

**MELISSA SANTOS FORTES**

**UMA COMPREENSÃO ETNOMETODOLÓGICA DO TRABALHO  
DE FAZER SER MEMBRO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE  
ENTREVISTA DE PROFICIÊNCIA ORAL EM PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**PORTO ALEGRE**

**2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA**  
**LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

**UMA COMPREENSÃO ETNOMETODOLÓGICA DO TRABALHO  
DE FAZER SER MEMBRO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE  
ENTREVISTA DE PROFICIÊNCIA ORAL EM PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**MELISSA SANTOS FORTES**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER**

Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE**  
**2009**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu avô João (*in memoriam*) e à Cecília, minha mãe, à Isabel, ao Antônio e à Ana, meus tios, pelo incentivo constante e pelo entendimento de que o conhecimento socialmente compartilhado em nossas deliciosas, acaloradas e intermináveis discussões ao redor de mesas de jantar (e de almoçar!) é o melhor legado que podemos construir conjuntamente uns para os outros. À minha prima-irmã-gêmea Michelle, por ser minha prima-irmã-gêmea.

Ao Pietro, por tanto que nem tenho palavras para glosar o quanto. Só para dar uma idéia, pelos incríveis risotos e pelas saborosas pastas que tanto acalentam a alma, pelo companheirismo na casa e na vida, pelo modelo de disciplina e coragem, pela construção de conhecimento compartilhado ao longo de todo o percurso desta tese, pela paciência em escutar a eloqüente companheira com quem escolheu estar, pela compreensão nos muitos e vários momentos de crise emocional e de saúde pelos quais a companheira resolveu passar, pela ternura, pela doçura em pele de teimosia e brabeza, pelo amor vivido mas não dito (assim mesmo, sem vírgula e embora eu venha insistindo e argumentando há muito tempo que fala é ação!), enfim, por “tantas emoções” que levariam bem mais do que 300 páginas para serem glosadas ...

À Márcia, à Luísa e ao Dudu, por terem me escolhido como irmã, dinda e comadre. Por tudo que já vivemos como família e por tudo que viveremos como parentes de coração.

À Professora Dra. Margarete Schlatter, pela formação em Licenciatura no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, pela formação como avaliadora em língua adicional no exame Celpe-Bras e pelos quase 20 anos de oportunidades de crescer e de me desenvolver como acadêmica e docente.

Ao Professor Dr. Pedro de Moraes Garcez, por ter me apresentado a Harold Garfinkel e, sobretudo, por ter me acolhido no Grupo de Interação e Etnografia (ISE) da UFRGS, possibilitando minha participação na construção coordenada, conjunta e contingente de (muito, e quase sempre profundamente complexo) conhecimento socialmente compartilhado.

À Professora Dra. Ana Zilles, ainda pela caixa de artigos sobre Aspecto, por meio da qual teve início uma relação de muitas trocas; e por aguçar minha curiosidade sobre o que propor no lugar do parâmetro do falante nativo ideal.

Às colegas e amigas Márcia Del Corona, Juliana Schoffen, Letícia Loder e Andréia Kanitz, por todas as sugestões, comentários e questionamentos feitos a este texto. À Laura Baumvol pela energia positiva e pelo encorajamento essenciais para o enfrentamento das apresentações no Grupo ISE e da escritura desta tese. Ao Alexandre Almeida, por tudo que aprendi sobre Análise da Conversa, pesquisa, ensino, moda, decoração. À Cristina Uflacker, por ser a nossa grande amiga Sarah.

À Maria de La O López Abeledo, por ter presenteado a todos nós com uma impecável tese de doutorado, por ser uma grande parceira de pesquisa e uma pessoa tão especial.

Aos colegas do Grupo ISE, pela acolhida e por todas as contribuições a este estudo e, sobretudo, pelo quórum nas minhas apresentações e pelo apoio na preparação delas. Em especial à Paola Salimen, pelo interesse no objeto de estudo desta tese e pelas discussões desencadeadas nas análises conjuntas de dados.

À Adila Moura e à Maria Helena Albée, por todo o apoio incondicional ao longo desta pesquisa. Aos colegas professores de língua inglesa do Curso de Letras da Unisinos, pelo comprometimento, pela responsabilidade, pelo trabalho de qualidade e pelas palavras de apoio e incentivo. Aos demais colegas, pela torcida e pela compreensão.

Às amigas que não agüentam mais esperar o término desta tese para sairmos juntas.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela qualificada formação de graduação, de mestrado e de doutorado.

Ao Ministério da Educação do Brasil e à Comissão Técnica do exame Celpe-Bras, pela formação em serviço e pela disponibilização dos dados analisados neste estudo.

## RESUMO

A descrição realizada nesta pesquisa aponta para uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. O objetivo deste estudo é atingir uma compreensão de proficiência oral em língua adicional da perspectiva dos participantes na entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras, de modo a realizar, a partir dessa compreensão, a proposição de um entendimento de proficiência e de parâmetros de avaliação de proficiência oral em língua adicional que possam ser válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Pela adesão ao arcabouço teórico da Etnometodologia (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) e aos princípios teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica, este estudo entende que a fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em língua adicional é uma realização intersubjetiva e contingente para todos os efeitos práticos da realização dessa atividade cotidiana pelos interagentes. Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foram analisadas entrevistas de proficiência oral do exame Celpe-Bras, segmentadas de um *corpus* de 10h de entrevistas gravadas em áudio em um dos postos aplicadores do Celpe-Bras na Região Sul do Brasil. Para análise, foram segmentadas seqüências interacionais em que os participantes realizam práticas interacionais por meio das quais exibem uns aos outros o entendimento das ações que fazem como parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. A partir da visão etnometodológica da ação humana pelo uso da linguagem, a descrição realizada nesta pesquisa apontou para um entendimento de proficiência oral em língua adicional como a constituição do pertencimento por meio de um trabalho interacional intersubjetivo e contingente realizado pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970). Para realizar o trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral, os participantes deste estudo exibem uns aos outros e, com isso, ao analista: 1) a produção intersubjetiva de contextos e de identidades institucionais; 2) a atribuição e a ratificação de categorias de pertencimento da coleção [ser daqui/deste país x ser de lá/de outro país] uns aos outros pela exibição do entendimento do interlocutor como representante da categoria de pertencimento a ele atribuída e, portanto, possuidor de conhecimento de senso comum para a produção de ações e descrições “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-

práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii) na constituição da organização da fala-em-interação; 3) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis (Abeledo, 2008); e 4) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua espanhola como aceitáveis. A descrição do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral realizada neste estudo implica a redefinição do conceito de proficiência oral, a reconfiguração do conceito de confiabilidade e a elaboração de novos parâmetros na área de avaliação de língua adicional para que a avaliação de proficiência oral em língua adicional do Exame Celpe-Bras possa ser mais válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

## ABSTRACT

The description achieved in this research points to an ethnomethodological understanding of the work of doing 'being a member' in Portuguese as an additional language oral proficiency interview talk-in-interaction. The aim of this study is to achieve an understanding of oral proficiency in an additional language from the perspective of the participants in the Portuguese as an additional language oral proficiency interview in the Celpe-Bras exam in order to propose, based on the participants' perspective, an understanding of oral proficiency and of assessment parameters for the assessment of oral proficiency in an additional language which may be valid and reliable for language use as a form of joint action (Clark, 1996). Based on the theoretical framework which is the grounds of Ethnomethodology (Garfinkel, 1967; Garfinkel and Sacks, 1970) and on the theoretical-methodological principles in Conversation Analysis, this study understands additional language oral proficiency interview talk-in-interaction as a contingent and intersubjective achievement for all practical purposes of the achievement of this everyday activity by the interactants. In order to reach my research goal, I analyzed Celpe-Bras Portuguese as oral proficiency interviews, segmented from a *corpus* of 10 hours of audio recordings in one of the Celpe-Bras application centers in the South of Brasil. As for the analysis, interactional sequences were segmented in which the participants produce interactional practices by which they exhibit to one another the understanding of the actions they accomplish as part of the work of doing 'being a member' in Portuguese as an additional language oral proficiency interview talk-in-interaction. From the ethnomethodological perspective of human action accomplished by means of language use, the description achieved in this research has pointed to an understanding of oral proficiency in an additional language as exhibiting co-membership in a contingent and intersubjective interactional work accomplished by the mastery of natural language (Garfinkel, 1967; Garfinkel and Sacks, 1970). The analysis has shown that for the participants to accomplish the work of doing 'being a member' in the oral proficiency interview talk-in-interaction they exhibit to one another and, by doing so, to the analyst that: 1) they intersubjectively produce institutional contexts and identities; 2) they invoke and ratify membership categories of the collection [being from here/this country x being from there/that country] to one another by the reflexive exhibition of the understanding of the interlocutor as a

representative of the membership categorization made relevant and, for being a representative of that category, sharing common sense knowledge to produce actions and descriptions ‘visibly-rational-and-observable-for-all-practical-purposes’ (Garfinkel, 1967, p. vii) in the intersubjective accomplishment of talk-in-interaction; 3) they exhibit understanding and production of categorization and description practices in Portuguese as preferable (Abeledo, 2008); and 4) they exhibit understanding and production of categorization and description practices in Spanish as acceptable. The description of the work of doing ‘being a member’ in oral proficiency interview talk-in-interaction accomplished in this study points to the redefinition of oral proficiency, to the reconfiguration of reliability, and to the elaboration of new assessment parameters which may be valid and reliable for language use as a form of joint action (Clark, 1996).



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>PRIMEIRA PARTE: O uso da linguagem para ação no mundo na avaliação de proficiência oral em contextos de língua adicional</b> .....	21
<b>1. O falante nativo ideal como parâmetro?</b> .....	22
1.1 O conceito de proficiência na área de avaliação de língua adicional .....	23
1.2 Os conceitos de validade e de confiabilidade na área de avaliação de língua adicional .....	42
1.3 O entendimento da fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral na área de avaliação de língua adicional .....	49
<b>SEGUNDA PARTE: O pertencimento pelo domínio da linguagem natural</b> .....	63
<b>2. A compreensão etnometodológica do uso da linguagem</b> .....	64
2.1 A manutenção da intersubjetividade como procedimental .....	68
2.2 O caráter reflexivo e <i>accountable</i> das ações e descrições .....	72
2.3 A indicialidade da linguagem natural .....	77
2.4 O pertencimento pelo domínio da linguagem natural .....	80
2.5 O fazer ser membro como realização intersubjetiva pelo domínio da linguagem natural .....	84
2.6 Os dispositivos de categorização de pertencimento como organizadores do conhecimento de senso comum .....	89
<b>TERCEIRA PARTE: A produção intersubjetiva de contextos e identidades na fala-em-interação</b> .....	97
<b>3. A fala-em-interação como locus da produção intersubjetiva de contextos e identidades na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica</b> .....	98
3.1 As noções de sequencialidade, adjacência e preferência .....	107

3.2 A sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana .....	111
3.2.1 O componente de construção do turno .....	112
3.2.2 O componente de alocação dos turnos .....	115
3.2.3 O conjunto de regras .....	116
3.3 A organização do reparo na fala-em-interação.....	126
3.4 A transcrição como teoria .....	137

<b>4. A produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação .....</b>	<b>147</b>
4.1 Fala-em-interação institucional e conversa cotidiana .....	154
4.2 Características gerais da fala-em-interação institucional .....	155
4.3 A produção intersubjetiva do contexto institucional entrevista de proficiência oral em língua adicional .....	157
4.3.1 Orientação para identidades institucionais na fala-em-interação .....	157
4.3.2 Restrições especiais e particulares na fala-em-interação institucional .....	177
4.3.3 Arcabouços inferenciais e procedimentos na fala-em-interação institucional ....	186

<b>QUARTA PARTE: O trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional .....</b>	<b>200</b>
---	------------

<b>5. Fazer ser membro pela exibição da compreensão e pela produção de práticas de categorização e descrição preferíveis em língua portuguesa e aceitáveis em língua espanhola .....</b>	<b>202</b>
5.1 Para a resolução de problemas de produção na fala-em-interação .....	203
5.2 Para a resolução de problemas de entendimento na fala-em-interação .....	209
5.3 Para a correção do turno do outro .....	211
5.4 Para a ratificação e a na não ratificação de uma proposta de entendimento das ações anteriores .....	212
5.5 Para a formulação de opinião, na confirmação de entendimento e no fornecimento de informação pela orientação a seqüências interacionais anteriores .....	221
5.6 Na produção de conhecimento compartilhado pela atribuição e pela ratificação das categorias de pertencimento “ser daqui” x “ser de lá” .....	228

<b>6. Implicações desta compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro para uma avaliação de proficiência oral em língua adicional mais válida e confiável para o “uso da linguagem para ação no mundo”</b> .....	250
6.1 Fazer ser membro pela exibição da compreensão e pela produção de práticas de categorização e descrição preferíveis em língua portuguesa .....	253
6.2 Fazer ser membro pela exibição da compreensão e pela produção de práticas de categorização e descrição aceitáveis em língua espanhola .....	258
6.3 A redefinição do conceito de proficiência oral .....	268
6.4 A reconfiguração do conceito de confiabilidade .....	272
6.5 A elaboração de novos parâmetros de avaliação .....	276
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	280
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	284
<b>ANEXOS</b> .....	294

## INTRODUÇÃO

Este estudo iniciou com o objetivo de discutir a validade da entrevista de proficiência oral do exame Celpe-Bras<sup>1</sup>, procurando contribuir com a discussão sobre a validade das entrevistas de proficiência no âmbito dos estudos realizados na área de avaliação de proficiência oral em língua adicional a partir da década de 90. Na década anterior, os estudos na área de avaliação da proficiência oral em língua adicional viram a criação das *ACTFL Guidelines*<sup>2</sup> como resultado do Movimento da Proficiência<sup>3</sup> (Lantolf e Frawley, 1988, p. 181), que consolidou a entrevista de proficiência como instrumento de avaliação e também uma abordagem baseada em níveis para explicar a natureza da proficiência oral.

Segundo Lantolf e Frawley (1988, p. 182), as *ACTFL Guidelines* passaram a ditar o que era o uso da linguagem no mundo real. Assim, nos anos 90 em diante, foram realizados vários estudos na área de avaliação de proficiência oral em língua adicional com o objetivo de investigar a validade da entrevista de proficiência oral e das *ACTFL Guidelines* na avaliação de desempenho no uso oral da língua adicional. De acordo com McNamara (2000) e com Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen (2005), a avaliação nos testes de desempenho<sup>4</sup> é realizada por meio de instrumentos de avaliação em que os avaliados precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais de uso da língua, levando em consideração a capacidade do avaliado de interagir e agir na língua adicional.

De 2004 a 2007, fui integrante do grupo de avaliadores do Celpe-Bras, tendo participado das etapas de correção das tarefas de compreensão oral e de leitura e de produção escrita, da aplicação das entrevistas de proficiência oral e do controle de confiabilidade das avaliações das entrevistas orais em casos de discrepância na avaliação entre a parte de compreensão oral e de leitura e de produção escrita (Parte Coletiva) e a entrevista de proficiência oral (Parte Individual). Também em 2004, participei do grupo que reformulou os descritores da Ficha de Avaliação da Interação

---

<sup>1</sup> Conforme o Manual do Aplicador (2006, p. 3), “o Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países (...)”. O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência de português como língua adicional oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro.

<sup>2</sup> *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines*, ou seja, as diretrizes do Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras.

<sup>3</sup> *The Proficiency Movement*.

<sup>4</sup> *Performance Tests*.

Face a Face (Manual do Aplicador, 2006), com base na escuta de entrevistas aplicadas pelo Celpe-Bras, com vistas à obtenção de parâmetros para a re-elaboração de descritores para as grades orais do exame mais válidos para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). A experiência como membro do grupo de avaliadores do exame Celpe-Bras permitiu minha formação em serviço com relação a questões teóricas e práticas envolvidas na avaliação de uso da linguagem. Essa formação em serviço foi realizada em conjunto com a reflexão sobre avaliação de uso da linguagem em contextos de língua adicional no âmbito das preocupações do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS<sup>5</sup>, coordenado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter e composto por um grupo de pesquisadores que há anos vêm trabalhando na investigação da validade do exame Celpe-Bras. Dentre as produções desse grupo, destaco a tese de doutorado de Schoffen (2009) pela investigação de questões centralmente relacionadas a esta pesquisa, como será apresentado e discutido ao longo deste estudo.

Durante o seu percurso no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, este estudo realizou uma radical mudança em termos do olhar ao objeto de pesquisa. No esboço inicial, o objetivo era descrever, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), como a entrevista de proficiência do Celpe-Bras se aproximava, em termos de organização interacional, à organização seqüencial da tomada de turnos na conversa cotidiana. Esse objetivo era pautado pelo entendimento de que uma entrevista de proficiência oral, como a do Celpe-Bras, que se aproximasse da organização da conversa cotidiana seria válida para a visão de Clark (1996) de língua para ação no mundo adotada pelo exame. Como discutirei na Primeira Parte, não estava sozinha nessa busca, já que vários estudos na área de avaliação em língua adicional na década de 90 em diante procuraram refletir sobre a aproximação da entrevista de proficiência oral à organização da conversa cotidiana com o intuito de discutir a validade e a confiabilidade da entrevista de proficiência para a avaliação de desempenho no uso da língua adicional. Cheguei, portanto, ao exame de qualificação desta tese com a compreensão de que a entrevista de proficiência oral do exame Celpe-Bras era válida para o entendimento de Clark (1996) sobre a linguagem pela sua aproximação à conversa cotidiana, bastando apenas descrevê-la da perspectiva dos participantes, de acordo com a adesão à ACE, de modo a sustentar essa compreensão.

---

<sup>5</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A partir da banca de qualificação<sup>6</sup>, houve um redirecionamento da pesquisa pelo comprometimento deste estudo com a Etnometodologia de Harold Garfinkel e pelo efetivo entendimento dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica. A compreensão de que a organização da situação de avaliação é tão parte do mundo real quanto a organização da conversa cotidiana foi atingida de modo penoso, demorado e a partir de muitas idas e vindas, devido à dificuldade de realizar o distanciamento necessário, como membro do grupo de profissionais que atuava no exame Celpe-Bras e como pesquisadora da área de avaliação de proficiência oral em língua adicional, da distinção amplamente consolidada nessa área de que, na avaliação de desempenho, há a situação de vida real e a situação de avaliação, que, por sua vez, procura simular a situação de vida real que pretende avaliar. Com base nessa distinção, os estudos na área de proficiência oral buscam entender como se aproxima, se deve ou não se aproximar, e se é possível ou não se aproximar, a entrevista de proficiência oral da conversa cotidiana, na qual se projeta que o avaliado irá atuar pelo uso da língua para agir no mundo simulado na situação de avaliação.

Contudo, ao entender que a situação de avaliação é também uma situação de vida real e, portanto, uma realização social como a conversa cotidiana, a sala de aula, a consulta médica, o telefonema para a polícia, enfim, como todas as atividades cotidianas, passei a compreender que a entrevista de proficiência oral em língua adicional é o resultado das ações que os participantes exibem uns aos outros de forma coordenada, conjunta, inteligível e contingente mediante o uso da linguagem. Tendo atingido essa compreensão, entendi que o objetivo deste estudo passava a ser, então, a descrição da entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras, da perspectiva dos participantes da entrevista, de modo a compreender como esses participantes exibem uns para os outros, na produção e na exibição da compreensão de suas ações mediante o uso de uma língua de interação, o que é ser competente e, portanto, o que é ser proficiente desde o entendimento dos participantes como realizadores da atividade cotidiana de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. Além disso, compreendi que, realizada a descrição de proficiência em língua adicional da perspectiva dos participantes, poderia, a partir dela, propor uma noção de proficiência e parâmetros de avaliação que pudessem vir a ser mais válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark,

---

<sup>6</sup> Agradeço a leitura atenta da Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles e do Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, que contribuíram com perguntas e com sugestões esclarecedoras para o redirecionamento deste estudo.

1996). Em outras palavras, compreendi que, para realizar a reflexão sobre a validade e a confiabilidade da entrevista de proficiência oral em língua adicional, era necessário mudar o olhar sobre o objeto de investigação para, então, poder entendê-lo e investigá-lo.

Para a realização do propósito desta pesquisa, a escolha por dados naturalísticos que constituem o acervo do exame Celpe-Bras justifica-se pelo objetivo do exame de avaliar o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) e pela preocupação dos grupos de pesquisa a ele ligados<sup>7</sup> com a validade e a confiabilidade na avaliação do Celpe-Bras, dentre outras, como, por exemplo, o efeito retroativo do exame no ensino de português como língua adicional. Os dados aqui apresentados não foram gerados para os propósitos desta pesquisa, fazendo parte de um conjunto de entrevistas de avaliação de proficiência oral em língua portuguesa para estrangeiros realizadas em um dos postos aplicadores do exame Celpe-Bras na Região Sul do Brasil, em outubro de 2006. As identidades dos participantes foram preservadas pela troca de seus nomes reais por pseudônimos, mantendo-se o número de sílabas do nome de cada um. Os dados foram inicialmente transcritos por mim e posteriormente em conjunto com as analistas da conversa Letícia Ludwig Loder e Maria de la O López Abeledo. A gravação das entrevistas descritas nesta pesquisa foram realizadas em áudio, e as convenções de transcrição adotadas são adaptações do sistema Jefferson de transcrição<sup>8</sup>. Discutirei as implicações de dados registrados exclusivamente em áudio, do processo e das escolhas de transcrição na Terceira Parte.

Quanto à segmentação dos dados para esta pesquisa, de um total de 10h de entrevistas gravadas, mantive a seleção para transcrição detalhada da entrevista de uma participante que havia sido considerada plenamente proficiente pelo parâmetro de avaliação do exame e que havia selecionado anteriormente à banca de qualificação por considerar que a interação “se aproximava” da organização seqüencial da tomada de turno na conversa cotidiana. Mantive essa entrevista com o objetivo de analisá-la pela segunda vez, porém, pela ótica da visão etnometodológica, de modo a compreendê-la da perspectiva das participantes. Após a qualificação, selecionei para transcrição outra entrevista na qual o participante entrevistado não havia obtido certificação, embora tivesse sido avaliado como interacionalmente competente pelos critérios da ficha

---

<sup>7</sup> Há dois pólos de pesquisa sobre o exame Celpe-Bras no Brasil, o grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter, e o grupo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenado pela Profa. Dra. Matilde Virgínia Scaramucci.

<sup>8</sup> As convenções de transcrição usadas neste estudo estão reproduzidas no ANEXO I.

analítica que compõe, juntamente com a holística, a Ficha de Avaliação da Interação Face a Face (Manual do Aplicador, 2006, p. 32). A ficha analítica<sup>9</sup> é preenchida por um observador, que não interage com o candidato e que faz suas anotações na ficha à medida em que a interação entrevistador-candidato é realizada, com base nos descritores da Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Observador<sup>10</sup> (Manual do Aplicador, 2006, p. 33). A ficha holística é preenchida pelo entrevistador, que é orientado a assinalar, ao final da interação, “a descrição que melhor caracterize o desempenho do candidato” (Manual do Aplicador, 2006, p. 27) na Ficha de Avaliação da Interação Face a Face – Entrevistador<sup>11</sup> (Manual do Aplicador, 2006, p. 31). Conforme o registro de avaliação de proficiência oral na ficha analítica, ele era interacionalmente competente embora apresentasse desempenho não proficiente no uso da língua portuguesa. Pela perspectiva etnometodológica da ação humana pelo uso da linguagem, que compreende a fala enquanto ação e a qual havia recentemente adotado, não fazia sentido um participante ser considerado interacionalmente competente sem ter exibido na interação uso da linguagem que demonstrasse, para todos os efeitos práticos da entrevista de proficiência oral, sua competência interacional. Desse modo, selecionei essa entrevista para transcrição detalhada e posterior descrição, segundo a metodologia e as convenções de transcrição da Análise da Conversa Etnometodológica, de modo a obter um entendimento da realização da entrevista de proficiência oral em língua adicional da perspectiva das ações desse participante e de sua interlocutora mediante o uso da linguagem.

