

A Manifestação Estilística na Entrevista de Emprego como Atributo da Competência Metagenérica

Rodrigo ALBUQUERQUE*
Ana Carolina de Andrade da SILVA**

* Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília - UnB. Professor Adjunto da Universidade de Brasília - UnB. Contato: rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

** Licenciada em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília - UnB. Contato: ana_andrade16@hotmail.com

Resumo:

Ao situarmos a manifestação estilística como atributo da competência metagenérica, almejamos analisar como nossos/as colaboradores/as, em um minicurso de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA), avaliam e manifestam estilo no gênero entrevista de emprego por meio de tarefas de leitura e de produção oral. No âmbito teórico, defendemos a necessidade de ampliarmos a competência metagenérica dos/as estudantes, considerando a noção de gêneros discursivos, o caráter multimodal inerente às interações e as particularidades (especialmente estilísticas) do gênero sob estudo. No âmbito metodológico, planejamos um minicurso *on-line* para vivenciarmos práticas pedagógicas que abarcassem tarefas de leitura e de produção oral, com vistas a investigarmos a construção de sentidos em torno da manifestação estilística na entrevista de emprego. No âmbito analítico, constatamos que os/as participantes perceberam as nuances estilísticas em consonância com a configuração do contexto em que a enunciação se instanciava. Concluímos ser fundamental a atuação do/a professor/a de PBLA na ampliação da competência metagenérica em tarefas instanciadas no efetivo uso sociocultural da língua(gem).

Palavras-chave:

Competência metagenérica. Oralidade. Manifestação estilística.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 26, n. 1, p. 93-106, abr. 2023

Recebido em: 14/01/2023

Aceito em: 06/02/2023

A Manifestação Estilística na Entrevista de Emprego como Atributo da Competência Metagenérica

Rodrigo Albuquerque; Ana Carolina de Andrade da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Boa parte de nossas práticas sócio/interculturais – infelizmente – ainda denuncia que a oralidade é a prima pobre da linguagem escrita (NONATO, 2019) e se pauta na máxima de que o homem é um ser que fala, e não um ser que escreve (MARCUSCHI, 2008a), resultando no completo silenciamento escolar quanto à propositura de práticas genérico-textuais centradas na oralidade. A partir de Antunes (2003), sustentamos não haver diferenças essenciais (tampouco grandes oposições) entre oralidade e escrita, motivando-nos a questionar o porquê de as práticas escolares insistirem em reforçar uma superioridade da escrita em relação à fala. Sabemos que não faltam motivações para a reiteração dessa postura pedagógica, como nos ensina Gnerre (2012). Mesmo assim, manifestamos a nossa absoluta militância em prol de ações pedagógicas concretas que visibilizem a construção de sentidos na modalidade oral e se alinhem ao efetivo uso sociocultural da língua(gem), desconstruindo-se, sobretudo, posturas epistêmicas coloniais e dissonantes de demandas genéricas socialmente empíricas.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas textuais orais na escola precisem, a um só tempo, ser vinculadas a um gênero discursivo oral; explorar as dimensões multimodais; situar fala e escrita em um contínuo tipológico e integrador; e combater uma visão de oralidade meramente instrumental. Ao situarmos a manifestação estilística como atributo da competência metagenérica, almejamos analisar – nesta pesquisa – como nossos/as colaboradores/as, em um minicurso de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA), avaliam e manifestam estilo no gênero entrevista de emprego por meio de tarefas de leitura e de produção oral.

Na seção teórica, trataremos da competência metagenérica em gêneros discursivos (multimodais) orais, com especial atenção à manifestação estilística no gênero entrevista de emprego. Para tanto, consideraremos três perspectivas teóricas convergentes quanto à noção de gêneros discursivos; a multimodalidade como atributo inerente aos gêneros discursivos; o conturbado cenário de ensino de gêneros orais na escola e nos consequentes desafios para a docência; a noção de competência metagenérica; e alguns atributos genéricos da entrevista de emprego. Na seção metodológica, exporemos os procedimentos de pesquisa, focalizando a dinâmica do minicurso ministrado, sob orientação da Análise de Discurso Crítica e da Netnografia. Na seção analítica, daremos visibilidade às leituras dos/as participantes relativas ao texto motivador (vídeo do canal Porta dos Fundos) e à produção oral de um colaborador.

1. A COMPETÊNCIA METAGENÉRICA EM GÊNEROS ORAIS: O ESTILO NA ENTREVISTA DE EMPREGO

Afiliamo-nos a uma perspectiva de gêneros discursivos formada pela confluência das correntes sócio-histórica, dialógica (BAKHTIN, 1992), pragmática, sociocultural, sociocognitiva (BAZERMAN, 2004; MILLER, 1984, 1994) e sociointeracionista (BRONCKART, 2005, 2007). Concebemos, a partir dessa afiliação, que gêneros discursivos – orais, escritos e digitais – são, por excelência, multimodais, haja vista que todas as interações são multimodais (NORRIS, 2004, 2009) e, portanto, a monomodalidade é um mito (ALBUQUERQUE; BARRETO, 2023). Interessamo-nos, em especial, pelo debate atinente à noção de estilo – emergente do legado bakhtiniano e, de algum modo, presente nas demais perspectivas de gêneros discursivos aqui mencionadas –, sob o argumento de que essa noção deve ser explorada no âmbito do ensino de PBLA. Assim como demonstramos na resenha acadêmica (ALBUQUERQUE, 2022) e no resumo acadêmico (ALBUQUERQUE, no prelo), assumimos que a manifestação estilística constitui habilidade que, ao ser adquirida, amplia a competência metagenérica.

É da primeira corrente de gêneros discursivos – sócio-histórica e dialógica – que surge a noção de estilo. Segundo Bakhtin (1992), a língua se efetiva em forma de enunciados únicos e concretos proferidos por usuários/as inscritos/as em dada atividade humana, de modo que, ao utilizarmos a língua, produzimos tipos relativamente estáveis de enunciados. A riqueza e a diversidade de gêneros discursivos se justificam, sob a ótica de Bakhtin (1992), pelas inesgotáveis possibilidades de atividades humanas, o que significa que “gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos” (FARACO, 2009, p. 126). Em outras palavras, tais atividades situam os sujeitos em dados gêneros discursivos, que preveem plano composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 1992).

