrática, o que se verifica é apenas uma *tentativa* de democratização desse discurso. A Tabela 2 traz alguns excertos representativos das concepções de Manuela e Denise sobre a *entrevista de emprego* e sua função no contexto de escolas de idiomas, justificando as conclusões parciais a que chego.

PROCESSOS		PARTICIPANTES: Exemplos
O DISCURSO DE MANUELA	RELACIONAIS	<p><b>Entrevista de emprego</b>  “[<u>É</u>] Um <b>diálogo</b> (...)”  “<u>É</u> uma interação.”  “A entrevista, ela <u>é</u> em Inglês (...)”  “(...) e ela <u>tem</u> dois objetivos bem claros (...)”  “(...) [o primeiro objetivo] <u>é</u> verificar a postura, a atitude, as idéias do candidato sobre itens pedagógicos e de sala de aula, né, relacionado ao desenvolvimento das aulas, e (...)”  “(...) [o segundo objetivo] <u>é</u> testar o conhecimento lingüístico, <u>é</u> ver bem como que é o Inglês desse professor, né, (...)”.  “(...) a entrevista, essa seleção criteriosa, ela <u>é</u> importante pra gente dar chance a todos os profissionais que estão aí no mercado, ou estão por sair”.</p>
	MENTAIS	<p><b>Entrevista de emprego</b>  “(...) a entrevista <u>possibilita</u> que a gente cheque vários itens, né, principalmente, o conhecimento da língua, o que que ele sabe sobre ser professor, né.”  <b>Entrevistadora</b>  “(...) a gente <u>checa</u> não só a habilidade na língua do candidato, mas também essa atitude, essa postura e esse comprometimento dele”.  “(...) <u>acredito</u> que muito mais vantagens do que desvantagens.  “Eu acho que a entrevista, (...)”.  “[a gente pode] <u>ver</u>, então, a veracidade das informações que estão aqui (...)”.  “(...) Não <u>vejo</u> desvantagem nenhuma. Eu, eu <u>vejo</u> desvantagem, eu <u>acho</u>, assim, que isso é pro candidato, né, (...)”.  “(...) então, <u>acho</u> que é mais pro lado do candidato do que pra escola”.</p>
O DISCURSO DE DENISE	RELACIONAIS	<p><b>Entrevista de emprego</b>  “[A entrevista] <u>É</u> importante, (...)”.  “(...) <u>vira</u> assim uma conversa informal que não é mais candidato e, sabe, entrevistador, ou alguma coisa assim. <u>É</u> uma conversa (...)”.  “A entrevista <u>é</u> essencial porque tu vai conhecendo”.</p>
	MENTAIS	<p><b>Entrevistadora</b>  “(...) eu <u>acho</u> que a pessoa se sente mais à vontade e ela mostra mais o que ela é no momento em que tu tá conversando, tendo uma <b>conversa</b> com ela”.  “Eu <u>acho</u> que é essencial”.  “(...) daí já <u>é</u> complicado”.  “(...) já <u>é</u> outra história”.  “(...) tu já sabe se é uma pessoa que tá pra cima, (...)”.  “Eu <u>acho</u> necessário. Eu <u>acho</u> a entrevista...”.  “Eu <u>gosto</u> muito de conhecer”.</p>

Tabela 2: Principais processos e participantes nos segmentos analisados

Quanto aos tipos de processos e participantes presentes no discurso de Manuela e Denise, revelando suas concepções sobre a *entrevista de emprego*, a Tabela 2 demonstra que o participante mais recorrente nos processos analisados, principalmente, nos mentais, é a própria entrevistadora, que consiste na própria “voz” da instituição. O predomínio de processos mentais no discurso de Manuela e Denise está relacionado ao objetivo desta seção: identificação e análise das concepções e representações de entrevistadores sobre a *entrevista de emprego*. Na perspectiva de Heberle (1999), os processos mentais estão relacionados ao mundo da consciência, a eventos psicológicos, como reflexões, sentimentos e percepções. A recorrência de processos mentais no discurso de Manuela e Denise elucida, portanto, suas crenças e concepções acerca da *entrevista de emprego*, especificamente à função desse gênero discursivo no processo de seleção de professores de Inglês de escolas de idiomas.