Este estudo compartilha as preocupações com a aprendizagem e a avaliação de línguas adicionais de Abeledo (2008) e de McNamara (1997) e de McNamara e Roever (2006) no âmbito do entendimento etnometodológico do uso da linguagem. Esses autores compreendem a linguagem como prática social e defendem que a aprendizagem (Abeledo, 2008) e a avaliação do uso da linguagem (McNamara, 1997; McNamara e Roever, 2006) precisam ser entendidas a partir do arcabouço teórico da Etnometodologia de Harold Garfinkel e da perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Abeledo (2008) elabora um posicionamento teórico-metodológico no escopo da Etnometodologia pelo qual analisa e descreve a aprendizagem de língua adicional desde a perspectiva da ACE com o intuito de

---

<sup>9</sup> ver ANEXO IX – Ficha de Avaliação da Interação Face a Face - Observador

<sup>10</sup> ver ANEXO X – Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Observador

<sup>11</sup> ver ANEXO XI – Ficha de Avaliação da Interação Face a Face – Entrevistador



“explorar o alcance e as limitações dessa abordagem para os estudos de Aquisição de Segunda Língua” (Abeledo, 2008, p. 5). A descrição de Abeledo (2008) do trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua adicional apontou para uma descrição etnometodológica de aprendizagem de língua adicional. Este estudo se aproxima ao de Abeledo (2008) ao buscar atingir uma compreensão etnometodológica da proficiência oral em língua adicional pela descrição do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional e, com isso, busca responder ao chamado de McNamara (1997) e de McNamara e Roever (2006) para que a área de avaliação de língua adicional passe a compreender os seus fenômenos pelo entendimento de que a avaliação de língua adicional é uma prática social.

Como já destaquei anteriormente, esse estudo também está centralmente ligado à preocupação de Schoffen (2009) de compreender e discutir a validade e a confiabilidade na avaliação de uso da linguagem da perspectiva dos participantes que realizam a situação de avaliação e do entendimento do uso da linguagem como prática social. Pela adesão à compreensão Bakhtiniana de linguagem, Schoffen (2009) analisa a validade de construto da avaliação da compreensão oral e de leitura e da produção escrita no exame Celpe-Bras, com o objetivo de refletir sobre a noção de proficiência operacionalizada na Parte Coletiva do exame e sua validade para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Com base na análise das tarefas e das grades de avaliação do exame aplicado em abril de 2006, assim como dos textos produzidos pelos avaliados em resposta a essas tarefas, Schoffen (2009) propõe e testa novos parâmetros de avaliação para a Parte Coletiva do Celpe-Bras que realizam uma avaliação holística e integrada das práticas de compreensão e produção escrita a partir da configuração da interlocução no texto produzido pelos avaliados em orientação responsiva às tarefas do exame. Neste estudo, procuro atingir uma compreensão de proficiência oral em língua adicional, no âmbito da visão etnometodológica, pela descrição do trabalho dos participantes de fazer proficiência na entrevista do exame Celpe-Bras, de modo a poder refletir sobre parâmetros de avaliação mais válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

Em consonância com a adesão deste estudo à compreensão etnometodológica de uso da linguagem, afilio-me a Schlatter e Garcez (2009) no uso de “língua adicional”, ao invés de “língua estrangeira”, para fazer referência ao objeto de avaliação nesta pesquisa do mesmo modo que os autores usam o termo para se referirem ao objeto de

ensino na disciplina que se ocupa da aprendizagem de língua adicional no contexto escolar. Com o objetivo de “promover a participação em práticas sociais que envolvem o uso das línguas adicionais em diferentes cenários da vida” (Schlatter e Garcez, 2009, p. 133), os autores propõem parâmetros curriculares para o ensino de línguas adicionais no Estado do Rio Grande do Sul nos quais justificam o uso de “língua adicional” pelo entendimento de que as línguas ensinadas no contexto curricular do Estado “fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea em nossa sociedade e, nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (Schlatter e Garcez, 2009, p. 126). Nesse estudo, o uso de “língua adicional” se justifica pelo entendimento exibido pelos participantes uns aos outros e, com isso, ao analista, de que duas línguas de interação podem co-existir como recurso para a produção e exibição entre si da compreensão de suas ações e, por meio delas, para o alcance do entendimento comum na realização da entrevista de proficiência oral como atividade cotidiana para todos os efeitos práticos.

Este estudo contribui para a compreensão etnometodológica de proficiência oral em língua adicional ao descrever mais de um ângulo do mesmo objeto: o trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em língua adicional. Cada ângulo desse trabalho interacional está interligado ao outro e todos ocorrem de maneira simultânea na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral. Para fins acadêmicos, entretanto, a descrição neste estudo é dividida em dois capítulos, um na Terceira e outro na Quarta Parte, nos quais descrevo o objeto deste estudo por diferentes ângulos que, conjuntamente e simultaneamente, constituem o trabalho de fazer ser membro nas entrevistas de proficiência oral analisadas neste estudo.

Na Primeira Parte, que consta de um capítulo, problematizo o parâmetro do falante nativo ideal na área de avaliação de língua adicional desde a perspectiva de autores da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da visão etnometodológica da ação humana mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967). Além disso, apresento um histórico dos conceitos de validade e de confiabilidade na área de avaliação de língua adicional e assumo o posicionamento de Messick (1989) no entendimento da validade de construto como central e da confiabilidade como um componente da validade na avaliação em língua adicional. Por fim, discuto estudos anteriores sobre a validade e a confiabilidade da entrevista de proficiência oral em língua adicional que aderem à perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica, apontando argumentos críticos com relação à efetiva adesão dos autores desses estudos

ao posicionamento ontológico da ACE, comprometido com a descrição da ação humana mediante o uso da linguagem em interação social.

Na Segunda Parte, faço, no Capítulo 2, uma exposição da compreensão etnometodológica do uso da linguagem, com base em Garfinkel (1967) e em Garfinkel e Sacks (1970). Devido à complexidade e variedade dos entendimentos conceituais em Etnometodologia (Garfinkel, 1967), destaco o domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) como pertencimento pela sua centralidade para o conceito de proficiência oral aqui atingido para todos os efeitos práticos da pesquisa que constitui esta tese de Doutorado.

Na Terceira Parte, desenvolvo a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica que, segundo Garcez (2008, p. 17) pode ser entendida “como um desenvolvimento particularmente frutífero” da Etnometodologia (Garfinkel, 1967). No Capítulo 3, apresento a sistemática da organização da tomada de turno na conversa cotidiana, com base no texto seminal em ACE de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), e a organização do reparo (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977) enquanto práticas interacionais dos participantes como recursos analíticos para o alcance do entendimento comum na fala-em-interação como uma realização intersubjetiva e contingente. São essas mesmas práticas que permitem ao analista da conversa descrever como a inteligibilidade é atingida de modo conjunto, coordenado e contingente pelos interagentes na fala-em-interação. O Capítulo 4 trata da produção de contextos e identidades institucionais produzidos pelos participantes pela exibição uns aos outros e, com isso, ao analista, da orientação para uma organização sequencial de seus turnos de fala que evidencia a construção conjunta de um sistema de troca de falas mais especializado em relação àquele que organiza a conversa cotidiana e, portanto, institucional. A produção interacional de contextos e identidades institucionais é parte do trabalho dos participantes deste estudo de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.

Na Quarta Parte, descrevo no Capítulo 5, como parte do trabalho de fazer ser membro, um repertório de ações exibido uns aos outros pelos participantes desta pesquisa na realização intersubjetiva e contingente da fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. No Capítulo 6, apresento a redefinição do conceito de proficiência oral, a reconfiguração do conceito de confiabilidade e a proposição de parâmetros da avaliação que possam ser mais válidos e confiáveis para o uso da linguagem (Clark, 1996) a partir da compreensão

etnometodológica atingida neste estudo pela descrição do repertório de ações dos participantes no trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.

Nas Considerações Finais, apresento uma síntese dos métodos dos participantes deste estudo para fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. Além disso, retomo a compreensão etnometodológica atingida nesta pesquisa de proficiência oral e de parâmetros de avaliação que possam vir a ser válidos para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996), explicitando as contribuições deste estudo para a área de avaliação de línguas adicionais e para os estudos de fala-em-interação institucional na Análise da Conversa Etnometodológica. Finalizo pela sugestão de novas pesquisas que, da perspectiva etnometodológica, compreendam a fala-em-interação de entrevista de proficiência oral, ou qualquer outro sistema de fala que organize a fala-em-interação de avaliação de proficiência oral, como uma realização intersubjetiva e contingente e que, a partir dessa compreensão, assumam a orientação dos participantes para a manutenção da intersubjetividade e para as contingências na fala-em-interação como parte do trabalho dos membros de fazer avaliação de proficiência oral em língua adicional. A partir da descrição produzida desde esse posicionamento, o analista poderá refletir sobre competência, proficiência, parâmetros de avaliação, instrumentos de avaliação e treinamento de avaliadores mais válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo para todos os efeitos práticos do trabalho de fazer avaliação de proficiência oral em língua adicional.

**PRIMEIRA PARTE: O uso da linguagem para ação no mundo na avaliação de proficiência oral em contextos de língua adicional**

## 1. O falante nativo como parâmetro?

Instrumentos e critérios válidos e confiáveis para a avaliação de proficiência oral no uso da linguagem vêm sendo discutidos na área de avaliação de língua adicional desde a década de 80. Entretanto, mesmo nos estudos realizados no âmbito da pesquisa qualitativa, o falante nativo ideal permanece, até hoje, como parâmetro em termos do que é desejável, isto é, da meta a ser alcançada por falantes de línguas adicionais.

Conforme a reflexão a seguir, o parâmetro do falante nativo ideal não corresponde aos fenômenos identificados e descritos no uso da linguagem em contextos de língua adicional desde a perspectiva etnometodológica (Garfinkel, 1967) da ação humana mediante o uso da linguagem. Na produção das atividades cotidianas enquanto realizações intersubjetivas<sup>12</sup> e contingentes pelo uso da linguagem, as pessoas exibem umas às outras a produção e a compreensão do uso dos recursos lingüísticos na fala-em-interação de forma distinta àquela compreendida pelo parâmetro do falante nativo ideal.

Diante dessa constatação, este estudo procura descrever o trabalho de fazer ser membro competente na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral de português como língua adicional pela busca à aproximação do entendimento exibido uns aos outros pelos participantes na entrevista de avaliação oral das ações e descrições que constroem coordenadamente e conjuntamente mediante o uso da linguagem no curso temporal interno do trabalho interpretativo (Garfinkel, 1967) de produção da entrevista de proficiência oral, realizado a todo tempo e sem descanso para todos os efeitos práticos dessa atividade cotidiana.

Nas seções que seguem, portanto, exponho minhas razões para a adoção da perspectiva etnometodológica (Garfinkel, 1967) neste estudo pela problematização do parâmetro do falante nativo ideal na área de avaliação em língua adicional e nos estudos preocupados com a validade e a confiabilidade da entrevista de proficiência oral.

---

<sup>12</sup> O conceito de intersubjetividade será tratado na Segunda Parte, na seção 2.1. Por ora, faço referência ao entendimento de Kanitz, Garcez e Loder (2009), que compreendem a intersubjetividade como a “convergência de **entendimento** comum entre os participantes acerca do que estão **fazendo**” (Kanitz, Garcez e Loder, 2009, apresentação Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

## 1.1 O conceito de proficiência na área de avaliação de língua adicional

Em um artigo no qual faz considerações terminológicas e conceituais sobre proficiência na área de avaliação de língua adicional, Scaramucci (2000, p. 11) afirma que a compreensão do conceito proficiência na área é negativamente afetada por uma abrangência da noção de “proficiência”, por confusões terminológicas criadas pelo uso técnico e não-técnico do termo e, finalmente, por divergências teóricas do que seja saber outra língua.

Com relação à abrangência do termo, Scaramucci (2000, p. 12) aponta que a noção de proficiência é de interesse tanto dos teóricos da avaliação e dos construtores de testes quanto de professores, administradores, elaboradores de currículos, pais e alunos porque “pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões (...) e relacionada a outras variáveis como contexto, aprendizagem, características, condições de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem” (Scaramucci, 2000, p.12). Além disso, a autora observa que os objetivos e padrões que definem proficiência podem ser usados para avaliar dados empíricos que evidenciem o desempenho de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, sendo, portanto, também de interesse de pesquisadores na área de Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua como fonte de informação sobre a eficiência da aprendizagem em situações de ensino.

No que diz respeito às confusões terminológicas criadas pelo uso técnico e não-técnico do termo “proficiência”, Scaramucci (2000) esclarece que o uso não-técnico está relacionado aos conceitos de capacidade e de habilidade e que, como consequência disso, “ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos” (Scaramucci, 2000, p. 13). A autora acrescenta ainda que o uso não-técnico do termo “proficiência” é geralmente ancorado em julgamentos impressionistas e holísticos do desempenho oral de um falante, não sendo baseados em resultados de exames ou testes e, por isso, sem a explicitação dos critérios que levam a esses julgamentos. Outra característica do uso não-técnico é a de que, nesse uso, o conceito de proficiência parece ter como referência o controle operacional do falante nativo ideal, constituindo-se, portanto, em uma proficiência monolítica. Em outras palavras, o uso não-técnico do termo “proficiência” parece conter a idéia de que proficiente é somente aquele que atingiu o mesmo nível de

conhecimento e de uso da linguagem demonstrado pelo falante nativo ideal da língua adicional. Quem ainda não tiver atingido esse nível é considerado não-proficiente. Daí decorre a noção de proficiência monolítica: ou você atinge o nível ideal do falante nativo e, então, é proficiente na outra língua; ou você está aquém do nível ideal do falante nativo e, portanto, não é proficiente, independentemente do que você consiga fazer na língua adicional até aquele momento.

A noção de proficiência monolítica implicada no uso não-técnico do termo “proficiência” se contrapõe, segundo Scaramucci (2000, p. 14), à idéia de uma gradação de proficiência, presente no uso técnico do termo. O uso técnico considera a proficiência um conceito relativo e múltiplo, em níveis definidos a partir da especificidade da situação de uso da linguagem, ou seja, em uma gradação de proficiência, segundo a qual todos que possuem certo domínio da língua adicional são considerados proficientes, porém, em níveis diferentes (Scaramucci, 2000, p. 14).

Com relação ao falante nativo como parâmetro de proficiência em língua adicional, Wagner (1996), Firth (1996) e, posteriormente, Firth e Wagner (1997) questionaram a distinção entre “falante nativo” e “falante não-nativo” sobre a qual se basearam estudos na área de Aquisição de Segunda Língua que adotaram uma perspectiva interacionista, conhecida como “Hipótese Interacionista”<sup>13</sup>. De acordo com os autores, o entendimento dos estudos interacionistas na área de Aquisição de Segunda Língua de que o falante nativo é possuidor de uma competência de falar e interagir que é padrão e que, portanto, constitui o parâmetro para o ponto de chegada em termos de aquisição de uma segunda língua, não se sustenta quando as interações apresentadas por esses estudos são analisadas da perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Atkinson e Heritage, 1984b).

Com base na análise de dados de interação entre falantes de inglês como *língua franca*<sup>14</sup> (Firth, 1996, p. 240), Firth (1996) demonstra a orientação de um exportador dinamarquês e de seu cliente indiano, ao telefone, para o caráter local e contingente de suas falas enquanto realizações intersubjetivas para todos os efeitos práticos (Garfinkel, 1967) da resolução de um problema com relação à mercadoria negociada entre eles. Na

---

<sup>13</sup> A “Hipótese Interacionista”, ou “*Interactional Hypothesis*”, surgiu no âmbito dos estudos de Aquisição de Segunda Língua e tem como algum dos seus expoentes Michael Long, Gabrielle Kasper, Susan Gass, Steve Ross, Teresa Pica, dentre outros. Esses pesquisadores passaram a se preocupar, na década de 90, com a relação entre interação e aquisição de segunda língua. Contudo, Wagner (1996) publica um artigo impactante, que será apresentado e discutido adiante, no qual coloca em dúvida a propriedade do entendimento do conceito de interação nos estudos da hipótese interacionista.

<sup>14</sup> Segundo Firth (1996, p. 240), uma língua de contato entre pessoas que não compartilham nem uma língua e nem uma cultura em comum.



seqüencialidade de seus turnos de fala, os interagentes tornam público seu entendimento das elocuições uns dos outros na interação pela construção conjunta, coordenada e contingente de ações que ambos compreendem e demonstram um ao outro como sendo coerentes e consistentes para o problema a ser resolvido. Uma das conclusões do autor é a de que, ao longo da interação, os participantes exibem a compreensão das falas um do outro para todos os fins práticos da resolução do seu problema sem demonstrar orientação para as limitações lingüísticas constituintes de suas falas exibidas de modo observável e relatável (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) em seus turnos de fala. Desse modo, Firth (1996) demonstra com seu estudo que, em contextos de uso da linguagem analisados pela perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica, os falantes de outra língua parecem conduzir seus assuntos cotidianos, para todos os efeitos práticos, demonstrando uns aos outros o entendimento de suas falas enquanto ação e, além disso, exibindo produção e compreensão de práticas de resolução de problemas de entendimento (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977), quando necessário, a despeito de limitações lingüísticas observáveis e reportáveis em seus turnos de fala.

Além da abrangência do termo “proficiência” e das confusões terminológicas geradas pelo uso técnico e não-técnico do termo, Scaramucci (2000) também aponta as divergentes compreensões teóricas do que “seja saber ou dominar uma língua” (Scaramucci, 2000, p. 11) como uma das causas para a dificuldade de entendimento do conceito de proficiência em língua adicional. Segundo a autora, as divergências maiores não parecem estar na compreensão do termo “proficiência” e sim nas concepções “do que é saber uma língua” (Scaramucci, 2000, p. 16). Em relação a essas concepções, Wagner (1996, pp. 230-233) critica o modelo de comunicação nos estudos interacionistas de Aquisição de Segunda Língua (ASL). Conforme o autor, as pesquisas na área com relação à interação em contextos de segunda língua compreendem a comunicação pela perspectiva da Metáfora do Conduto (Reddy, 1993[2000]), segundo a qual a comunicação é entendida como um processo de troca de informação em que um emissor codifica a informação em uma língua e a envia ao receptor, que decodifica a informação ao recebê-la. Nessa compreensão da comunicação, o sucesso será garantido se o processo de codificação e de decodificação for adequadamente realizado e se o canal de transmissão não apresentar nenhum “ruído” que possa prejudicar a transferência das informações. Por outro lado, se houver um problema no canal de comunicação, se o emissor produzir uma codificação falha, ou se o receptor não

decodificar a informação corretamente, a troca entre emissor e receptor será, no mínimo, incompleta.

Para Wagner (1996), esse modelo de comunicação é inadequado para o entendimento das trocas entre os interagentes mediante o uso da linguagem na interação em contextos de língua adicional, uma vez que, tanto nos dados apresentados pelos estudos interacionistas em ASL quanto nos dados naturalísticos gerados em um de seus projetos, os interagentes não exibem uns aos outros a má-compreensão ou a não-compreensão invocadas pelos analistas na área de Aquisição de Segunda Língua em suas asserções analíticas. Wagner (1996, p. 222), então, questiona a razão dos analistas nos estudos interacionistas em ASL de invocarem e de atribuírem aos participantes dos seus dados problemas em relação ao uso da linguagem que os interagentes não demonstram uns aos outros na interação. O autor assevera que isso ocorre em função da adesão dos aquisiçãoistas ao modelo de comunicação da transferência de informações, com base no qual foi construído o entendimento de que existem falantes que realizam a transferência de informações sem perturbação pelo simples fato de dominarem bem o código lingüístico. É com base nesse entendimento que o falante nativo é considerado como o modelo do falante ideal nos estudos de Aquisição de Segunda Língua, a despeito dos usos que esse falante faz da linguagem na vida cotidiana para todos os efeitos práticos.

Segundo Scaramucci (2000, p. 16), o estruturalismo de Lado e de Fries forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para definir proficiência na área de avaliação de língua adicional como o domínio de componentes lingüísticos (fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas) e das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), com base na idealização de um falante nativo modelo que domina plenamente tais componentes e tais habilidades. Bachman (2000, pp. 1-42) complementa afirmando que, da metade dos anos 60 e durante a década de 70, essa visão gerou um tipo de avaliação, conhecida como *teste de itens isolados* (Hughes, 1999, p.16; McNamara, 2000, p. 13-14; Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen, 2005, p. 13; McNamara e Roever, 2006, p. 1), em que itens isolados de língua eram testados e a preocupação principal estava na busca da confiabilidade a partir de uma metodologia de pesquisa estatística e, portanto, quantitativa. A premissa, conforme Scaramucci (2000, p. 16), era de que ser proficiente significava ter conhecimento sistemático sobre a outra língua para poder analisá-la em seus vários componentes.

Scaramucci (2000, p. 17) esclarece que a visão de proficiência como número de componentes que podem ser testados separadamente foi substituída no final dos anos 70 pela idéia de que a língua era unitária e de que, portanto, a proficiência passava a ser representada em termos de um único fator: a hipótese da competência unitária, proposta por Oller (1979). Segundo essa hipótese, a proficiência consistia de uma habilidade global e única, cuja noção de língua baseava-se em uma única gramática internalizada que envolvia desde as capacidades mobilizadas no mapeamento do discurso aos conteúdos extralingüísticos (Scaramucci, 2000, p. 17; Bachman, 2000, p. 3). Nos anos 80, contudo, o modelo de componentes e de habilidades e a hipótese da competência unitária de proficiência foram seriamente criticados em termos teóricos e metodológicos à luz da visão proposta pelos defensores da competência comunicativa (Scaramucci, 2000, p. 18; Bachman, 2000, p. 3). Bachman (2000, p. 3) ressalta que a principal contribuição dos defensores da competência comunicativa foi a de forçar os construtores de testes a levar em consideração os aspectos discursivos e sociolingüísticos no uso da língua, em função da concepção de aquisição e aprendizagem de segunda língua como “negociação de significado”<sup>15</sup> e da “capacidade de uso da língua”<sup>16</sup> (Bachman, 2000, p. 3) como multidimensional e dinâmica.

Com relação ao entendimento da noção de “negociação de significado”, Wagner (1996, pp. 222 e 223) aponta que, como consequência da adesão ao modelo de comunicação representado pela Metáfora do Conduto (Reddy, 1993[2000]), os estudos interacionistas em ASL compreendem o “significado” como um conceito fixo, padronizado, intrínseco à língua e, portanto, externo aos usuários da linguagem. Como ressalta Reddy (1996[2000]), na Metáfora do Conduto as idéias estão nas palavras e não nos usuários da linguagem, que precisam apenas saber codificar e decodificar o significado das palavras para terem acesso às idéias e realizarem a transmissão de informações.

Em seu artigo, Wagner (1996, p. 223) assevera que o significado é uma realização conjunta, local e contingente, atingida pelos participantes na interação mediante o uso da linguagem. Isso porque, segundo o autor, a fala na interação é uma construção coordenada e conjunta realizada pelos participantes pelo ajuste ao

---

<sup>15</sup> *Negotiation of meaning*, conforme a perspectiva da Hipótese Interacionista de Michael Long (Wagner, 1996, p. 219)

<sup>16</sup> *Language ability*.

interlocutor<sup>17</sup> (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, p. 696). Nessa concepção, o compartilhamento de uma língua de interação é necessário; entretanto, esse compartilhamento não garante em absoluto a inexistência de problemas de entendimento na interpretação pelos participantes das ações uns dos outros mediante o uso da linguagem. Em função disso, os participantes na fala-em-interação fazem uso de recursos interacionais para a resolução de problemas de entendimento que possam comprometer a inteligibilidade comum mediante o uso da(s) língua(s) de interação que compartilham entre si, como será discutido na Terceira Parte e demonstrado na Quarta Parte. Desse modo, é razoável esperar que, na fala-em-interação na qual a língua de interação é adicional para os participantes, eles farão uso dessa língua de interação ou de qualquer outra que possa constituir os recursos para a resolução dos seus problemas de entendimento, de modo que a inteligibilidade comum na interação seja restaurada. Por outro lado, não é razoável, portanto, ter a expectativa de que, ao estarem em contexto de língua adicional, os participantes não serão capazes de instaurar e manter o entendimento comum simplesmente por estarem engajados em um contexto de uma outra língua de interação. Desenvolverei essa discussão na Quarta Parte, em que serão apresentados dados desta pesquisa nos quais os participantes exibem uns para os outros a resolução de problemas de produção e de entendimento por meio do uso de mais de uma língua de interação.