Nessa corrente, a manifestação estilística constitui-se, antes de tudo, como atividade de seleção (individual), mas de natureza social (FARACO, 2009); reúne traços léxico-gramaticais e enunciativo-discursivos no acabamento de dado enunciado (FIORIN, 2016); decorre das múltiplas vozes do/a outro/a na constituição do enunciado particular, que emerge de um enunciado, de um gênero, de um texto, de um discurso, de uma história, de uma cultura e de um evento (BRAIT, 2012); é congruente com as especificidades genéricas; e, ao se relacionar a um componente subjetivo/dinâmico do construto bakhtiniano, representa o que seria cognitivamente possível na enunciação, contribuindo, assim, com a relativa estabilidade dos gêneros discursivos (ALBUQUERQUE, 2017).

Relativamente à segunda corrente – pragmática, sociocultural, sociocognitiva –, os gêneros discursivos emergem de processos sociais, na medida em que sinalizamos ao/à outro/a nossos modos típicos de agir e, a partir disso, moldamos as atividades sociais das quais participamos (BAZERMAN, 2004). Nesse sentido, os gêneros são perspectivados como ações retóricas tipificadas oriundas de situações retóricas recorrentes (MILLER, 1984), configurando-se como fenômeno de reconhecimento psicossocial (BAZERMAN, 2004); e, ao mesmo tempo, como forma cultural e cognitiva de ação social (MILLER, 1994). Por analogia, poderíamos considerar que o estilo se manifesta tanto no ajuste da linguagem às formas tipificadas de agir (BAZERMAN, 2004), à proporção que cada sujeito pode ter as próprias percepções e (re)ações relativas a tais formas; quanto na mediação entre as intenções privadas e a exigência social, entre o privado e o público, entre o singular e o recorrente (MILLER, 1984).

No que diz respeito à terceira corrente – sociointeracionista –, os gêneros de texto¹ são considerados (mega)instrumento para agir nas distintas situações de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e abarcam formas específicas de semiotização (BRONCKART, 2007). Fazendo certa alusão ao construto bakhtiniano, tais gêneros funcionam a partir de “uma configuração estabilizada por vários subsistemas semióticos [...] permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de comunicações” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 25). Embora se preveja tal estabilidade, Bronckart (2005, p. 246) frisa que o/a agente, ao produzir dado texto, “dispõe de uma significativa margem de liberdade, principalmente em relação à planificação geral do conteúdo temático e em relação às modalidades de articulação dos tipos de discursos possíveis [...], decorrentes de uma estilística pessoal ou social”. O texto, vinculado a dado gênero, é produto singular de uma realização semiótica de dada ação linguística (BRONCKART, 2007) pelos/as (inter)agentes inscritos/as em determinada situação interlocutiva.

Além da noção de gêneros discursivos ancorada a essas três correntes, reiteramos que, se todas as interações são multimodais (NORRIS, 2004, 2009), todos os gêneros são igualmente multimodais, o que tornaria redundante utilizarmos a expressão *gêneros discursivos multimodais*. Com base na abordagem multimodal interacional (NORRIS, 2004, 2009), defendemos a ideia de que a nossa inscrição em dado gênero discursivo propicia um contato interlocutivo, a partir do qual negociamos distintas semioses. Nessa abordagem, há três tipos de ação mediada: ações de nível superior, ações de nível inferior e ações congeladas (NORRIS, 2004, 2009). A título de exemplo, poderíamos situar a entrevista de emprego como uma ação de nível superior que poderia prever as seguintes ações de nível inferior: expressões faciais de concordância, tom de voz moderado, uso de estratégias de polidez, maior distância interlocutiva. Na entrevista, como ação de nível superior, poderíamos também fazer referência a um *curriculum vitae* ou a uma carta de recomendação, que seriam ações congeladas.

¹ Essa corrente de estudos de gêneros utiliza a expressão “gêneros de texto”.

Em interações (como na entrevista de emprego), é comum haver semioses que se tornam mais/menos densas e, ao mesmo tempo, se combinam com outras semioses. A esse respeito, há, nessa abordagem, dois princípios (semióticos) relacionados à densidade modal: intensidade modal e complexidade modal (NORRIS, 2004, 2009). O primeiro é, por empréstimo da física, mensurado pela relação entre massa e unidade de volume (densidade); já o segundo é, por empréstimo da química, formado pela combinação de substâncias (amalgamação). Em referência ao exemplo da entrevista de emprego, um olhar de censura pode ser mais denso que um enunciado brando (intensidade modal) e, ao se combinar com um gesto de reprovação (complexidade modal), pode sinalizar que a entrevista não foi bem-sucedida. Todavia, tais sentidos não são estabelecidos *a priori*, mas negociados no curso da interação – na construção da complexidade modal (NORRIS, 2004, 2009). Isto é, os/as interagentes atribuem maior/menor densidade aos sentidos, a partir do grau de atenção/consciência dirigido às ações de nível superior (NORRIS, 2004, 2009). Em retomada ao exemplo dado, uma piscada de olhos para o/a entrevistado/a poderia funcionar, a depender da atenção dos/as interagentes, como ação (não) percebida e, no caso de ter sido percebida, trazer distintas leituras (mais/menos relevantes para a interação), como assédio, acordo, aprovação *etc.*

Mesmo que o gênero entrevista de emprego, como ação de nível superior, preveja planos composicionais, conteúdos temáticos (BAKHTIN, 1992), modos típicos de agir (BAZERMAN, 2004), ações retóricas tipificadas oriundas de situações retóricas recorrentes (MILLER, 1984) e determinadas formas de semiotização (BRONCKART, 2007) para agir nas distintas situações de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), a relativa estabilidade (BAKHTIN, 1992) genérica abre espaço para a manifestação estilística, que, a partir da percepção particular das densidades semióticas (NORRIS, 2004, 2009) e dos modos típicos de agir (BAZERMAN, 2004), possibilita mediar o singular e o recorrente (MILLER, 1984) e dispor de uma significativa margem de liberdade (BRONCKART, 2005) para a negociação intersubjetiva, em congruência com as demandas genéricas.

