

QUEM É O ENTREVISTADOR? Who's the Interviewer?

Maristela Botelho FRANÇA (Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO)

Abstract

This work aims at showing the directions used in the preparation, performance and analysis of interviews. The fact that the interviewer was a member of the community in focus was relevant, as we will try to show.

Key-words: *interview; interaction; discourse community; frame.*

Resumo

*No quadro da abordagem interpretativista de pesquisa, o objetivo deste texto é mostrar as diretrizes usadas na preparação, condução e análise de entrevistas, tendo em vista o fato de ser o entrevistador responsável pela investigação também membro da comunidade em foco. Considerando a relevância de se discutir instrumentos de pesquisa usados em *Linguística Aplicada*, o estudo trabalha com os conceitos de comunidade discursiva (Swales, 1990), de enquadramento tópico (Brown e Yule, 1983) e de enquadre (Bateson, 1981). Dois exemplos colocam em evidência os procedimentos utilizados e demonstram a ambivalência do fato de ser o entrevistador também membro da comunidade por ele investigada.*

Palavras-chave: *entrevista; interação; comunidade discursiva; enquadre.*

1. Introdução

Este trabalho é parte de pesquisa sobre gêneros escritos no curso de mestrado (França, 1996), realizada em resposta à demanda de dar

forma às dificuldades vivenciadas por um grupo de estudantes¹ em seu processo de produção de textos acadêmicos. O ponto de partida foi a análise dos trabalhos monográficos entregues como trabalho final de disciplina por 13 estudantes. Optou-se pela análise comparativa dos textos que receberam grau **A** e aqueles que receberam grau **C** na avaliação dos professores. Desse modo, além de buscar as formas de discurso que caracterizavam os desvios do gênero esperado², visamos também a confirmar nossa hipótese sobre a diferença de critérios adotados nas avaliações feitas pelos três professores com quem trabalhamos.

Além de ficar evidenciada essa variedade de critério, observamos que cada professor não avaliava da mesma forma textos de diferentes autores. Assim, ficou também evidente que a análise apenas dos textos não daria conta da complexidade da situação que envolve uma comunidade acadêmica de pós-graduação.

Sendo assim, considerando que os escritos de mestrado são parte de um sistema complexo cujas regras são socialmente construídas, o rumo da pesquisa foi revisto. Além da análise dos textos, teríamos de lançar mão de outros procedimentos metodológicos que nos permitissem conhecer a realidade social em que os textos eram produzidos.

Adotando o paradigma de pesquisa interpretativista, o foco de pesquisa passou a ser a percepção dos diferentes participantes do contexto da situação investigada sobre a problemática da produção dos textos. A entrevista, nesses casos, torna-se um instrumento privilegiado por permitir ao pesquisador aproximar-se de uma compreensão sobre o que está acontecendo naquela situação, estabelecendo relações entre pontos de vista, discursos produzidos e regras institucionais.

Neste artigo, intencionamos compartilhar as diretrizes usadas na preparação, condução e análise dessas entrevistas, articuladas com o fato de ser o entrevistador responsável pela investigação também membro da comunidade em foco.

¹ Tal demanda foi formulada informalmente.

² Segundo o manual oficial de apresentação de trabalhos monográficos utilizado pela Instituição de ensino.

2. Considerações preliminares sobre a situação de entrevista deste estudo

2.1. Os participantes

O grupo de entrevistados foi formado pelos participantes do contexto em que a demanda de investigação foi construída (Pós-Graduação em Linguística de uma Universidade federal). Foram entrevistados os 3 professores mencionados, 13 alunos do curso e 1 funcionário, responsável pelos trâmites entre os estudantes e os órgãos provedores de bolsas³. A entrevistadora, em todas as situações, foi a própria encarregada da pesquisa que, por sua vez, desempenhava, naquele contexto, também o papel de estudante. Esse fato apontava para a possibilidade de sobreposição, no nível da enunciação, de pelo menos dois lugares discursivos: o de pesquisadora que almeja um olhar externo à situação examinada e o de estudante participante do contexto.