Scaramucci (2000, p. 18), aponta que a pesquisa que procurou validar o modelo de competência comunicativa contribuiu para a noção de proficiência através da formulação, em 1990, do modelo de capacidade lingüístico-comunicativa de Bachman (Bachman, 1991). Esse modelo é constituído por três componentes que interagem entre si: a competência lingüística, que inclui o nível organizacional, o pragmático, o gramatical, o textual, o ilocucionário e o sociolingüístico; a competência estratégica, que é composta por avaliação, planejamento e execução; e os mecanismos psicofisiológicos, pelos quais é realizada a distinção entre a habilidade produtiva da receptiva. O modelo de Bachman (1990) teve profundo impacto na área de avaliação de língua adicional, sendo adotado por inúmeros estudos na área. Entretanto, embora tenha representado um avanço em relação à hipótese da competência unitária de proficiência, o modelo de Bachman (1990) está baseado na visão de uso da língua apontada por Wagner (1996) em sua crítica aos estudos interacionistas em ASL.

---

<sup>17</sup> *Recipient design.*

Em 1991, Bachman publica um artigo no qual ele descreve um novo modelo que entende ser um refinamento do seu modelo de 1990 (Bachman, 1991, p. 682). O autor afirma que “a capacidade de uso da língua pelo usuário é uma das características do uso da língua”<sup>18</sup> (Bachman, 1991, p. 682). Ele define a capacidade de uso em termos da “capacidade de usar o conhecimento da língua em conjunto com as características da língua em uso para criar e interpretar significado”<sup>19</sup> (Bachman, 1991, p. 682). Para o autor, o conhecimento de língua é um domínio de informação que é específico à capacidade de uso da língua e que é armazenado na memória de longo prazo. Ele segue afirmando que o termo “conhecimento” é usado para fazer referência tanto a conhecimento consciente quanto tácito, bem como a conhecimento analisado e não-analisado. Além disso, acrescenta que o conhecimento de língua inclui duas grandes áreas: o conhecimento organizacional e o conhecimento pragmático.

Neste estudo, o conhecimento é compreendido de forma distinta àquela em Bachman (1990, 1991). Embora não negue a existência da mente e dos processos mentais, compreendo que o conhecimento é uma realização intersubjetiva, atingida pelos participantes na fala-em-interação (Schegloff, 1987)<sup>20</sup> mediante o uso da linguagem pela exibição da compreensão e pela produção de entendimento do que fazem no aqui-e-agora interacional como resultado do curso temporal interno de um trabalho interpretativo que ocorre o tempo todo e sem descanso para todos os fins práticos dos seus assuntos cotidianos (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970). Para este estudo, portanto, a cognição é socialmente compartilhada (Schegloff, 1991).

Retomando o modelo de Bachman (1990, 1991), o segundo componente da capacidade de uso da língua é a competência estratégica que é constituído de três conjuntos de estratégias metacognitivas: avaliação, estabelecimento de objetivo e planejamento. A estratégia de avaliação permite 1) a conexão direta entre o contexto no qual o uso da língua ocorre, 2) o discurso que é usado nesse contexto e 3) as áreas de conhecimento da língua que o usuário aplica ao produzir e interpretar enunciados

---

<sup>18</sup> *The language ability of the language user is one feature of language use.*

<sup>19</sup> (...) *the capacity for using the knowledge of language in conjunction with the features of the language use context to create and interpret meaning.*

<sup>20</sup> Como será visto adiante, o termo “fala-em-interação” faz referência aos diferentes sistemas de trocas de falas que organizam a interação humana (e são também organizados por ela), sendo a conversa cotidiana a forma básica de sistema de troca de fala enquanto os outros sistemas derivam dela por um conjunto de transformações do sistema de tomada de turnos da conversa cotidiana (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). Retomarei o entendimento de “sistemas de trocas de falas” (Schegloff, 1987) no Capítulo 4, ao apresentar e discutir a produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação.

(Bachman, 1991, p. 685). A estratégia de estabelecimento de objetivo tem a ver com 1) a perspectiva do usuário da língua com relação à identificação de um conjunto de objetivos de comunicação possíveis, 2) com a escolha de um ou mais objetivos desse conjunto e 3) com a decisão de perseguir (ou não) esse(s) objetivo(s) e como (Bachman, 1991, p. 686). A estratégia de planejamento envolve 1) a seleção de itens relevantes da área de conhecimento da língua para o cumprimento de certo objetivo comunicativo e 2) a formulação de um plano para o uso desses itens na produção ou na interpretação de um enunciado (Bachman, 1991, p. 686).

Com base nas críticas de Wagner (1996), Firth (1996), Firth e Wagner (1997) aos estudos interacionistas na área de ASL, resalto que, apesar de o modelo de Bachman (1990, 1991) preocupar-se com competência comunicativa, seu entendimento do que seja a língua é aquele representado pela Metáfora do Conduto (Reddy, 1993[2000]), como discuto a seguir. No modelo de Bachman (1990, 1991) usar a língua significa “interpretar ou produzir enunciados com conteúdo proposicional, com propósito funcional e com adequação contextual”<sup>21</sup> (Bachman, 1991, p. 686). Isso implica, no entendimento do autor, o envolvimento de todas as estratégias e áreas de conhecimento da língua de forma simultânea e interativa. Ao passo que as três estratégias interagem com todas as áreas de conhecimento da língua, elas também interagem entre si no uso situado da língua (Bachman, 1991, p. 684-686). A noção de proficiência decorrente desse modelo, portanto, está ligada à capacidade do indivíduo de relacionar o conhecimento dos componentes da língua às características dadas pela situação de comunicação para a tomada de decisão sobre como usar a língua nesse contexto a partir da ativação (de modo simultâneo, interativo e adequado) das estratégias de avaliação, de estabelecimento de objetivos e de planejamento.

Embora Bachman (1991) se refira ao seu modelo como interacional (Bachman, 1991, p. 671), a sua visão de interação é cognitivista, com base na Psicolinguística, distinta da noção de interação de orientação social neste estudo. O entendimento da interação no modelo de Bachman (1991) como um fenômeno cognitivo e, portanto, exclusivo da relação do indivíduo com o objeto e das atitudes que ele assume perante esse objeto, é corroborada por McNamara (1997). Ao defender a adesão a uma perspectiva social da interação pela área de avaliação de língua adicional, como apresentado na Introdução, o autor contrapõe-se à visão cognitivista de interação sobre a

---

<sup>21</sup> *Using language involves interpreting or producing utterances with propositional content, functional purpose, and contextual appropriateness.*

qual ele afirma se basear o modelo de Bachman (McNamara, 1997, pp. 448-451). O modelo de Bachman, apesar da abrangente adoção na área de avaliação de língua adicional, não tem como objetivo dar conta das questões envolvidas na avaliação de uso da linguagem devido à sua compreensão da interação por uma perspectiva cognitivista. Pela adesão à visão etnometodológica e à perspectiva teórico-metodológica da ACE, este estudo compreende que o uso da linguagem é organizado pelas ações e descrições dos participantes na fala-em-interação na produção de suas atividades cotidianas enquanto realizações intersubjetivas (Garfinkel, 1967). Como será discutido na Segunda Parte, o entendimento da manutenção da intersubjetividade como procedimental, das ações e descrições como reflexivas, observáveis e reportáveis e da linguagem como indicial (Garfinkel, 1967) permite ao analista observar e descrever, na seqüencialidade da fala-em-interação, como os participantes conduzem seus assuntos cotidianos na exibição da compreensão e na produção de suas ações uns aos outros, a cada turno de fala, mediante o uso da linguagem.

Nesta pesquisa, compartilho o entendimento de Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 350) com relação ao contraste, em termos de posicionamento ontológico, entre os analistas da conversa e os aquisiçãoistas que aderiram à perspectiva interacional na área de Aquisição de Segunda Língua no que diz respeito à compreensão de língua e de linguagem. Segundo os autores,

ao passo que os defensores da HI<sup>22</sup> em ASL parecem ver o uso da linguagem como língua em uso, vendo a língua como uma espécie de máquina de produzir enunciados bem-formados e plenos de sentido unívoco, os analistas da conversa tendem a ver o uso da linguagem como um objeto em si, um universo de construção conjunta da ação social no qual está centralmente mobilizada uma língua (ou línguas) que não gera enunciados bem-formados e plenos de sentido unívoco, mas, mesmo assim, é uma forma de vida que serve aos propósitos de ação dos participantes, para tanto sempre em trabalho contínuo uns com os outros. (Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, pp.350-351)

No âmbito da compreensão do uso da linguagem da perspectiva dos analistas da conversa, não faz sentido entender competência como no modelo de Bachman (1990,1991). Sendo o uso da linguagem um conjunto de práticas que servem aos propósitos de ação dos participantes, a competência é exibida pelos participantes, uns

---

<sup>22</sup> HI é a abreviação para “Hipótese Interacionista”.

aos outros, na realização intersubjetiva de suas ações pelo uso da linguagem para todos os efeitos práticos das atividades cotidianas que produzem coordenadamente e conjuntamente. Na fala-em-interação, portanto, a competência é um conceito mais alargado, uma vez que o uso da linguagem é compreendido, na visão etnometodológica, como constituinte das ações humanas. Dessa forma, ao pensarmos competência em contextos de língua adicional nos termos do entendimento etnometodológico e da perspectiva da ACE, estamos falando da realização intersubjetiva da ação humana na produção da realidade social mediante o uso de outra(s) língua(s) de interação que não aquela(s) na(s) qual(is) os participantes da fala-em-interação foram socializados nas comunidades às quais pertencem ou pertenceram durante o período de socialização.

Lantolf e Frawley (1988), Davies (1989) e Spolsky (1989) afirmam que nem o modelo de competência e desempenho de Chomsky e nem o modelo de competência comunicativa de Canale e Swain parecem dar conta da questão central para uma definição satisfatória de proficiência, ou seja, a compreensão do que seja a natureza da linguagem e, conseqüentemente, da relação entre conhecimento e uso da linguagem.

Na tentativa de resolver a questão, Davies (1989) e Spolsky (1989) propõem modelos distintos, porém, com uma base comum: ambos estão baseados na separação entre “conhecimento” e “controle”, no caso de Davies (1989), e entre “conhecimento” e “proficiência”, na concepção de Spolsky (1989). Davies (1989) propõe um modelo em que a competência comunicativa é definida a partir de aspectos relacionados à língua em uso e que o uso compreende, em parte, um conhecimento das trocas rituais entre os falantes e, em parte, o controle da fluência pelo falante (Davies, 1989, p. 169). Já o modelo defendido por Spolsky, *Parallel Distributed Processing* (Spolsky, 1989, pp. 148-150), procura explicar a relação entre o conhecimento estrutural da língua e as regras de uso funcional da linguagem, esclarecendo, segundo o próprio autor, o que o modelo de Chomsky deixa de tratar: o caminho percorrido entre competência e desempenho.

Lantolf e Frawley (1988), por outro lado, questionam se a proficiência é realmente divisível, conforme compreendido pelos exames psicométricos<sup>23</sup> (Lantolf e Frawley, 1988, p. 185). Eles criticam a abordagem baseada em níveis de proficiência

---

<sup>23</sup> Segundo McNamara (2000, p.136), a Psicometria (*Psychometrics*) é “a ciência da medida das habilidades cognitivas individuais, envolvendo análise técnica e estatística de dados quantitativos obtidos pelo desempenho em testes”.



que surgiu nos anos 80<sup>24</sup> para explicar a natureza da proficiência. Segundo essa abordagem, a proficiência é estabelecida por aquilo que os testes de proficiência medem e não por uma teoria da proficiência que seja construída com base em dados empíricos e teoricamente fundamentada. Baseados no argumento de que a literatura que aborda as questões relativas à proficiência na área de avaliação de língua adicional e à competência comunicativa não contribui para o desenvolvimento de uma teoria da proficiência, Lantolf e Frawley (1988, p. 187-192) afirmam que a definição do que seja a proficiência pressupõe que o foco dos estudos seja o ator social, participante ativo no seu mundo, que reorganiza e redefine esse mundo conforme o que entende ser relevante. Os autores advogam por uma abordagem que perceba a proficiência oral como estreitamente ligada ao fato de que as pessoas criam ativamente o seu mundo e que esse mundo é social, pertencendo tanto ao *self* quanto aos outros (Lantolf e Frawley, 1988, p. 191-192).

A definição da natureza da linguagem apresenta implicações diretas para a área de avaliação de língua adicional. Spolsky (1989, p. 140) explicita a relação entre a definição da natureza da linguagem e a área de avaliação ao afirmar que testes satisfatórios não podem ser formulados até que se tenha criado um método que defina o que significa saber uma língua, uma vez que, do seu ponto de vista, somente poderemos reivindicar ter medido algo quando tivermos definido aquilo que estamos medindo.

Bachman (2000, p. 25) acredita que a área de avaliação de língua adicional somente se consolidará profissionalmente no século XXI se perseguir a fundo a investigação da validade das inferências que são feitas com base nos resultados dos testes assim como da validade dos usos que são feitos dos resultados dos testes.

Para Chapelle (1999, p. 264), o desafio de se desenvolver um conceito sólido de validade está na produção de uma definição do construto uso da linguagem. Na área de

---

<sup>24</sup> Conhecido como Movimento da Proficiência (*The Proficiency Movement*), essa abordagem se baseou na adaptação dos procedimentos da entrevista oral de proficiência (*Oral Proficiency Interview* ou *OPI*) da *Inter-Agency Language Roundtable* (*ILR*, antigo *Foreign Service Institute* ou *FSI*) pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (*ACTFL*) para avaliação da proficiência oral em contextos fora das agências do governo norte-americano (Bachman, 1991; Scaramucci, 2000). Enquanto a *OPI* da *ILR* caracterizava o procedimento de avaliação, as *Guidelines* da *ACTFL* forneciam uma descrição de critérios e padrões de proficiência. As *ACTFL Guidelines*, como ficaram conhecidas, definem cinco níveis de proficiência a partir do uso funcional da língua (proficiência elementar, proficiência limitada, proficiência profissional mínima, proficiência profissional completa e proficiência nativa ou bilíngüe) e instituíram uma medida nacional de proficiência (Scaramucci, 2000, p. 19). Bachman (1991, p. 678) acrescenta que as *ACTFL Guidelines* também serviram de base para a avaliação de proficiência em língua adicional em outros países além dos EUA e que retomam a visão de proficiência como uma capacidade unitária, divergindo da abordagem da proficiência lingüístico-comunicativa de Bachman (1991), mais tarde denominada de capacidade lingüístico-comunicativa.

avaliação de língua adicional, a noção de construto é compreendida como a definição do desempenho a ser testado que constitui o arcabouço de um teste e da interpretação das evidências obtidas a partir desse teste (Douglas, 2000; Bachman e Palmer, 2004). A validade de construto é “portanto, usada para fazer referência ao alcance da interpretação do resultado de um teste em relação à(s) habilidade(s), ou ao(s) construto(s), que queremos medir”<sup>25</sup> (Bachman e Palmer, 2004, p. 21). Como discutirei na próxima seção, a validade de construto abrange as inferências sobre o desempenho do avaliado na situação de uso da linguagem, realizadas com base nas amostras de desempenho que ele exibe na situação de testagem. Para a investigação da validade de construto, é preciso que haja uma “definição teórica do construto”<sup>26</sup> (Bachman e Palmer, 2004, p. 89) que constitua o arcabouço que embasa a visão de linguagem, de uso da linguagem, de competência e de proficiência em um teste (McNamara, 2000; Douglas, 2000; Bachman e Palmer, 2004).

O questionamento que se impõe à área de avaliação de língua adicional dos anos 80 em diante é, portanto, se é possível, ou até mesmo desejável, a separação do conhecimento dos recursos lingüísticos de uma língua adicional das práticas interacionais envolvidas no seu uso em situações reais de comunicação. Considerando que este estudo compreende que, na produção das atividades cotidianas enquanto realizações intersubjetivas, as ações são co-construídas pelos participantes e exibidas uns aos outros mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), não é possível e, por isso, nem mesmo desejável, distinguir conhecimento de língua das práticas interacionais exibidas pelos interagentes no uso da linguagem na avaliação de proficiência oral em língua adicional e nem em qualquer outra atividade cotidiana. É essencial, portanto, refletir sobre os objetivos e a utilidade da separação e distinção desses aspectos em instrumentos e grades de avaliação de exames de proficiência preocupados com a avaliação do uso da linguagem que tenham como base o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Este estudo pretende contribuir para essa discussão ao descrever o trabalho de fazer ser membro pelos participantes desta pesquisa na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional e, partir dessa descrição, propor um entendimento de proficiência e parâmetros de avaliação oral em língua adicional.

---

<sup>25</sup> (...) therefore used to refer to the extent to which we can interpret a given test score as an indicator of the ability(ies), or construct(s), we want to measure.

<sup>26</sup> Theoretical definition of the construct.

Com relação à definição do construto, a área de avaliação de língua adicional compreende o termo “construto” como o conjunto de visões de base teórica em relação ao entendimento de língua/linguagem, de competência e de proficiência que constituem o arcabouço de um exame de proficiência em língua adicional (Chapelle, 1999, p. 256). O exame Celpe-Bras, por exemplo, compreende linguagem na concepção de Clark (1996), que afirma que o uso da linguagem é uma forma de ação conjunta. Nessa concepção, a língua é usada para agir no mundo e todo uso da linguagem requer no mínimo dois agentes, que podem ser pessoas ou instituições. Esses agentes operam em ações conjuntas, o que significa que o foco da compreensão no uso da linguagem deve estar na coordenação dessas ações pelos interagentes na sua tentativa de cumprir conjuntamente um propósito interacional.

Para ilustrar seu argumento, Clark (1996) traz como exemplo de ação conjunta um dueto de piano. Segundo o autor, para compreendermos tal dueto, é preciso levar em conta os pianistas tocando conjuntamente bem como compreender o que cada pianista faz para criar o dueto a partir de suas ações. A analogia com o uso da linguagem é a de que, se quisermos realmente compreender os mecanismos envolvidos no uso da língua para ação no mundo, devemos conciliar a perspectiva cognitivista, cujo foco é o processamento mental da linguagem de cada indivíduo isoladamente, com a perspectiva social, na qual as ações coordenadas dos falantes no uso da linguagem constituem o interesse central dos analistas. A proposta de Clark (1996), desse modo, é compreender o uso da linguagem como uma forma de ação coordenada e conjunta pelos interagentes, envolvendo processos cognitivos e sociais.

Conforme Schlatter (em preparação), na avaliação das habilidades orais em língua adicional, no entanto, o que está em foco é o desempenho de somente um dos participantes. Isso, por si só, já define uma perspectiva reducionista para a complexidade do que ocorre na situação de avaliação, entendida como fala-em-interação (Schegloff, 1987), e nas inferências que podemos fazer a partir da situação de avaliação quanto ao desempenho oral do avaliado como usuário da linguagem na produção coordenada e conjunta das atividades cotidianas com outros interlocutores.

Lidar com essas limitações de forma a compreender o alcance do que podemos julgar numa situação de avaliação é fundamental para conferir validade à avaliação. Entretanto, este estudo não está interessado nos processos cognitivos que possam estar envolvidos no uso da linguagem. Nem tampouco nega a existência desses processos.

O objetivo central desta pesquisa é contribuir com a perspectiva dos participantes na situação de avaliação para que se possa compreender como eles realizam o trabalho conjunto, coordenado e contingente de demonstrar sua competência na exibição uns aos outros do entendimento e na produção de ações e descrições na entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional. A expectativa é a de que, a partir da aproximação à perspectiva dos participantes na situação de avaliação, será possível descrever o entendimento dos interagentes do que seja competência nesse contexto e, com isso, atingir uma compreensão de proficiência oral no uso da linguagem que possibilite a tomada de decisões mais válidas e confiáveis em relação ao uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) no Exame Celpe-Bras, com base na orientação retrospectiva às ações e descrições produzidas pelos participantes conjuntamente, coordenadamente e publicamente na constituição da entrevista de avaliação de proficiência oral. Na próxima seção, apresentarei e discutirei o entendimento de validade e confiabilidade na área de avaliação de língua adicional assim como a compreensão desses conceitos na realização desta pesquisa.

A visão de uso da linguagem como um fenômeno cognitivo representado pelo processamento de informação que ocorre na estrutura mental de cada indivíduo e sendo, pois, um produto do cérebro humano, foi amplamente adotada pelos estudos da área de ASL e teve grande impacto e influência na compreensão dos processos de aquisição e aprendizagem de língua adicional até o final dos anos 90. A discussão sobre competência e proficiência na área de avaliação de língua adicional nos anos 80 em diante, por sua vez, está também fortemente calcada nessa visão.

Segundo Firth e Wagner (1997), a área de Aquisição de Segunda Língua ignora completamente a dimensão social no uso da linguagem 1) ao priorizar os processos cognitivos subjacentes ao invés da descrição dos fenômenos observáveis e reportáveis; 2) ao basear-se em dados experimentais controlados produzidos em laboratórios no lugar de dados naturalísticos; 3) ao optar pela codificação, quantificação e replicação de dados experimentais e não pela identificação, descrição e análise de dados de ocorrência natural; 4) ao adotar uma orientação ética (perspectiva do analista) ao invés de ética (busca pela perspectiva dos participantes); 5) ao restringir as identidades sociais à distinção binária e arbitrária de “falante nativo” e “falante não-nativo” e não levar em conta a multiplicidade de identidades que são tornadas relevantes e exibidas pelos participantes, uns para os outros, na produção da interação como uma realização intersubjetiva; 6) ao definir comunicação como um processo de transferência de

informação da mente de um indivíduo para a mente de outro, desconsiderando o trabalho interacional observável e reportável mediante o uso da linguagem; 7) e ao conceber o falante de língua adicional como um produtor de linguagem deficitário que luta para atingir o nível de competência de um falante nativo ideal.

O artigo de Firth e Wagner (1997) teve forte impacto na área de Aquisição de Segunda Língua e gerou um conjunto de artigos em resposta às questões levantadas pelos autores: os de orientação psicolinguística (Gass, 1988; Kasper, 1997; Long, 1997; 1988; Poulisse, 1997), que se opuseram às críticas à visão cognitivista da linguagem; e os de orientação sociocultural (Hall, 1997) e da Análise da Conversa (Liddicoat, 1997), que apoiaram as idéias de Firth e Wagner (1997). Em 2004, foram publicados no periódico *The Modern Language Journal* estudos que passaram a defender uma abordagem baseada nos princípios teórico-analíticos da Análise da Conversa para os estudos em Aquisição de Segunda Língua. Essa abordagem ficou conhecida como “*CA for SLA*”<sup>27</sup> (Markee e Kasper, 2004) ou, em português, “Análise da Conversa para os estudos de Aquisição de Segunda Língua”.

Esses estudos estão baseados no entendimento da linguagem como “uma realização local, colaborativa e intersubjetiva por membros com recursos linguísticos mutuamente reconhecíveis e socialmente compartilhados”<sup>28</sup> (Markee e Kasper, 2004, p. 495). Em termos de aprendizagem, Wagner (2004) aponta que estudos como os de Mondada e Doehler (2004) e de Young e Miller (2004) compreendem a aprendizagem como participação em práticas sociais, as quais são localmente co-construídas pelos participantes.

Em termos das contribuições dos estudos no âmbito da abordagem “*CA for ASL*”, Firth e Wagner (1997) e Mondada e Doehler (2004) sugerem que a aquisição e o uso da linguagem são tão imbricados que não parece ser possível separá-los. Outra contribuição é a de que a aprendizagem ocorre não exclusivamente na mente do indivíduo, como defendido pelos estudos cognitivistas, e sim nas trocas entre os participantes dos eventos interacionais (Mondada e Doehler, 2004; Young e Miller, 2004). Ainda, os estudos de He (2004), Markee (2004) e Mori (2004) demonstram como os participantes co-constroem identidades pela orientação à microestrutura interacional (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1977)

---

<sup>27</sup> *Conversation Analysis (CA) for Second Language Acquisition (SLA)*.

