

ENTREVISTAS DE EMPREGO E CANDIDATOS, NO CONTEXTO DE ENSINO TECNOLÓGICO: INGLÊS TÉCNICO¹, INGLÊS GERAL E ALGO MAIS

Resumo

Este artigo abre discussão sobre entrevistas em inglês para vagas de emprego que exigem domínio oral desse idioma. Discuto sobre *ensino de línguas para fins específicos*, conforme Ramos (2005, 2009) e apresento dados de pesquisa de pós-doutoramento financiada pela FAPESP (MADEIRA, 2015). Essa investigação enfocou uma diversidade de aspectos relacionados à avaliação oral de língua inglesa, o que se entende pela expressão já popular “inglês fluente”². Uma das principais questões tratadas neste artigo tem a ver com o curso de inglês em contexto de ensino tecnológico. O que se deve ensinar? Deve-se focar em linguagem específica da área? O que se espera de um formando em cursos de tecnologias para a avaliação oral no contexto de vagas para empregos? Os resultados daquela investigação mostraram-se surpreendentes. Particularmente surpreendente foi constatar que, em entrevistas em inglês, praticamente não se discutem assuntos relacionados ao cargo para qual se candidata. Esses são tratados na entrevista em português. Uma análise de necessidades mostrou quais itens gramaticais merecem receber maior enfoque no processo de aprendizagem para o bom desempenho na entrevista em inglês. Mostrou também que se observa, além do domínio de língua inglesa, conhecimentos gerais e cultura, o que se aproxima da noção de Letramento, amplamente discutida na Linguística Aplicada na área de ensino de língua(s) (MADEIRA, 2005; SOARES, 1989; 2003; KLEIMAN, 2003). Essa constatação tem a ver, efetivamente, com a ideia de “Inglês e algo Mais” (MADEIRA, 2006).

Palavras-chave: Avaliação. Entrevistas de Emprego. Letramento.

Abstract

This article discusses about interviews used for the oral evaluation of English for job candidates. I discuss about English for specific purposes (RAMOS 2005; 2009), and present the results of a postdoctors research about evaluation of oral production of English as a foreign language (MADEIRA, 2015)³ which focused on different relevant aspects related to the oral evaluation of the English language for jobs that require “fluent English”, an expression that has become popular⁴. One of the questions discussed here has to do with the English course in the technological teaching context. What should be focused on? Should the focus be on specific language of each area? What aspects of the English language should be focused on in the graduation course for technologists? What is expected from a graduate technologist for the oral evaluation in the professional context? The results of the research (Madeira, 2015) were surprising, in different aspects. Particularly surprising was to find that, in job interviews for the evaluation of oral proficiency, there is little discussion about subjects related to the job for which the candidate is applying. The research has shown that the subjects discussed in that interaction go beyond oral proficiency in the English language to observe the candidates’ cultural level. This has close relation with the research on Literacy, conducted in Applied Linguistics, in the area of language teaching, in the last decades (MADEIRA, 2005; SOARES, 2003; KLEIMAN, 2003). It actually relates to the idea of “language and something else”, discussed by Madeira (2013).

Key words: Evaluation. Job Interviews. Literacy.

¹ Utilizo aqui o termo “inglês técnico” para, em uma seção deste trabalho, contrastá-lo com “inglês para fins específicos”

² Entre outras questões, aquela pesquisa mostra que essa é a expressão mais utilizada, tanto em anúncios de empregos, quanto entre avaliadores para se referir àqueles que têm domínio oral da língua inglesa. Mostro que essa se tornou uma expressão de uso popular, que nem sempre carrega o que se concebe sobre comunicação fluente em língua estrangeira.

³ Research financed by FAPESP.

⁴ Among the results, that research (MADEIRA, 2015) shows that this is the most frequently used expression by candidates and by evaluators in reference to those that are proficient speakers. Actually, it shows that the expression has become so popular that its meaning is eventually misunderstood.

1. Introdução

Educação profissional e tecnológica, no Centro Paula Souza, sempre esteve intimamente relacionada ao real contexto de trabalho da sociedade contemporânea (Martino, 2002). Mais relevante, a Instituição jamais deixou de atentar a diferentes realidades regionais (Martino, 2015) – e conseqüentemente, à diversidade sociocultural – atributo fascinante em nosso país. Nesse contexto de relação direta entre realidade social, pluralidade cultural e contemporaneidade, o ensino de línguas sempre teve destaque. Àqueles que bem conhecem a cidade de São Paulo, berço das Fatecs, a frase “*O inglês da Fatec é bom!*” é deveras conhecida. E, como exemplo de adequação a tempos modernos e a essa notabilidade, o programa de línguas estrangeiras do Centro Paula Souza inclui a língua espanhola, há já vários anos.

Na discussão de ensino de língua inglesa e mercado de trabalho, a avaliação oral de candidatos a empregos é assunto relevante na FATECs. Efetivamente, esse foi um dos principais motivos que levou o Centro Paula Souza a aumentar a carga horária da disciplina Língua Inglesa em todos os cursos das FATECs, conforme informe da coordenação da CESU, na época (MADEIRA, 2009b). Aquele era o início do que foi denominado, no Centro Paula Souza, “Projeto Inglês”. Em reunião com todos os professores de inglês das FATECs, o Coordenador foi claro e enfatizou que o ensino daquele idioma deveria ter grande enfoque no desenvolvimento oral. Mais especificamente, a partir daquele momento, o ensino deveria ser feito visando à preparação do aluno para entrevistas de emprego. Iniciou-se então todo um trabalho voltado para o ensino do idioma. O primeiro passo foi a preparação de teste para a avaliação da proficiência dos alunos que já possuíam algum conhecimento do idioma. Como consequência dessa decisão, o número de alunos presentes nas aulas de Língua Inglesa diminuiu – principalmente nos primeiros anos do curso – e fez incrementar o ensino, de modo geral. Também como parte do Projeto Inglês, houve forte ação junto aos professores daquela disciplina. Organizou-se um trabalho de desenvolvimento oral em língua inglesa entre aqueles profissionais e foram oferecidos a eles cursos no exterior – em países falantes de língua inglesa.