2.2. Coordenadas empíricas das situações de entrevista

	Situação de entrevista 1	Situação de entrevista 2
Entrevistado	estudante de mestrado	professor do programa
Lugar	residência do entrevistado/ faculdade – pátio	faculdade – sala de professores
Registro	gravador discreto	gravador discreto

Quadro 1: Dados sobre a situação de interação

Em todas as situações, foi feito um preâmbulo sobre os objetivos da entrevista desde o contato com o entrevistado. Todos, portanto, foram informados de que se iria falar, em síntese, sobre a produção dos escritos de mestrado demandados como tarefa obrigatória no final dos módulos que compunham o programa de pós-graduação em Linguística.

³ Não apresentaremos, no âmbito deste artigo, considerações sobre essa entrevista, que teve como objetivo levantar dados complementares sobre a situação investigada.

2.3. Tipo de entrevista realizada

Foram feitas entrevistas semi-estruturadas, isto é, conduzidas a partir de um roteiro básico elaborado em forma de tópicos. A característica-chave desse tipo de entrevista é sua flexibilidade. Desse modo, fica a critério do entrevistador avaliar a necessidade de possíveis adaptações e mudanças no decorrer do evento. A escolha por essa técnica visa a diminuir os riscos de se ir conduzindo a visão dos entrevistados através de perguntas muito fechadas, carregadas de pressuposições. Era bastante provável que os entrevistados colocassem a problemática em termos diferentes daqueles que a pesquisadora proporia.

3. No âmbito dos pressupostos teóricos

Distinguimos três níveis no processo de entrevista: o nível do planejamento prévio, o nível da condução do evento e o nível da análise, posterior ao evento. Em cada um desses níveis, os procedimentos apoiaram-se em construtos teóricos consonantes a uma visão de interação verbal como fenômeno socialmente construído.

3.1. Primeiro nível: o do planejamento prévio

(a) O conceito de comunidade discursiva e a preparação do roteiro

O conceito de comunidade discursiva (Swales, 1990), que vem servindo de base a vários estudos (por exemplo, Brett, 1995) sobre a produção de textos em instituições acadêmicas, foi tomado como o conceito norteador para a elaboração do roteiro de entrevista. Distinguindo-se do conceito de comunidade de fala, usado para identificar grupos que compartilham ou regras lingüísticas similares (Bloomfield, 1933), ou normas de uso (Labov, 1970), ou regras de conduta e de interpretação da fala (Hymes, 1974:51), o conceito de comunidade discursiva identifica um grupo social que compartilha regras retóricas constituídas em função de propósitos comunicacionais bastante específicos. Nesse tipo de comunidade, além da importância desempenhada pela

comunicação escrita, novos membros são admitidos através de processos institucionalizados que envolvem exames orais e escritos. Além disso, apenas são considerados membros aqueles capazes de se expressarem através dos modelos discursivos adotados que, nesse caso, são orientados pelas coerções do gênero científico, cujas formas variam segundo a área de conhecimento a que se liga.

O processo de “adesão” a uma dentre as diferentes vertentes que compõem cada área é marcado pela habilidade do autor com o gênero e a terminologia correspondente. A aquisição de gêneros desse tipo não acontece naturalmente, isto é, por meio da simples inserção no grupo, quando as formas de interação vão pouco a pouco fornecendo as regras implícitas. Tampouco esses gêneros científicos são apreendidos do estudo de manuais. Embora não deixe muito clara sua visão de como se dá o processo de aquisição nessa esfera de atividade, Swales (1990) aponta para a necessidade de se estimular um processo que articula a experiência de vida na academia a certas práticas verbais. Essas últimas originam-se de tarefas de língua especificamente desenhadas com esse fim. Além disso, o autor atribui às interações entre novatos e membros mais experientes papel-chave na aquisição de gêneros.