<sup>28</sup> (...) *language is the local, collaborative, and intersubjective achievement by members of conventionalized, mutually recognizable, and socially shared linguistic resources.*

como um recurso para a aquisição da linguagem. Firth e Wagner (1997,1998) e, mais recentemente, Wagner (2004) não nega que processos cognitivos possam estar envolvidos na aquisição da linguagem. Contudo, ele defende a posição de que somente passaremos a compreender o que realmente está envolvido no processo de aquisição da linguagem quando as discussões forem motivadas por dados empíricos que nos forneçam evidências situadas, relatáveis e observáveis de atualização, modificação e produção de conhecimento compartilhado pelos interagentes na fala-em-interação<sup>29</sup>.

Embora o objetivo desta pesquisa não seja compreender a aquisição ou a aprendizagem de língua adicional, o debate sobre o falante nativo ideal como parâmetro de competência no uso da linguagem realizado no âmbito da aquisição e aprendizagem de línguas adicionais é central para este estudo pela sua preocupação com um entendimento de competência e uma compreensão de proficiência oral que sejam mais válidas para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Compartilho com Firth e Wagner (1997) a compreensão de que, na realidade social da interação entre as pessoas mediante o uso da linguagem, os interagentes produzem conjuntamente suas ações pela orientação à organização conversacional elementar descrita pela Análise da Conversa Etnometodológica (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) mesmo tendo, em alguns casos, um domínio limitado da(s) língua(s) de interação que utilizam na co-produção de atividades cotidianas como realizações intersubjetivas (Garfinkel, 1967) e independentemente de estarem em contextos co-construídos pela produção e compreensão de uma língua adicional ou não.

Além disso, concordo com a crítica de Wagner (1996) ao uso quase exclusivo, pelos estudos interacionistas de ASL, de dados obtidos experimentalmente, com participantes a quem é atribuído um caráter representativo idealizado do que falantes nativos e falante não-nativos fazem em interação em língua adicional. De acordo com o autor, ao usarem interações entre falantes nativos ideais como dados de base, os pesquisadores em ASL atribuem particularidades que entendem ser características da categoria de pertencimento (Sacks, 1972, 1979, 1992) “falante nativo” à categoria “falante não-nativo”, compreendendo como inerente e intrínseco à categoria “falante não nativo” algum grau de incompetência na língua adicional em comparação à idealização da competência plena do “falante nativo”. Em seu artigo, Firth e Wagner

---

<sup>29</sup> Em dezembro de 2007 foi lançada uma edição especial do *The Modern Language Journal* comemorativa aos dez anos de publicação do artigo de Firth e Wagner (1997). Nessa edição, novos estudos que retomam o debate sobre a aprendizagem de língua adicional foram publicados.

(1997) retomam a distinção entre falantes nativos e não-nativos estabelecida aprioristicamente pelos estudos em ASL. Os autores destacam que, nas interações com ou entre falantes não-nativos, eles são vistos como “comunicadores defeituosos” (Firth e Wagner, 1997, p. 288) nas análises realizadas pelos pesquisadores em ASL.

Corroborando a afirmação de Wagner (1996) de que na interação social não há nenhuma regra geral aprioristicamente estabelecida sobre como conversam falantes nativos e não-nativos e de que as particularidades de cada interação somente podem ser descritas da perspectiva do contexto construído conjuntamente pelos interagentes a cada momento interacional, Firth e Wagner (1997) asseveram que as categorias “falante nativo” e “falante não-nativo” são invocadas e atribuídas aos participantes da interação de forma ética, ou seja, sem levar em conta o que é tornado relevante pelos participantes nas ações que realizam intersubjetivamente na interação para todos os efeitos práticos de seus assuntos cotidianos mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967, Garfinkel e Sacks, 1970). Para os autores, a categoria “falante nativo” nos estudos interacionistas de ASL é vista como completa e constante, enquanto a do “falante não-nativo” é tratada como subdesenvolvida e em constante fase de transição. Assim, o falante não-nativo é entendido como possuidor de um sistema lingüístico deficitário, isto é, a interlúngua, ao passo que o falante nativo detém a língua adicional na sua íntegra.

Conforme Firth (1996), Wagner (1996) e Firth e Wagner (1997), a compreensão dos estudos de ASL com relação à aquisição e aprendizagem de línguas adicionais simplesmente não contempla (e, na verdade, não tem como objetivo contemplar) o que é observável e reportável no uso da linguagem enquanto uma realização intersubjetiva pelos participantes na produção coordenada e conjunta de suas ações na interação. Desse modo, Firth e Wagner (1997, p. 286) advogam por uma reconceitualização das pesquisas interacionistas de Aquisição de Segunda Língua pela proposição de:

- a. uma consciência significativamente alargada acerca das dimensões contextuais e interacionais do uso da linguagem;
- b. uma maior sensibilidade êmica (isto é, relevante para os participantes) diante dos conceitos fundamentais;
- c. uma ampliação da base de dados tradicionais em ASL.

(Firth e Wagner, 1997, p. 286)<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> (a) significantly enhanced awareness of the contextual and interactional dimensions of language use, (b) an increased emic (i.e. participant-relevant) sensitivity towards fundamental concepts, and (c) the broadening of the traditional SLA database. (Tradução de Schlatter, Garcez & Scaramucci, 2004, p. 5).

Como afirmei anteriormente, esse posicionamento de Firth e Wagner (1997) gerou um acalorado debate entre analistas da conversa e aquisiçãoistas em uma edição do *Modern Language Journal (MLJ)* de 1997. Em 2007, foi realizada pelo MLJ uma edição comemorativa, dedicada aos dez anos de publicação do artigo de Firth e Wagner (1997). Dos estudos publicados no MLJ em 2004 no âmbito da abordagem da *CA for SLA*, Mondada e Doehler (2004) demonstraram que a forma e o uso da linguagem são inseparáveis em um ambiente de aprendizagem de língua adicional. No estudo de Abeledo (2008, p. 162), os participantes de uma sala de aula de espanhol como língua adicional não somente tornam relevantes práticas de categorização e descrição aceitáveis em língua espanhola como objetos de aprendizagem como também se orientam para escolha de práticas compreensíveis e preferíveis ao interagirem pelo uso dos recursos lingüísticos em espanhol na produção do fazer aprendizagem de vocabulário em língua adicional como realização intersubjetiva.

Na avaliação de proficiência oral em língua adicional, no entanto, os descritores das grades de avaliação separam os recursos lingüísticos das práticas interacionais. No caso do exame Celpe-Bras, por exemplo, os descritores (Manual do Aplicador, 2006) apresentam a seguinte relação entre os recursos lingüísticos e as práticas interacionais na entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional: quanto maior o conhecimento de língua portuguesa, maior a competência interacional; quanto menor o conhecimento de língua, menor a competência interacional (Fortes e Schoffen, em preparação), como é possível observar nos descritores dos níveis de proficiência Avançado Superior (número 5) e Intermediário (número 1)<sup>31</sup>, reproduzidos abaixo:

5 Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.

1 Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia.

---

<sup>31</sup> Por meio de um único exame, o Celpe-Bras avalia, para fins de certificação, quatro níveis de proficiência em português como língua adicional: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (Manual do Aplicador, 2006, p. 5)



Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala. (Manual do Aplicador, 2006, p. 31)

Com afirmei anteriormente, um dos objetivos desta pesquisa é, a partir da descrição das ações produzidas intersubjetivamente pelos participantes no trabalho de fazer ser membro competente na entrevista de avaliação de proficiência oral do exame Celpe-Bras, trazer mais subsídios para essa discussão na avaliação de uso da linguagem em contextos de língua adicional.

Sobre as aplicações dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) no âmbito da área da Lingüística Aplicada (LA), Schegloff, Koshik, Jacoby e Olsher (2002, p. 18) afirmam que parece haver um “terreno aberto para investigação em toda essa área para aqueles que queiram empreender a tarefa de reunir o treinamento necessário em ACE com o engajamento com as questões que a Lingüística Aplicada focaliza”<sup>32</sup>. Com base nesse entendimento, Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) realizam o empreendimento colaborativo de refletir sobre questões centrais da Lingüística Aplicada pela perspectiva da ação humana em língua adicional a partir da adesão aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica. Os autores avaliam as implicações da adoção da visão de ação e interação sob a perspectiva da ACE para a reflexão sobre a aquisição, o uso, o ensino e a avaliação de proficiência em contextos de língua adicional. Ao questionarem conceitos chaves na área de ASL, tais como falante nativo, falante não-nativo, competência e proficiência, eles concluem afirmando que:

A operacionalização de novos conceitos e perspectivas teóricas na nossa prática de ensino e avaliação de línguas implica tentativas constantes e insistentes de alterar formas e procedimentos cristalizados de nossa prática em sala de aula e em alterar parâmetros relativos ao que julgamos ser desenvolvimento em L2. (Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, p. 20)

Como uma tentativa de realizar um empreendimento colaborativo entre o olhar teórico-metodológico em ACE, a partir da visão etnometodológica, e a área de avaliação oral em língua adicional, esta pesquisa busca atingir uma compreensão de competência

---

<sup>32</sup> *There is open terrain for inquiry in this whole area for those who will undertake to bring together the necessary training in CA with engagement with the issues which applied linguistics brings to the fore.* (Tradução de Schlatter, Garcez & Scaramucci, 2004, p. 7).

e de proficiência na área de avaliação em língua adicional pela descrição, a partir do trabalho de fazer ser membro como realização intersubjetiva pelos participantes da fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional. A escolha por dados naturalísticos que constituem o acervo do exame Celpe-Bras, como asseverado na Introdução, justifica-se pela adesão do exame ao construto uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) na avaliação da proficiência em português como língua adicional.

Na próxima seção, discuto alguns dos entendimentos sobre os conceitos de validade e confiabilidade construídos no âmbito da área de avaliação de língua adicional, relacionando-os a pesquisas sobre avaliação de desempenho que buscam estudar a interação entre participantes de entrevistas de proficiência oral em contextos de língua adicional.

## **1.2 Os conceitos de validade e de confiabilidade na área de avaliação de língua adicional**

Assim como o entendimento de competência e de proficiência, a compreensão dos conceitos de validade e de confiabilidade sofreu alterações ao longo dos anos na área de avaliação de língua adicional, conforme discussão a seguir.

Nesta pesquisa, como afirmei na Introdução, a discussão está centrada nos testes de desempenho. De acordo com McNamara (2000, p. 132), os testes de desempenho<sup>33</sup> apresentam ao avaliado um convite ao engajamento em tarefas de avaliação que, da perspectiva dos avaliadores, possuem semelhanças com a situação no mundo real para a qual o desempenho do avaliado está sendo testado. Os testes de desempenho procuram avaliar, portanto, se o desempenho do avaliado na situação de testagem permite inferências sobre o seu desempenho em uma situação do mundo real que se assemelha àquela apresentada a ele pelo teste. Em relação aos testes de desempenho, Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen (2005) afirmam que

as pesquisas em vários campos do conhecimento, como na área de ensino de língua, já há bastante tempo desmistificaram a idéia do conhecimento como sendo segmentado em partes. Ao contrário, acredita-se hoje que o conhecimento seja uma rede integrada, e que a avaliação desse conhecimento

---

<sup>33</sup> *Performance tests.*

em situações de uso parece ser mais válida do que a testagem de itens isolados, como acontecia anteriormente. Busca-se, então, o que chamamos de testes de desempenho, isto é, instrumentos de avaliação em que os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais. (Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen, 2005, p. 14)

Preocupada com a busca por uma compreensão de proficiência oral e por parâmetros que avaliem a competência dos participantes em agir na fala-em-interação pelo uso da linguagem, torna-se central para este estudo a discussão sobre um entendimento de validade e de confiabilidade que seja coerente e consistente com a avaliação de uso da linguagem oral em contextos de língua adicional.

Nos anos 60, quando a área de avaliação de língua adicional se consolidou, a validade era vista como uma característica do teste de língua e compreendida como a capacidade do teste de medir aquilo que deveria medir (Chapelle, 1999, p. 255; Weir, 2005, p. 12). Nessa época, a validade e a confiabilidade eram consideradas as duas mais importantes características do teste de língua, sendo a confiabilidade um pré-requisito para a validade (Chapelle, 1999, p. 255).

Na década de 70, a validade era definida em termos da confiabilidade, ou seja, a validade estava ligada ao quanto o teste avaliava de forma confiável a habilidade do candidato de processar o discurso (Chapelle, 1999, p. 255). Nessa visão, o teste de língua é válido a partir da sua correlação com outros testes de língua válidos e confiáveis (Chapelle, 1999, p. 255), o que é denominado de “validade de critério”<sup>34</sup>.

Além da “validade de critério”, essa visão contempla também a “validade de conteúdo”<sup>35</sup> e a “validade de construto”<sup>36</sup>. Enquanto a “validade de conteúdo” consiste na adequação do conteúdo avaliado pelo teste, a “validade de construto” é atingida por resultados de pesquisa consistentes com expectativas de base teórica em relação às visões de língua/linguagem, de competência e de proficiência adotadas pelos testes (Chapelle, 1999, p. 256).

Nos anos 80, a área de avaliação de língua adicional passou a se preocupar com a “validade de construto” dos testes de competência comunicativa e a relação entre validade e confiabilidade como compreendida na década anterior foi desafiada por novos testes de desempenho (Chapelle, 1999, p. 256). Nessa década, foram acrescentadas

---

<sup>34</sup> *Criterion validity.*

<sup>35</sup> *Content validity.*

<sup>36</sup> *Construct validity.*

aos três tipos de validade dos anos 70, segundo Chapelle (1999, p. 256), a noção de “afeto” (o quanto o teste causa ansiedade ao avaliado), de “efeito retroativo” (o impacto do teste no contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional) e de “ética” (as conseqüências do uso do teste). Ainda nos anos 80, houve a introdução da “validade de resposta”<sup>37</sup>, isto é, o quanto o avaliado responde de maneira adequada às tarefas do teste (Chapelle, 1999, p. 256). Na mesma década, houve a divisão da “validade de critério” em “validade correlacionada” e “validade preditiva”<sup>38</sup> (Weir, 2005, p. 36). A “validade correlacionada” é atingida pela correlação dos resultados de um teste com alguma outra medida de desempenho obtida por um instrumento de avaliação distinto em outro momento (Weir, 2005, p. 36). Já a “validade preditiva” tem a ver com o quanto o teste permite fazer previsões sobre o desempenho futuro do avaliado com base nos resultados do teste (Weir, 2005, p. 36).

A grande contribuição aos estudos de validade ocorreu, porém, no final da década de 80, quando as áreas de avaliação em Educação e em Psicologia publicaram um conjunto de parâmetros que substituíam a definição de três validades dos anos 70 por uma visão unificada da validade. Nessa nova visão, a validade de construto passou a ocupar o lugar central e a validade de conteúdo, assim como a validade correlacionada, foram apresentadas como método para a investigação da validade de construto (Chapelle, 2000, p. 256; Weir, 2005, p. 13). Outro marco importante para os estudos de validade na área de avaliação de línguas adicionais foi a publicação do artigo de Messick na terceira edição do *Handbook of Educational Measurement*, no ano de 1989 (Chapelle, 2000, p. 256). Nesse artigo, Messick propõe um modelo de validade baseado na concepção de que não são os testes que são válidos. São as inferências que fazemos e as decisões que tomamos com base no resultado dos testes, tendo em vista um objetivo específico, que são válidas ou não (Fulcher, 1999, p. 224; Chapelle, 2000, p. 257; Weir, 2005, p. 13). Para Messick, a validade é um conceito unitário, porém multifacetado, representado por uma matriz progressiva, na qual a validade de construto é central e, por isso, está contida em todos os aspectos que, segundo o modelo, formam a validade (Chapelle, 2000, pp. 258-259; Weir, 2005, p. 13).

Para uma melhor compreensão do modelo de validade de Messick, reproduzo uma tabela criada por Fulcher (1999, p. 225), que procura sintetizar os aspectos principais do modelo:

---

<sup>37</sup> *Response validity*

<sup>38</sup> *Correlational validity e predictive validity*

Justificativa	Interpretação	Uso ou utilidade do teste
Com base na evidência	Validade de construto (aspectos estruturais e essenciais)	Validade de construto (relevância do conteúdo e representatividade)
Com base na consequência	Valores implicados	Consequências sociais

---

Fonte: Fulcher (1999, p. 225)

A “justificativa com base na evidência” representa a evidência empírica que é necessária para que os resultados do teste sejam interpretados significativamente (Fulcher, 1999, p. 225), ou seja, para que inferências adequadas sobre as habilidades do avaliado sejam feitas a partir dos resultados do teste (Chapelle, 1999, p. 258). Os “aspectos essenciais” da validade de construto dizem respeito à definição do domínio e do conteúdo relevantes para a realização das inferências com base nos resultados do teste e requerem uma teoria subjacente que constitua o arcabouço das escolhas de inclusão, ou de exclusão, de um item no teste (Fulcher, 1999, p. 226). Os “aspectos estruturais”, por sua vez, ocupam-se da estrutura do construto, da estrutura do teste e da estrutura do modelo de aferição a ser adotado. Por exemplo, um teste unidimensional, baseado em um construto unidimensional, deveria ter seus resultados traduzidos por uma medida única (Fulcher, 1999, p. 226).

A “relevância do conteúdo” procura assegurar que o teste seja relevante para o conhecimento e as habilidades ou as capacidades importantes no domínio, do qual o teste deve ser uma amostra. Isso demanda uma análise do domínio de modo que a sua descrição possa fundamentar as especificações do teste. O objetivo da análise e da descrição do domínio é, pois, garantir que o teste seja o mais relevante possível para o uso da linguagem que está sendo testado. Contudo, não basta que os itens que compõem o teste sejam relevantes; eles também devem ser representativos do domínio testado. A “representatividade”, portanto, significa que o domínio deve ser definido de forma que se possa diferenciar o que constitui o domínio daquilo que não faz parte dele (Fulcher, 1999, p. 227).

A “justificativa com base na consequência” envolve o processo de tomada de decisão com base nos resultados do teste (Fulcher, 1999, p. 227). Os “valores implicados” dizem respeito aos critérios que embasam as decisões que tomamos com

base nas evidências de desempenho do avaliado. As “conseqüências sociais”, por sua vez, têm a ver com o impacto dessas decisões na vida real do testado (por exemplo, o ingresso ou não em uma universidade; a obtenção ou não do reconhecimento de um diploma; a seleção ou não para uma vaga de emprego). Weir (2005, p. 13) cita Messick, que descreve seu modelo como “uma visão inclusiva da validade que integra considerações relativas ao conteúdo, aos critérios e às conseqüências em uma abordagem abrangente para testar de forma empírica hipóteses racionais sobre a utilidade e o significado dos resultados [de um teste]”<sup>39</sup> (Weir, 2005, p. 13, citação de Messick, 1995, p. 742)<sup>40</sup>. O modelo de validade de Messick teve grande impacto nos estudos em avaliação, sobretudo naqueles voltados à investigação das entrevistas de proficiência oral, como veremos adiante.

Na década de 90, Bachman (1990) publicou um artigo sobre validade, com base no modelo de Messick (1989) e nos parâmetros de avaliação das áreas da Educação e da Psicologia, como um conceito único que pertence à interpretação e ao uso dos resultados de um teste e com ênfase nas inferências feitas a partir desses resultados e tendo como objeto de validação os seus usos. Nessa perspectiva, a validade de construto é o conceito base, enquanto a validade de critério e a validade de conteúdo estabelecem o foco das investigações sobre a validade de construto. Além disso, Messick acrescenta as conseqüências do uso do teste ao entendimento de que o teste mede aquilo que deve medir. Por fim, o autor compreende a validade como um processo através do qual são produzidas evidências sobre a interpretação e o uso do teste.

Para resumir a perspectiva histórica dos estudos sobre a natureza da validade, reproduziremos abaixo o quadro comparativo, produzido por Chapelle (1999, p. 258), entre as concepções passadas e as mais recentes sobre a validade na área de avaliação de língua adicional:

Passado	Atualmente
A validade era considerada uma <i>característica de um teste</i> : até que ponto o teste mede aquilo que deve medir.	A validade é considerada um <i>argumento</i> para a interpretação e o uso do teste: até que ponto as interpretações e os usos do teste podem ser

<sup>39</sup> *This comprehensive view of validity integrates considerations of content, criteria and consequences into a comprehensive framework for empirically testing rational hypotheses about score meaning and utility.*

<sup>40</sup> Messick publicou artigos sobre seu modelo de validade em 1994, 1995 e 1996. Contudo, assim como o texto original de 1989, o acesso aos originais no Brasil é um processo de alto custo através do COMUT. Além disso, os artigos não estão disponibilizados para acesso pelo Portal Capes.

	justificados.
A confiabilidade era vista como distinta da validade, porém como <i>uma condição necessária à validade</i> .	A confiabilidade pode ser vista como <i>uma das evidências para conferir validade ao teste</i> .
A validade era freqüentemente estabelecida através das <i>correlações</i> de um teste com outros testes.	A validade é justificada a partir de um conjunto de argumentos que incluem uma <i>fundamentação lógica<sup>41</sup> e evidências</i> , incluindo as conseqüências do teste.
A validade de construto era vista como um dos <i>três tipos de validade</i> (as três validades eram conteúdo, critério e construto).	A validade é um conceito unitário, sendo que a validade de construto ocupa posição central (evidências relativas ao conteúdo e ao critério podem ser usadas como evidência para a validade de construto).
O estabelecimento da validade fazia parte do campo de ação dos <i>pesquisadores na área de testagem</i> , responsáveis pelo desenvolvimento de testes de larga escala.	A justificativa da validade de um teste é de responsabilidade de <i>todos os usuários de um teste</i> .

Fonte: Chapelle, 1999, p. 258

Este estudo compreende validade a partir dos aspectos apresentados na coluna “Atualmente” do quadro de Chapelle (1999, p. 258). Com base nesse entendimento, a validade de construto de um exame de proficiência preocupado com o uso da linguagem não somente reside na organização estrutural da entrevista de avaliação de proficiência oral adotada pelo exame, mas também nas inferências que são feitas sobre o nível de proficiência com base nos resultados e nas decisões tomadas com relação ao uso da linguagem. Para este estudo, a validade como “um argumento para a interpretação e o uso do teste”<sup>42</sup> (Chapelle, 1999, p. 258) é central para uma avaliação de proficiência oral que procura aferir o uso da linguagem em língua adicional para a realização de ações no mundo (Clark, 1996). Também é crucial o entendimento da confiabilidade como “uma das evidências para conferir validade ao teste” (Chapelle, 1999, p. 258) atingida, dentre outras maneiras, pela descrição detalhada dos procedimentos de elaboração, de aplicação, de correção e de treinamento de avaliadores adotados na avaliação de proficiência oral em contextos de língua adicional.

Dentre esses procedimentos, encontram-se, principalmente, parâmetros de avaliação que sejam tão válidos e confiáveis quanto possível em relação ao uso da

<sup>41</sup> *Rationales* (Chapelle, 1999, p. 258).

<sup>42</sup> (...) *an argument concerning test interpretation and use* (...).

linguagem para ação no mundo (Clark, 1996), uma vez que são os parâmetros de avaliação que orientam as inferências realizadas sobre o desempenho dos candidatos na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral e, com base nessas inferências, as decisões tomadas sobre o nível de proficiência oral de cada avaliado/entrevistado. No exame Celpe-Bras, por exemplo, além da descrição detalhada dos procedimentos adotados na elaboração e na aplicação do exame (Manual do Candidato e Manual do Aplicador, 2006), outras práticas de se conferir confiabilidade à avaliação são realizadas, tais como: 1) controle de discrepâncias entre as notas dos avaliadores da parte escrita e da parte oral, 2) controle de discrepância entre as notas do entrevistador e do observador na parte oral, 3) avaliação sistemática do desempenho dos avaliadores, 4) *feedback* aos postos aplicadores com relação às suas práticas de avaliação, 5) explicitação e discussão dos pressupostos teóricos do exame e exemplos comentados de avaliações de desempenho no treinamento dos avaliadores.