Mesmo não contando com pesquisadores da área em questão – Linguística Aplicada –, num primeiro momento daquele Projeto aquelas decisões apontavam, explicitamente, para uma forte tendência da pesquisa naquela Ciência, na área de ensino de língua estrangeira. Com aquela ação de profissionais do Centro Paula Souza – não linguistas aplicados nem

especialistas –, a CESU fazia o ensino de inglês se aproximar do que se conhecia como “inglês instrumental”. Utilizando termos mais recentes, aquela ação remete à área de ensino de “inglês para fins específicos”, da Linguística Aplicada. Efetivamente, vai ao encontro de uma discussão farta e exaustiva que já se estende por décadas, naquela Ciência. Mesmo sem o conhecimento sobre pesquisas e tendências da Linguística Aplicada na área de ensino de língua estrangeira, a CESU já definia uma *especificidade* que se deveria seguir para o ensino do idioma. Especificidades, ou fins específicos, são palavras-chave no contexto de ensino de inglês instrumental. Na verdade, em qualquer contexto, conforme explicarei (RAMOS, 2009). Mas qual o significado, de fato, de inglês instrumental – ou para fins específicos (RAMOS, 2009)? No contexto de ensino tecnológico, qual deve ser o enfoque do ensino? Inglês técnico? Inglês de uma determinada área? Quais são, efetivamente, as necessidades dos tecnólogos formandos? Há outras questões a serem tratadas – além de aspectos da gramática e do léxico –, dentro de todo o complexo processo de aprendizagem da língua? Certamente há. Essas são algumas das questões que discuto neste trabalho.

Este artigo está organizado em 4 partes principais, mais o fechamento. Nas seções que seguem esta introdução, apresento os objetivos de pesquisa sobre “entrevistas em inglês”⁵ (MADEIRA, 2015) e discuto, de maneira relativamente breve, a noção de “inglês para fins específicos”, que contrasta com a ideia de “inglês geral”. Essa discussão mostrou-se indispensável para a compreensão da análise de necessidades conduzida para aquela interação oral (MADEIRA, 2015). Mostrou-se igualmente indispensável, como parte da justificativa daquela pesquisa, a compreensão que avaliadores trazem sobre “inglês fluente”. Incluem-se nessas seções a apresentação e o debate sobre parte do referencial teórico dos construtos de fluência e comunicação oral no gênero entrevista. Na terceira seção, apresento e discuto os resultados de pesquisa mencionada (MADEIRA, op. cit.), sob dois aspectos relevantes. Inicialmente mostro excertos das falas entre avaliadores e candidatos e assevero que as concepções de “geral” e de “específico” podem ser surpreendentes, em diferentes contextos de ensino/aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas de cada situação de comunicação. Numa subseção dessa seção de apresentação dos dados, mostro os resultados da análise de necessidades, no que diz respeito a aspectos léxico-gramaticais necessários para o bom desempenho na interação oral com avaliadores/entrevistadores. Mostro como esses dados confirmam pesquisas da Linguística sobre linguagem oral, no gênero conversação. Ainda na seção de apresentação e discussão dos dados, discuto os

⁵ Essa é a expressão utilizada no contexto de avaliação da produção oral em inglês como língua estrangeira.

critérios empregados por aqueles profissionais para a classificação dos candidatos como falantes fluentes daquele idioma. Na quarta parte do artigo o debate passa a ser sobre outro aspecto relevante constatado a partir daquela investigação: o grau de letramento dos candidatos. Mostro como as observações feitas por avaliadores remetem à noção de letramento, exaustivamente discutida em Linguística Aplicada nas últimas décadas (MADEIRA, 2005b, SOARES, 2003, BARTON, 1994; BARTON E RAY, 1989;). Na última seção faço um fechamento da discussão.

2. Inglês para tecnólogos em formação: inglês técnico?

A decisão da CESU de priorizar a oralidade no ensino de língua inglesa nas FATECs logo despertou interesse especial de minha parte, já que minha experiência de ensino de língua inglesa esteve sempre relacionada com o desenvolvimento da habilidade oral. Essa tendência não foi por decisão minha, mas resultou da atuação como professor de língua inglesa numa renomada e tradicional empresa internacional de ensino de línguas, que priorizava aquela habilidade no processo de aprendizagem. Entretanto, não se definia ali nenhuma especificidade para o ensino: ensinar a falar o que, em que situação? Essa falta de definição não causa espanto, já que na época da fundação daquela empresa⁶, não se tinha em mente e necessidade de se estabelecer uma especificidade para o ensino. Embora já existissem estudos linguísticos, não existia ainda qualquer pesquisa de força na área de ensino de língua estrangeira. Entretanto, como é de se esperar, a ciência evolui. Novos temas surgiram para a investigação, em todas as áreas. Na Linguística, logo se iniciou o estudo sobre aprendizagem de línguas⁷, e a tarefa, relativamente dura, de aprender um novo idioma tornou-se um processo mais compreensível⁸.

Aprender uma nova língua e toda a vasta configuração complexa de fatores inter-relacionados que envolve essa tarefa cada vez mais ganha interesse, tanto no contexto acadêmico/científico, quanto na “vida real”. Na vida daqueles que dedicam tempo e esforço para a aquisição – ou aprendizagem⁹ – do novo idioma. Na academia,

⁶ Essa empresa foi fundada na segunda metade do século 19.

⁷ Quando se usa a forma plural da palavra *língua*, no contexto de ensino de língua materna e de língua estrangeira, a referência dessa palavra é ao ensino de língua estrangeira.

⁸ Vale sempre lembrar que esta, entre outras questões relevantes, resultaram na criação de uma nova ciência – Linguística Aplicada.

⁹ Na área de ensino de língua estrangeira fez-se, durante muitos anos, explícita distinção entre “aprender” e “adquirir” um novo idioma. O primeiro termo estava relacionado à aprendizagem formal da língua, que, por sua vez, geralmente remetia ao ambiente escolar tradicional e aos aspectos formais – à gramática – dela. Usava-se – e ainda se usa, pelos pesquisadores mais tradicionais – o termo “adquirir” a nova língua como referência à aprendizagem de forma natural, através do uso da língua-alvo em ambiente natural. Em tempos mais atuais, de diversidade e de miscigenação cultural, a tendência é de afastamento daquela posição de oposição que inicialmente se fazia: aprender e adquirir. Em cursos eficientes aprende-se sobre a língua (seus aspectos formais – sua gramática) e procura-se levar o aluno à aquisição (aprendizagem natural e autônoma) do novo idioma.

vem se pesquisando, criando (e testando) novas metodologias (e abordagens). Velhos conceitos vem sendo redefinidos, alguns radicalmente descartados, outros (re)incorporados no processo de aprendizagem, e crenças inadequadas vem sendo desfeitas (MADEIRA, 2008; 2007; 2005c). Entretanto, a novidade surgiu, efetivamente, quando a discussão sobre metodologias e abordagens se estendeu para outras questões relacionadas.