Baseando-se nesses elementos considerados como chaves para a constituição de uma comunidade discursiva, o roteiro básico da entrevista foi elaborado. As perguntas foram divididas em dois blocos de assuntos. No primeiro deles, os temas visavam a obter dados sobre a história acadêmica do entrevistado; no segundo, propunham respostas ligadas à experiência com os escritos, ao papel do professor nesse processo e às estruturas de participação vividas em sala de aula. Esses temas foram identificados como os **tópicos de pesquisa**.

(b) Articulação entre tópicos de pesquisa e tópicos dos entrevistados

Se de um lado a entrevista é planejada em termos de tópicos de pesquisa, de outro, faz-se necessário pensar na categoria de tópico enquanto um trabalho de construção na/pela fala dos sujeitos. Ao aceitar falar sobre um determinado assunto, o entrevistado pode estar evocando outro(s) que considere verdadeiramente pertinente(s). Aspectos do

contexto interferem na percepção que se tem sobre o que está sendo falado e na construção de tópicos. Brown e Yule (1983) interpretam essa interferência como a ativação de características do contexto que modelam o enquadramento contextual no qual um tópico é constituído. Esses autores definem esse processo postulando a existência de um princípio de enquadramento tópico (Brown & Yule, 1983: 75).

De acordo com tal princípio, é possível compreender a construção discursiva do tópico a partir de dois conceitos contidos na expressão “falar topicalmente”: o do próprio falar topicalmente e o do “falar sobre um tópico”. O primeiro identifica o modo como a contribuição de um falante constitui-se como processo, como movimento discursivo que articula o dizer com os ditos imediatamente anteriores. Esse processo é interpretado pelos autores como a operacionalização discursiva da máxima “Seja Relevante” - uma das quatro máximas conversacionais postuladas por Grice (1975:84), entendida como “faça sua contribuição relevante em termos do enquadramento tópico já existente”. Na situação de entrevista, identificamos esse falar com relação ao momento em que o dizer se ancora inicialmente ao referente contido na pergunta.

O segundo conceito – o do falar sobre um tópico – abarca um tipo de participação em que o participante focaliza sua fala em uma entidade ou assunto particular. Tipicamente, a expressão recobre uma situação em que, embora “falando topicalmente”, o participante ignora (mesmo que parcialmente) o dito anterior de seu interlocutor.

Como parte do planejamento da entrevista, considerando esse princípio de enquadramento tópico, decidimos anotar, durante sua condução, os momentos em que avaliaríamos estar o entrevistado falando topicalmente ou falando sobre um tópico. Essa conduta visaria a orientar a decisão sobre o que privilegiar na continuidade do evento: o tópico da entrevista ou o tópico do entrevistado.

No entanto, diante da multiplicidade de diferentes maneiras de expressar o tópico (por meio de elementos verbais e não verbais), que parâmetros tomar como base? Em análise do discurso, é preciso decidir sobre que traços do contexto são relevantes para a interpretação de um fragmento particular do discurso. Justamente sobre esse ponto, o fato de a pesquisadora fazer parte e conhecer bem o contexto da situação

estudada pode resultar ser ambivalente. Se, de um lado, permite reconhecer dados do contexto inseridos na fala sem que sejam explicitamente enunciados, de outro, favorece a não percepção de pontos importantes mas que, de tão familiares, passam despercebidos.

Podemos observar, a partir de um fragmento de entrevista com uma estudante transcrito a seguir, o aspecto positivo desse fato de pertencer ao contexto. O negativo ficou por conta do que deixou de ser observado.

E: *uma pessoa que não tenha esse esquema do formato das monografias, com o tempo que se tem, consegue elaborar os trabalhos?*