Compreendendo a validade de construto como central e a confiabilidade como um componente da validade (Messick, 1989, 1995), esta pesquisa procura realizar uma descrição do trabalho de fazer ser membro competente na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras que possa fornecer subsídios para uma noção de competência e, decorrente disso, de proficiência oral, mais válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Como ressaltai na Introdução, Schoffen (2009) buscou, a partir da perspectiva Bakhtiniana de linguagem<sup>43</sup>, refletir sobre uma noção de competência e de proficiência mais válidas e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) na avaliação de compreensão de leitura e de produção escrita em português como língua adicional no âmbito do exame Celpe-Bras. Com base na análise de textos produzidos pelos candidatos do Celpe-Bras, Schoffen (2009) atinge uma compreensão da proficiência de leitura e escrita como configuração adequada da interlocução no gênero discursivo solicitado pela tarefa do exame. Segundo a autora, a proficiência na produção escrita é a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (Schoffen, 2009, p. 5). Para ser mais válida e confiável nessa visão, a avaliação deve se ocupar da “relação

---

<sup>43</sup> “Segundo a qual a comunicação é organizada através de gêneros do discurso, com base nas relações axiológicas estabelecidas entre os interlocutores com determinado contexto de produção” (Schoffen, 2009, p. 5).



entre todos os aspectos que vão determinar a atualização do propósito de comunicação e da relação entre os participantes em diferentes contextos de comunicação” (Schoffen, 2009, p. 5).

Dos resultados de Schoffen (2009) e do que foi identificado nos dados desta pesquisa, decorre o entendimento de Fortes, Schoffen e Schlatter (em preparação) de que uma avaliação válida e confiável para o uso da linguagem deve levar em conta que

(...) o uso da linguagem para a realização da ação humana, quer seja em sua forma oral ou escrita, não se esgota na dimensão estrutural da língua de interação, mas vai além dela ao determinar e ser determinado situadamente e localmente pelos interagentes em cada contexto interacional. Usar a linguagem, portanto, significa desempenhar ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos lingüísticos que são constituintes da ação, entendendo que, para cada contexto, em cada evento e de acordo com os participantes envolvidos, existem recursos lingüísticos preferidos para o cumprimento daquele propósito naquele contexto. (Fortes, Schoffen e Schlatter, em preparação)

A seguir, apresento e discuto pesquisas anteriores, na área de avaliação de línguas adicionais, sobre a entrevista de proficiência oral em língua adicional. As entrevistas de proficiência oral foram intensamente estudadas em termos de sua validade na avaliação de desempenho em contextos que, da perspectiva dos avaliadores, assemelhavam-se às situações de uso da linguagem no mundo real.

### **1.3 O entendimento da fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral na área de avaliação de língua adicional**

Voltando à discussão sobre a natureza da proficiência e da validade de construto, os anos 80 viram a criação das *ACTFL Guidelines*<sup>44</sup> como resultado do Movimento da Proficiência<sup>45</sup> (Lantolf e Frawley, 1988, p. 181) que consolidou uma abordagem baseada em níveis de proficiência para explicar a natureza da proficiência (Clark e Clifford, 1987, Lantolf e Frawley, 1988; Van Lier, 1989; Bachman, 1991; Henning, 1992; Fulcher, 1996; Scaramucci, 2000).

---

<sup>44</sup> *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines, isto é, as diretrizes do Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras.*

<sup>45</sup> *The Proficiency Movement.*

Segundo Lantolf e Frawley (1988, p. 182), as *ACTFL Guidelines* passaram a ditar, da perspectiva dos seus criadores e dos adeptos da entrevista de proficiência oral baseada nas *ACTFL Guidelines*, o que era o uso da linguagem no mundo real. Com base nessa compreensão, Lantolf e Frawley (1988, p. 182) explicitam a questão que posteriormente foi tratada de forma ampla na área de avaliação de língua adicional: o fato de que o Movimento da Proficiência, concretizado pelas *ACTFL Guidelines*, fez com que o construto da proficiência, conforme compreendido pelas *Guidelines*, determinasse como o uso da língua no mundo real deveria ser compreendido. Conseqüentemente, “o construto passou a determinar o mundo, contrariando os princípios da metodologia científica”<sup>46</sup> (Lantolf e Frawley, 1988, p. 182).

O fato de as *ACTFL Guidelines* terem influenciado fortemente o desenvolvimento de entrevistas de proficiência nos EUA e também em outros países (Bachman, 1991, p. 678; Scaramucci, 2000, p. 19), combinado com a problemática da validade de construto da *Oral Proficiency Interview* (OPI), apontada por Lantolf e Frawley (1988) e reforçada por Van Lier (1989), gerou um conjunto variado de estudos sobre a validade de construto das entrevistas de proficiência na área de avaliação de língua adicional. Lantolf e Frawley (1988), além de identificar a problemática da validade de construto da entrevista de proficiência oral, argumentam que o construto deveria ser empiricamente e teoricamente embasado, ou seja, construído a partir de evidências concretas do que as pessoas fazem no mundo real através do uso da linguagem. A definição de proficiência na visão dos autores, portanto, deveria ser desenvolvida da perspectiva da conduta real dos falantes pela investigação do uso da linguagem nas interações entre as pessoas (Lantolf e Frawley, 1988, p. 191).

Lantolf e Frawley (1988, p. 185) propõem essa abordagem à definição do construto “proficiência” ao questionarem se a divisão em cinco níveis de proficiência previstos pelas *ACTFL Guidelines* (proficiência elementar, proficiência limitada, proficiência profissional mínima, proficiência profissional completa e proficiência nativa ou bilíngüe) realmente reflete o uso de outra língua no mundo real. Em outras palavras, os autores problematizam se a capacidade de discutir tópicos além da necessidade imediata é o que realmente diferencia um candidato intermediário-inferior de um intermediário-superior, conforme estabelecem os critérios das *ACTFL*

---

<sup>46</sup> *Clearly, the construct itself has come to determine the world, the reverse of proper scientific methodology.*

*Guidelines*. Além disso, eles também problematizam a premissa das *ACTFL Guidelines* de que

a proficiência é vista como um menu subjacente, ou, para usar um termo mais em voga, um repertório, que os falantes acessam quando as circunstâncias requerem tal acesso, muito semelhante ao modo como funciona um programa de inteligência artificial<sup>47</sup> (Lantolf e Frawley, 1988, p. 186).

Lantolf e Frawley (1988, p. 182-183) ainda criticam a adoção do parâmetro do falante nativo ideal pelas *ACTFL Guidelines* como medida para o estabelecimento dos critérios de proficiência ao afirmarem que pouco se sabe na área de avaliação sobre como os falantes, sejam eles nativos ou não, usam a linguagem no mundo real. Os autores já anunciam, no final da década de 80, uma discussão que ganhou projeção, como visto, no final da década de 90, com a publicação do artigo de Firth e Wagner (1997), e que retorna à pauta da pesquisa em Aquisição de Segunda Língua com as edições especiais do *The Modern Language Journal* de 2004 e de 2007.

No ano seguinte a Lantolf e Frawley (1988), Van Lier (1989) publica um artigo no qual afirma que, embora as entrevistas de proficiência tenham se tornado instrumentos de avaliação populares, não havia (e ainda não há) uma definição de proficiência oral amplamente aceita na área de avaliação de língua adicional (Van Lier, 1989, p. 492). Nesse mesmo artigo, ele reforça a percepção de Bachman (1991, p. 678) de que o Movimento da Proficiência direcionou a atenção à noção de proficiência, porém, de forma distinta aos estudos cuja definição da natureza da proficiência tinha como base o conceito de competência comunicativa (Van Lier, 1989, p. 490).

Pela popularidade da *Oral Proficiency Interview* (OPI), pelo seu efeito retroativo<sup>48</sup> na metodologia de ensino e nas práticas de sala de aula de língua adicional e pelo fato de que o Movimento da Proficiência adiciona um foco na acurácia<sup>49</sup> ao foco na comunicação, Van Lier (1989) advoga por uma compreensão detalhada do tipo de evento de fala que caracteriza a OPI e o que isso implica em termos de entrevistador e

---

<sup>47</sup> (...) *proficiency is seen as behavior derived from an underlying menu, or, to use the term more in vogue, repertoire, which speakers access when circumstances require such access, much in the way an artificial intelligence program operates.*

<sup>48</sup> O conceito de efeito retroativo (Alderson e Wall, 1992, 1996; Scaramucci, 1999, 2000, 2001 2004) se refere ao impacto que exames externos (os de proficiência, por exemplo) assim como os de avaliação de rendimento podem exercer na aprendizagem, na elaboração dos currículos e de materiais didáticos.

<sup>49</sup> A acurácia, segundo o *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards, Platt e Platt, 1996, p. 142), refere-se à habilidade de produzir sentenças gramaticalmente corretas.

de entrevistado. O autor explicita sua proposta ao afirmar que a demonstração direta mais adequada da proficiência oral geral - em oposição à proficiência oral para propósitos específicos como, por exemplo, pilotagem de avião, atendimento médico - em ação é o acesso ao desempenho do avaliado na “conversa, ou seja, a interação face a face em um contexto de vida real de uso da linguagem”<sup>50</sup> (Van Lier, 1989, p. 494). Ele afirma, porém, que, não sendo possível acompanhar os falantes em seus contextos reais de uso da linguagem, a entrevista de proficiência oral continua sendo potencialmente o melhor e o mais justo instrumento de avaliação de proficiência oral (Van Lier, 1989, p. 490).

Van Lier (1989), então, descreve as diferenças entre a organização estrutural da conversa e da entrevista de proficiência oral, procurando demonstrar que constituem eventos de fala distintos. Isso porque o autor acredita que “pode ser possível transformar a entrevista em uma conversa em pontos específicos; isso significa reescrever os critérios de avaliação, incluindo descritores de nível que reflitam indicadores das habilidades conversacionais”<sup>51</sup> (Van Lier, 1989, p. 503). O autor, inclusive, recomenda a adesão à Análise da Conversa e à microetnografia na “identificação e descrição de características do desempenho que determinem a *qualidade* conversacional da interação”<sup>52</sup> (Van Lier, 1989, p. 503). O entendimento de conversa cotidiana por Van Lier (1989) e a descrição que ele apresenta com relação à organização estrutural (Drew e Heritage, 1992, p. 43) da entrevista de proficiência oral, no entanto, não são frutos da busca pela perspectiva das ações dos participantes na fala-em-interação. Isso significa que, ao invés de levar em conta a orientação dos participantes na fala-em-interação enquanto *locus* da produção intersubjetiva de contextos e identidades na condução de suas ações e descrições, resultando na realização coordenada, conjunta e contingente das atividades cotidianas, Van Lier (1989) estabelece a distinção entre a organização seqüencial da entrevista de proficiência, em relação àquela da conversa cotidiana, da sua perspectiva como analista externo ao evento de fala-em-interação.

Desse modo, as distinções apresentadas por Van Lier (1989) são aquelas que ele, como analista, identificou e categorizou, a despeito das ações e descrições produzidas

---

<sup>50</sup> (...) *performance in conversation, that is, face-to-face interaction in a real-life language context.*

<sup>51</sup> *It may be possible to transform the interview into a conversation at specific junctures; this means rewriting the rating guidelines, including level discriminators, to reflect indicators of conversational skills.*

<sup>52</sup> (...) *identify and describe performance features that determine the quality of conversational interaction.*

pelos participantes, na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral, de forma reflexiva, observável e reportável para todos os efeitos práticos mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967). Entretanto, o artigo de Van Lier (1989) representou um marco na área de avaliação de língua adicional ao desencadear uma série de estudos sobre a validade de construto da OPI que procuraram responder às perguntas postas por Van Lier (1989) à área de avaliação de língua adicional interessada em refletir sobre a validade e a confiabilidade da entrevista de proficiência oral. Com base no fato de que a natureza das entrevistas de proficiência difere da natureza das interações em situações cotidianas de uso da linguagem, e uma vez reconhecida a problemática da validade de construto das *ACTFL Guidelines*, a validade de construto das entrevistas em exames de proficiência em inglês como língua adicional foi amplamente questionada. Dentre os vários estudos sobre a validade de construto da entrevista de proficiência oral: Clark e Clifford, 1987, Lantolf e Frawley, 1988; Bachman, 1988; Clark e Clifford, 1988; Van Lier, 1989; Bachman, 1991; Henning, 1992; Reed, 1992; Lazaraton, 1992; Douglas e Selinker, 1992; Fulcher, 1996; Lazaraton, 1996; Johnson e Tyler, 1998; Riggenbach, 1998; He, 1998; Egbert, 1998; Johnson, 2000; Lazaraton, 2002, Brown, 2003.

Partindo do pressuposto de que a organização das entrevistas de proficiência oral difere da sistemática elementar da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) pela organização do sistema de alocação de turnos, Johnson (2000) aponta que, enquanto os participantes fazem uso não planejado, imprevisível e localmente negociado do sistema de tomada de turnos na conversa cotidiana, as entrevistas de proficiência se caracterizam eminentemente pelo controle do tópico e de turnos por parte do entrevistador, que não costuma compartilhar com o entrevistado a responsabilidade pela negociação de tópicos e pela distribuição dos turnos nos mesmos moldes da conversa cotidiana.

Por um lado, a descrição de Johnson (2000) contém elementos do que Schegloff (1988/89, p. 218) entende como sendo os componentes mais fundamentais de uma entrevista, tanto no sentido vernacular quanto nas descrições técnicas. Por outro lado, Schegloff (1988/89) ressalta que, embora sejam observadas recorrências na organização sequencial das entrevistas em geral, o que as torna reconhecíveis pelos participantes da fala-em-interação “não é que, nas entrevistas, haja uma regularidade empírica estabelecida segundo a qual um participante faz perguntas e o outro fornece respostas”<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> *It is not that, in interviews, it is an empirically established regularity that one party asks questions and the other answers.*

(Schegloff, 1988/89, p. 218). Para Schegloff (1988/89, p. 218), a fala-em-interação é progressivamente, metodicamente e reflexivamente realizada pelos participantes como uma entrevista pela produção intersubjetiva de contextos e identidades ao demonstrarem uns aos outros que, na exibição pública da produção de suas ações e descrições, enquanto um participante faz as perguntas, o outro realiza as respostas. Para que a fala-em-interação se constitua como uma entrevista, portanto, os participantes invocam e sustentam, para si e para seus interagentes, as categorias de pertencimento (Sacks, 1972, 1979, 1992) “entrevistador” e “entrevistado” na seqüencialidade turno a turno de suas ações e descrições enquanto realizações intersubjetivas (Garfinkel, 1967).

Johnson (2000), assim como Van Lier (1989), produz sua descrição a despeito da perspectiva dos participantes das entrevistas de proficiência que ela analisa. A autora atribui categorias às perguntas e respostas que analisou, aplica análises quantitativas a essas categorias e conclui que a “entrevista de proficiência oral não testa habilidade de fala no contexto de vida real de uma conversa”<sup>54</sup> (Johnson, 2000, p. 226). Ela, então, questiona se a natureza conversacional da interação é a medida mais válida e mais desejável da habilidade de fala na área de avaliação de língua adicional, retomando a pergunta feita por Van Lier (1989) onze anos antes. A perspectiva de Johnson (2000) e de Van Lier (1989), portanto, é teoricamente e metodologicamente distinta da que adoto neste estudo pela adesão à visão etnometodológica. Nesta pesquisa compreendo que são as ações e descrições produzidas e exibidas pelos participantes de forma reflexiva e contingente na fala-em-interação que demonstrarão o seu entendimento uns para os outros de que a fala-em-interação que estão co-construindo no aqui-e-agora interacional é uma entrevista de proficiência e não uma conversa, um julgamento, uma consulta médica, uma sala de aula, etc. (Schegloff, 1991; Drew e Heritage, 1992). Retomarei essa questão na Terceira Parte ao aprofundar a discussão sobre a produção intersubjetiva de contextos e identidades na fala-em-interação.

Desde a perspectiva da visão etnometodológica (Garfinkel, 1967), as análises e as conclusões de Johnson (2000) e as de Van Lier (1989) não se sustentam na medida em que esses autores não consideram o fato de que as atividades cotidianas são realizações intersubjetivas mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970). Conseqüentemente, Johnson (2000) e Van Lier (1989) refletem sobre uma avaliação de proficiência oral válida e confiável para o uso da linguagem sem levar em

---

<sup>54</sup> *The OPI does not test speaking ability in the real-life context of a conversation.*

conta como se dá o uso da linguagem pelas pessoas na fala-em-interação na produção intersubjetiva de suas atividades cotidianas para todos os fins práticos (Garfinkel, 1967).

Ao questionarem a validade de construto das entrevistas de proficiência, Johnson (2000), Lazaraton (1992, 1996, 2002) e McNamara (1996, 1997) sugerem que as contribuições da Análise da Conversa Etnometodológica (Schegloff e Sacks, 1973; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977) e da Etnografia da Comunicação (Hymes, 1964) sejam incorporadas às discussões sobre a natureza da interação na área de avaliação de língua adicional para que instrumentos orais válidos e confiáveis para a avaliação do uso da linguagem possam ser criados. É preciso aqui, contudo, lembrar que a Análise da Conversa Etnometodológica não é simplesmente uma ferramenta de geração e análise de dados. Ao contrário, a opção pela ACE implica a posição ontológica de que a linguagem é uma realização social atingida pelos interagentes através de um trabalho interpretativo reflexivo e, portanto, intersubjetivo, pelo qual as pessoas co-constroem as suas ações de modo contingente na fala-em-interação para todos os efeitos práticos (Garfinkel, 1967). Disso decorre um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos distintos daqueles nos quais se baseiam Van Lier (1989), Johnson (2000) e Lazaraton (1992, 1996, 2002) para a reflexão sobre a avaliação da proficiência oral no uso da linguagem em contextos de língua adicional por exames de proficiência de larga escala.

Lazaraton (1992, 1996, 2002) defende a incorporação de princípios teórico-metodológicos da ACE na análise das interações face a face em entrevistas de testes de proficiência ao afirmar que

um foco mais microanalítico na real *construção* do discurso do teste oral pelos participantes nos permitiria determinar se esses mesmos processos [de apoio lingüístico e interacional por parte dos falantes nativos aos interlocutores não nativos em contextos reais de interação] estariam em jogo na entrevista oral, e, portanto, o quanto a interação no teste se assemelha ao discurso em situação que não de testagem<sup>55</sup>. (Lazaraton, 1996, p. 153)

Entretanto, a adesão de Lazaraton (1992, 1996, 2002) ao parâmetro do falante nativo ideal evidencia a sua não afiliação ao posicionamento ontológico da ACE da ação humana mediante o uso da linguagem e, em decorrência disso, o tratamento da

---

<sup>55</sup> (...) *a more microanalytic focus on the actual construction of oral test discourse by the participants would enable us to determine whether these same processes are at work in the oral interview, and thus, how test interaction resembles nontest discourse.*

ACE nos estudos da pesquisadora (1992, 1996, 2002) como ferramenta analítica. Ao invocar o falante nativo ideal como parâmetro para a elaboração de instrumentos e critérios confiáveis e válidos para a avaliação do uso da linguagem em contextos de língua adicional, a autora demonstra não fazer adesão ao uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Em uma de suas pesquisas, Lazaraton (1996, 2002) descreve, a partir de dados obtidos de entrevistas orais do Certificado Avançado do Exame de Cambridge (CASE) e transcritos com base nas convenções de transcrição propostas em Atkinson e Heritage (1984), práticas discursivas por parte do entrevistador durante a entrevista oral que, segundo ela, são também encontrados em conversas cotidianas. Sua adesão à Análise da Conversa Etnometodológica é justificada pelo preenchimento de uma lacuna nas pesquisas de Ross (1992), Ross e Berwick (1992), Young e Milanovic (1992) e Shohamy (1994), dentre outros, sobre a acomodação discursiva por parte do “entrevistador/avaliador” às contribuições do “entrevistado/avaliado” nas entrevistas de proficiência oral. O objetivo de Lazaraton (1996, 2002) é contribuir com uma pesquisa que auxilie a compreensão do processo de avaliação na área de avaliação em língua adicional da perspectiva da pesquisa qualitativa para a defesa da elaboração e da aplicação de práticas discursivas padronizadas nas entrevistas de proficiência como centrais no processo de avaliação de proficiência oral por assegurarem, conforme o entendimento da autora, a confiabilidade dos resultados exame de proficiência.

Através da análise seqüencial (turno a turno) de uma amostra de 58 entrevistas, Lazaraton (1996, 2002) conseguiu identificar oito tipos do que chamou de “apoio ao candidato por parte de seu interlocutor”<sup>56</sup>, os quais ela compreende serem igualmente observados na conversa cotidiana. Os tipos de apoio observados por Lazaraton (1996, 2002) foram: 1) prefaceamento do tópico; 2) fornecimento de itens de vocabulário; 3) colaboração do entrevistador na completude das asserções pelos candidatos; 4) realização de comentários avaliativos; 5) produção de eco da fala do interlocutor; 6) repetição de perguntas com fala vagarosa, pausada e com maior cuidado na articulação; 7) elaboração de pedidos de confirmação pela produção de frases afirmativas; 8) apresentação de conclusões; e 9) reformulação de perguntas. Com base nos tipos de apoio observados, uma das conclusões de Lazaraton (1996, 2002) é a de que vários dos comportamentos de fala encontrados em interações face a face no mundo real também estão presentes nas entrevistas orais analisadas em sua pesquisa e que isso, por sua vez,

---

<sup>56</sup> *Interlocutor support.*



implica que alguns elementos identificados em dados de ocorrência natural de conversa cotidiana e descritos por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) como pertencendo à sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana são encontrados nesse contexto de avaliação.

A partir desse entendimento, Lazaraton (1992, 1996, 2002) procura defender a idéia de que as evidências de orientação dos participantes às práticas da conversa cotidiana interferem negativamente na confiabilidade dos resultados do exame. Isso porque, segundo a autora, tais evidências fazem com que o exame não seja aplicado exatamente da mesma forma a todos os candidatos, criando para cada um deles diferentes condições de aplicação e, dessa forma, influenciando a percepção do avaliador com relação ao desempenho oral do avaliado. Essas diferenças, para Lazaraton (1992, 1996, 2002), fazem com que se criem oportunidades desiguais de desempenho dos avaliados durante a entrevista, o que deixa de garantir, com isso, exatamente as mesmas chances de aplicação para cada entrevistado. A preocupação de Lazaraton (1992, 1996, 2002), portanto, está na garantia da confiabilidade das condições de aplicação da entrevista oral do CASE pela expectativa de que a realização de práticas discursivas padronizadas por parte do “entrevistador/avaliador” na entrevista de proficiência oral garantirão resultados de avaliação confiáveis. O esforço de Lazaraton (1992, 1996, 2002) é, portanto, o de garantir a confiabilidade dos resultados da entrevista oral CASE a partir da uniformização das condições de aplicação da entrevista. Para que essa uniformização se concretize, a autora assevera que as ações mediante o uso da linguagem nas interações face a face na entrevista de proficiência oral por parte do entrevistador devam ser padronizadas e realizadas sempre do mesmo modo durante a entrevista.

Essa asserção de Lazaraton (1992, 1996, 2002) desconsidera o caráter da fala-em-interação de entrevista de proficiência oral como uma realização intersubjetiva e contingente a partir de um trabalho interpretativo conjunto e coordenado na produção de ações e descrições para todos os efeitos práticos (Garfinkel, 1967). Em decorrência disso, a autora parece não levar em conta que as ações e descrições humanas são resultado do entendimento exibidos pelos participantes uns aos outros na fala-em-interação a cada turno de fala e que, por isso, nenhuma interação é exatamente igual à outra, sendo cada interação “uma nova primeira vez”<sup>57</sup> (Garfinkel, 1967, p. 9). O

---

<sup>57</sup> *Another first time.*

entendimento de Lazaraton (1992, 1996, 2002) da confiabilidade da entrevista de proficiência oral como a uniformização das ações por parte do entrevistador também parece deixar de contemplar que, na realização de tarefas pedagógicas de forma colaborativa na fala-em-interação, grupos de participantes diferentes seqüencialmente e interacionalmente produzem a sua atividade em particular, conforme apontado por Coughlan e Duff (1994) e desenvolvido por Schlatter, Garcez e Bulla (2009).