Embora a relação oral/escrita ainda fosse, na década de 1980, marcada por uma abordagem dicotômica (ROJO; SCHNEUWLY, 2006), registramos a relevante mudança epistêmica pela qual o ensino passava: a oralidade deixava de se reduzir à verbalização de frases corretas para possibilitar a expressão do pensamento (VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2015) e transcendia a ideia de ser instrumento de ensino para se constituir como o próprio objeto de ensino (NONATO, 2019). Dolz e Bueno (2015) frisam serem persistentes práticas pedagógicas em que a oralidade funciona apenas como meio para que os/as professores/as conduzam a aula, e não como objeto de ensino. Com frequência, a oralidade “não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 125). Antunes (2003), por sua vez, constata haver uma visão equivocada da fala, como lugar privilegiado para violar regras de gramática normativa. Surge, portanto, uma primeira problemática relativa aos gêneros orais: a oralidade não se vincula a uma noção de gênero discursivo, tampouco possibilita explorar as dimensões multimodais do gênero, restringindo-se a raras participações orais dos/as estudantes nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir da década de 1990, duas posições trouxeram consideráveis mudanças para o debate em torno dos gêneros orais e escritos: o contínuo entre fala e escrita; e as relações complexas entre fala e escrita em contextos específicos de uso (MARCUSCHI, 2008a, 2008b; ROJO; SCHNEUWLY, 2006). Não havia o menor sentido que a fala fosse apenas o “lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão [...]” (ANTUNES, 2003, p. 99); tampouco que o oral fosse concebido como materialidade e fosse explorado por um viés normativo (SCHNEUWLY, 2004b). Em síntese, era preciso que a relação entre fala e escrita superasse (i) a perspectiva das dicotomias estritas (caos *versus* ordem); (ii) a visão culturalista (cultura oral/primitiva *versus* cultura letrada/civilizada); e (iii) a perspectiva variacionista (padrão/culto *versus* não padrão/coloquial); chegando-se (iv) à perspectiva sociointeracionista, na qual fala e escrita apresentam: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade (MARCUSCHI, 2008a).

Ainda persiste uma visão tradicional de ensino de Língua Portuguesa, seja como Primeira Língua seja como Língua Adicional, que ratifica essa postura dicotômica, deixando de perceber que “[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2008a, p. 37). Assim, “[...] mais urgente (e relevante) do

que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita [...] é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral” (MARCUSCHI, 2008a, p. 18), percebendo-se que escrita e oral nas práticas sociais, muitas vezes, se integram, como é o caso da conferência acadêmica (ROJO; SCHNEUWLY, 2006). Na proposta de Marcuschi (2008a, 2008b), gêneros orais e escritos se situam em um contínuo em que fala e escrita (i) se hibridizam, de modo que conversa espontânea e textos acadêmicos se situem, respectivamente, como prototípicas fala e escrita, mas que anúncios classificados e noticiário de rádio estejam na transição entre fala e escrita; e (ii) se projetam das comunicações pessoais aos textos acadêmicos (na escrita) e das conversações às exposições acadêmicas (na fala). A insensibilidade para o *continuum* tipológico e para a integração fala-escrita nas práticas sociais consiste em uma segunda problemática relativa aos gêneros orais.

O ensino da oralidade deve abarcar gêneros orais formais públicos, considerando-se as restrições impostas e o controle consciente e voluntário para dominar tais restrições (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Devemos considerar que “toda produção discursiva se apoia em diferentes níveis de significação, em um caráter multissemiótico, para além dos recursos meramente linguísticos” (NEGREIROS; BOAS, 2017, p. 120). Nessa produção discursiva, incluímos, em uma visão de 360°, a compreensão da situação discursiva – não só o posto, o pressuposto e o subentendido, mas também os aspectos psicológicos, sociais, cognitivos e culturais que afetam a interação (LEITE, 2012). Logo, esse caráter plural deve ser considerado no ensino da oralidade – no que concerne tanto à vinculação de práticas pedagógicas orais a uma concepção de gêneros quanto à complexidade modal que se configura pela integração de distintas semioses na construção de sentidos –, com vistas a dar acesso a uma gama de atividades, desenvolver distintas capacidades de linguagem, aproximar-se da escrita (e dela depender) ou dela se distanciar, desconstruir a ideia de uma essência mítica do oral (SCHNEUWLY, 2004b) e “identificar a imensa riqueza e variedade de *usos* da língua” (MARCUSCHI, 2020, p. 29). É indiscutivelmente relevante o combate a uma terceira problemática: a visão de oralidade universal, associal e instrumental, que, a partir das palavras de Marcuschi (2020), se associaria a uma visão monolítica de língua.

É preciso conceber que “... não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas...” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 114); e que a oralidade precisa se orientar para a coerência global, para a articulação entre os diversos (sub)tópicos da interação, para as especificidades genéricas, para a variedade de tipos/gêneros de discursos orais, para a facilitação do convívio social, para o reconhecimento do papel de recursos suprasegmentais na construção de sentidos, para a inclusão de momentos de apreciação das realizações estéticas, e para o desenvolvimento da habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores/as (ANTUNES, 2003). A partir dessas ideias, acreditamos que os gêneros discursivos orais não sejam propriamente aprendidos/ensinados, mas, em certa medida, adquiridos/vivenciados, ao oportunizarmos práticas pedagógicas que, em perspectiva vigotskiana, favoreçam a ampliação da competência metagenérica em tais gêneros. A seguir, faremos uma breve síntese relativa à noção de competência metagenérica para, por último, tratarmos do gênero discursivo oral que mais adiante analisaremos: a entrevista de emprego.

Conforme reconhecem Koch e Elias (2008), a gênese para o debate atinente à competência metagenérica está em Bakhtin (1992), ao considerar que moldamos o nosso discurso quando ouvimos o discurso dos/as nossos/as interlocutores/as, que, por sua vez, nos possibilita identificar o gênero a que tal discurso se insere. No âmbito da Linguística de Texto, essa noção surge em Koch, Bentes e Nogueira (2003), associando-se ao conhecimento das convenções genéricas adquirido pelos/as usuários/as da linguagem. Sob essa ótica, adquirir competência metagenérica implica: (re)elaborar conteúdos simbólicos; (re)apropriar-se de sentidos emergentes do gênero; familiarizar-se com dadas práticas sociais (KOCH; BENTES; NOGUEIRA, 2003); reconhecer relações intertextuais em gêneros diversos quanto ao plano composicional, ao conteúdo temático e ao estilo (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007); construir uma espécie de modelo – “sobre o que são, como se definem, em que situação devemos produzi-l(o)s, a quem devem ser endereçad(o)s, que conteúdo é esperado nessas produções e em que estilo fazê-lo” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 54); e, em especial, interagir de forma conveniente (KOCH, 2015; KOCH; ELIAS, 2008, 2012) nas distintas práticas sócio/interculturais.