Denise: *não, não. Acho que não. Por isso é que a gente fica com aquele tal conceito I que é tão discutido pelos professores da Pós-graduação. Porque a gente tem aquela legislação enorme da Pós-graduação, a gente tem a possibilidade de ficar com I e completar o trabalho no outro semestre. Mas eu acho que é a pior escolha que a gente faz. Porque a gente não conclui porque não tem tempo de fazer a monografia dentro do semestre e joga para o semestre seguinte. Chega no semestre seguinte, a gente não tem tempo para aquelas disciplinas lá e mais esse do anterior. Então, realmente, a gente trabalha assim muito espremido porque eu acho que falta, falta mesmo esse período, ou essa disciplina mais assim sistemática que seria de redação de trabalhos acadêmicos, eu acho que falta. Porque na graduação eu não tive, nunca me ensinaram o que é uma resenha, o que é uma resenha crítica, o que é uma monografia, a gente sempre fez intuitivamente. Eu sempre fiz isso intuitivamente. Não tive, assim, nenhuma orientação específica para esse tipo de redação acadêmica. Então o tempo do curso é limitado porque você tem que fazer uma série de leituras, tem que discutir uma série de artigos e na hora de escrever você não tem o tempo. E você se depara com a dificuldade mesmo da escrita, da forma que você tem que dar a essa escrita.*

O fragmento acima possui um início e um fim definidos. É a fala de uma estudante como resposta a um pedido de informação. O

pedido de informação fornece uma direção, uma base para o conteúdo da resposta. No entanto, não se trata de interpretar o tópico do discurso como uma simples ação de “falar sobre” o que está contido na pergunta. Não se trata tampouco de transformar essa informação em um dado estatístico, por exemplo, sobre o número de pessoas que acham que o tempo não é suficiente para a realização das monografias. Uma análise sobre o que a estudante está falando deve levar em conta o porquê desse movimento de colocar em cena sua própria história, ao falar sobre a opção do conceito Incompleto⁴ e fazer um julgamento sobre essa opção. No movimento discursivo de enquadramento tópico, a estudante chama atenção para o fato de não ser a falta de tempo necessariamente o problema, mas a falta de formação no sentido de se dominar as competências verbais necessárias para a escrita dos gêneros acadêmicos (trechos sublinhados). Falando topicalmente, Denise constrói seu tópico particular.

3.2. Segundo nível: Regras conversacionais e condução da entrevista

A perspectiva dos lugares fixos de locutor principal e de ouvinte principal na estrutura de participação em entrevista confere ao evento um status diferente ao de uma situação de conversa. Outro ponto de diferença reside no tempo de duração: uma conversa pode durar enquanto os participantes aderirem a um item que, embora não faça parte da conversação, existe enquanto possibilidade de ser mencionado (Schegloff & Sacks, 1974). Além do mais, na conversa, as falas se sobrepõem mais repetidamente, ocorrem mais interrupções propositais e há recorrentes trocas do papel de locutor e de ouvinte.

Por outro lado a situação institucional esperada no tipo de acordo interacional em entrevista de pesquisa é aquela em que os participantes

⁴ Esse conceito I, possível de substituir temporariamente no histórico do aluno um grau de avaliação, faz parte do conhecimento de mundo da entrevistadora, que também sabia o número de vezes em que a entrevistada recorreu ao recurso e os custos desse procedimento em termos de “fama” acadêmica.

desempenham o papel de entrevistador e de entrevistado e devem ter um lugar social ratificado na fala (Goffman, 1981) enquanto tal. É o entrevistador quem deve propor os tópicos de entrevista; o entrevistado, por sua vez, assumindo o princípio da cooperação, desempenha o papel de locutor principal.

Quando o entrevistador é participante do contexto, fazendo parte ou não da mesma categoria hierárquica ou profissional do entrevistado, corre-se o risco de não ter seu lugar ratificado ou de que a entrevista se transforme numa conversa. Não que não se possa construir numa conversa sentidos que venham a ser relevantes para a compreensão da questão de pesquisa, longe disso. O risco diz respeito à possibilidade de que o evento deixe de atender às expectativas informacionais previamente estabelecidas.

Para diminuí-lo, o entrevistador-participante tem de estar integralmente consciente e presente na ação de ver e ouvir o entrevistado, pois desse modo pode monitorar as mudanças do lugar discursivo de que fala o entrevistado. Essa postura também recupera localmente traços que a gravação em áudio não alcança registrar e que são necessários observar para a interpretação local do conteúdo das respostas, bem como para a condução da entrevista (movimento do corpo, do olhar, gestos).