Um passo além – e mais relevante – do que abordagens de ensino e a redefinição de novas metodologias foi a constatação (relativamente simples) de que todo e qualquer contexto de ensino – de qualquer idioma – tem especificidades (RAMOS, 2000). A pergunta inicial a ser feita é: por que se aprende a língua? E a resposta mais frequente para pergunta é, geralmente, “para falar”. Ora, não se pode negar que essa resposta faz sentido, se considerarmos que todo e qualquer idioma é, acima de tudo, um fenômeno oral. Através do som iniciou-se a comunicação humana e o homem que lê é, na realidade, resultado de um “*acidente histórico*” relativamente recente da humanidade. (HAVELOCK, 1982, p. 54). Entretanto, a pesquisa mais recente, tanto na Linguística¹⁰ quanto na Linguística Aplicada ao ensino de língua(s), logo traz a questão: falar o que? Com quem? Em que contexto? Ora, se todo contexto de comunicação tem sua especificidade (RAMOS, 2009), a aprendizagem deve servir como instrumento para atingir uma especificidade. Aliás, daí advém a ideia original de “inglês instrumental”, inicialmente criado para ajudar estudantes universitários a compreender textos acadêmicos e/ou de uma determinada área. E foi essa ideia que causou a aproximação indevida de inglês instrumental com inglês técnico. Ou seja, inglês instrumental passou a ser entendido como “inglês para ajudar a entender textos “técnicos” – de uma determinada área”. Essa concepção indevida fez surgir toda uma forte área de estudo na área de ensino de línguas, da Linguística Aplicada: inglês para fins específicos – não (necessariamente) inglês técnico.

2.1 Inglês para fins específicos, tecnólogos em formação: definindo necessidades específicas

Tendo em mente que todo e qualquer contexto de estudo de língua tem sua especificidade, a primeira – e mais rasteira – ideia que vem à mente é a de que tecnólogos devem aprender “inglês técnico”. Entretanto, quando a pesquisa se torna mais específica e detalhada, como é natural da investigação científica, conclusões simplistas são substituídas por reflexões mais profundas. Simples seria deduzir

¹⁰ Nessa Ciência essa questão remete à discussão sobre gêneros discursivos.

que aprender inglês técnico significa aprender o vocabulário técnico de uma determinada área. Mas sabe-se que, para aprender uma língua não basta apenas conhecer palavras dela. Há que saber como relacioná-las. Para isso aprende-se a gramática, a “*mecânica*” da língua (MADEIRA, 2015, p. 112), que faz relacionar as palavras. Entretanto, mesmo assim, a tarefa não está finalizada. Há que se saber, com relativa precisão, o motivo pelo qual se aprende a língua. Daí a ideia de especificidade, ou finalidades específicas. Mesmo as razões que possam parecer mais “gerais” são, na verdade, específicas. Inglês para viajar a turismo é uma especificidade, por exemplo. Mesmo assim, a razão pela qual se aprende o idioma ainda não é bastante específica. Inglês para falar em recepções de hotéis, ou inglês para se buscar informações turísticas, por exemplo? Inglês para negócios? Que tipo de negócios: vendas, compras, apresentação de produtos, reuniões com outros funcionários, para cativar novos clientes? Inglês para conversar com clientes, ou com potenciais clientes? Inglês para se comunicar com colegas esportistas e treinadores? Inglês para transações logísticas? Inglês para fazer novos amigos em uma viagem? E por aí vai. Para cada um desses casos é necessário – e indispensável, na verdade –, definir o que se precisa aprender, que vocabulário e que gramática. Definir as necessidades para cada contexto de aprendizagem. Para isso, é necessária uma análise de necessidades (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998).

Análise de necessidades tornou-se a expressão-chave de todos os estudos na área de “Inglês para Fins Específicos”, da Linguística Aplicada. Nesse sentido, reitero, não é raro ouvir pesquisadores da área de ensino de línguas afirmarem que é esse o único modo de se aprender um novo idioma, considerando que todo e qualquer contexto de aprendizagem tem especificidades (RAMOS, 2000). No entanto, a ideia de “análise de necessidades” vai muito além de qualquer pensamento simplista – e tradicional. Ora, um pensamento limitado como esse levaria a concluir que a “análise de necessidades” significa (simplesmente) pesquisar o léxico e a gramática – ou os aspectos léxico-gramaticais – de uma determinada área. O que se entende por análise de necessidades deve ir além de conhecer esses aspectos para incluir um estudo vasto sobre o uso que se deseja fazer da língua, em diferentes situações, e conteúdos a serem expressos. Aliás, os aspectos léxico-gramaticais a serem enfocados dependem de uma análise anterior do conteúdo. Ora, seja qual for a área em questão, diferentes contextos de usos requerem diferentes aspectos da gramática. Seja qual for a necessidade – discursos em audiências, conversas informais, ou reclamações – para citar mais algumas, todas requerem habilidades (linguísticas) diferentes. A necessidade que discuto aqui são entrevistas de emprego em inglês – entrevistas para avaliar a proficiência oral do candidato.

3. Inglês para entrevistas de emprego: especificidade para essa situação de comunicação

Entrevistas de emprego, como qualquer gênero discursivo, tem características próprias que podem, naturalmente, variar em diferentes (micro)contextos. Entretanto – também como qualquer gênero – tem mais similaridades do que diferenças e deverão ser sempre reconhecidas como tal (MADEIRA, 2009). Se “entrevistas de emprego” não forem logo percebidas como tal, causaram espanto e, necessariamente, farão questionar a capacidade linguística dos falantes, no caso, entrevistado e entrevistador. Isso foi observado atentamente na realização da investigação sobre entrevistas de emprego em inglês (MADEIRA, 2015): o que se esperava que se perguntasse naquela interação? Essa era uma das questões bases daquela pesquisa. Que assuntos se tratariam nas entrevistas que avaliam o inglês do candidato? A princípio, assuntos relacionadas à área, ou ao cargo em questão seria a resposta mais imediata. Entretanto, não foi isso que se constatou. As respostas de entrevistadores/selecionadores para essa questão investigada foram relativamente surpreendentes. Embora seja praticamente um consenso que se discute, em entrevistas de emprego, sobre a área profissional e sobre o cargo que se almeja, não foi o que se constatou na pesquisa sobre entrevistas *em inglês*: entrevistas para a avaliação da fluência oral no idioma. Os resultados mostram que assuntos relacionados ao cargo ou à área profissional são mais frequentemente tratados em outra entrevista – ou em outro momento dela¹¹ – quando a comunicação é em português. Observe a posição de um avaliador, entre dezenas de entrevistas feitas com esses profissionais. Este exemplo expõe a conduta da grande maioria do grupo daqueles profissionais entrevistados para a investigação:

Entrevistador: *“A entrevista em inglês é mais um bate-papo (...) as perguntas vão ser, de uma certa forma, mais amplas, por que as questões específicas já foram abordadas*

Pesquisador: *Então questão específica não está exatamente na entrevista em inglês?*

Entrevistador: *Não.*

(MADEIRA, 2015, p. 96)

Essa falta de abordagem de linguagem específica da área ou do cargo não significa que não haja algum tema prevalente, com necessidades linguísticas específicas. Há sim características linguísticas e de conteúdo – especificidades – naquela interação, porém, surpreendentemente, não

¹¹ Refiro-me aos casos quando a entrevista em português e a que avalia a fluência em língua inglesa é feita pelo mesmo entrevistador.

estão necessariamente relacionadas ao cargo e/ou à área profissional do cargo.