Do mesmo modo, a recorrência de processos relacionais, tendo como participante a própria *entrevista de emprego*, está relacionada ao fato de que definições e atributos são utilizados pelos entrevistadores, na tentativa de defini-la e caracterizá-la como uma etapa do processo de seleção desses professores. Conforme argumenta Heberle (1999), “(...) os processos relacionais são representados por verbos de ligação que estabelecem atributos, identificação e/ou posse entre duas entidades, como possuir, ser e estar”. Portanto, a maneira como a *entrevista de emprego* é concebida pelas entrevistadoras, como uma etapa necessária ao processo de seleção de professores de Inglês, está expressa no uso reiterado de atributos, conforme exigidos pelos verbos representativos de processos relacionais. Nesse sentido, o predomínio de processos mentais e relacionais está relacionado às concepções dos próprios participantes da *entrevista de emprego* sobre o evento.

#### **4.2 Quais os principais tópicos abordados durante a *entrevista de emprego*, segundo os entrevistadores?**

A análise das representações de Manuela e Denise sobre a *entrevista de emprego*, conforme conduzida nas escolas de idiomas pesquisadas, conduz-me à identificação de tópicos geralmente discutidos ao longo da interação, visando à avaliação de determinado candidato, sobretudo, as possibilidades de seleção/contratação do mesmo. Resumidamente, então, apresento os tópicos apontados pelas entrevistadoras, seguidos de excertos para comprová-los e justificá-los.

##### **4.2.1 Formação específica e formação continuada: aperfeiçoamento do candidato na área de Letras**

(...) [a gente conversa um pouquinho sobre] o que que ele lê, o que ele costuma ler, pra ver se ele tá por dentro do que está acontecendo no mundo, né, (...). [A gente questiona] que aspectos do ensino de Inglês como LE ele gostaria de estudar mais, ou fazer pesquisa sobre, (...). (Manuela)

Aí, depois disso, daí eu começo: “que faculdade, tu faz faculdade?”, ou “te formou?”, “quando é que tu te formou?”, “tu faz pós, não faz?”, (...). (Denise)

##### **4.2.2 Experiências profissionais anteriores do candidato**

O que que tu já fez? Como é que é? O que tu foi fazer? Ah, tu foi pra Londres, o que tu fazia lá?” (...). (Sobre experiência anterior) Tá, sempre procuro perguntar porque..., até porque é uma coisa que a gente tem que saber. Tá no currículo, mas, por exemplo, no currículo não tá por que que a (nome da pesquisadora) saiu do outro curso lá, que ela tava dando aula, sabe. (Denise)

##### **4.2.3 Experiência do candidato *abroad***

(...) se tem experiência no exterior, que ele fale um pouquinho dessa experiência, que a gente já vê a questão da culturalidade, né, ou seja, de que forma ele encara a cultura estrangeira e a nossa aqui, né, (...). (Manuela)

(...) a gente começa a falar Inglês na hora que começa a falar mais da parte profissional, né, “ah, tu já falou toda a tua parte pessoal, tudo. Ok, so let’s speak English now: talk about your experience with English, have you ever broaden anywhere? or have you ever lived abroad?” Daí, depois vai indo, né. Isso aí vai depender muito da conversa, como a conversa vai indo. (Denise)

##### **4.2.4 Informações pessoais: questões relacionadas à rotina e ao “comportamento” do candidato**

A gente conversa um pouquinho sobre o *free time* desse professor, o que ele tem de *hobby*, um pouquinho da parte pessoal, né, (...). (Manuela)