3.3. Terceiro nível: o princípio de enquadre e a análise das entrevistas

Estudos sobre interação face a face (Goffman, 1981) demonstraram a dinâmica das possibilidades de enquadramentos em que diferentes contextos discursivos são criados e recriados na interação: uma variedade de papéis e alinhamentos entra em cena quando pessoas se engajam em interação face a face.

Pesquisando o discurso em entrevista psiquiátrica, Ribeiro (1995), que defende a hipótese da coerência do discurso psicótico, descreveu a interação a partir de dois grandes contextos. No primeiro, isto é, o da situação institucional esperada de entrevista médica, os parti-

participantes seguem os papéis sociais prescritos de entrevistador-doutor e entrevistado-paciente. No encontro, marcado por uma assimetria típica de papéis, os participantes aderem a um sistema rígido de troca de turnos, utilizando termos formais de tratamento, seguindo uma agenda formal de tópicos de entrevista.

No segundo contexto descrito pela lingüista, observa-se o desenvolvimento de “enquadres” não-institucionais. Nesse sentido, enquadre é o termo que designa um princípio do discurso e da organização social (Bateson, 1981) que aponta para os papéis sociais desempenhados pelos participantes numa interação. Diferentes posicionamentos e reposicionamentos com relação a esses papéis são sinalizados por mudanças de alinhamento e, conseqüentemente, de enquadre. Através do estudo de quadres, pode-se investigar que tipos de relacionamentos são estabelecidos por meio da fala e como esses relacionamentos são negociados na interação.

Considerando que palavras veiculam informação, como falamos essas palavras – quão alto, quão rápido, com que intonação ou ênfase - comunica o que pensamos que estamos fazendo quando falamos: implicando, flertando, explicando ou punindo; se estamos sentindo amizade, raiva, ou zombando; se queremos nos aproximar ou nos afastar. Em outras palavras, como dizemos o que dizemos comunica significados sociais (Tannen, 1986:30).

Nos quadres não-institucionais da situação estudada por Ribeiro, a paciente atua suas identidades sociais não-oficiais. No caso descrito, a lingüista mostrou que o papel de entrevistada-paciente serviu de fundo a outros, como o de uma gentil avó falando a um ouvinte amigo, ou de uma mulher idosa falando a uma jovem, de uma vendedora animada explicando atividades de venda.

Nas entrevistas com os estudantes neste estudo, em meio a um contexto em que os participantes seguiram o papel social esperado em entrevista de pesquisa, ocorreram quadres não-oficiais em que se alinharam como um colega falando intimamente a outra.

Com relação às entrevistas com os professores, houve dois contextos. No primeiro deles, os participantes assumiram o papel social previsto de entrevistador e de entrevistado.

No entanto, em entrevista com um dos professores, houve predominância de uma situação em que o enquadre de entrevista de pesquisa manteve-se como pano de fundo para o enquadre de entrevista para validação da pesquisa, em que o professor se colocou como condutor do evento, introduzindo e discutindo tópicos, criticando a organização da entrevista e dando conselhos à entrevistadora, como fica evidenciado no trecho a seguir⁵:

O contexto de entrevista foi sinalizado ao se ligar o gravador.
Reação do professor entrevistado:

p: *ah eu quero ver primeiro as perguntas =*
E: *ah é? = [apanhando o roteiro diante de mim]*
p: *quero.*

O gravador é desligado. Depois de ler o roteiro, fazer perguntas e considerações, o professor sinaliza para que o gravador seja ligado e declara:

p: *é:: Maristela, eu tô aqui porque eu quis cooperar com você, mas vendo o roteiro eu não tenho vontade de responder.*
E: *não brinca? =*
p: *sério, acho excessivamente longo.. acho fora de foco..*
E: *por quê?*
p: *as questões que são importantes para o seu projeto não estão entre as perguntas. Então eu quero responder as perguntas que são (focadas).*
E: *que você achou?*

O tipo de evento constituído foi essencialmente assimétrico e predominantemente distinto de uma situação formal de entrevista de pesquisa.