Diferentemente desta pesquisa, Lazaraton (1992, 1996, 2002) apropria-se da Análise da Conversa Etnometodológica como ferramenta analítica para discutir a conduta do avaliador e as possíveis conseqüências dessa conduta para a pontuação do avaliado ao final da entrevista oral. Lazaraton (1992, 1996, 2002) está preocupada com até que ponto as ações e descrições do entrevistador acabam por beneficiar ou prejudicar o entrevistado e, com isso, alterar o que a autora acredita ser o real desempenho oral do avaliado. Ora, se o que queremos avaliar é o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) na fala-em-interação e se a entrevista oral de proficiência é uma realização intersubjetiva na fala-em-interação, como prevenir que o “desempenho real” do avaliado acabe sendo o resultado de ações construídas coordenadamente e conjuntamente com as ações do avaliador? Isso seria tão absurdo quanto pensarmos a produção de ações e descrições na fala-em-interação mediante o uso da linguagem da perspectiva de um único participante, desconsiderando a participação conjunta e coordenada de todos os outros interagentes engajados na co-construção de um mesmo evento de fala-em-interação.

O que Lazaraton (1992, 1996, 2002) faz é discutir a implicação do apoio do entrevistador ao avaliado na entrevista oral de proficiência da perspectiva das ações do entrevistador, muitas vezes não transcrevendo em seus excertos as ações do entrevistado em resposta àquelas ações projetadas pelo avaliador. Na perspectiva teórico-analítica da Análise da Conversa Etnometodológica, o foco está na manutenção da inteligibilidade comum pela produção de entendimento na exibição da compreensão e na produção de ações e descrições reflexivas, observáveis e reportáveis mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967). Essa compreensão das ações humanas invalida, por exemplo, a afirmação de Lazaraton (1996, p. 161) quanto ao avaliado interpretar um comentário do entrevistador como avaliando o seu desempenho na outra língua com base em excertos nos quais ou o turno do entrevistado subsequente ao comentário é omitido, ou o avaliado não demonstra orientação ao comentário do entrevistador como sendo relativo à qualidade do seu desempenho oral na outra língua. Dito de outro modo, se os

participantes nos dados de Lazaraton (1996, 2002) não exibem uns para os outros o entendimento que ela atribui a eles enquanto observadora externa à fala-em-interação de entrevista de proficiência oral, suas afirmações sobre o que eles compreendem das ações e descrições uns dos outros não se sustentam empiricamente, na perspectiva da ACE.

Na literatura sobre as entrevistas de proficiência oral na área de avaliação de língua adicional, Brown (2003, pp. 10-11) também defende a posição de que os entrevistadores não devem produzir comentários como “tá certo”, “muito bem”, “bem”<sup>58</sup> por acreditar que essas práticas constituem retorno avaliativo ambíguo e, portanto, podem levar alguns entrevistados a pensar que estão indo bem ao longo da entrevista de avaliação. Na verdade, pela perspectiva da ACE, o uso dessas práticas pode apenas indicar acuso de recebimento (Heritage, 1984b) do que foi dito/feito no turno imediatamente anterior produzido, se esse for o entendimento exibido pelos participantes uns aos outros na interação. Além disso, mesmo em uma entrevista de proficiência oral, os participantes podem se orientar para outras identidades além de “entrevistado” e “entrevistador”<sup>59</sup> na realização conjunta e coordenada de suas ações.

Embora Brown (2003) afirme embasar sua pesquisa na Análise da Conversa Etnometodológica, seu estudo, assim como em Lazaraton (1996, 2002), não permite aos leitores o acesso ao turno posterior àquele no qual o participante “entrevistador” produz práticas como “muito bem”, “bem”, “tá certo”. Em consequência disso, o leitor dessas pesquisas não tem a possibilidade de co-analisar a orientação do participante “entrevistado” com relação ao comentário anteriormente produzido pelo entrevistador no seu turno de fala. Dessa forma, não é possível examinar o entendimento exibido pelos participantes das práticas “muito bem”, “bem”, “tá certo”. Não se tendo acesso às orientações dos participantes às ações e descrições produzidas e exibidas uns aos outros, não é possível identificarmos, na visão etnometodológica e da ACE, o entendimento que os interagentes exibem de suas ações e, a partir desse entendimento, que ações eles reflexivamente produzem como relevantes para todos os efeitos práticos acerca do que fazem no aqui-e- agora interacional. Como Lazaraton (1996, 2002), Brown (2003) não parece aderir ao posicionamento ontológico da ACE de ação humana pelo uso da linguagem.

---

<sup>58</sup> “Ok”, “that’s good/great”, “good”.

<sup>59</sup> O uso de *aspas* indica que “entrevistado” e “entrevistador” são entendidos como categorias de pertencimento, conforme será desenvolvido na seção 2.6, na Segunda Parte.

Young e He (1998) apresentam estudos de vários autores sob a perspectiva discursiva na avaliação de proficiência oral em língua adicional. O objetivo de Young e He (1998, p. ix) foi o de reunir estudos, no âmbito da Lingüística Aplicada, cujo foco é o uso da linguagem na realização de entrevistas de proficiência oral em língua adicional, a partir do entendimento de que a avaliação de proficiência em outra língua é uma realização colaborativa atingida pela produção de práticas interacionais (Young e He, p. 11). Com a publicação desses estudos, Young e He (1998, p. ix) procuram discutir os modos como a entrevista de proficiência oral é realizada através do discurso por acreditarem que essa é a questão central para a validade das entrevistas de proficiência oral. Dentre os estudos publicados em Young e He (1998), o estudo de He (1998) trata de compreender a entrevista de avaliação de proficiência oral como uma realização observável, reportável, metódica, progressiva, coordenada e conjunta na fala-em-interação. Com base na ACE, a autora afirma que as entrevistas de proficiência oral são produções colaborativas e que, por essa característica constitutiva das OPIs, elas devem ser analisadas como resultado de um trabalho interacional colaborativo entre os participantes mediante o uso da linguagem. Além disso, He (1998) sugere, pela análise dos seus dados, que “a competência gramatical e a competência discursiva são inseparáveis uma da outra”<sup>60</sup> (He, 1998, p. 103).

Concordo com He (1998) no seu entendimento de que os estudos sobre entrevista de avaliação de proficiência oral devem ter como foco o uso situado da linguagem na fala-em-interação, o que implica assumir que a competência no uso da linguagem é constituída por e é constitutiva dos contextos e identidades enquanto realizações intersubjetivas e contingentes. Faço também adesão à compreensão de He (1998) de que, no uso da linguagem, os recursos lingüísticos são inseparáveis das ações e descrições realizadas pelos participantes na fala-em-interação mediante o uso desses recursos. Entretanto, na análise dos dados de entrevista de avaliação de proficiência oral de falantes de inglês como língua adicional candidatos à vaga de professor assistente em uma universidade norte-americana, He (1998) considera em suas análises os recursos lingüísticos a despeito das ações realizadas pelos participantes, produzindo uma descrição da perspectiva das observações externas da analista e não dos entendimentos exibidos uns aos outros pelos participantes na construção coordenada e conjunta de suas ações nas entrevistas que analisa. A autora, por exemplo, afirma que o uso da prática

---

<sup>60</sup> (...) *discourse competence and grammatical competence are inseparable from each other.*

*yeah* pelo participante “avaliado” indica que ele não compreende o que constitui uma unidade gramatical completa com significado e o que constitui um turno de fala, quando, na verdade, o participante “avaliado” usa essa prática para confirmar a informação solicitada pelo participante “avaliador” no turno anterior. Outro exemplo é a afirmação da autora que a prática *yeah* é usada pelo participante “avaliado” parece exibir falta de entendimento do turno do “avaliador” e, decorrente disso, a necessidade do participante “avaliado” de elaborar sua resposta. Entretanto, pela perspectiva da ação humana pelo uso da linguagem, o participante exibe pela produção da prática *yeah* o entendimento de que uma solicitação de confirmação foi endereçada a ele, sendo ratificado pelo interlocutor com relação ao entendimento exibido na interação.

Assumir a posição de que o uso da linguagem é ação social traz implicações diretas e complexas para a avaliação da proficiência oral em contexto de língua adicional. Uma delas diz respeito ao domínio que será levado em conta na avaliação da proficiência oral, ou seja, quais os contextos de uso da linguagem que serão o foco da avaliação de desempenho. A outra, e intrinsecamente ligada a essa, tem a ver com a própria descrição de proficiência oral nesse domínio. Há, ainda, o desafio da aproximação à perspectiva dos participantes na situação de avaliação, na tentativa de atingir entendimento de proficiência que possa ser válido e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Além disso, a aceitação da validade como um conceito unitário, com a validade de construto ocupando um lugar central e com a confiabilidade sendo vista como uma das evidências para conferir validade à avaliação e não como condição necessária à validade. Voltarei a essa discussão na Quarta Parte, no Capítulo 6.

Considerando as implicações expostas no parágrafo anterior, a posição que assumo nesta pesquisa pelo comprometimento à visão etnometodológica da ação humana enquanto uma realização intersubjetiva mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967) inevitavelmente acarreta a reflexão sobre novos parâmetros para a avaliação da proficiência oral no contexto de língua adicional estudado que possam ser mais válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Schoffen (2009) propõe novos parâmetros para a avaliação da proficiência na compreensão oral e de leitura e na produção escrita em português como língua adicional do exame Celpe-Bras, a partir da perspectiva Bakhtiniana de linguagem, com o propósito de atingir uma avaliação holística e integrada das práticas de compreensão oral e escrita e de produção textual válida e confiável para o uso da linguagem para ação

no mundo (Clark, 1996). Para que novos parâmetros sejam atingidos na avaliação de proficiência oral do exame Celpe-Bras, é crucial o entendimento do trabalho de fazer proficiência na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional uma vez que a descrição desse trabalho possibilitará uma compreensão situada do que seja competência da perspectiva dos usuários da linguagem naquele contexto de avaliação de língua adicional.

Nesta Primeira Parte, problematizei o parâmetro do falante nativo ideal na área de avaliação de língua adicional desde a perspectiva da visão etnometodológica da ação humana mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967). Além disso, apresentei um histórico dos conceitos de validade e de confiabilidade na área de avaliação de língua adicional e assumi o posicionamento de Messick (1989) no entendimento da validade de construto como central e da confiabilidade como um componente da validade na avaliação em língua adicional. Pela adoção do Modelo de Messick (1989) esta pesquisa compreende que, para terem validade de construto, as avaliações devem ser consistentes com expectativas de base teórica em relação às visões de linguagem, de competência e de proficiência avaliadas pelos exames. Por fim, discuti estudos anteriores de avaliação oral em língua adicional desde a perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica, apontando argumentos críticos com relação à efetiva adesão dos autores desses estudos ao posicionamento ontológico da ACE, comprometido com a descrição da ação humana mediante o uso da linguagem em interação social.

Na Segunda Parte, faço uma exposição da compreensão etnometodológica do uso da linguagem, com base em Garfinkel (1967) e em Garfinkel e Sacks (1970). Devido à complexidade e variedade dos entendimentos conceituais em Etnometodologia (Garfinkel, 1967), destaco o domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) como pertencimento pela sua centralidade para todos os efeitos práticos da pesquisa que constitui esta tese de Doutorado.

**SEGUNDA PARTE: O pertencimento pelo domínio da linguagem natural**

## 2. A compreensão etnometodológica do uso da linguagem

Segundo Rawls (2003), o termo “Etnometodologia” deve ser compreendido da seguinte forma:

“Etno” se refere aos membros de um grupo social ou cultural e “método” se refere às coisas que os membros rotineiramente fazem para criar e recriar várias ações ou práticas sociais reconhecíveis. “Ologia”, como no termo “Sociologia”, implica o estudo ou a lógica desses métodos. Portanto, Etnometodologia significa o estudo dos métodos dos membros para a produção de ordens sociais reconhecíveis<sup>61</sup>. (Rawls, 2003, p. 123)

Conforme será desenvolvido adiante, a Etnometodologia se ocupa do estudo da racionalidade prática cotidiana e do raciocínio sociológico prático dos agentes sociais, tornado relevante em sua conduta na produção conjunta de suas atividades cotidianas. (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970; Heritage, 1984a). A Etnometodologia se constitui, assim, como um arcabouço teórico alternativo a outras teorias sociológicas, tendo como objeto “o estudo das propriedades do raciocínio prático de senso comum em situações cotidianas da ação”<sup>62</sup> Heritage (1987, p. 231).

A Etnometodologia é uma proposta de teoria social feita por Harold Garfinkel (1967) a partir de suas preocupações com três questões centrais à Sociologia: o problema da racionalidade, ou seja, que significado atribuir às justificativas dos agentes sociais para suas razões de agir; o problema da intersubjetividade; isto é, como explicar o conhecimento e o entendimento comum compartilhado entre os agentes sociais; e o problema da reflexividade, em outras palavras, até que ponto os agentes sociais são conscientes da normatividade que orienta suas ações (Heritage, 1984a, p. 23).

Tendo sido aluno de Doutorado de Talcott Parsons na década de 40 do século XX, no Departamento de Relações Sociais da Universidade de Harvard (Heritage, 1987, p. 226), Garfinkel encontrou nas idéias do seu orientador uma teoria da ação social calcada no pressuposto de que a ação humana é resultado de uma “adaptação passiva às

---

<sup>61</sup> (...) “Ethno” refers to members of a social or cultural group and “method” refers to the things members routinely do to create and recreate various recognizable social actions or practices. “Ology”, as in the word “Sociology”, implies the study of, or the logic of, these methods. Thus, Ethnomethodology means the study of members’ methods of producing recognizable social orders.

<sup>62</sup> (...) the study of properties of practical common-sense reasoning in mundane situations of action.



pressões ambientais”<sup>63</sup> (Heritage, 1987, p. 227) e na premissa de que a ação humana é restringida por valores morais que constituem um “sistema central de valores”<sup>64</sup> da sociedade internalizados durante a socialização.

De forma contrária a Parsons, Garfinkel compreende que todas as ações sociais reconhecíveis são produzidas de forma ordenada e que os detalhes dessa ordem social estão nas práticas concretas dos agentes sociais na condução de suas atividades cotidianas. Segundo Rawls (2002, p. 24), Garfinkel advoga que a chave da teoria social está no estudo detalhado das práticas compartilhadas pelos membros por elas serem centrais à produção das ordens sociais locais.

Assim, nos anos 50 e 60 do século XX, Garfinkel dedica esforços na demonstração de sua convicção de que os membros da sociedade possuem métodos em comum que eles usam compartilhadamente para produzir a ordem social na realização das suas atividades cotidianas. Nasce, então, a Etnometodologia, que “é o estudo dos métodos que as pessoas usam para a produção de ordens sociais reconhecíveis”<sup>65</sup> (Rawls, 2003, p. 123).

De acordo com Garfinkel (1967, 66-67), o pressuposto de cientistas sociais como Parsons de que as ações humanas são regidas e restringidas por expectativas padronizadas externas aos agentes sociais negligencia o fato de que é pelas suas ações que “as pessoas descobrem, criam e sustentam essa padronização”<sup>66</sup> (Garfinkel, 1967, p. 67). Além disso, a avaliação de Parsons da racionalidade do agente social em termos da compatibilidade de suas ações com o conhecimento científico – e a referência a valores sociais internalizados em casos de incompatibilidade – transformava as pessoas, na visão de Garfinkel, em *judgemental dopes*, ou seja, em idiotas incapazes de fazer escolhas com base em sua compreensão e raciocínio em situações concretas no decorrer de suas atividades cotidianas (Garfinkel, 1967, pp. 66-75).

Na compreensão de Garfinkel faltava, portanto, um ponto de partida teórico que levasse em conta a racionalidade das ações dos agentes sociais na medida em que elas se sucedem no decorrer do tempo em situações concretas. Essa racionalidade seria observável na realização das atividades cotidianas pelo uso dos membros de conhecimento de senso comum sobre como se organizam essas atividades na exibição

---

<sup>63</sup> (...) *passive adaptation to environmental pressures.*

<sup>64</sup> (...) *a central value system.*

<sup>65</sup> *Etnomethodology, then, is the study of the methods people use for producing recognizable social orders.*

<sup>66</sup> *persons discover, create, and sustain this standardization.*

da compreensão e na produção conjunta e coordenada de suas ações enquanto escolhas racionais e, por isso, morais.

Em contraste a Talcott Parsons e inspirado pela Fenomenologia de Alfred Schutz (Garfinkel, 1967, pp. 35-75; Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 338-346; Heritage, 1984a, p. 37; Heritage, 1987, pp. 225-232), Garfinkel (1967) define o objeto dos estudos da Etnometodologia conforme segue:

Os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas enquanto métodos dos membros para tornar essas mesmas atividades visivelmente-racionais-e-relatáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, ou seja, “*accountable*”<sup>67</sup>, enquanto organizações de atividades comuns cotidianas. A reflexividade desse fenômeno é uma característica singular das ações práticas, das circunstâncias práticas, do conhecimento de senso comum das estruturas sociais e do raciocínio sociológico prático. (Garfinkel, 1967, p. vii)<sup>68</sup>

Preocupados com os fenômenos do raciocínio sociológico prático<sup>69</sup> (Garfinkel, 1967, pp. 11-34; Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 338-346), os estudos etnometodológicos procuram descrever os métodos dos membros para o reconhecimento e a produção das estruturas formais das atividades cotidianas<sup>70</sup> (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 346) como realizações contingentes, que ocorrem o tempo todo e sem descanso (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 345). Na perspectiva etnometodológica, portanto, as atividades cotidianas são o conjunto dos métodos dos membros que produzem essas mesmas atividades. Conseqüentemente, as descrições e entendimentos de senso comum, ou seja, o conjunto

---

<sup>67</sup> Garfinkel (1967) utiliza os seguintes termos para parafrasear a sua noção de *accountable*: coerente, compreensível, explicável, descritível, observável, relatável, delimitável, contável, justificável. Neste texto, mantenho os termos *accountable* e *accountability* pela dificuldade de encontrar um termo equivalente em português que contemple todas as noções atribuídas por Garfinkel (1967) a esses termos. Em uma apresentação do Professor Dr. Pedro de Moraes Garcez na USP, em 30 de outubro de 2009, um aluno do Programa de Pós-Graduação de Lingüística da universidade sugeriu o termo “avaliabilidade” em língua portuguesa como equivalente a *accountability*, justificando a proposição do termo em português por ele conter em si a idéia de “descrição” (e, portanto, de “ser descritível”) e também de “conta”, no sentido de “contar numericamente”, uma vez que, para que algo seja avaliado, é necessário descrevê-lo para, então, poder mensurá-lo a partir dessa descrição. Essas noções fazem parte do entendimento de *accountable* e *accountability* em Garfinkel (1967) e em Garfinkel e Sacks (1970). Entretanto, sendo esta uma tese em avaliação de proficiência em língua adicional, o termo “avaliabilidade” pode gerar um entendimento inadequado. Além disso, considerando a não-consolidação do termo proposto na USP, opto por manter *accountable* e *accountability* nesta tese de Doutorado.

<sup>68</sup> *Ethnomethodological studies analyze everyday activities as member’s methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., “accountable”, as organizations of commonplace everyday activities. The reflexivity of that phenomenon is a singular feature of practical actions, practical circumstances, of common sense knowledge of social structures, and of practical sociological reasoning.*

<sup>69</sup> *The phenomena of practical sociological reasoning.*

<sup>70</sup> *The formal structures of practical actions.*

dos métodos, torna os agentes sociais reflexivos e responsáveis pela racionalidade e explicabilidade de suas ações na produção das atividades cotidianas. Dito de outro modo, na produção situada das atividades cotidianas, os agentes sociais demonstram uns aos outros o que estão fazendo o tempo todo e sem descanso ao exibirem publicamente sua compreensão das ações que produzem conjuntamente com base no conhecimento de senso comum sobre como se organizam as atividades cotidianas. A seguir, faço algumas considerações sobre o objeto dos estudos etnometodológicos.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que ao falar de “membros”, Garfinkel (1967) não se refere a um conjunto específico de pessoas com algo em comum, como salienta Rawls (2003, p. 149). Ao invés disso, Garfinkel (1967) faz referência a um conjunto de práticas comuns a certas situações ou eventos. Os “membros” são, pois, membros de uma sociedade e não um conjunto de membros em particular.

Em segundo lugar, dada a centralidade dos métodos dos membros na concepção etnometodológica de como é produzida a ordem social, é necessário destacar que, para a Etnometodologia, a inteligibilidade mútua, ou intersubjetividade, é atingida pela exibição e produção por parte dos membros de práticas que sejam reconhecidas por eles como observáveis, relatáveis, justificáveis, delimitáveis, contáveis, explicáveis, descritíveis, compreensíveis, coerentes, consistentes, enfim, racionais para todos os fins práticos das atividades conjuntamente realizadas. Pelo fato de as práticas não expressarem um único significado mutuamente compreensível, e sim múltiplos significados, conforme o entendimento dos membros nas contingências de cada interação, a intersubjetividade, demanda a exibição e a produção de práticas a todo o momento, sem descanso. Dessa forma, é totalmente equivocada a compreensão das práticas sob a perspectiva de uma relação direta entre forma e função, devido ao caráter indicial das ações e descrições, conforme será visto adiante. A produção de uma prática no aqui-e-agora interacional é, portanto, uma atualização e modificação daquela mesma prática em outro momento interacional anterior (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984a). Conforme a compreensão de Kanitz, Garcez e Loder (2009), a intersubjetividade é a convergência de entendimento comum entre os participantes sobre o que estão fazendo “nesta”<sup>71</sup> contingência interacional.

---

<sup>71</sup> No seu livro de 2002, Garfinkel apresenta a noção de “estidade” (*just-thisness*), ou seja, o entendimento das contingências como “somente estas”, “somente aqui”, “somente agora”, “com somente isto que se tem à mão”, “com somente quem está aqui”, “com somente este tempo que somente este grupo local de pessoas como nós tem” (Garfinkel, 2002, p. 99).

Em terceiro lugar, Garfinkel e Sacks (1970, p. 346) esclarecem que as estruturas formais das ações práticas são entendidas como as atividades cotidianas no seguinte sentido: (a) ao serem analisadas, as atividades cotidianas exibem as propriedades de uniformidade, reprodutibilidade, repetitividade, padronização, tipicidade, e assim por diante; (b) essas propriedades existem independentemente dos membros; (c) o fato de existirem independentemente dos membros é, em si, um fenômeno que precisa ser reconhecido pelos membros; (d) os fenômenos em (a), em (b) e em (c) são realizações práticas e situadas, pelos membros, o tempo todo e sem descanso. Em outras palavras, não há uma única estrutura da ação social como pretendia Parsons (Heritage, 1984a, pp. 7-36), mas sim várias estruturas da ação social<sup>72</sup> resultantes das ações conjuntas dos membros como realizações situadas e contingentes o tempo todo e sem descanso e para todos os efeitos práticos das suas atividades cotidianas.

Na visão etnometodológica, portanto, o conhecimento e a linguagem são constituintes da – e constituídos pela – ação conjunta e situada dos membros na produção de atividades cotidianas. Para compreender essa relação, três características da racionalidade humana, segundo a Etnometodologia, devem ser destacadas: a manutenção da intersubjetividade como procedimental, o caráter reflexivo das ações e descrições e a indicialidade da linguagem natural. Discutirei na seção seguinte a primeira característica: a manutenção da intersubjetividade como procedimental.

## 2.1 A manutenção da intersubjetividade como procedimental

Tendo como pressuposto que o uso da linguagem natural é ação social, a cada vez que falamos, os membros exibem uns para os outros as ações que estão realizando no aqui-e-agora interacional. A cada vez que falamos, os membros exibem uns para os outros um mundo conhecido em comum pelo uso de práticas observáveis e relatáveis, embora

nas particularidades do seu discurso um falante, em conjunto com outros, é capaz de glosar essas particularidades e está, portanto, querendo dizer algo diferente do que pode dizer precisamente com todas essas palavras. (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 344)<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Para uma discussão mais detalhada e estudos que investigam algumas dessas estruturas, ver *Structures of Social Action* (Atkinson e Heritage, 1984).