(...) normalmente [a entrevista] começa em português e aí, sabe, eu vou conversando com a pessoa, né, pra saber um pouco dessa pessoa: que coisas que ela gosta, se é casado, se é solteiro, se tem filhos, se estuda, se trabalha, se já morou fora, sabe. (...) como eu tô, não conheço a pessoa, tô conhecendo, então, primeiro, eu pergunto coisas pessoais até pra saber, por exemplo, se é uma

pessoa que tem, uma mulher que tem filhos, aí eu já sei que os horários dela vão ser provavelmente mais complicados do que uma pessoa que é solteira, né; uma pessoa que faz faculdade também. Então, eu procuro primeiro saber como é a vida da..., “tu mora com os teus pais?”, “tu mora sozinha?” (...) Então, tudo isso. (Denise)

#### **4.2.5 Expectativas do candidato no que se refere à escola**

“(…) por que que ele decidiu se inscrever pra ser professor aqui, se candidatar a uma vaga aqui, a gente quer saber por que, né. [A gente questiona] quais as qualidades de uma boa escola de línguas, né, então, o que que ele espera em relação à nossa instituição”. (Manuela)

Outras questões geralmente abordadas durante a *entrevista de emprego*, segundo Manuela e Denise, estão relacionadas aos seguintes tópicos: disponibilidade do candidato (Denise), perspectivas do candidato para o futuro (Manuela), questões relacionadas ao ensino de línguas (Manuela), ensino de Inglês: profissão x ocupação (Manuela), falante nativo x falante não-nativo (Manuela) e necessidades do mercado (Manuela). Portanto, embora aparentemente diversificadas as questões constitutivas desse gênero, percebo que há uma certa regularidade entre elas, principalmente, no que se refere à formação, às experiências e às expectativas do candidato. Parece consenso entre essas entrevistadoras-empregadoras que é importante abordar o candidato a respeito de sua(s) experiência(s) prévia(s), tanto no que se refere a outros contextos de ensino quanto *abroad*, e a respeito do comportamento e da rotina do próprio candidato.

De certo modo, a identificação dos tópicos abordados durante a *entrevista de emprego* me permite delinear o perfil do profissional atualmente requerido pelo mercado. No entanto, penso que uma definição mais precisa desse perfil requer uma análise dos critérios geralmente considerados no momento da seleção dos candidatos ao emprego. Para tanto, na próxima seção, apresento alguns dos critérios apontados pelas entrevistadoras como fundamentais à seleção de determinado candidato.

### **4.3 Representações de entrevistadores sobre o candidato: que critérios têm sido considerados na seleção do(s) candidato(s) ao emprego?**

A respeito dos critérios avaliados pelas entrevistadoras Manuela e Denise ao longo da *entrevista de emprego*, apresento alguns desses critérios, dentre eles os mais frequentes: 1.º) competência lingüístico-comunicativa; 2.º) adequação aos moldes da escola, especialmente, à metodologia de ensino; 3.º) comprometimento; 4.º) flexibilidade; e 5.º) formação específica na área de Letras (graduação).

#### **4.3.1 Competência lingüístico-comunicativa**

(…) o conhecimento lingüístico, CLARO, (...) a gente supõe que tenha, né, a partir do curso que faz, então, o conhecimento lingüístico, REALMENTE, de língua, de ter fluência bastante na língua; (...). (Manuela)

Aí já começo a falar em Inglês com ela e aí eu já vejo, porque tem muita gente, como eu te falei antes, que se formou, que tá fazendo pós, tá fazendo enfim... e não sabe, não fala. E a gente justamente precisa de pessoas que falem. (...) ver como é que a pessoa tá falando, se fala legal, se fala direitinho, se não tem erros, porque também não adianta tu contratar uma pessoa que tem erros, fala com uma certa fluência, mas tem erros, um Inglês muito oral, né, que a gente às vezes aprende esse Inglês muito chulo. E aí também não adianta (...). TEM QUE ser uma pessoa assim ó: que, como eu te disse, fale Inglês corretamente, né, (...). (Denise)