⁵ A transcrição aqui é propositalmente feita de modo distinto do exemplo anterior. Essa forma de transcrição ajuda a colocar em destaque o princípio de enquadre.

O fato de a entrevistadora ser estudante no contexto acadêmico sob foco possibilitou que os gestos, as reais palavras usadas pelo professor e o modo de dizê-las tenham evocado o enquadre da rotina do professor, de orientador e juiz de trabalhos.

Do ponto de vista da análise, buscou-se compreender o significado social expresso pelo modo como os eventos se constituíram através dos enquadres sinalizados pelos locutores. Em outras palavras, buscou-se avaliar a relevância de algum enquadre em particular para elucidar as questões de pesquisa.

Apesar da tensão criada, a situação vivida na entrevista com o referido professor mereceu destaque nesta pesquisa por ilustrar uma queixa feita pelos estudantes sobre a relação assimétrica existente entre estudante e professor na situação acadêmica em questão. Além disso, permitiu-nos compreender a situação dos alunos, reconhecendo o quanto a dificuldade de interação cria condições desfavoráveis à formação de uma comunidade discursiva.

Depois do trecho descrito acima da abertura (últimas falas retomadas abaixo), o entrevistado prossegue a interação do modo que se segue:

p: *vou responder as perguntas que estão (focadas)=*

E: *que você achou?*

p: *Não, que você me disse, “quais são as causas das dificuldades dos alunos na produção do texto?”, quero responder a esta.., acho que essa pergunta você deve pôr e.. nesse sentido, tenho uma sugestão inicial..*

Depois de ler em voz alta (a partir do roteiro que manteve em mãos) e responder as perguntas que considerou focadas, o professor inicia um novo movimento de críticas ao roteiro, sinalizando para o enquadre de avaliação da pesquisa:

p: *Agora eu vou, agora eu vou malhar o resto das perguntas, tá? (...) Você pode ir lá na pós e ver que eu leciono desde 77..*

E: *[ah!] [risos] mas por que você não pode me responder?*

p: *Porque não faz sentido você.. ocupar o tempo de uma pessoa para responder coisas que você sabe indo na secretária.. Esse é o ponto.. Eu estou lhe respondendo. Eu tô (botando) o meu tempo com você porque eu estou.. julgando esse roteiro. Tá entendendo? Desde então a pós já passou por muitas transformações? Bom, depende do sentido que você (quer) por transformações=*

E: *regulamento, tipo de aulas, alunado, esse pra mim importa muito.*

p: *Essa pergunta eu deveria fazer pra você. **Você como aluna** sabe melhor do que eu. Essa pergunta você tá.. fazendo pra pessoa errada. Eu que deveria lhe perguntar.. se você.. comparando-se com os outros alunos que já se formaram, ou com os que.. com as gerações que estão aí, se vê diferença. [Eu acho que tem essa diferença que, relativamente óbvia, nós.. eh.. atendemos básica-, já atendemos aos.. que precisavam do título para atuar nas universidades e agora estamos atendendo.. também mas, sobretudo, aos que:.. não têm necessidade absoluta do título, porque 'tão atuando no primeiro e segundo grau, e também gostariam de atuar na universidade ou já atuam de forma precária. É uma outra geração.] É uma geração mais jovem.. como você. Mais jovem.. eh.. portanto com uma potencialidade muito maior. Eu.. já tô avaliando isso.. eu acho extremamente positiva essa mudança.. Prefiro investir.. de corpo e alma, numa pessoa que.. tenha a sua idade, acho que você tem menos de (), deve ter por volta entre 20 e 30 anos, né? Do que investir numa pessoa que está entre 40 e 50..*