<sup>73</sup> *In the particulars of his speech a speaker, in concert with others, is able to gloss those particulars and is thereby meaning something different than he can say in so many words.*

As práticas observáveis e relatáveis produzidas pelos membros em suas falas são os “documentos” (Garfinkel, 1967) que possibilitam aos interagentes falar de certos “objetos”, de certos “acontecimentos” como uma escolha racional tornada justificável pelo conhecimento de senso comum que compartilham para todos os fins práticos das atividades cotidianas que produzem conjuntamente. As práticas observáveis e relatáveis pelos membros são, portanto, fenômenos situados que produzem as ações práticas. Essas, por sua vez, são realizadas pela orientação dos membros ao conjunto de métodos constituintes das atividades cotidianas. Garfinkel (1967, p. vii) afirma, assim, que as atividades cotidianas são o conjunto de métodos dos membros que constituem essas mesmas atividades como “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, isto é, “*accountable*”<sup>74</sup>.

A inteligibilidade mútua é, portanto, o resultado de um conjunto de métodos para produzir entendimento observável e reportável por meio de práticas “exibidas no falar” e “exibíveis para o dizer”<sup>75</sup> (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 351) que glosam<sup>76</sup> os detalhes das práticas sociais a que se referem. A produção das atividades cotidianas como realizações sociais situadas é, dessa forma, um trabalho interacional realizado pelos membros com base em suposições “vistas mas não destacadas”<sup>77</sup> (Garfinkel, 1967, p. 36) de como se organizam as atividades cotidianas cujos detalhes são glosados por práticas exibidas no falar, ou observáveis, e exibíveis para o dizer, ou reportáveis, produzidas pelos membros no aqui-e-agora interacional.

Segundo Garfinkel (1970, p. 37), as suposições vistas mas não destacadas são o que fenomenólogo Alfred Schutz chamou de “atitude da vida cotidiana”<sup>78</sup>, isto é, o mundo real conhecido em comum e pressuposto pelos membros e em relação ao qual suas ações são mutuamente entendidas como racionais e explicáveis para todos os fins práticos das atividades cotidianas que produzem em comum.

Pela atitude da vida cotidiana, os membros suspendem a dúvida de “que as coisas possam não ser como parecem ser ou de que as experiências passadas não

---

<sup>74</sup> (...) *visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., “accountable”*.

<sup>75</sup> *Exhibited in the speaking e exhibitible for the telling*.

<sup>76</sup> O termo “glosa” é usado neste estudo no sentido de “*gloss over*” em Garfinkel e Sacks (1970, p. 343 e pp. 352-353), ou seja, no sentido de “destacar”, “tornar relevante” as suposições vistas mas não destacadas do trabalho interacional de fazer coisas no mundo, porém, “passando por cima dos detalhes” que constituem essas suposições.

<sup>77</sup> *Seen but unnoticed*.

<sup>78</sup> *Attitude of daily life. Garfinkel e Sacks (1970, pp. 340-341)*.

possam ser um guia confiável para o presente”<sup>79</sup> (Heritage, 1987, p. 230). Assim como a atitude da vida cotidiana, Heritage (1987, p. 230) ressalta que outra propriedade do conhecimento de senso comum e da cognição<sup>80</sup> proposta pela Fenomenologia de Alfred Schutz é a de que, embora os membros tenham experiências do mundo distintas, eles tratam suas experiências como “idênticas para todos os propósitos práticos”<sup>81</sup> (Heritage, 1987, p. 230) do “percurso temporal interno de trabalho interpretativo”<sup>82</sup> (Garfinkel, 1967, p. 31) de produção e manutenção da compreensão mútua, ou intersubjetividade.

Para alcançar a inteligibilidade mútua, portanto, os agentes sociais realizam um trabalho interpretativo contínuo por meio de ações situadas e públicas através das quais sustentam o pressuposto de que o mundo é como parece ser. O mundo conhecido em comum é, pois, uma realização conjunta dos membros sempre em andamento. Garfinkel (1967, p. 78) se referiu a esse trabalho interpretativo dos membros sempre em andamento como o “método documental de interpretação”<sup>83</sup> de Karl Manheim. Conforme explica Garfinkel (1970, p. 78), esse método é o tratamento que os membros dão àquilo que observam como “o documento de”, um “apontar para”, um “estar em nome de”<sup>84</sup> uma suposição pressuposta por eles para todos os fins práticos das atividades cotidianas que produzem em comum.

As práticas exibidas pelos interagentes uns para os outros a cada momento interacional são, portanto, “o documento” (Garfinkel, 1967) para o qual os membros se orientam para realizarem a interpretação das ações de seus interlocutores. Tendo realizado esse trabalho interpretativo, os membros demonstram, com suas ações posteriores, o seu entendimento da ação anteriormente projetada na interação pelo seu interagente. Conseqüentemente, uma ação somente se constitui como tal a partir de um trabalho interpretativo prospectivo-retrospectivo em relação à sua exibição na interação.

Sendo a intersubjetividade alcançada por um trabalho interacional interpretativo sempre em andamento com base em suposições vistas mas não destacadas de que o mundo é como parece ser, a questão que se coloca para Garfinkel (1967) é a de como as pessoas demonstram umas para as outras que conhecem coisas em comum para todos os fins práticos das atividades cotidianas que produzem conjuntamente. Em outras

---

<sup>79</sup> (...) *that things might not be as they seem or that past experience may not be a reliable guide to the present.*

<sup>80</sup> Entendida neste trabalho como cognição socialmente compartilhada nos termos de Schegloff (1991).

<sup>81</sup> *‘Identical for all practical purposes’.*

<sup>82</sup> (...) *an “inner temporal course of interpretative work (...).*

<sup>83</sup> *“the documentary method of interpretation”.*

<sup>84</sup> (...) *as “the document of”, as “pointing to”, as “standing on behalf of” (...).*

palavras, como “os participantes criam, compõem, produzem, reproduzem as estruturas sociais para as quais se orientam”<sup>85</sup> (Heritage, 1987, p. 23) na produção de um mundo conhecido em comum?

Os métodos dos agentes sociais para realizarem a intersubjetividade refletem e simultaneamente produzem o conhecimento compartilhado. Dessa forma, o estudo dos métodos dos membros permite descrever como eles produzem o senso comum para todos os efeitos práticos de suas atividades cotidianas. Assim, a centralidade dos estudos em Etnometodologia é, segundo Garfinkel (1967, p. 4), o caráter racional das ações práticas como uma realização prática, contingente e sempre em andamento. Dito de outro modo, o foco dos estudos etnometodológicos são as estruturas formais das atividades de senso comum como realizações organizacionais práticas (Garfinkel, 1967, p. viii).

A Etnometodologia procura descrever, portanto,

(...) como as atividades reais, cotidianas dos membros consistem dos métodos que tornam analisáveis as ações práticas, as circunstâncias práticas, o conhecimento de senso comum das estruturas sociais e o raciocínio sociológico prático; e da descoberta das propriedades formais das ações práticas do senso comum, “de dentro” dos contextos, como realizações continuamente elaboradas desses contextos. (Garfinkel, 1970, pp. vii-viii)

Na visão etnometodológica, as compreensões conjuntas são realizações contingentes sempre em andamento. Isso significa que as compreensões mútuas são resultado de ações válidas para todos os efeitos práticos de uma determinada atividade, sempre suscetíveis de modificação e continuamente elaboradas no tempo interno da atividade. Descrever como as pessoas atingem a inteligibilidade em comum implica, portanto, buscar a maior aproximação possível às práticas produzidas por elas na interação que exibem como racionais e aceitáveis as suas ações enquanto membros de uma sociedade, os quais, a partir do entendimento que constroem de forma contingente e intersubjetiva de suas ações mediante o uso da linguagem, produzem um mundo conhecido em comum,

Tendo discutido aqui a manutenção da intersubjetividade como procedimental, nas próximas duas seções, introduzirei o caráter reflexivo das ações e descrições e a

---

<sup>85</sup> (...) *the participants create, assemble, produce and reproduce the social structures to which they orient* (...).

indicialidade da linguagem natural, procurando explicitar como as três características da racionalidade humana se relacionam com a descrição do fazer ser competente em língua adicional realizada nesta tese.

## **2.2 O caráter reflexivo e *accountable* das ações e descrições**

Segundo Garfinkel (1967), a normalidade aparente das situações é atingida pelos membros pelo trabalho interpretativo contínuo que realizam das ações uns dos outros enquanto assumem que o mundo é como parece ser e que a experiência progressiva é um guia confiável para a compreensão da atividade cotidiana presente que estão construindo conjuntamente. Interacionalmente, cada nova ação é entendida como a atualização e modificação das suposições vistas mas não destacadas e é reflexiva na medida em que reflete essas suposições, esses pressupostos. A reflexividade também está no fato de que as ações e descrições que constituem os métodos dos membros na produção de uma atividade social refletem a organização dessa atividade social para todos os seus fins práticos.

Dessa forma, realizar uma entrevista de proficiência oral em língua estrangeira é, para os membros, produzir e exibir produção de um conjunto de ações e descrições que refletem suposições vistas mas não destacadas de como reconhecidamente, metodicamente, razoavelmente e de modo contingente se organiza, de acordo com o seu entendimento comum, uma entrevista de proficiência oral para todos os fins práticos. Para tanto, não basta aos membros apenas direcionarem seu foco de atenção para as ações uns dos outros na produção coordenada e conjunta de suas atividades cotidianas. É preciso também que, por um lado, eles interpretem as ações e descrições uns dos outros como sendo reconhecidamente racionais para os fins práticos da atividade que estão produzindo e, por outro, que produzam ações e descrições que sejam reconhecidas como razoavelmente observáveis e reportáveis para esses propósitos.

Assim, dado o caráter reflexivo das ações e descrições na interação social, os membros contam com o fato de que a exibição da compreensão e a produção das ações e descrições uns dos outros sejam *accountable*. O caráter reflexivo de suas ações e descrições, desse modo, é o que permite aos membros, mediante o uso do método documental de interpretação, sustentarem, ou não, a racionalidade e a explicabilidade de suas ações e descrições para todos os fins práticos das atividades cotidianas que produzem conjuntamente.



A *accountability*<sup>86</sup> das ações e descrições dos membros é, pois, uma produção conjunta exibida no falar e exibível para o dizer através de práticas que refletem essas ações e descrições e, com isso, as suposições vistas mas não destacadas segundo as quais os membros operam para produzirem tais ações e descrições. Para que o analista social compreenda, portanto, a organização de uma atividade cotidiana produzida conjuntamente pelos membros, é preciso que uma descrição dos métodos dos membros que constituem essa atividade seja realizada. Para realizar essa descrição, é necessário que o analista busque a maior aproximação possível às práticas exibidas no falar e exibíveis para o dizer produzidas pelos membros e também ao uso do método documental na interpretação dessas práticas de modo a exibirem entre si compreensão e a ratificarem suas ações e descrições como sendo, ou não, “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii).

Nessa perspectiva, a normalidade das ações e descrições dos agentes sociais é por eles e entre eles avaliada e ratificada pelo conjunto de pressupostos vistos mas não destacados com relação às atividades cotidianas que produzem na interação. A compreensão mútua entre os participantes, portanto, está assentada em um arcabouço de expectativas dos membros com relação ao que seja por eles e entre eles considerado normal naquele contexto social que produzem conjuntamente de forma contingente a cada vez (Garfinkel, 1967).

Assim como as suposições vistas mas não destacadas fornecem aos membros os recursos para a compreensão de suas ações e descrições como normais no contexto social que produzem, as suposições também podem ser atualizadas e modificadas pelas ações e descrições realizadas pelos membros nesse mesmo contexto. Isso significa que, se, de um lado, os pressupostos vistos mas não destacados restringem as ações e descrições produzidas pelos participantes na construção de um contexto social, por outro, suas ações e descrições podem também atualizar e modificar esses pressupostos (Heritage, 1984a). A produção de atividades cotidianas, entendidas como contextos sociais, é, pois, uma realização dos membros obtida por um trabalho interpretativo interacional que ocorre a todo tempo e sem descanso no curso temporal interno da produção dessas atividades cotidianas (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970).

---

<sup>86</sup> Assim como não há na língua portuguesa um único termo que possa ser equivalente às noções atribuídas por Garfinkel (1967) ao termo *accountable*, o mesmo ocorre com o termo *accountability*. Por essa razão, optei por também manter esse termo em língua inglesa ao longo deste texto.

Então, como os membros produzem ações e descrições que são por eles e entre eles reconhecidas como sendo *accountable* (Garfinkel, 1967, p. vii; Garfinkel e Sacks, 1970, p. 342)?

Para a manutenção da normalidade intersubjetiva alcançada pela produção de ações e descrições que sejam *accountable* para todos os fins práticos das atividades que produzem conjuntamente, os membros, como vimos, operam sobre suposições vistas mas não destacadas sobre como normalmente se organizam, no senso comum, essas atividades cotidianas. Além disso, os membros se orientam retrospectivamente para as ações e descrições produzidas e exibidas pelos seus interagentes para, então, pelo uso do método documental de interpretação, exibirem seu entendimento daquelas ações e descrições como sendo *accountable* para todos os fins práticos da atividade cotidiana por eles co-produzida; e, tendo feito sentido da ação realizada pelo seu interlocutor através do trabalho interpretativo de orientação retrospectiva, o interagente, então, produz a próxima ação relevante e *accountable* em relação à ação anterior do seu interlocutor e às suposições vistas mas não destacadas conhecidas em comum sobre a organização daquela atividade que estão a produzir conjuntamente e coordenadamente. O conjunto de pressupostos vistos mas não destacados de como se organizam as atividades cotidianas conhecidos em comum pelos membros, portanto, fornece a eles os recursos para a produção e a manutenção da racionalidade, da *accountability* de suas ações e descrições em relação a esses pressupostos.

Para Garfinkel (1967, pp. 36-37), “as estruturas das atividades cotidianas são ordinariamente e rotineiramente produzidas e mantidas”<sup>87</sup> pelas suposições vistas mas não destacadas que relacionam o caráter familiar, de senso comum das atividades cotidianas às suas “estruturas sociais estáveis”<sup>88</sup> de acordo com a compreensão mútua, produzida e mantida a todo tempo e sem descanso pelos membros na interação, do que sejam as estruturas formais das ações práticas que constituem as atividades cotidianas que co-produzem. Pela atitude da vida cotidiana, os membros suspendem a dúvida de que o mundo não é o que parece ser e de que experiências pregressas não possam ser um guia confiável para o presente.

Quando surge essa dúvida, como no caso de situações cotidianas compreendidas pelos membros como “extraordinárias”, por exemplo, os agentes sociais realizam o trabalho interacional de tornar as ações que se desviam das expectativas vistas mas não

---

<sup>87</sup> (...) *the structures of everyday activities are ordinarily and routinely produced and maintained.*

<sup>88</sup> (...) *the stable structures of everyday activities (...)*

destacadas – e, portanto, incompreensíveis, incoerentes, inconsistentes, inexplicáveis, indescritíveis, não-justificáveis, visivelmente-não-rationais-para-todos-os-efeitos-práticos – racionalmente compreensíveis e, com isso, fazer o mundo voltar a ser como ele parece ser. O trabalho interacional de tornar racionalmente compreensíveis as ações desviantes, ilegítimas, incomuns, extraordinárias envolve a produção e a exibição da compreensão de *accounts*<sup>89</sup> por parte dos membros.

Os *accounts* são explicações, justificativas, prestações de contas requeridas pelos membros aos interagentes que exibem ações não sustentadas intersubjetivamente como sendo adequadas às suposições de como se organiza o mundo conhecido em comum. Para manterem a intersubjetividade e a *accountability* de suas ações na condução de suas atividades cotidianas, as pessoas

(...) assumem que o que se diz será compreendido de acordo com métodos que as partes utilizam para compreender o que estão dizendo pelo seu caráter claro, consistente, coerente, compreensível ou metódico, ou seja, como sujeito à jurisdição de alguma regra – em uma palavra, como racional<sup>90</sup>. (Garfinkel, 1967, p. 30)

A normalização das atividades cotidianas é, assim, uma realização interacional dos membros enquanto entendimento comum de que suas ações e descrições sustentam os pressupostos vistos mas não destacados de que o mundo é como parecer ser e de que, portanto, suas ações estão sendo compreendidas e produzidas com base em um mundo conhecido em comum das estruturas formais que organizam as – e que, por sua vez, são organizadas pelas – atividades cotidianas.

Conforme já afirmado, cada ação realizada pelos membros reflete, exhibe uma compreensão da ação anterior realizada pelo seu interagente e, simultaneamente, produz um contexto para a ação seguinte. Com isso, os membros produzem reflexivamente, situadamente e continuamente as atividades que constituem as diferentes realidades sociais nas quais conduzem seus assuntos cotidianos. Sendo as ações dos membros restringidas por essas realidades sociais, elas, por sua vez, podem também atualizar ou

---

<sup>89</sup> Assim como os termos *accountable* e *accountability*, o termo *account* não parece ter em língua portuguesa um único termo equivalente para expressar os múltiplos significados atribuídos a ele por Garfinkel (1967). Dessa forma, manterei também o uso deste termo em língua inglesa neste relatório.

<sup>90</sup> *For the conduct of their everyday affairs, persons take for granted that what is said will be made out according to methods that the parties use to make out what they are saying for its clear, consistent, coherent, understandable, or planful character, i.e., as subject to some rule's jurisdiction – in a word, as rational.*

modificar as realidades onde são produzidas como realizações intersubjetivas. Ao exibirem uns para os outros os entendimentos das ações e descrições que produzem coordenadamente e conjuntamente, os membros tornam os métodos para produção<sup>91</sup> dessas atividades como realizações intersubjetivas igualmente observáveis e relatáveis para o observador externo.

Faz parte desta tese, portanto, o entendimento de que a entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional é uma realização intersubjetiva e, como tal, uma atividade cotidiana cujos métodos dos membros para produzi-la constituem essa mesma atividade. Desse modo, o trabalho<sup>92</sup> de fazer entrevista de proficiência oral em língua adicional é compreendido nesta tese como uma realização conjunta dos membros pela produção objetiva e exibição objetiva da compreensão do conhecimento de senso comum e das circunstâncias práticas, das ações práticas e do raciocínio sociológico prático como fenômenos observáveis-reportáveis, ou seja, *accountable* (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 342). Conseqüentemente, a postura analítica neste estudo é a de buscar a maior aproximação, como observadores externos, aos métodos dos membros para exibirem uns aos outros a compreensão e a produção de suas ações e descrições como sendo *accountable* para todos os efeitos práticos da entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional que eles co-produzem de forma contingente na interação.

Essa aproximação é feita pelo comprometimento com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) desde o meu lugar como co-membro da comunidade de profissionais que atuam no exame de proficiência em português como língua adicional do qual fazem parte as entrevistas descritas neste estudo. Como analista, estou consciente da primazia da realização intersubjetiva produzida pelos membros para todos os fins práticos da atividade que co-produzem como objeto analítico e das limitações que a busca da aproximação a essa realização intersubjetiva impõe a qualquer observador externo àquela realização situadamente, localmente<sup>93</sup> e conjuntamente construída. Estou também consciente do meu co-

---

<sup>91</sup> No sentido de atualizarem ou modificarem a inteligibilidade mútua de suas ações e descrições (Heritage, 1984a, p. 84).

<sup>92</sup> A noção de “trabalho” é aqui entendida conforme o uso do prefixo “doing” por Garfinkel e Sacks (1970, p. 352) para enfatizar que a produção de uma atividade cotidiana como uma realização prática e *accountable* consiste inteiramente e unicamente em seu próprio trabalho, que é feito conjuntamente pelos membros e, portanto, pelo domínio da linguagem natural.

<sup>93</sup> “Situadamente” é aqui entendido como “neste aqui e agora especial e temporal” e “localmente” como em Garcez (2008, p. 20), ou seja, como o lugar “em que uma elocução é produzida na seqüência da tomada de turnos e que constitui o contexto seqüencial que constrange e possibilita o que ali pode ser

pertencimento, pelo domínio da linguagem natural, à realidade social que procuro descrever e, a partir dessa descrição, analisar. Na Terceira Parte, desenvolverei as razões da escolha pela ACE e as implicações das limitações que encontrei no percurso da minha busca de aproximação aos métodos dos membros dos dados analisados.

Antes disso, porém, discutirei a terceira característica da racionalidade humana (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970; Heritage, 1984a; Heritage, 1987), isto é, a indicialidade da linguagem natural. Retomando, as outras duas características da racionalidade humana são a manutenção da intersubjetividade como procedimental e a reflexividade e *accountability* das ações e descrições.

### 2.3 A indicialidade da linguagem natural

Assim como a natureza da ação humana é indicial, o mesmo ocorre com a linguagem natural. Do mesmo modo que as ações são atualizadas e modificadas pelo conhecimento de senso comum dos membros sobre como se organizam as atividades cotidianas que co-produzem para todos os seus fins práticos, a linguagem natural é também uma realização intersubjetiva.

No âmbito desse entendimento, não somente os dêiticos e os pronomes são indiciais, mas sim todos os recursos lingüísticos que constituem a linguagem natural. Garfinkel e Sacks (1967, pp. 338-341 e 348-349) falam das “expressões indiciais”<sup>94</sup> como realizações intersubjetivas dos membros pelo domínio da linguagem natural. Segundo os autores:

Onde quer que seja e quem quer que seja que realize o raciocínio sociológico prático, ele procura remediar as propriedades indiciais do discurso prático; ele faz isso no sentido de demonstrar a *accountability* racional das atividades cotidianas; e faz isso de modo que suas avaliações sejam asseguradas pela observação e pelo relato metódicos das particularidades situadas, socialmente organizadas das atividades sociais, as quais obviamente incluem as particularidades da linguagem natural<sup>95</sup>. (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 339)

---

produzido. Não se refere tanto ao espaço físico em que a interação se dá, mas sim à conjuntura seqüencial no decorrer do tempo físico”.

<sup>94</sup> *Indexical expressions.*

<sup>95</sup> *Wherever and by whoever practical sociological reasoning is done, it seeks to remedy the indexical properties of practical discourse; it does so in the interests of demonstrating the rational accountability of everyday activities; and it does so in order that its assessments be warranted by methodic observation*

Quer sejam os participantes na interação, quer sejam os analistas sociais, independentemente de onde estejam, eles realizam, de forma contingente, reflexiva e *accountable* e para todos os fins práticos, o trabalho de remediar a vagueza, a ambigüidade, a multiplicidade de relações entre os signos e os referentes no uso coordenado da linguagem em interação de modo a atingirem a inteligibilidade dos recursos lingüísticos que utilizam na co-construção de suas atividades cotidianas.

Garfinkel e Sacks (1970, p. 341) ressaltam que estudos etnometodológicos de alguns de seus colegas apontaram

(...) (1) que as propriedades das expressões indiciais são propriedades ordenadas, e que (2) *o fato*<sup>96</sup> de serem propriedades ordenadas é uma realização contínua, prática de cada ocasião de fala e de conduta cotidiana (...)<sup>97</sup>.  
Garfinkel e Sacks (1970, p.341)

Na interação social, as pessoas exibem umas às outras com suas elocuições algo diferente do que podem dizer com aquelas mesmas palavras. Isso significa, portanto, que a inteligibilidade mútua do que está sendo dito e feito pelo uso da linguagem natural é estabelecida por uma seqüência de trabalho interpretativo entre os membros, pelo uso do método documental de interpretação, para todos os fins práticos de seus assuntos cotidianos. O que uma elocução exhibe em termos de conhecimento de senso comum e faz enquanto ação é definido pelos membros pelo lugar da elocução em uma seqüência de falas. Isso faz com que o entendimento, ou inteligibilidade comum, seja contingente, isto é, *accountable* e reflexivo em relação ao momento de sua produção e, com isso, suscetível de modificação, retrospectivamente, conforme o andamento da interação. Nas palavras de Garfinkel (1967, p. 41-42),

Para os efeitos de *conduzirem os seus assuntos cotidianos*, as pessoas não permitem umas às outras entenderem dessa forma “do que estão realmente falando”. A expectativa de que as pessoas *irão* compreender o caráter ocasional das expressões, a vagueza específica das referências, o sentido retrospectivo-

---

*and report of situated, socially organized particulars of everyday activities, which of course include particulars of natural language.*

<sup>96</sup> Conforme ênfase no texto original. Os grifos dos autores em seus textos originais serão aqui marcados em itálico nas citações.