Com base em Albuquerque (no prelo), assumimos que ampliar a competência metagenérica envolve desenvolver ações pedagógicas no âmbito da leitura e da produção de texto, na medida em que tornamos

visíveis aos/às estudantes os vestígios de competência metagenérica emergentes de dado gênero e, a partir dessa leitura, propiciamos a formação de enquadres sociocognitivos que os/as possibilitem utilizar, em práticas de oralidade, recursos linguístico-discursivos compatíveis com a prática sócio/intercultural acionada na entrevista de emprego. Frisamos uma noção de competência metagenérica que se relaciona, portanto, com a autonomia estilística; com a ação autoral frente às demandas (meta)genéricas; com a imersão em situações retóricas recorrentes que, gradativamente, se tornam típicas, equilibrando o singular e o recorrente; com a construção de complexidades modais congruentes com um projeto de dizer (inter)subjetivo; e com a concepção plural e multimodal de oralidade, que, a um só tempo, se vincula à noção de gêneros discursivos e se situa em um contínuo tipológico entre a fala e a escrita. Defendemos, assim, que a manifestação estilística é um atributo (uma habilidade) imprescindível para a ampliação da competência metagenérica.

Mesmo que não estejamos explicitamente inscritos/as em uma entrevista, autores/as como Garrett (1964), Hoffnagel (2010) e Essensfelder (2005) afirmam que, em distintas práticas socioculturais, a entrevista integra a nossa vida cotidiana. Hoffnagel (2010, p. 196) define que a entrevista tem um modelo canônico que engloba, ao menos, dois sujeitos com papéis sociais específicos (o/a entrevistador/a pergunta; o/a entrevistado/a responde), podendo ser considerada “[...] uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos [...]”, como é o caso da entrevista jornalística, da entrevista médica, da entrevista científica, da entrevista de emprego *etc.* Para além desse cenário mais objetivo, a linguagem mobilizada transcende o domínio semântico-referencial (SILVEIRA, 2000), na medida em que os/as interagentes/as enunciam/desvelam as implicações positivas/negativas construídas a partir do dito no gênero em questão.

A relação (inter)subjetiva é marcada por um jogo de papéis sociais, cuja alternância se dá entre o Princípio Cooperativo² (GRICE, 1975) e as lutas discursivas travadas. Sobre o primeiro, cabe ressaltar que os/as interagentes, ao se inscreverem no gênero discursivo em questão, estabelecem entre si um pacto latente, a fim de que possam lograr êxito na interlocução (entrevistar e ser entrevistado/a). Em outras palavras, o/a entrevistado/a procura responder às perguntas para que convença o/a entrevistador/a e, idealmente, seja aprovado/a para assumir a vaga de emprego; ao passo que o/a entrevistador/a conduz a interação para conhecer o/a entrevistado/a (ADELINO, 2014), almejando estabelecer o equilíbrio ritual (SILVEIRA, 2000). Sobre o segundo, convém frisar que “a entrevista é sistematicamente planejada e submetida a controles e avaliação” (ADELINO, 2014, p. 9). Assim, acentua-se, no gênero, uma relação intersubjetiva assimétrica, em que o/a entrevistador/a hegemonicamente abre e fecha a entrevista, pergunta, controla os tópicos, suscita a palavra do/a outro/a, avalia o grau de (in)completude e de (in)adequação das respostas, introduz novos assuntos, (re)orienta o curso da interação; ao passo que o/a entrevistado/a aceita a situação interlocutiva, fornece/confirma informações e desenvolve tópicos conversacionais propostos pelo/a entrevistador/a (HOFFNAGEL, 2010; SILVEIRA, 2000).

Entretanto, assumir esse funcionamento e esses papéis sociais de modo rígido seria incompatível com o nosso referencial teórico, visto que, assim como Silveira (2000) destaca, os padrões de fala podem ser violados, como no caso de situações em que o/a entrevistado/a usa a descontinuidade tópica para fugir de assuntos que, em sua avaliação, podem comprometer a entrevista. Além disso, os atributos genéricos – que são, segundo Adelino (2014), a alternância de turnos conversacionais entre a pergunta e a resposta (plano composicional); a enunciação de informações pessoais, de experiências profissionais e de expectativas futuras (conteúdo temático); e o uso de modalizadores (estilo) – são fluidos, plásticos, flexíveis. Nesse sentido, as interações sempre serão únicas, embora as manifestações intersemióticas sejam regidas por rituais interacionais previstos no gênero discursivo, considerando-se a potencial relação assimétrica em jogo. Todavia, ao pensarmos em um contínuo, podemos imaginar que haja entrevistadores/as que, por uma escolha pessoal ou uma prática institucional, selecionem um estilo menos formal – o que não significa prototipicamente informal – e, a partir dessa decisão, minimizem (ou, ao menos, tentem minimizar) a assimetria interacional.

² O Princípio Cooperativo, proposto por Grice (1975), se relaciona à necessidade de fazermos com que a nossa contribuição conversacional seja proporcional ao que é solicitado pelo/a nosso/a interagente.

No caso do ensino de PBLA, reiteramos ser imprescindível a incursão do/a estudante em práticas interculturais, para que ele/a possa perceber, na própria cena genérica, os sentidos que emergem de tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1992), os modos típicos de agir (BAZERMAN, 2004) e o gerenciamento entre singular e recorrente (MILLER, 1984), em coerência com as práticas interculturais nas quais ele/a eventualmente se inscreva. A convergência dessas correntes de gêneros, associada à ideia de que as interações são multimodais, fortalece a necessidade de uma concepção pedagógica centralizada nas formas de participação dos sujeitos em dada comunidade, de modo a contemplar um ensino plenamente intercultural e multissemiótico, privilegiando, por essa razão, aspectos dinâmicos/funcionais dos gêneros discursivos.