No contato para entrevista, foi proposta a fala no sentido de fala em entrevista. No entanto, para o professor, o enquadre de entrevista de pesquisa permanece no fundo e ele ratifica esse enquadramento apenas parcialmente. No trecho sublinhado, o professor não reconhece o papel de entrevistadora, evocando antes seu lugar de aluna (embora nunca tenham participado de uma mesma sala de aula). Sua contribuição articula nos movimentos discursivos um falar topicalmente a um falar sobre um tópico que, nesse caso, constitui seu interesse em criticar o roteiro de entrevista e os métodos adotados na pesquisa. No en-

tanto, como possibilidade constitutiva do próprio movimento interacional, seu discurso reencontra o tópico da pesquisa a partir do momento (trecho entre colchetes) em que o enquadre de entrevista é retomado.

4. Considerações

Variedades de papéis e de alinhamentos que entram em cena na interação em entrevista de pesquisa tornam-se fonte de informação relevante para a construção dos sentidos. A análise dos papéis sociais ajuda a compor o quadro social vivido pelo grupo sob foco.

O fato de o entrevistador acumular o papel de pesquisador e de estudante na situação acadêmica investigada pode ser classificado como ambivalente. Por um lado, corre-se o risco de ter e de manter expectativas comprometidas com o papel social que ele próprio desempenha no contexto e, no lugar de olhar para a situação, ele a tem pensada e definida *a priori*. Desse modo, pode representar mais um “peixe” na metáfora usada por Erickson (1986): “O peixe seria a última criatura a descobrir a água”.

Por outro lado, ser membro da mesma comunidade em que se está pesquisando confere ao entrevistador a vantagem de compartilhar com os demais participantes uma gama de informações e de experiências somente obtidas após um longo período de investigação de base etnográfica. Além do mais, essa duplicação de papéis traz ao jogo interacional sutilezas que podem ajudar a iluminar as nuances da problemática em questão.

No caso da entrevista comentada acima, o fato de o professor se colocar no lugar de avaliador lançou a entrevistadora para a posição de aluna. Naquele contexto, tal situação ajudou na construção de um sentido comum entre os participantes da pesquisa: o estudante não estava autorizado a pretender fazer parte da comunidade científica. Em diversas situações, era-lhe vedado o acesso a práticas discursivas que lhe permitissem o domínio dos gêneros necessários ao desenvolvimento de sua produção científica.

Referências bibliográficas

- BATESON, G. [1972] 1981 A theory of play and fantasy. IN: *Steps to an ecology of mind*. Chandler. Reprint. Ballantine.
- BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. Henry & Holt.
- BRETT, P. 1995 Corpus and concordance-based investigation of the introduction and results sections of journal articles. *the ESpecialist*, 16.2: 83-108.
- BROWN, G. & YULE, G. 1983 *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- ERICKSON, F. 1986 Qualitative methods in research on teaching. IN: M.C. WITTRICK (ed.) *Handbook of research in teaching 3*. Macmillan.
- FRANÇA, M.B. 1996 *A produção de trabalhos monográficos por estudantes de mestrado: uma análise baseada em gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. UFRJ.
- GOFFMAN, E. 1981 Footing. IN: *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- GRICE, H.P. 1975 Logic and conversation. IN: P. COLE & J. MORGAN (eds.) *Syntax and semantics. Speech acts. Vol 3*. Academic Press.
- HYMES, D. 1974 *Foundations in sociolinguistics*. University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. 1970 The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23: 30-87.
- RIBEIRO, B.T. 1995 *Coherence in psychotic discourse*. Oxford University Press.
- SHEGLOFF, E. & SACKS, H. 1974 Opening up closing. IN: R. TURNER (ed.) *Ethnomethodology*. Penguin.
- SWALES, J. 1990 *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- TANNEN, D. 1986 *Conversational style*. Ablex Press.

Maristela Botelho França holds a PhD in Applied Linguistics from the Catholic University of São Paulo. She concluded her doctoral thesis on Activity and discourse in professional situations at a hospital environment in 2002. Nowadays, the author works as a professor at the Documentary and Technical Processes Department of the Rio de Janeiro University (UNIRIO), where she develops a research project about language activities in professional situations.