#### **4.3.2 Adequação aos moldes da escola, especialmente, à metodologia de ensino**

(…) a gente considera muito importante que a gente esteja em sala de aula, né, e, ao mesmo tempo, faça um treinamento, ou procure algum professor que tenha o nosso perfil e que possa trabalhar nos mesmos moldes que a gente, né. (...) A questão da empatia, eu acho que É IMPORTANTE, o jeito de ser do professor: se eu tenho um perfil, a minha colega tem um perfil, a gente DIFICILMENTE vai contratar uma pessoa com um perfil completamente diferente, quer seja no aspecto de vestir, até fumante, que a gente não gosta de fumantes, né, tanto que a gente tem um sinal ali de “não fume”, né, então, não é ser preconceituoso, JAMAIS, (...). (Manuela)

(…) se é uma pessoa que é pró-ativa, sabe, vamos dizer assim, que eu não vou precisar ficar o tempo inteiro em cima, no pé, dizendo: “olha, tu faz isso, tu faz aquilo. O que que tu já fez? Como é que é? O que tu foi fazer? Ah, tu foi pra Londres, o que tu fazia lá?” (...). TEM QUE ser uma pessoa assim ó: (...) que tenha vontade de dá aula, que se adapte à escola, ao método, (...). (Denise)

### 4.3.3 Comprometimento

E eu, aqui, tô falando mais como proprietária REALMENTE da escola, de fazer com que eu, a minha colega, minha sócia, ou o professor que a gente tenha, tenha esse comprometimento com a questão do horário. (...). A atitude dele. A postura dele. O comprometimento. (...) ele TEM QUE ter uma postura, uma atitude, comprometimento, porque ele TEM QUE incorporar aquilo que a gente passar pra ele, na questão do atendimento individualizado, do cumprimento do horário, de começar a aula no horário certo, terminar no horário certo, né. (...) nesta entrevista, a gente checa não só a habilidade na língua do candidato, mas também essa atitude, essa postura e esse comprometimento dele. (Manuela)

Eu preciso de uma pessoa que seja a fim da coisa, a fim de... . Aquela velha história de vestir a camiseta, né, que eu acho extremamente piegas isso, mas é, funciona. É isso mesmo. É vestir a camiseta, é está a fim de trabalhar nos eventos da escola, de ter idéias, de dá uma aula divertida, de tá, sabe. (...). Comprometimento. (Denise)

### 4.3.4 Flexibilidade

A pessoa TEM QUE ser flexível pra mudar pro método da escola, né, pra maneira que a gente trabalha, pros horários da escola. (...). A pessoa TEM QUE ser maleável, TEM QUE ser flexível, TEM QUE ser, tá a fim de aprender também novas coisas, né, novos métodos e tudo. (Denise)

### 4.3.5 Formação específica na área de Letras (Graduação)

(...) TEM QUE ser aluno de Letras, ou já formado, então, ser estudante da área de Letras; (...). Então a gente considera muito importante esse embasamento teórico. Tanto consideramos que não contratamos professor que não tenha já a formação ou em andamento. (...) PODE tá em andamento. Depende do semestre, É CLARO, e depende do conhecimento de língua dele, mas (eu) acredito que a partir da metade do curso. (...). Então, TEM QUE ter toda a formação e a gente sente que o aluno valoriza isso, né, porque não adianta saber a língua, ter uma fluência ótima, mas não ter tido nenhum embasamento teórico. (Manuela)

De maneira bastante objetiva, apresento agora algumas considerações importantes para a definição das relações estabelecidas entre os participantes da *entrevista de emprego*. Para tanto, analiso os valores relacionais (segundo Fairclough (1989: 125), “relational values”) dos seguintes elementos lexicogramaticais: modo, pronomes e modalidade, respectivamente. Inicialmente, discuto algumas implicações do modo predominante nesse evento comunicativo; logo, apresento algumas considerações sobre o uso dos pronomes e seus efeitos de sentido; e, finalmente, detenho-me à questão da modalidade, destacando suas distintas manifestações e contribuições para a presente análise.