2. A COMPETÊNCIA METAGENÉRICA: DO MINICURSO *ON-LINE* AO DESENHO DE PESQUISA

Sob orientação de uma abordagem exclusivamente qualitativa, almejávamos planejar uma pesquisa que, de algum modo, favorecesse a constante construção conjunta de sentidos com os/as participantes do minicurso que ofertamos a pessoas interessadas no estudo da argumentação oral e escrita³ para falantes do PBLA. Optar por uma investigação conduzida sob bases epistêmicas qualitativas significa apostar nos atributos de uma pesquisa que, em vez de frisar a validação por critérios objetivos e aparentemente neutros, deve investir em lentes investigativas constantemente provisórias. Nosso interesse incide, assim, no caráter construtivo e interpretativo da pesquisa, visando à “legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 10). Consideramos salutar que tal conhecimento seja construído por uma pesquisa essencialmente “exploratória, fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto” (MASON, 2002, p. 24), a qual possibilite “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Em afiliação a esse guarda-chuva qualitativo⁴, nossa pesquisa é orientada tanto pela Análise de Discurso Crítica (ADC), por elegermos o texto, vinculado ao gênero entrevista de emprego, como objeto de estudo, com especial interesse na dimensão discursivo-crítica que a ADC descortina; quanto pela Netnografia, por desejarmos focalizar os sentidos construídos por meio de práticas interculturais *on-line* (o minicurso ofertado) e as reflexões decorrentes dessa experiência de ensino. A partir dessa interface – ADC e Netnografia, sob bases epistêmicas qualitativas –, imaginamos ser possível dar visibilidade à (inter)subjetividade que atravessa a produção textual (singular e autoral), ratificando-se as previsibilidades e as possibilidades genéricas (ALBUQUERQUE, 2017) relativas à entrevista de emprego.

A ADC, como método de pesquisa, congrega análise linguística e social em perspectiva reflexiva (RESENDE; RAMALHO, 2004), cujos valores são calcados na semiose, “que inclui todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 2). Adicionalmente, interessa-nos articular as três dimensões do discurso – prática social, prática discursiva e texto (FAIRCLOUGH, 2008). Igualmente, interessa-nos “(a) identifica(r) um problema social que tenha implicações para a ordem social; (b) busca(r) elementos semióticos para a análise; e (c) volta(r) [nosso] olhar para a prática na busca por sua compreensão” (BESSA; SATO, 2018, p. 129). A Netnografia, por sua vez, colabora com esta pesquisa ao se perspectivar como “forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores” (KOZINETTS, 2014, p. 9-10), ao encontro das adaptações que precisaríamos fazer à pesquisa, conforme apresentaremos a seguir, para que fosse possível gerar os dados.

Inicialmente, planejávamos observar aulas de PBLA em um curso de extensão ofertado por uma universidade pública. Todavia, as atividades pedagógicas foram completamente suspensas em março de 2020 devido à emergência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Nosso intuito consistia em assistir a essas aulas para avaliar como os/as estudantes se engajavam em gêneros discursivos orais e construíam argumentação

³ O minicurso foi conduzido com uma colega que tinha interesse em argumentação na modalidade escrita.

⁴ Metáfora proposta por Flick (2009).

a partir de tais gêneros. Com a mudança no contexto de pesquisa, oferecemos um minicurso *on-line*, intitulado *Argumentação nas modalidades oral e escrita do português como Língua Adicional*. Divulgamos o minicurso nas redes sociais, informando que ele ocorreria entre 29 de junho e 3 de julho de 2020, com carga horária de 20 horas, por meio da plataforma *Zoom Cloud Meeting*. Antes do início das atividades, foi disponibilizado aos/às participantes, por Google Forms e por *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em adesão a Bessa e Sato (2018), esse novo desenho possibilitou (i) partir da demanda cotidiana de argumentar (*lato sensu*) e, em especial, de argumentar no gênero discursivo entrevista de emprego (*stricto sensu*), como problema social com implicações para a ordem social; (ii) buscar os elementos semióticos para análise nos recursos linguístico-discursivos utilizados na socialização da leitura e na produção de texto, cuja proposta consistia em opinar sobre um vídeo do canal Porta dos Fundos (leitura) e elaborar um vídeo de apresentação profissional a um/a entrevistador/a interessado/a no perfil do/a participante (produção oral); e (iii) propiciar um olhar para a prática na busca por compreensão por meio do visionamento quanto às escolhas semióticas no gênero discursivo proposto e à coerência na manifestação estilística, com vistas à ampliação da competência metagenérica.

Iniciado o minicurso, apresentamos a proposta, que consistia na realização de algumas tarefas de leitura e de produção textual para se exercitar a argumentação em dois outros gêneros de discurso: a publicidade e o *meme*. Visávamos trazer à tona as distintas possibilidades de se construir argumentação, com foco nos recursos linguístico-discursivos que poderiam ser utilizados em cada situação interlocutiva – seja avaliando (nas tarefas de leitura), seja empregando (nas tarefas de produção) –, almejando-se a constante reflexão atinente ao estilo. Após realizarmos as duas tarefas, propusemos que os/as participantes assistissem ao vídeo do canal Porta dos Fundos e respondessem a algumas questões de leitura, para que, na sequência, gravassem um vídeo (produção oral) que simulasse a candidatura a uma vaga de emprego disponível no canal. Para a produção do vídeo, orientamos que os/as participantes deveriam falar, em até 3 minutos, sobre a área de interesse, sobre a formação acadêmico-profissional e sobre a escolha de um animal que os/as representassem.