Visando a situar o leitor de maneira detalhada sobre a *situação de comunicação*, vale esclarecer aqui algumas questões contextuais relevantes sobre entrevistas em inglês. Em se tratando de entrevistas feitas por funcionários da empresa – não por agências contratadas, caso mais comum (MADEIRA 2015) – elas são frequentemente conduzidas por um profissional diferente daquele que conduz a entrevista inicial – em português. Não raramente, entrevistadores que avaliam o inglês do candidato são funcionários que nada tem a ver com a contratação de outros funcionários, mas fazem a entrevista em inglês por serem os únicos na empresa disponíveis para aquela avaliação. Tampouco esses “entrevistadores” tem qualquer conhecimento da área de avaliação, da Linguística Aplicada. Ressalta-se, entretanto, que grande parte das entrevistas de emprego *não* são realizadas por funcionários da empresa contratante. Todo o processo de contratação, que vai desde a busca de profissionais até a avaliação da produção oral do candidato em língua inglesa é feito, muitas vezes, por agências terceirizadas especializada em seleção de funcionários.

Do total de entrevistadores/avaliadores participantes de minha pesquisa (MADEIRA, 2015), a maioria afirmou, categoricamente, que não avalia linguagem técnica, ou sequer tratam de qualquer assunto relacionado ao cargo. Somente 19% daqueles profissionais afirmaram que “*consideram o conhecimento técnico como relevante na avaliação*” (MADEIRA, op. cit., p. 88). Mesmo assim, quando indagados, esses não souberam mencionar quaisquer perguntas feitas em relação a um cargo, ou que envolvem linguagem específica de alguma área. O excerto abaixo foi retirado da conversa com um avaliador que afirmou *avaliar* linguagem técnica:

Pesquisador: *Você... tem alguma pergunta que você faz, específica, assim de banking, alguma coisa assim?*¹²
Avaliador: *Não. Por que os candidatos... (pausa e demonstração de exitação) depende muito da vaga.*
Pesquisador: *E você não lembra de nenhuma (pergunta) que exija termos técnicos?*
Avaliador: *Não, eu não me lembro.*

(MADEIRA, 2015, p. 107)

¹² Neste caso, o entrevistador era funcionário de uma agência que buscava profissional para a atuação em no mercado financeiro. Entretanto, chequei, cuidadosamente, qual era o processo para a contratação de tecnólogos. Os entrevistadores, tanto os de várias empresas terceirizadas, quanto no caso de funcionários da própria empresa contratante que atuam como selecionadores/avaliadores asseveraram não existir nenhuma diferença na avaliação da produção oral de língua inglesa de diferentes profissionais. De acordo com os entrevistadores/selecionadores, tecnólogos, executivos ou secretárias, para citar alguns exemplos, passam por processo de seleção semelhante. O que pode modificar no conteúdo da interação da entrevista está relacionado é o grau de cultura – ou “letramento”, para usar um termo familiar da Linguística Aplicada. Esse assunto será discutido numa outra seção deste artigo.

Inversamente, houve entrevistadores – a maioria entre o grupo – que mencionaram, explicitamente, não tratar de qualquer linguagem “técnica” ou específica de alguma área profissional na entrevista com candidatos:

“não avalio se a pessoa tem linguagem técnica, pois isso ela tem condições de aprender em um curto tempo”

“não preciso considerar linguagem técnica, pois cada produção vai exigir falar algo diferente”

“Não considero a linguagem técnica, visto a possibilidade de se adquirir esse conhecimento no desempenho da função”

“linguagem técnica o próprio dia-a-dia o trabalho vai suprir”

“o conhecimento de linguagem técnica pode ser a medida que o candidato for apresentado ao trabalho”

“não testo linguagem técnica”

“perguntas gerais, não técnicas”

“capacidade de comunicação oral (...) sobre temas gerais, não técnicos”

“(avalio) desenvoltura, não linguagem técnica”

(MADEIRA, 2015, p. 89.)

Numa ocasião, o entrevistador foi relativamente enfático. Em nossa discussão sobre uma das perguntas frequentes em entrevistas de emprego, “onde você aprendeu inglês”.¹³ o entrevistador, atuante numa renomada agência de contratação de funcionários da cidade de São Paulo, fez o seguinte comentário:

(...) Eu tiro a ilusão dos profissionais, que é possível fazer um curso respeito de inglês técnico, por que é impossível (...) E você não vai falar inglês técnico no Brasil, por que você só vai aprender inglês técnico no Brasil trabalhando numa empresa no Brasil.”

(MADEIRA, op. cit., p.83)

Foi interessante observar que, mesmo entre alguns daqueles que mencionaram *tratar* de linguagem relacionada ao cargo, procurou-se deixar claro que o conhecimento dessa linguagem não era fator imprescindível para a seleção do candidato: *“(...) não existe nenhum problema se*

¹³ A apresentação de assuntos e perguntas frequentemente feitas em entrevistas será feita em seguida, nesta mesma seção.

“você estiver numa reunião com o presidente de uma empresa e você esquecer um termo técnico-específico.” (MADEIRA, op. cit, p. 93).

A análise de necessidades feita a partir da interação entrevistador/candidato não se bastou simplesmente na constatação da falta de linguagem técnica. Afinal, mesmo sem incluir linguagem específica da profissão, havia questões recorrentes, o que ajuda a caracterizar a linguagem específica dessa interação. Afinal, conforme comentei, o não tratamento de assuntos relativos ao cargo ou à área profissional em questão não significa que não haja especificidade linguística nas entrevistas. Linguagem específica varia nas mais diferentes situações de comunicação, desde humor até política e questões relativas ao mercado financeiro. No caso de entrevistas em inglês, há um assunto recorrente e, conseqüentemente, as perguntas que avaliadores fazem são também relativamente recorrentes. Isso faz logo identificar, através de uma análise de necessidades, as necessidades específicas para aquela interação.