Segundo Fairclough (1989: 125-126), há três modos verbais possíveis para cada sentença: declarativo, interrogativo e imperativo. Considerando os objetivos das entrevistadoras no que se refere à *entrevista de emprego*, conforme expressa o discurso de Manuela e Denise, parece que há predomínio do modo interrogativo ao longo do evento. A busca de informações, tanto pelo(a) entrevistador(a) quanto pelo(a) entrevistado(a), embora haja uma significativa diferença quanto à tomada de turnos de seus participantes, consiste no grande propósito da *entrevista de emprego*. A respeito do modo interrogativo, Fairclough (1989: 126) assinala: “[i]n a grammatical question, the speaker/writer is again asking something of the addressee, in this case information, and the addressee is in the position of a provider of information”.

Na *entrevista de emprego*, portanto, há predomínio do modo interrogativo (perguntas e respostas), que se presta à solicitação de informações quanto às experiências, aos atributos e às expectativas do candidato. Nesse sentido, Fairclough (idem: ibidem), sustenta que “[s]ystematic asymmetries in the distribution of modes between participants are important *per se* in terms of participant relations: asking, be it for action or information, is generally a position of power, as too is giving information – except where it has been asked for”. Portanto, na *entrevista de emprego*, existe uma certa assimetria sistemática, na qual o(a) entrevistador(a) exerce poder sobre o entrevistado ao questioná-lo, neste caso, ao lhe solicitar informação.

No que diz respeito aos pronomes, Fairclough (1989: 127-128) apresenta duas possibilidades quanto ao uso do “nós”: inclusivo ou exclusivo: “(...) the so-called ‘inclusive we, inclusive that is of the reader as well as the writer, as opposed to ‘exclusive’ we, which refers to the writer (or speaker) plus one or more others, but does not include the addressee”. No discurso de Manuela, pelo menos, predomina o “nós” inclusivo. Sob essa perspectiva, Manuela apresenta suas próprias concepções, as de sua sócia e, em alguns momentos, parece falar em nome de administradores(as)/proprietários(as) de outras escolas de idiomas.

Finalmente, segundo Fairclough (2001), a modalidade diz respeito aos diferentes graus de comprometimento, mais ou menos categóricos, a favor ou contra determinado argumento, quando consideramos uma proposição sobre o mundo. O discurso de Manuela é marcado pela modalidade categórica, principalmente

quando define os atributos indispensáveis à seleção de determinado candidato. O efeito disso é que candidatos, cujo perfil não se enquadra na política de ensino da escola, esta expressa pelo discurso da administradora-empregadora, automaticamente, não serão selecionados. Ainda segundo Fairclough (1989: 127), “[m]odality is expressed by modal auxiliary verbs like may, might, must, should, can, can’t, ought, but also by various other formal features including adverbs and tense.” O discurso de ambas as entrevistadoras apresenta elementos lexicogramaticais indicadores de modalidade, mais categórica (“tem que”, “realmente”, “jamais”) ou menos categórica (“pode”, “é importante”, “difícilmente”).

Fairclough (1989, 2001), ao considerar a questão da modalidade, apresenta ainda as seguintes categorias: modalidade subjetiva *versus* modalidade objetiva e modalidade relacional *versus* modalidade expressiva. Sobre modalidade subjetiva, Fairclough (2001: 200) afirma que “(...) a base subjetiva para o grau de afinidade selecionado com uma proposição pode ser explicitado (...). A respeito da modalidade objetiva, argumenta que “(...) essa base subjetiva está implícita (...)”. Portanto, resume essa diferença entre modalidade subjetiva e objetiva, afirmando que:

[n]o caso da modalidade subjetiva, está claro que o grau de afinidade do(a) próprio(a) falante com uma proposição está expresso, enquanto no caso da modalidade objetiva pode não ser claro qual ponto de vista é representado – por exemplo, o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo. O uso da modalidade objetiva frequentemente implica alguma forma de poder (grifo meu).

A análise do discurso de Manuela evidenciou o uso recorrente de modalidade subjetiva. Como exemplos desse tipo de modalidade, destaco os seguintes:

(...) eu acho que ele TEM QUE ter bem claro, né, o que que é ser um bom professor, atualmente, de língua estrangeira.

(...) o conhecimento lingüístico, CLARO, (...) a gente supõe que tenha, né, a partir do curso que faz, então, o conhecimento lingüístico, REALMENTE, de língua, de ter fluência bastante na língua; (...).