Embora a frequência e a participação no minicurso tivessem sido excelentes, poucos/as eram os/as participantes que realizavam as produções de texto que propúnhamos. Assim, só foi possível analisar, neste trabalho, o vídeo de apresentação profissional de um participante, dado que os/as demais que enviaram (cinco vídeos, no total) produziram um vídeo dissonante da proposta (apresentação profissional ‘tradicional’). O participante, residente no Brasil há 18 meses, é falante de espanhol (colombiano) e afirmava ter interesse no aprendizado da língua para concluir o curso de mestrado aqui no Brasil. Com essa proposta de produção de texto (apresentação profissional), visávamos explorar uma situação inusitada em comparação à tradicional entrevista de emprego, simulando que o vídeo funcionaria como etapa inicial do processo seletivo e, diferentemente das entrevistas canônicas, deveria ter um tom humorístico. Em caso de sucesso, o/a candidato/a seria convocado/a para a segunda etapa (a entrevista propriamente dita). A ideia era, a partir desse ‘estranhamento estilístico’, contrastar a experiência proposta com situações tipicamente mais recorrentes no gênero.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, adotamos as seguintes ações: (i) assistimos à gravação do encontro em que realizamos o debate relativo ao vídeo do canal Porta dos Fundos; (ii) registramos as leituras dos/as participantes e a mediação das professoras em relação ao vídeo, a partir das quatro questões motivadoras propostas; (iii) assistimos aos cinco vídeos produzidos pelos/as participantes, que foram enviados para o *e-mail* do minicurso; (iv) selecionamos um vídeo, por ter sido o único que atendeu à proposta de produção; e (v) analisamos os recursos (não) verbais utilizados na produção do vídeo, focalizando a manifestação estilística no gênero entrevista de emprego.

3. O ESTILO NA ENTREVISTA DE EMPREGO: UM DEBATE CONTEXTUALMENTE SITUADO

Nossa análise será realizada em três momentos: (i) a construção de sentidos dos/as colaboradores/as em relação ao vídeo assistido, a partir de quatro questões motivadoras; (ii) a apresentação do vídeo produzido pelo colaborador de pesquisa; e (iii) as reflexões atinentes à manifestação estilística no gênero entrevista de emprego. Em nossa concepção, a apresentação profissional estaria encaixada no gênero entrevista de emprego,

na medida em que ela poderia ser parte da entrevista (seja como etapa que antecede a entrevista, seja como solicitação do/a entrevistador/a na própria entrevista). Argumentamos que essa prática social é coerente com o gênero, ao consideramos, em especial, o crescente aumento de processos seletivos realizados em ambiente virtual. Relativamente ao primeiro momento, disponibilizamos, a seguir, a transcrição parcial do vídeo do canal Porta dos Fundos:

E: Opa, tudo bom?
C: Tudo bom?
E: Vamo começar aqui uma entrevista rapidinho? Marcos, né?
C: Marcos.
E: Marcos, quantos anos cê tem de experiência na área?
C: Cerca de dois anos de experiência na área.
E: Dois anos. Tá. Tô vendo aqui que você tem inglês fluente.
C: Inglês fluente.
E: Ótimo.
C: Espanhol regular.
E: Tá. Pensa rápido. (atirando uma caneta na direção do candidato)
C: (segura a caneta no ar)
E: Muito bom! É, se você fosse um animal, que animal você seria?
C: Um leopardo.
E: (sinal positivo com a cabeça) Por que o leopardo?
C: Porque o leopardo é arrojado e rápido, e ele defende o grupo.
E: Oh, cê já veio...
C: É.
E: E se eu tivesse apontando uma arma pra cara desse leopardo?
C: Esse leopardo por acaso subiria numa árvore.
E: E se meu amigo caçador estivesse esperando por esse leopardo? (posição das mãos simulando carregar uma espingarda)
C: Que amigo caçador? O que eu acabei de comer? (som de rugido) E... o leopardinho tá descendo da árvore, hein? (aproximando-se do entrevistador)
E: Eu continuo armado, leopardo. Aqui ó. (mantendo a posição das mãos)
C: E o que seria aquilo ali atrás? Seria a minha alcateia, que veio me defender.
E: Curioso, alcateia é o coletivo de lobos.
C: Mas eu tenho contato com lobos. (imitando o som de lobos)
E: Ah, é? E será que lobos enfrentam armas? Porque eu tô apontando minha arma agora pros seus lobos.
C: É, a arma que você esqueceu de carregar? Que erro básico!
E: É? Eu tô carregando ó. (gesto com as mãos simulando carregar a arma imaginária)
C: (som e gesto representando pegar a arma das mãos do entrevistador) Peguei a arma.
E: Você não pode pegar a arma. Você é um leopardo.
C: Quem disse que eu sou um leopardo?
E: Você disse.
C: Eu sou um Thundercat. (som e gestos que simulam a transformação em um Thundercat).
Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=wV3vGWcca3U>. (ENTREVISTA..., 2013).

Após a exibição do vídeo, que rendeu boas risadas, abrimos espaço para a partilha de leituras, almejando relacionar as ações inusitadas dos atores tanto ao contexto em si (humor) quanto a práticas socioculturais mais típicas (entrevistas canônicas), a fim de discutirmos a (in)coerência estilística relativa ao uso de semioses verbais e não verbais. Para tanto, o debate partiu das seguintes questões motivadoras:

1. De acordo com o seu conhecimento sobre o gênero discursivo *entrevista de emprego*, qual pergunta não parece ser comum em situações formais do gênero em questão da parte do entrevistador?
2. Que atitude(s) não parece(m) ser comum(ns) em uma entrevista de emprego no estilo formal da parte do entrevistado?

3. Considerando-se que o Porta dos Fundos é um canal de humor, você acredita que a interação manteve coerência? Por quê?
4. Como a resposta sobre o animal poderia ser útil ao entrevistador em relação à possível contratação?

Relativamente à primeira questão, a participante A comentou que achou a entrevista coerente até o momento em que o entrevistador perguntou sobre as línguas de domínio do candidato. A partir dali, segundo a participante A, tudo começou a ficar caricato. A esse respeito, a participante B destacou que a cena em que o entrevistador atirou a caneta para o entrevistado não seria nada compatível com a entrevista de emprego. O participante C, por sua vez, confessou não achar nada comum se perguntar que animal o entrevistado seria, visto que não conseguia compreender de que modo a resposta a essa pergunta poderia colaborar com a (não) contratação do candidato. Nesse momento, intervimos no debate, informando ao grupo não ser incomum, em nossas práticas sociais, que essa questão integre a entrevista, com o intuito de que, a partir da escolha do animal, o/a candidato/a evidencie atributos de si que possam colaborar com a atuação profissional, como coragem, perspicácia, liderança, afetividade *etc.*

Adentrando à segunda questão, ainda avaliando os estranhamentos relativos à dinâmica da entrevista, a participante B afirmou que entendeu o porquê de se escolher um animal para representar os atributos do candidato, mas que jamais imaginou que, em uma situação comum de entrevista, essa analogia pudesse desencadear uma brincadeira infantil. No caso de um canal de humor, destacou a participante B, teria sim coerência, por se esperar que entrevistador e entrevistado rompessem com a formalidade prevista originalmente no gênero. A partir dessa resposta, questionamos o porquê de uma entrevista ser, em geral, conduzida com formalidade. O participante D opinou que seria para demonstrar profissionalismo, já que entrevistador/a e entrevistado/a não eram íntimos/as e deveriam, inclusive, manter entre si distanciamento para que o processo seletivo fosse considerado sério. Retomando as cenas do vídeo, a participante E complementou que o estilo formal foi completamente desconstruído com sons emitidos e gestos produzidos, que simulavam uma brincadeira.