A análise do conjunto de perguntas mais recorrentemente feitas por entrevistadores/avaliadores do “inglês fluente” dos candidatos mostrou que o assunto é relativamente compatível com as expectativas que popularmente se traz. Nas palavras de entrevistadores, ao se referirem às perguntas mais frequentemente feitas a candidatos, observei comentários como:

“perguntas a respeito de família, filho, e tudo mais, atividades extracurriculares”

“onde a pessoa adquiriu a experiência com a língua, se ela residiu fora do país, se ela adquiriu estudando e trabalhando aqui no país, se ela fez cursos no exterior, que pudessem também ter ajudado com isso.”

(MADEIRA, 2015, p. 106)

Embora a tendência seja de, num primeiro momento, se referir a essas perguntas mais frequentemente feitas como “gerais” (ou “não específicas”), elas não o são. Ao contrário. Compõem o resultado detectado a partir de análise de necessidades e caracterizam-se como especificidades da interação entrevistadores/candidatos no contexto de entrevistas de emprego. Como qualquer produção verbal, possui suas características linguísticas. Essas perguntas recorrentes merecem atenção especial, já que mesmo entre os poucos entrevistadores que afirmaram *incluir* linguagem específica da área, elas faziam parte da entrevista:

“Normalmente você começa falando sobre cotidiano, aspectos pessoais, pra quebrar um pouco (...) num segundo momento,

vamos

para o objetivo da entrevista, que é saber, tecnicamente, vocabulário que você tem que saber”

quais são... o

“ sempre (a entrevista) começa com perguntas mais generalistas.”

(MADEIRA, 2015, p. 106)

É importante reiterar que, ao serem consultados, esses entrevistadores que afirmaram avaliar conhecimento de linguagem técnica, em sua maioria, não foram capazes de dar exemplos de perguntas de quaisquer áreas. E, interessantemente, observei que, embora referidas como relativas ao “*conhecimento do candidato sobre o cargo para o qual se candidatava*” (MADEIRA, op. cit., p. 107), muitas vezes essas perguntas não estavam exatamente relacionadas à linguagem da área profissional ou ao cargo para o qual o candidato se candidatava. Relacionavam-se às suas perspectivas futuras em relação ao cargo ou à profissão, de modo geral. Aliás, perguntas como essas podem ser incluídas entre aquelas relativamente frequentes nas entrevistas:

“Quais as principais possibilidades enquanto gestor e líder?”

“Por que você acha que eu deveria te contratar?”

“Quais são suas metas, para o futuro, como é que você se vê daqui a dois anos?”

“Daqui a dez anos, quais são os objetivos dele (do candidato) de carreira, o que motiva ele dentro de um emprego?”

“Que qualidades você daria para... por que que eu teria que contrata-lo?”

“(...) me conta um pouco de seu estilo como líder, se seu chefe tivesse que te descreve como descreveria em poucas palavras?”

(MADEIRA, 2015, p. 107)

No que diz respeito às características linguísticas mais frequentemente presentes no texto das entrevistas, os resultados daquela pesquisa (MADEIRA, 2015) confirmam as constatações da Linguística Textual. Vale uma breve explicação sobre essa questão, já que, conforme discutirei, tem relação direta com a avaliação feita da fala – em inglês – dos candidatos. Acima de tudo, tem a ver com a *conversação*, habilidade mais buscada pelos aprendizes de inglês e também o gênero mais frequente de uso da língua, de modo geral. E, efetivamente, o que se avalia na “entrevista em inglês”.

3.1 Conversação, entrevistas e necessidades detectadas – o uso de verbos, complexidade gramatical e avaliação de entrevistadores

Vale uma brevíssima explicação para os leitores deste artigo – mui provavelmente linguistas aplicados, não linguistas –, sobre “complexidade gramatical”, já que essa é questão relevante para se compreender parte relevante dos dados da pesquisa aqui apresentada.

Não é recente a pesquisa na área de Linguística Textual que constatou que na comunicação oral, na conversação entre falantes – diferente de outros gêneros orais, como discursos e apresentações, por exemplo – é mais frequente o uso de formas verbais, acima de substantivos (PERERA, 1984; HALLIDAY, 1985; CHAFE & TANNEN, 1987; CHAFE, 1994; MADEIRA, 2004). Isso ocorre por que a fala tende a produzir textos de forma dinâmica, representando assim fenômenos como processos, representação esta que pede maior uso de verbos (MADEIRA, 2004). Utilizar verbos envolve criar orações que precisam ser interligadas, relacionadas, agrupadas. A gramática serve para ordenar essa sequência de orações – para organizá-las, relacioná-las, e agrupa-las. Em função disso, diz-se que a língua falada apresenta maior complexidade gramatical do que a escrita.

Como era minha intenção com uma das perguntas de pesquisa daquela investigação (MADEIRA, op. cit.) – e parte indispensável da análise de necessidades conduzida – observei a estrutura do gênero discursivo (BRONCKART, 2006; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004). Ou o que Motta-Roth & Herbele (2005) se referem com “estrutura potencial do gênero” (p. 17). O gênero em questão, naquele caso, eram entrevistas de empregos para a avaliação da fala fluente em inglês como língua estrangeira.

Em termos de itens formais da língua, a análise de necessidades mostrou que as perguntas feitas pelo entrevistador requerem uso de verbos em uma diversidade de tempos (ou aspectos) verbais. “*Como você aprendeu inglês*”, “*o que você faz nas horas vagas*”, (MADEIRA, 2015, p. 117) “*Onde você está trabalhando no momento*”, “*quais são seus planos para o futuro*”, ou ainda “*Por que você acha que eu deveria te contratar?*” (MADEIRA, op. cit., p.108). Essas questões, detectadas entre as mais frequentes nas entrevistas, pedem o uso do passado, do presente e do futuro – ou de outros aspectos verbais equivalentes. Requerem ainda o conhecimento sobre modalidade, questão relevante da gramática inglesa. A análise de necessidades levou ainda à observação de outros itens gramaticais relevantes para essa interação. Como era de se esperar, nota-se o uso frequente de pronomes interrogativos e de diferentes itens gramaticais que, na língua inglesa, se mostram

necessários em sentenças interrogativas e negativas. Neste caso específico, o uso de verbos auxiliares. E, interessante, essa questão é também a mais frequentemente observada pelos avaliadores, no que diz respeito a imprecisões na fala dos candidatos entrevistados:

“ (...) as vezes a pessoa fala.. por que naquela hora eu peguei... eu falei um verbo no presente eu tinha que falar no passado...”.