No entanto, há usos de modalidade objetiva, o que de fato evidencia certa forma de poder. Como exemplos de modalidade objetiva, apresento o seguinte:

(...) TEM QUE ser aluno de Letras, ou já formado, então, ser estudante da área de Letras; (...). Então, TEM QUE ter toda a formação (...).

Fairclough (1989: 126) destaca ainda que a modalidade está relacionada à autoridade do falante ou do escritor: “[m]odality is to do with speaker or writer authority (...)”. Segundo esse autor, há dois tipos de modalidade: a **relacional**, em que se evidencia a autoridade de um participante em relação aos demais, e a **expressiva**, que diz respeito à verdade ou à probabilidade de uma representação da realidade, com base na autoridade do falante ou do escritor. Na análise dos excertos selecionados, o número de ocorrências de modalidade relacional é superior ao número de ocorrências de modalidade expressiva. Nesse sentido, concluo que existe autoridade de um participante em relação aos demais, neste caso, da empregadora em relação ao candidato, que deverá preencher os quesitos analisados ao longo do processo de seleção.

## 5. Considerações finais

A análise do gênero *entrevista de emprego* sob a perspectiva de seus participantes, os entrevistadores, considerando a relação que há entre texto (metafunções lingüísticas) e contexto (variáveis contextuais), tem me possibilitado identificar os principais tópicos abordados durante esse evento e as principais necessidades do mercado em relação ao perfil do candidato requerido atualmente para atuar como professor de Inglês em escolas de idiomas de Santa Maria. Apesar de não concluída a pesquisa, já é possível ter uma idéia do que é esperado de nós, professores de Inglês, e em que medida a formação específica tem sido considerada pelos entrevistadores, neste caso, entrevistadoras, como critério de seleção, em escolas de idiomas de Santa Maria. Infelizmente, por questões de espaço e devido ao estágio em que se encontra a pesquisa, a análise que apresento neste artigo é, de certo modo, incipiente, devendo ser aprimorada ao longo da investigação.

RESUMO: Neste estudo, investigo o gênero discursivo entrevista de emprego, sob a perspectiva de entrevistadores, conforme concebido no contexto de escolas de idiomas de Santa Maria. Acredito que esta análise me leve: 1) à identificação dos tópicos geralmente discutidos durante esse evento; e 2) à constatação das atuais exigências do mercado de trabalho no que diz respeito aos atributos do candidato à vaga como professor(a) de Inglês, conforme requerido pelas escolas de idiomas investigadas. Para tanto, apóio-me basicamente nos estudos de Halliday (1985a, 1985b) e Fairclough (1989, 2001).

PALAVRAS-CHAVE: gênero do discurso; entrevista de emprego; escolas de idiomas; perfil do candidato.

## 6. Referências bibliográficas

CELANI, M. A. A., MAGALHÃES, M. C. C. (2002). Representações de professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. da., BASTOS, L. C. (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras.

CHIMIM, R. (2003). *O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de Inglês de uma escola de idiomas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP.

FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Tradução: MAGALHÃES, Izabel. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

GRIGOLETTO, M. (2001). Língua e Identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M. GARMAGNANI, A.M. *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP.

Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In: RUTHERFORD, J. (org.). *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart.

HALL, S. (1997 [1992]). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

HALLIDAY, M. A. K. (1985a). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (1985b). Part A. In: HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press. p. 1-49.

HEBERLE, V. (1999). A representação das experiências femininas em editoriais de revistas para mulheres. *Revista iberoamericana de DISCURSO y SOCIEDAD*, vol 1, n.º 3, p. 73-86.

MEURER, J. L. (2002). Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, São Paulo: EDUSC.

MOITA LOPES, L. P. da. (2002). *Identidades Fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

MOTTA-ROTH, D. & HEBERLE, V. *O conceito de “Estrutura Potencial do Gênero” de Ruqaiya Hasan*. Capítulo a aparecer em MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D.

RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.

TADEU DA SILVA, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.