Concernentemente à terceira questão, a participante B reforçou que, por ser um canal de humor, o objetivo era satirizar uma situação culturalmente recorrente. Ela, ainda, mencionou que acreditava que o canal quis zombar desse tipo de pergunta – que animal você seria? –, uma vez que a interação, quase que exclusivamente, girou em torno dessa pergunta. A participante E concordou com a colega (participante B) e acrescentou que, se o entrevistador quisesse saber sobre o perfil do candidato, ele poderia questionar isso de modo direto, visto que a analogia animal-atributos poderia, além de infantilizar a situação, contribuir com respostas pautadas na construção de estereótipos relacionados ao mundo animal, fugindo-se, assim, do real objetivo por trás do questionamento. Por fim, o participante F reforçou que a situação era compatível com a proposta de humor, mas que não conseguia achá-la engraçada, tamanha a atipicidade de aquilo, de fato, ocorrer.

No que diz respeito à quarta questão, a participante B sinalizou que, como nós havíamos mencionado, a prática se justificava para se compararem atributos dos candidatos e estereótipos dos animais, de modo que tal analogia fosse útil para que se avaliasse o perfil do candidato. Em seguida, a participante E ratificou que, em função de a pergunta ser bastante tendenciosa, tinha dúvidas se o questionamento seria útil para a condução da entrevista, já que o candidato, ancorando-se nos estereótipos do mundo animal e na provável expectativa da empresa quanto a um perfil profissional, poderia fazer uma escolha totalmente dissonante de seus reais atributos. A partir dessas contribuições, questionamos se a turma avaliava que a pergunta era pouco funcional para o momento da entrevista. Boa parte dos/as participantes/as responderam, por vídeo ou por *chat*, positivamente. Embora fosse incomum a entrevista encenada no vídeo, comentamos que não seria incompatível com o nosso universo sociocultural entrevistas de emprego com certo tom de informalidade, com a finalidade de trazer maior leveza a uma situação que, em geral, é desconfortável aos/às participantes.

Em linhas gerais, avaliamos que as leituras estiveram ao encontro dos modos típicos de agir e da relativa estabilidade genérica, evidenciando-se o humor como a justificativa para essa particular *performance*

(não)verbal. Ao final do encontro, explicamos para a turma a proposta da tarefa para a gravação do vídeo, como detalhamos na seção metodológica, e selecionamos o vídeo do participante C. A seguir, transcrevemos a apresentação do colaborador e procedemos com a análise.

(semioses não verbais: música ao fundo, imagem do céu e, ao centro, exibição da lua, na qual se exibia o rosto do colaborador dialogando com quem o assiste) e aí, galera. Tudo bom? (risadas) ó, o meu nome é (ininteligível), eu sou médico, abençoa lua. Peraí, tô é pensando (semiose escrita: porque sou bonita). É, eu sou médico, dentro da minha área, as áreas de interesse que eu tenho, eu gosto de leitura, da literatura, a filosofia e trabalho com parasitologia. É, se eu fosse um animal, acho que eu seria a raposa (semiose não verbal: imagem de uma raposa correndo), porque a raposa é muito sábia, sabe? (semiose escrita: eu raposa pós-quarentena) E também pode ser uma boa amiga. Vocês conhecem o Pequeno Príncipe? Então, o Pequeno Príncipe é um bom exemplo disso. Tipo, ele é muito amigável, sabe? (ininteligível) Então aí, não sei galera. Pensa aí se vocês podem me dar um emprego, que eu preciso (risadas e semiose escrita: precisooooo mesmooooo!!!). Tchau!

No que tange aos recursos não verbais (marcados entre parênteses), encontramos semioses não verbais propriamente ditas (imagem, música, expressões faciais do colaborador) e semioses paraverbais (risadas). Todo esse repertório mostrou-se sintonizado com a proposta de oralidade, haja vista o tom memético (e até debochado) que a produção tomou – muito influenciado, talvez, pelas práticas textuais escritas desenvolvidas no minicurso sob a condução de nossa colega, cuja tônica era a produção de *memes* –, em congruência com o estilo esperado para a produção de texto. Essa complexidade modal, por si só, já nos transportou para um enquadre interlocutivo de que a manifestação estilística – não por acaso – mostrou um modo típico de agir influenciado por uma cultura de *memes*, que é cognitivamente possível em contextos específicos, como no caso da nossa proposta de oralidade.

No que diz respeito aos recursos verbais, encontramos semioses verbais (o texto verbalizado) e semioses escritas (os enunciados inseridos na apresentação), bem como dois trechos ininteligíveis. O colaborador optou por incluir expressões formulaicas típicas de uma reduzida distância interlocutiva na fala (*e aí, galera, abençoa lua, peraí, tô é pensando e não sei galera*) e na escrita (*porque sou bonita e eu raposa pós-quarentena*), que, junto aos recursos não verbais, fossem coerentes com a situação interlocutiva e, de algum modo, rompessem com a dicotomia fala-escrita, já que se tratava de uma fala acompanhada de informações escritas em estilo informal. Assim, a manifestação estilística manteve alinhamento com a configuração genérico-multimodal prevista, enquadrando candidato e entrevistador/a em uma interação intimista e relaxada.