“Erros gramaticais. Quando alguém não sabe os verbos.. não utiliza corretamente... erra termos... tempos verbais”

(MADEIRA, 2015, p. 112)

Vale comentar que esse exemplo de critério para a avaliação dos entrevistadores, com base em tempos verbais, pode se mostrar como relativa ignorância linguística por parte daqueles profissionais. Meu contato com eles mostrou que, nessa interação, o uso de aspectos verbais nem sempre é bem visto, ou devidamente compreendido pelos avaliadores. A substituição de um tempo verbal por outro – perfeitamente normal (e desejável, às vezes) na conversação pode levar o entrevistador a crer que o candidato não sabe usar verbos no tempo “adequado”. Ou seja, a análise de necessidades deixou evidências de que os uso de tempos verbais não deve ser criativo, tampouco “pragmático” – de acordo com a intenção do falante – como é feito na conversação natural. É

provável que essa atenção especial dos avaliadores em relação aos tempos verbais seja oriunda da cultura de aprender deles, reflexo direto da cultura de ensinar à qual foram submetidos (MADEIRA, 2006; ALMEIDA FILHO, 2002). Corrigir verbos com base no tempo verbal talvez seja a forma mais fácil de se notar imprecisões, muitas vezes sem importância alguma para a comunicação fluente. Ora, não é raro constatar itens em testes (impróprios) que observam detalhes desimportantes, tais como o acréscimo do “s” conjugação de terceiras pessoas do singular no presente. Ou mesmo o uso do passado simples contrastado com o “presente perfect”, aspecto verbal esse que costuma causar dificuldades entre aprendizes brasileiros (MADEIRA, 2001). Interessantemente, não apenas minha pesquisa mostrou que a substituição indiscriminada entre essas duas formas é feita com frequência entre falantes de inglês como primeira língua (MADEIRA E EL-DASH, 2000;), mas também *pesquisadores linguistas* falantes nativos já afirmaram esse fato, categoricamente (EL-DASH, 2001; SMITH, 2001; RAJAGOPALAN, 2001). Efetivamente, a pronúncia dos verbos regulares no (particípio) passado é praticamente imperceptível na língua inglesa. A diferença é feita através de termos

indicadores de tempo ou do contexto. Aliás, há línguas que nem sequer possuem diferentes tempos verbais indicados na conjugação! Diferenças são indicadas daquela maneira (EL-DASH, 2001). Assim, esse tipo de correção – de tempo verbal – caracteriza-se como *precisão* na produção oral, o que vai de encontro com a ideia de fluência: fluência é frequentemente definida em contraste com precisão (LENNON, 1990, 2000; MADEIRA, 2006, 2015).

É importante ressaltar que, embora imprecisões relacionadas ao uso de tempos verbais não sejam relevantes para a avaliação de *fluência* na fala, conforme expliquei, minha análise de necessidades deixou evidências de que o uso de tempos verbais com precisão é item gramatical relevante na avaliação da fala fluente de candidatos a vagas que exijam “inglês fluente”. Assim, apesar de não ser medida eficiente para a avaliação de fluência da fala, reitero, para este contexto específico – avaliação feita por avaliadores não linguistas nem especialistas em comunicação – precisão no uso de tempos verbais mostra-se como praticamente indispensável.

Para encerrar esta discussão sobre fluência, é fundamental acrescentar que o conceito¹⁴ de fluência está também relacionado a questões não linguísticas – ou paralinguísticas. Freed questionou, espertamente: “A *fluência, como a beleza, está nos olhos (e nos ouvidos) de quem vê?*” (FREED, 2000, p. 243). Como se previa na literatura (LUOMA, 2005; DERWING ET AL, 2004; SHOHAMY, 2001; LAZARETON, 2010), constatei que outras aptidões também eram observadas na interação entrevistador/candidato. No relatos de diversos entrevistadores: “*desenvoltura pessoal (...) timidez, (in)segurança, tensão, tranquilidade, cordialidade e nervosismo*”; “*expressão visual*” “*aparência*” (física), “*classe social, boas maneiras, postura, expressões faciais,*” e até “*charme*” (MADEIRA, 2015, p. 123) foram citadas como parte integrante da observação de fluência da fala. Isso confirma outra questão de extrema relevância na discussão sobre esse conceito: o papel do ouvinte. Hasselgreen (2004 p. 128) assevera: “*Fluência está nos ouvidos do ouvinte.*”. Em minha pesquisa, notei que muitas das características citadas como definidoras de fluência oral variam de acordo com o avaliador (ouvinte). Características como “*ter a manha de se comunicar*”, “*falar naturalmente*”, ter “*jogo de cintura*” (MADEIRA, 2015, p. 124) são, acima de tudo, percebidas pelos olhos (e pelos ouvidos) do ouvinte.

¹⁴ Ressalto que se deve observar aqui a noção de “conceito”, diferente de “construto”, em termos acadêmicos (FULCHER E DAVIDSON, 2007; FULCHER, 2003). No contato com avaliadores de fluência oral, no contexto de seleção de candidatas a vagas de emprego, deve-se atentar aos conceitos que trazem sobre fluência, já que aqueles profissionais não conhecem os “construtos científicos”. Para uma definição mais específica entre conceitos e construtos veja MADEIRA, 2015.

Além de precisão linguística no uso de tempos verbais e das características individuais citadas, alguns entrevistadores afirmaram que “nível cultural” e “conhecimentos gerais” (MADEIRA, 2015, p. 52 e 75, respectivamente) são observados na avaliação de fluência oral. É o que discuto na última seção deste artigo.

4. Fluência na fala: inglês e algo mais – aprovação de candidatos requer mais do que proficiência na língua inglesa

Já é bem conhecido, entre professores de inglês-língua estrangeira, que aprender uma nova língua deixa de ter qualquer sentido sem pensar no que deve vir, necessariamente, junto com o aprendizado: mais conhecimento e cultura. Não apenas, nem necessariamente, cultura dos povos falantes da língua-alvo, mas cultura, de modo geral (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2004; MADEIRA, 2009; 2015). Essa discussão está relacionada, de certo modo, com a noção de Letramento.

O construto de Letramento, da Linguística Aplicada, vem sendo discutido em diversas perspectivas, há já algumas décadas, e estende-se para além das Ciências Linguísticas: passa pelos campos da Educação, da Pedagogia, das Ciências Sociais e da História (SOARES, 2003; RIBEIRO, 2003; WARSCHAUER, 1999). Entretanto, apesar de ter surgido a partir da Linguística Aplicada, sua relevância se destaca justamente por levar a discussão acima da aprendizagem formal de língua(s) (KLEIMAN, 2003; SOARES, 1989; RIBEIRO, 2003; MADEIRA, 2005). Para deixar claríssima essa noção de letramento separada do ensino formal, o exemplo clássico é o de que uma pessoa não alfabetizada pode apresentar certo grau de letramento (RIBEIRO, 2003; SOARES, 1989): participar de *práticas de letramento* sem escrever ou ler. (MADEIRA, 2005). E, nessa mesma discussão, outro exemplo clássico é que aprender a ler/escrever não é garantia para se conseguir um emprego (RIBEIRO, 2003; SOARES, 1989). Nesse sentido, Kleiman postula que relacionar a aprendizagem da escrita à ascensão profissional é parte do “*discurso globalizante das necessidades do mercado e da empregabilidade*” (KLEIMAN, 2003: 219). Essa ideia é perfeitamente aplicável ao ensino de língua inglesa. Aprender inglês não é garantia para se conseguir um emprego (MADEIRA, 2015).

Como geralmente ocorre, a análise de necessidades da pesquisa sobre entrevistas de emprego (MADEIRA, op. cit.) trouxe informações que vão além da observação da linguagem, apesar de relacionadas. Evidenciou

outras necessidades que acompanham o uso da língua, as características paralinguísticas e individuais, sobre as quais comentei, e “algo mais”: cultura, conhecimentos gerais e sobre atualidades. Efetivamente, essa constatação não me foi surpreendente. Afinal, não apenas minha pesquisa formal relacionada à aprendizagem de língua estrangeira (MADEIRA, 2001, 2006, 2015) e de aprendizagem de língua materna (2009), mas minha experiência profissional sempre relacionou aprendizagem de língua com conhecimento geral e cultura. Daí o nome de meu livro didático para o ensino de inglês no programa EJA¹⁵: “Inglês e Algo Mais” (MADEIRA, 2013).

Observei que esse pressuposto compartilhado entre profissionais de ensino de língua(s) – a ideia de, necessariamente aprender “inglês e algo mais” – é também percebido entre os avaliadores da fala fluente em língua inglesa dos candidatos a empregos (MADEIRA, 2015). Constatei que alguns entrevistadores se referiram, voluntaria e explicitamente, à relação de fluência com o conteúdo da fala dos candidatos: “(...) *a gente tá, ao mesmo tempo, também avaliando o conteúdo, não é só o inglês.. as duas (coisas)... ao conteúdo também, né?*” (MADEIRA, 2015, p.110). Em resposta à minha pergunta “*O que é, para você, inglês fluente?*”, observei respostas que relacionavam fluência em inglês como língua estrangeira com o nível cultural do candidato. Note que, no excerto abaixo, na fala de três avaliadores diferentes, o primeiro avaliador diferencia um candidato “fluente” de um de nível “avançado” com base no nível cultural do candidato:

Entrevistador: *“Tem alguma diferença entre avançado e fluente, para você?”*

Avaliador: *“Ah, sim. Avançado é alguém que consegue falar, se expressar (...) Eu acho que fluente é... o aspecto cultural também, sabe. (...) Então fluência significa... envolve cultura, essa é a diferença básica.”*

“(a partir da fluência) você pode perceber um pouco mais sobre o nível cultural da pessoa”

(MADEIRA, 2015, p. 75)

Além – e relacionado – do nível cultural que os candidatos apresentam, avaliadores de diferentes áreas profissionais afirmaram observar o conhecimento dos candidatos sobre “atualidades”, ou “*o que está acontecendo no momento*” (MADEIRA, 2015, p. 109). Essa relação tem a ver, sob minha interpretação, com o que um avaliador (profissional) mencionou

¹⁵ Programa público de “Ensino de Jovens e Adultos”.

como diferencial entre candidatos: “cultura” (MADEIRA, op. cit, p. 109). Interpretei que esse avaliador referia-se a “cultura” como conhecimentos gerais, boa informação do candidato em relação a assuntos relevantes do momento, o que se caracteriza como prática de letramento. Outros avaliadores citaram até política como assunto também discutido em entrevistas:

“falando de política, o que tá acontecendo muito, atualmente; a gente faz uma parte da entrevista conversando um pouco do cenário político”

“assuntos gerais, pode ser política, pode ser um acontecimento pontual, daquele dia, ou daquela semana, futebol, esporte, algo assim. O que você tem escutado sobre as últimas do avião desaparecido.”

(MADEIRA, 2015, p. 110)

Acima de tudo, a observação da fala dos candidatos sob essa perspectiva lida com uma dimensão muito óbvia da linguagem, porém nem sempre observada. O que se observa, efetivamente, é se o candidato *“consegue desenvolver uma conversa”* (MADEIRA, op.cit, p. 76) - capacidade a qual deve ser inerente de um falante de qualquer língua. Mais do que isso, observa-se se o candidato utiliza a linguagem em gêneros que vão além dos chamados gêneros primários (BAZERMAN,2006; MADEIRA, 2009), se ele *“desenvolve vários assuntos”*.

Essa discussão, feita nesta última seção do artigo, serve para deixar evidentes duas questões relacionadas ao uso de língua. Primeiro, uma avaliação oral de qualidade deverá sempre observar o conteúdo exposto, afinal, essa é questão inerente à fala fluente: assuntos com os quais se tem maior familiaridade deverão render fala com maior desenvolvimento, ou fala mais fluente (MADEIRA, 2015). Segundo, conforme exposto exaustivamente por entrevistadores/avaliadores, qualidades como “segurança, desenvoltura pessoal, tranquilidade, cordialidade, postura, expressões faciais, entre outras características paralinguísticas, também são observadas na fala fluente dos candidatos. Pode-se levantar a questão: quanto essas características podem fazer passar despercebidas algumas imprecisões na fala fluente? Afinal, conforme comentei neste artigo e conforme se discutiu exaustivamente na literatura, a observação de precisão linguística vai contra a avaliação de fluência. Fica essa sugestão para futuras pesquisas.

5. Considerações Finais

Inglês para fins específicos. Apesar de farta e exaustiva, essa discussão está longe de ser encerrada. Minha pesquisa comprovou, mui claramente, que o que alguns chamariam de

“inglês geral” é a linguagem específica para entrevistas de emprego. Questões como “Onde você aprendeu inglês?”, “Já viajou para o exterior”, “Como você praticou conversação”, “O que faz nas horas vagas”, ou “quais são seus planos para o futuro” são algumas das mais recorrentemente feitas por entrevistadores que poderiam ser facilmente classificadas como “inglês geral”.