Salientamos que a produção do colaborador, assim como ele mesmo avaliou, era bastante pertinente à situação interlocutiva, haja vista que os ajustes ao plano composicional e ao conteúdo temático – e o devido arranjo multimodal (complexidade modal), propiciado pelas formas específicas de semiotização – estiveram a serviço de uma construção de sentidos e de um modo típico de agir idiossincráticos e, ao mesmo tempo, sintonizados com a proposta interlocutiva, considerando-se, de fato, as expectativas do/a outro/a e a expressão singular do *eu* que enuncia. A relativa estabilidade enunciativa abriu espaço para que, dentro do que se considera cognitivamente possível em dado gênero, o colaborador manifestasse o próprio estilo, gerenciando o previsível/possível, a criatividade/prescrição e o singular/recorrente na mediação entre o privado e o social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sustentamos, no âmbito teórico, a ideia de que a tônica dada à noção de gêneros discursivos deve incidir na relativa estabilidade (FIORIN, 2016), na manifestação estilística frente a demandas sócio/interculturais; bem como na plasticidade dos modos típicos de agir, da tipificação de ações retóricas recorrentes e das formas específicas de semiotização. Ratificamos que tais gêneros discursivos são multimodais, congregando distintas intensidades modais e complexidades modais; e que o ensino da oralidade deve (i) se associar à noção de gêneros, (ii) favorecer o desvelamento semiótico e (iii) reforçar o contínuo tipológico que integra fala-escrita, desconstruindo uma concepção universal, associal e instrumental de oralidade. Cabe ao/à professor/a propor

tarefas de leitura, análise e produção textual que focalizem as propriedades formais e funcionais do gênero discursivo; propiciem ao/à discente maior autonomia para (inter)agir e para imprimir suas marcas estilísticas; e favoreçam a ampliação da competência metagenérica para “os orais”.

Frisamos, no âmbito metodológico, que a Netnografia e a ADC colaboraram com a geração de dados, na medida em que possibilitaram, respectivamente, eleger práticas pedagógicas interculturais *on-line* como *locus* de pesquisa e articular três dimensões do discurso. Sob o abrigo de uma episteme qualitativa, afirmamos, no âmbito analítico, que colaboraram com a ampliação da competência metagenérica dos/as participantes no que concerne ao gênero entrevista de emprego: (i) as distintas leituras evocadas na análise do vídeo do canal Porta dos Fundos, cujo foco incidiu na manifestação estilística; e (ii) a produção dos vídeos de apresentação profissional. Cabe destacar que, a partir da exibição dos vídeos, propusemos a reflexão atinente à manifestação estilística em distintos enquadres (típicos e atípicos) de entrevistas e aos ajustes necessários para participar de uma entrevista ‘tradicional’, possibilitando focalizar as expectativas sócio/interculturais e a manifestação estilística frente à configuração semiótico-genérica esperada.

REFERÊNCIAS

- ADELINO, Francisca Janete S. Gênero entrevista de seleção: uma discussão teórica sob a perspectiva bakhtiniana. *In: JORNADA NACIONAL DO GELNE*, 25., 2014, Natal, RN. *Anais [...]*. Natal: EDUFRN, 2014. p. 1-11. Disponível em: <http://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/170.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. *In: SILVA, Francisca C. O.; VILARINHO, Michele M. O. (org.). O que a distância revela: diálogos em português brasileiro como Língua adicional*. Brasília: UAB, 2017. p. 169-193.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo. A noção da competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional. *Investigações*, Recife, PE, v. 35, n. esp. p. 1-30, 2022.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo. *A ampliação da competência metagenérica no resumo acadêmico: uma proposta pedagógica*. No prelo.
- ALBUQUERQUE, Rodrigo; BARRETO, Aline N. B. O gênero discursivo meme no ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, SP, v. 28, n. 1, p. 189-211, 2023.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, Charles. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. *In: BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul (ed.). What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.
- BESSA, Décio; SATO, Denise T. B. Categorias de análise. *In: BATISTA JÚNIOR, José R. L.; SATO, Denise T. B.; MELO, Iran F. (org.). Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Tradução de Anna Rachel Machado. *Revista da ANPOLL*, Campinas, SP, v. 1, n. 19, p. 231-56, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- DOLZ, Joaquim; BUENO, Luzia. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 117-137.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para uma reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.
- ENTREVISTA de emprego. [S. l.: s. n., 2013]. 1 vídeo (3 min. 15). Publicado pelo canal Porta dos Fundos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wV3vGWcca3U>. Acesso em: 28 dez 2022.
- ESSENFELDER, Renato. Marcas da presença da audiência em uma entrevista jornalística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVel*, v. 3, n. 4, p. 1-24, 2005.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2008.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, São Paulo, SP, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GARRETT, Anette. *Entrevista: seus princípios e métodos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1964.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- GRICE, Herbert P. Logic and conversation. In: JAWORSKI, Adam; COUPLAND, Nikolas (ed.). *The discourse reader*. 2nd ed. Abingdon, USA: Routledge, 1975. p. 41-58.
- HOFFNAGEL, Judith C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 195-208.
- KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Anna C.; NOGUEIRA, Cássia M. A. Gênero, mídia e recepção: sobre as narrativas televisivas e seus espectadores. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 44, p. 265-282, 2003.
- KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

- KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LEITE, Marli Q. Interação, texto falado e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUSA-E-SILVA, Maria Cecília C. (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 217-235.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008b.
- MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (org.). *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUEFCG, 2020. p. 25-46.
- MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 2002.
- MILLER, Carolyn R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, Champaign, ILL, v. 70, p. 151-67, 1984.
- MILLER, Carolyn R. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (ed.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 57-66.
- NEGREIROS, Gil; BOAS, Gislaine V. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. *Letras*, v. 27, n. 54, p. 115-126, 2017.
- NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019.
- NORRIS, Sigrid. *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. London: Routledge, 2004.
- NORRIS, Sigrid. Modal density and modal configurations: multimodal actions. In: JEWITT, Carey (ed.). *The routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009. p. 78-90.
- RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 5, n. 1, 2004, p. 185-207.
- ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernad. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 6, n. 3, p. 463-493, 2006.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 19-34.
- SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 109-124.
- SILVEIRA, Sonia B. Ações tópicas e papéis discursivos em entrevistas de emprego. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, MG, v. 4, n. 1, p. 79-89, 2000.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C.; CASAGRANDE, Nancy S. Oralidade e ensino: o difícil caminho da teoria à prática. *Todas as Letras*, São Paulo, SP, v. 17, n. 1, p. 91-102, 2015.