Observam-se também outras questões, em entrevistas em inglês, constatadas a partir da análise de necessidades conduzida. Entrevistadores atentam ao conteúdo da fala e características paralinguísticas do candidato, além dos aspectos léxico-gramaticais da língua inglesa. Surpreendentemente, esse conteúdo não têm a ver com a área profissional, tampouco com o cargo que se almeja. Atualidades, atividades de lazer ou mesmo política foram alguns dos temas citados como mais frequentemente discutidos. Ou ainda os planos para o futuro e/ou para a atuação na empresa. Uma sugestão a candidatos pode ser a preparação de falas fluentes sobre esses assuntos – ou quaisquer que lhes sejam familiares e, potencialmente interessantes para uma entrevista – e procurar inseri-los em algum momento da interação com o entrevistador/avaliador. E isso tudo acompanhado de estratégias paralinguísticas coerentes. União entre fluência, características individuais e estratégias paralinguísticas. Esse também pode ser tema para outra investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho, J. P. C. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2002.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford Blackwell. 1994.
- BARTON E., RAY R.– Developing Connections: Computers and Literacy. *Computer and Composition*, v.6, n.3, 1989.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso edesenvolvimento humano*. In: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs).]. São Paulo: Mercado de Letras. 2006.
- CHAFE, W. *Discourse, Consciousness, and Time. The flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. The University of Chicago Press. 1994.
- CHAFE, W. & D. TANNEN. The Relation between Written and Spoken language. *Annual Review of Anthropology*, vol. 16. 1987.

COMRIE, B. *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press. 1976.

DERWING, T. M.; MARIAN J. ROSSITER, M. J.; MUNRO, M. J.; THOMSON, R. I. Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. *Language Learning* 54:4. 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. B. & SCHNEUWLY, S. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: R. H. R. ROJO & G. S. CORDEIRO (orgs, trads) *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUDLEY-EVANS, T., ST JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

EL-DASH, L. G. Comunicação particular de orientação no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2001.

FREED, B. F. Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder? In H. Riggenbach (org.), *Perspectives on fluency* Michigan: The University of Michigan Press. 2000.

FULCHER, G. *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Pearson Education ESL. 2003.

FULCHER, G. E DAVIDSON, F. *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*. Taylor & Francis, New York. 2007.

HALLIDAY, M. A . K. *Spoken and Written language* – Oxford University Press. 1985.

HASSELGREEN. *Testing the Spoken English of Young Norwegians. A study of test validity and the role of “smallwords” in contributing to pupils’ fluency*. Cambridge University Press, Cambridge. 2004.

HAVELOCK, E. *A Revolução da Escrita na Grécia e suas Conseqüências Culturais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

KLEIMAN, A. B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO V.M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

LAZARATON, A. From Cloze to Consequences and Beyond: An Interview With Elena Shohamy. *Language Assessment Quarterly*, 7. 2010.

LENNON, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40: 387-412.

LUOMA, S. *Assessing Speaking*. Cambridge University Press, Cambridge. 2005.

_____ The lexical element in spoken second language fluency. In H. Riggenbach (org.). *Perspectives on fluency*. University of Michigan Press: Ann Arbour, MI. p. 25-42. 2000.

MADEIRA, F. A avaliação da produção oral em língua inglesa de candidatos a empregos: instrumentos utilizados e julgamento dos avaliadores. *Relatório de pós-doutoramento* entregue ao Instituto de Estudos Da Linguagem, em outubro de 2015.

_____. *Inglês e algo mais*. São Paulo: Ação Educativa e Editora Global. 2013.

_____. Gênero discursivo: reflexões sobre o uso da língua numa perspectiva social. *Relatório de pós-doutoramento* entregue ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, em maio de 2009.

_____. F. INGLÊS E ENSINO TECNOLÓGICO. Anais do IV Workshop de Pós-graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. CD. 2009b.

_____. *O sistema de crenças do aprendiz de inglês: Fatores que influenciam na construção de crenças*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Volume 47 (1). 2008.

_____. Crenças de aprendizes sobre fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua inglesa. *Contexturas*, vol. 11. p. 91-106. 2007.

_____. *Material didático para o ensino de inglês LE: conteúdos e transversalidade*. *Contexturas*, vol. 10. 2006.

_____. Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma. *Tese de doutorado* entregue ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas em maio de 2006.

_____. Letramento: novas tecnologias, novas práticas. *Revista da ANPOLL*, n. 18, jan/jun 2005.

_____. Uma análise dos critérios dos professores na preparação de material didático para cursos de língua estrangeira de conteúdo. *Trabalhos em Linguística Aplicada* n. 44(1), 2005b.

_____. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n. 2. 2005c.

_____. Alguns comentários sobre as modalidades de uso da língua – escrita, fala e escrita em tempo real”. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, 46(1). Jan./Jun. 2004.

_____. A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto na precisão. *Revista Humanidades - série Letras*. n. 1. 2003.

_____. A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto da precisão”. *Dissertação* (Mestrado no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas) agosto de 2001.

Madeira, F. & El-Dash, L. G. Present Perfect - Diferentes Usos É Igual à Aquisição Diferenciada? *Anais do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL* (CD). 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita*. Conferência apresentada no I Encontro Nacional Sobre Língua Falada e Ensino, UFAL, Maceió, 14-18 de março de 1994.

_____. *Oralidade e Escrita*. Conferência dada no 1º Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação – UFRN, Natal, 26-28 de junho de 1995. 17p. 1995

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

MOTTA-ROTH, D; HEBERLE, V. O conceito de estrutura Potencial do Gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

PERERA, K. *Children's Writing and Reading - Analysing Classroom Language*. Blackweel & Deutsch. . 1984

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications to ELT. *ELT Journal*, v. 58, n.2. Abril. 2004.

_____. Comunicação particular de orientação no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2001.

RAMOS, R. Em palestra no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP. 2000.

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. de C. G.. (Org.). *A Abordagem instrumental no Brasil: Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. 01ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, v. 01.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas - SP: Pontes Editora, 2005.

RIBEIRO, V.M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SHOHAMY, E. *The Power of Tests*. Harlow: Pearson Education ESL. 2001.

SMITH, J. Comunicação particular de orientação no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2001.

SOARES, M. *Letramento – Um tema em três Gêneros* – Belo Horizonte: utêntica. 1989.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

TANNEN, D. *Talking Voices – Repetition, dialogue, and imaginary in conversational discourse*. Cambridge University Press. 1992.

VANPATTEN, B. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey. 1996..

WARSCHAUER, M. – Surveying the Terrain of Literacy. In: *Electronic Literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1999

WILLIAMS, J. & EVANS, J. What Kind of Focus and on Which Forms? In: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Doughty, C. & Williams, J. (org.) Cambridge: Cambridge University Press. 1998.