<sup>97</sup> (...) (1) *that the properties of indexical expressions are ordered properties, and (2) that they are ordered properties is an ongoing, practical accomplishment of every actual occasion of commonplace speech and conduct.* (...)

prospectivo de uma ocorrência atual, esperando algo posterior para verem o que se queria ver antes, são propriedades permitidas no discurso cotidiano. Elas fornecem uma base de características vistas mas não destacadas do discurso cotidiano, através das quais falas reais são reconhecidas enquanto eventos de fala cotidiana, razoável, compreensível, evidente. As pessoas requerem essas propriedades do discurso como condições sob as quais elas têm direito e concedem direito aos outros de alegarem que sabem sobre o que estão falando e que aquilo que eles estão dizendo é compreensível e deve ser compreendido. Em resumo, a sua presença vista mas não destacada é usada para permitir às pessoas que elas conduzam seus assuntos conversacionais cotidianos sem interferência. Digressões de tais usos imediatamente tornam relevantes tentativas de reinstaurar um estado de coisas adequado<sup>98</sup>. (Garfinkel, 1967, pp. 41-42)

A compreensão e a exibição da compreensão das elocuições enquanto ação não ocorre, pois, simplesmente pela aplicação de regras de forma e função entre os signos lingüísticos e referentes no mundo concreto. Pelo uso da linguagem natural, os membros estabelecem a cada momento interacional, como realizações contingentes ou *ad hoc*, a inteligibilidade do recursos lingüísticos em sua relação com categorias do conhecimento de senso comum com base em suposições vistas mas não destacadas sobre como se organizam essas categorias e as atividades ligadas a elas, como discutirei na seção 2.6. As relações contingentes e aproximadas conjuntamente estabelecidas pelos membros entre as categorias de senso comum que eles sustentam em uma determinada situação social e os recursos lingüísticos que produzem são, pois, somente válidas para os fins práticos daquela atividade interacional que estão a co-produzir no aqui-e-agora interacional. Da mesma forma, as próprias categorias de senso comum, como os recursos lingüísticos a elas relacionados pelos membros, são também realizações intersubjetivas contingentes e, com isso, válidas apenas para os propósitos daquela atividade cotidiana.

---

<sup>98</sup> *For the purposes of conducting their everyday affairs persons refuse to permit each other to understand "what they are really talking about" in this way. The anticipation that persons will understand, the occasionality of expressions, the specific vagueness of references, the retrospective-prospective sense of a present occurrence, waiting for something later in order to see what was meant before, are sanctioned properties of common discourse. They furnish a background of seen but unnoticed features of common discourse whereby actual utterances are recognized as events of common, reasonable, understandable, plain talk. Persons require these properties of discourse as conditions under which they are themselves entitled and entitle others to claim that they know what they are talking about, and that what they are saying is understandable and ought to be understood. In short, their seen but unnoticed presence is used to entitle persons to conduct their common conversational affairs without interference. Departures from such usages call forth immediate attempts to restore a right state of affairs.*

Conforme (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 345) é pelo caráter indicial da linguagem que o domínio da linguagem natural consiste de um trabalho interacional ocasionado o tempo todo e sem descanso. Na próxima seção, apresento e discuto o entendimento do pertencimento a uma sociedade pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970).

## 2.4 O pertencimento pelo domínio da linguagem natural

Para exibirem e estabelecerem compreensões contingentes das falas enquanto ações que constituem uma atividade em curso, os membros utilizam o conhecimento de senso comum sobre como se organizam as atividades cotidianas pelo domínio da linguagem natural, que, por sua vez, define o pertencimento das pessoas a uma comunidade, conforme o entendimento de “membro” em Garfinkel e Sacks (1970, p. 342). Ser membro, no entendimento desses autores, é saber demonstrar e produzir co-pertencimento pelo domínio da linguagem natural para todos os fins práticos das atividades cotidianas enquanto realizações intersubjetivas.

Para Garfinkel e Sacks (1970, p. 342) o domínio da linguagem natural ou *mastery of natural language* é compreendido nos seguintes termos:

A noção de membro é o cerne da questão. Não usamos o termo para nos referirmos a uma pessoa. Ele se refere, na verdade, ao domínio da linguagem natural, o que entendemos da seguinte maneira. Oferecemos a observação de que as pessoas, pelo fato de serem ouvidas falando uma língua natural, de alguma forma são ouvidas como engajadas na produção objetiva e na demonstração objetiva de conhecimento de senso comum sobre atividades cotidianas como fenômenos observáveis e relatáveis. (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 342)<sup>99</sup>

A noção de membro não diz respeito a um indivíduo na sociedade em particular, mas sim ao fato de que, pelo domínio da linguagem natural, os membros exibem entendimento e produzem ações e descrições observáveis e relatáveis para todos os fins práticos das atividades cotidianas enquanto realizações intersubjetivas.

---

<sup>99</sup> *The notion of member is the heart of the matter. We do not use the term to refer to a person. It refers instead to mastery of natural language, which we understand the following way. We offer the observation that persons, because of the fact that they are heard to be speaking a natural language, somehow are heard to be engaged in the objective production and objective display of common sense knowledge of everyday activities as observable and reportable phenomena.*



Heritage (1984a), em sua compreensão do domínio da linguagem natural, ressalta as características que, segundo ele, são definidoras do conceito:

São essas capacidades – a capacidade de “compreender” uma descrição, de “tirar” da descrição-no-seu-contexto o que o falante está fazendo com a descrição e, com esses recursos, determinar o que “vem a ser” a descrição nesse momento – as que constituem as características que definem o “domínio da linguagem natural” ou o “pertencimento”. (Heritage, 1984a, p. 155)<sup>100</sup>

O domínio da linguagem natural é, portanto, um conceito fundamentado pela premissa de que a linguagem natural é ação social. Em outras palavras, falar é realizar ações e o domínio da linguagem natural é a capacidade dos membros de demonstrarem uns aos outros o que fazem a cada momento interacional o tempo todo e sem descanso. As atividades cotidianas são, como já visto, o resultado prático do trabalho interacional<sup>101</sup> dos membros para produzi-las. Trabalho esse realizado pelos membros de forma contingente, procedimental, reflexiva e *accountable* para todos os fins práticos como realizações intersubjetivas com base no conhecimento de senso comum dos membros de como se organizam as atividades cotidianas.

Garfinkel e Sacks (1970, p. 344) asseveram que um falante tem a capacidade de glosar as particularidades, os detalhes de sua fala enquanto ação no aqui-e-agora interacional. Isso significa que os membros, ao produzirem as práticas de glosa, dizem algo além do que conseguem dizer com as palavras que compõem as suas elocuições. Dito de outra forma, os membros fazem, na produção de suas elocuições, referência a um mundo conhecido em comum que vai além do que as suas próprias palavras podem dizer enquanto práticas de glosa. Nas palavras de Garfinkel e Sacks (1970, p. 344):

A idéia de “querer dizer algo diferentemente do que pode dizer precisamente com todas essas palavras” requer comentário. Não é tanto “diferentemente do que ele diz”, mas sim de que *qualquer* coisa que ele diga fornece os materiais a serem usados para *entender* o que ele diz. Independentemente de quão extenso ou explícito possa ser o que um falante diz, o que ele diz não cria, seja pela sua extensão ou pela sua explicitação, uma tarefa de tentar solucionar a

<sup>100</sup> *It is these capacities – the capacity to ‘understand’ a description, to ‘make out’ from the description-in-its-context what the speaker is undertaking with the description and, with these resources, to determine what the description presently ‘amounts to’ – which constitute the defining characteristics of ‘mastery of natural language’ or ‘membership’.*

<sup>101</sup> Para a noção de trabalho interacional, ou *doing*, ver Garfinkel e Sacks, 1970, p.352.

correspondência entre o que ele diz e o que ele quer dizer que seja resolvida pela citação literal de sua fala. (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 344)<sup>102</sup>.

A citação literal da fala dos membros, portanto, não fornece evidências para o entendimento das ações realizadas pelas suas elocuições, na medida em que essas elocuições são as práticas que constituem as ações e descrições para as quais os membros se orientam no trabalho de exibir compreensão do conhecimento de senso comum que é tornado relevante por essas mesmas elocuições na produção das atividades cotidianas como realizações conjuntas e situadas. Afinal, a inteligibilidade mútua é o resultado de um conjunto de métodos para produzir entendimento observável e reportável por meio de práticas “exibidas no falar” e “exibíveis para o dizer”<sup>103</sup> (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 351) que glosam os detalhes das práticas sociais a que se referem. Assim, a produção das atividades cotidianas como realizações sociais situadas é um trabalho interacional realizado pelos membros com base em suposições vistas mas não destacadas de como se organizam as atividades cotidianas cujos detalhes são glosados por práticas exibidas no falar, ou observáveis, e exibíveis para o dizer, ou reportáveis, produzidas pelos membros no aqui-e-agora interacional.

Pela possibilidade que fornece aos membros de estabelecerem relações contingentes e válidas para todos os efeitos práticos de uma interação entre as categorias de senso comum (bem como as atividades a elas relacionadas) e os recursos lingüísticos, o domínio da linguagem natural define o pertencimento dos membros a uma sociedade. Desse modo, o domínio da linguagem natural é a exibição da compreensão e a produção de conhecimento de senso comum para o estabelecimento da inteligibilidade mútua das falas como realizações contingentes enquanto ações e descrições que produzem uma atividade cotidiana no decorrer do tempo interno de um trabalho interpretativo interacional.

Além disso, o domínio da linguagem natural é também o uso de conhecimento de senso comum das suposições vistas mas não destacadas por parte dos membros para invocarem o caráter coerente, consistente, compreensível, explicável, descritível, observável, reportável, delimitável, contável, justificável, “visivelmente-racional-e-

---

<sup>102</sup> *The idea of “meaning differently than he can say in so many words” requires comment. It is not so much “differently than what he says” as that whatever he says provides the very materials to be used in making out what he says. However extensive or explicit what a speaker says may be, it does not by its extensiveness or its explicitness pose a task of deciding the correspondence between what he says and what he means that is resolved by citing his talk verbatim.*

<sup>103</sup> *Exhibited in the speaking e exhibitável for the telling.*

observável-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), ou seja, *accountable* de suas ações e descrições na atividade cotidiana enquanto realização intersubjetiva. Da mesma forma, é pelo domínio da linguagem natural que os membros põem em dúvida a *accountability* das ações e descrições dos interagentes e, com isso, demandam a produção de *accounts* como um recurso para reinstaurar a normalidade das ações e descrições em relação ao conjunto de pressupostos vistos mas não destacados.

No âmbito do entendimento do pertencimento pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970; Heritage, 1984a), procurarei descrever, na Quarta Parte, como os participantes das entrevistas de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional deste estudo produzem essa atividade cotidiana como uma realização intersubjetiva, resultante do percurso temporal interno de um trabalho interpretativo pelo domínio da linguagem natural o tempo todo e sem descanso para todos os fins práticos. Conforme a descrição que será apresentada e discutida no Capítulo 5, Quarta Parte, os participantes, na situação de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional, realizam intersubjetivamente o trabalho de fazer ser membro competente nas práticas de avaliação por meio de práticas de categorização e descrição em português como preferíveis (Abeledo, 2008) e também por meio de práticas de categorização e descrição em espanhol como aceitáveis.

Convido o leitor, então, a acompanhar, na próxima seção, a visão etnometodológica (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) sobre o trabalho de fazer ser membro competente como realização intersubjetiva pelo domínio da linguagem natural. A partir dessa visão, discuto, no Capítulo 6, a compreensão de competência nesta pesquisa decorrente da descrição a ser realizada no Capítulo 5, bem como as implicações do entendimento de competência neste estudo, com base na visão etnometodológica, para a proposição de uma noção de proficiência oral e de parâmetros de avaliação dessa proficiência que sejam mais válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

## 2.5 O fazer ser competente como realização intersubjetiva pelo domínio da linguagem natural

De acordo com Garfinkel e Sacks (1970, p.359), uma dada realidade social, ou atividade cotidiana, é o resultado dos métodos dos membros para produzirem essa realidade enquanto realização intersubjetiva pelo domínio da linguagem natural. Assim, segundo os autores

(...) As pessoas não podem estar não-conseqüentemente, não-metodicamente, não-alternativamente envolvidas em fazer [dizer com precisamente todas essas palavras o que nós estamos fazendo]. Elas não podem estar não-conseqüentemente, não-metodicamente, não-alternativamente engajadas ao dizer, por exemplo, “isso é, afinal, uma sessão de terapia de grupo” ou “com relação aos cargos de gerenciamento, o tamanho e a complexidade das organizações está aumentando e, por isso, as exigências necessárias para seu gerenciamento bem-sucedido também estão”. (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 359)<sup>104</sup>

Em outras palavras, a produção de um mundo conhecido em comum é inescapavelmente atingida pelo trabalho interpretativo dos membros de exibirem uns aos outros a compreensão das ações e descrições constituintes da atividade que estão realizando como sendo “sessão de terapia de grupo”, ou “sala de aula”, ou “banca de defesa de tese de Doutorado”, ou “entrevista de proficiência oral em língua estrangeira” e assim por diante. Nesses termos, o membro competente é aquele que, pelo domínio da linguagem natural, consegue ser *accountable* para todos os efeitos práticos do aqui-e-agora interacional e, quando necessário, consegue reinstaurar a normalidade de suas ações e descrições pela produção de *accounts* que sejam considerados, pelos seus co-membros, visivelmente e razoavelmente racionais em relação ao conjunto de pressupostos vistos mas não destacados sobre os quais operam para todos os efeitos práticos.

---

<sup>104</sup> *It seems that there is no room in the world definitively to propose formulations of activities, identifications, and contexts. Persons cannot be nonconsequentially, nonmethodically, nonalternatively involved in doing [saying in so many words what we are doing]. They cannot be engaged in nonconsequentially, nonmethodically, nonalternatively saying, for example, “This is after all a group therapy session” or “With respect to managerial roles, the size and complexity of organizations is increasing and hence the requirements necessary for their successful management also.”*

Em Garfinkel (1967), o termo “competência” é usado para fazer referência ao que segue:

Uso o termo “competência” para expressar a alegação de que um membro de uma comunidade tem direito de exercer sua capacidade de levar a cabo suas tarefas cotidianas sem interferência. Eu me refiro ao fato de que os membros podem pressupor tais alegações ao falar de uma pessoa como um membro “legítimo” de uma comunidade. (Garfinkel, 1967, p. 57)<sup>105</sup>

No entendimento de competência proposto por Garfinkel (1967), o pertencimento das pessoas como membros de uma sociedade é uma realização intersubjetiva pelo domínio da linguagem natural. Pelo domínio da linguagem natural, os membros exibem uns aos outros o entendimento de suas ações e descrições enquanto realizações intersubjetivas e, com base nessa compreensão mútua, produzem um mundo conhecido em comum. O domínio da linguagem natural é, portanto, o fio elementar para a manutenção da intersubjetividade. Além disso, é pelo domínio da linguagem natural que é realizado o reconhecimento de uma pessoa, pelos outros membros, como sendo um co-membro, isto é, como igualmente pertencendo àquela sua comunidade. Para os fins práticos desta pesquisa, faço adesão ao entendimento da noção de competência em Garfinkel (1967) e em Garfinkel e Sacks (1970), segundo o qual a condição de membro competente de uma sociedade é uma realização pelo domínio da linguagem natural.

Ainda no âmbito da compreensão do que seja competência nos termos de Garfinkel (1967) e de Garfinkel e Sacks (1970), nossas ações são escolhas morais<sup>106</sup> e, devido a esse fato, têm implicações para o curso das interações nas quais ocorrem. É pelo caráter reflexivo, *accountable* e moral da ação que os membros podem entendê-la como sendo ou não coerente, consistente, compreensível, explicável, descritível, observável, reportável, delimitável, contável, justificável em relação aos pressupostos vistos mas não destacados de como se organizam as realidades sociais que produzem. Em função disso, os membros são moralmente *accountable* pelas ações e descrições que produzem interacionalmente.

---

<sup>105</sup> *I use the term “competence” to mean the claim that a collectivity member is entitled to exercise that he is capable of managing his everyday affairs without interference. That members can take such claims for granted I refer to by speaking of a person as a “bona-fide” collectivity member.*

<sup>106</sup> Ver também Heritage (1984a) sobre o caráter moral das ações enquanto escolhas realizadas com base nas suposições vistas mas não destacadas.

A competência nos termos de Garfinkel (1967) abrange as decisões tomadas pelos membros nas contingências do trabalho interpretativo de produzirem suas atividades cotidianas e com relação a essas decisões os membros esperam de seus interlocutores, assim como sabem que isso é também esperado deles pelos seus co-membros, que possam sustentar suas decisões como adequadas ao senso comum. Ainda segundo o autor (Garfinkel, 1967, p. 94), os valores percebidos pelos membros como normais em relação à realidade social que produzem conjuntamente são “estabelecidos, testados, revisados, retidos, restaurados; em uma palavra, negociados”<sup>107</sup> pelo uso do método documental de interpretação com base no seu conhecimento de senso comum sobre as suposições vistas mas não destacadas que organizam aquela realidade social.

Desse modo, um membro pode ser apontado pelos seus co-membros como moralmente *accountable* pelas suas ações e descrições tanto no aqui-e-agora interacional como em momentos posteriores à interação. Nesse último caso, ele pode ser tornado *accountable* pelas decisões que tomou posteriormente àquela interação, porém com base no que ocorreu nela. Um exemplo disso, conforme Garfinkel (1967, pp. 104-115), são as decisões de um júri, um grupo de doze pessoas que toma um conjunto de decisões sobre o que entendem ter realmente acontecido para, então, poder definir o seu veredito, tendo como pressuposto que a sua decisão final fornece a eles os recursos para legitimamente inferirem que serão socialmente apoiados pela sua escolha de veredito (Garfinkel, 1967, p. 107).

No percurso interno do trabalho interpretativo de atingir um veredito pelo domínio da linguagem natural, os jurados tornam eticamente e moralmente relevantes tanto a estrutura social que organiza o tribunal como a(s) estrutura(s) social(is) que organiza(m) as cenas externas ao tribunal constituintes do processo (Garfinkel, 1967, p. 105) de modo que seu veredito seja *accountable* para todos os fins práticos e que, com isso, sua reputação permaneça intacta (Garfinkel, 1967, p. 106). Ao analisar o processo de tomada de decisão de um grupo de jurados com relação ao seu veredito, Garfinkel (1967, p. 114) observa que o processo de tomada de decisão na vida cotidiana tem como característica central “a tarefa, daquele que decide, de justificar um percurso de ação”<sup>108</sup>. Ele esclarece que a tomada de decisão na vida cotidiana parece estar muito mais ancorada no fato de os membros tornarem o produto de uma decisão *accountable* com relação ao processo de atingir esse mesmo produto do que no fato de

---

<sup>107</sup> (...) *established, tested, reviewed, retained, restored; in a word, managed* (...).

<sup>108</sup> (...) *the decision maker's task of justifying a course of action.*

estabelecerem, antes que a situação de escolha seja compreendida, as condições sob as quais uma ação, dentre um conjunto de ações possíveis, será realizada (Garfinkel, 1967, p. 114).

Abeledo (2008) descreve o trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de língua adicional a partir de uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer aprendizagem em sala de aula de língua espanhola como língua adicional. Para chegar a esse entendimento, Abeledo (2008) descreve como os participantes de seu estudo produzem conjuntamente a sala de aula de espanhol como língua adicional a partir do que eles demonstram, uns para os outros, como sendo ações preferíveis, compreensíveis, relatáveis, observáveis, justificáveis, delimitáveis, coerentes, consistentes, enfim, *accountable* para todos os efeitos práticos na produção daquele contexto social de sala de aula. Abeledo (2008) realiza, portanto, a descrição da organização seqüencial de uma sala de aula de espanhol como língua adicional da perspectiva de como os participantes produzem essa realidade social e, com isso, as conseqüências interacionais para a organização daquele evento (Schegloff, 1987; Schegloff, 1991) que o tornam único e peculiar bem como satisfatório para os fins práticos, ou seja, fazer aprendizagem de espanhol como língua adicional.

Com base na visão etnometodológica, Abeledo (2008) demonstra que a competência está ligada à capacidade dos membros de saberem demonstrar e produzir co-pertencimento em espanhol como língua adicional utilizando os recursos lingüísticos em língua espanhola de forma aceitável e preferível para todos os fins práticos do contexto institucional de sala de aula de espanhol como língua adicional.

Para isso, os participantes do contexto que a autora descreve (1) estabelecem e reorganizam relações de participação e de pertencimento; (2) atualizam conhecimento de senso comum; (3) atribuem conhecimento a si próprios e aos outros participantes; (4) produzem interacionalmente cognições individuais; (5) produzem novo conhecimento compartilhado; (6) sustentam interacionalmente o evento sala de aula de língua adicional; (7) produzem interacionalmente uma definição particular do objeto de aprendizagem e do trabalho de aprender uma língua estrangeira de forma contingente e *accountable* para todos os efeitos práticos das atividades que levam a cabo no contexto que conjuntamente produzem; (8) ajustam-se ao seu interlocutor, atualizando, modificando ou produzindo o conhecimento compartilhado em cada nova ação; (9) demonstram orientação para conhecimento compartilhado previamente co-construído na mesma seqüência interacional ou em seqüências interacionais anteriores; (10) reparam

as próprias falas; (11) utilizam práticas de categorização e descrição que são por eles próprios definidas como preferíveis no contexto que conjuntamente produzem; (12) produzem co-pertencimento pelo domínio da linguagem natural (Abeledo, 2008, pp. 162-170). Em suma, os participantes exibem entre si e para o analista externo sua condição de membro competente pela produção de um repertório de ações “visivelmente-rationais-e-reportáveis-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p.vii) do contexto institucional de sala de aula de espanhol como língua adicional pelo domínio da linguagem natural.

Neste estudo, compartilho com Abeledo (2008) a compreensão de que a produção da língua adicional é sempre situada e, portanto, faz parte do trabalho dos membros na manutenção da intersubjetividade, ou inteligibilidade mútua. Na perspectiva etnometodológica do domínio da linguagem natural,

uma proposição corretamente utilizada é aquela por cuja utilização o usuário espera especificamente ter respaldo social, e por cuja utilização proporciona aos outros evidência do seu *status* de coletividade legítimo. (Garfinkel, 1967, p. 281)

Dessa forma, a definição de quais sejam os recursos da língua adicional preferíveis e aceitáveis nos dados desta pesquisa faz parte do trabalho dos membros de demonstrarem uns aos outros, pelo domínio da linguagem natural, qual é o contexto social que estão conjuntamente construindo e como estão a produzi-lo. No âmbito da visão etnometodológica, o fazer ser competente também é parte do trabalho dos participantes deste estudo de fazer avaliação de proficiência oral em português como língua adicional.

Até aqui argumentei que, para todos os fins práticos das atividades cotidianas que produzem, os membros estabelecem, a cada momento interacional, como realizações contingentes ou *ad hoc* pelo domínio da linguagem natural, a inteligibilidade dos recursos lingüísticos em sua relação com categorias do conhecimento de senso comum com base em suposições vistas mas não destacadas sobre como se organizam essas categorias e as atividades ligadas a elas. Também afirmo que o domínio da linguagem natural define o pertencimento dos membros a uma sociedade pela possibilidade que fornece a eles de estabelecerem relações contingentes e válidas para todos os efeitos práticos de uma interação entre as categorias de senso



comum (bem como as atividades a elas relacionadas) e os recursos lingüísticos, de uma forma aproximada e inexata (Abeledo, 2008). Em consequência disso, o domínio da linguagem natural é organizado pela utilização de conhecimento de senso comum para o estabelecimento da inteligibilidade mútua das falas como realizações contingentes enquanto ações que produzem uma atividade no decorrer do tempo interno de um trabalho interpretativo interacional.

Compartilho com Abeledo (2008) o entendimento de que são as práticas de categorização e descrição exibidas uns aos outros pelos participantes de um contexto social que permitem a eles atingirem a compreensão mútua e, ao fazerem isso, produzirem situadamente as suas atividades cotidianas. Simultaneamente, essas mesmas práticas são os recursos que permitem ao analista descrever como são produzidas as atividades cotidianas co-construídas pelos membros de sua pesquisa assim como mostrar aos seus co-membros (outros analistas, por exemplo) como aquela descrição foi por ele elaborada.

Dada a centralidade das práticas de categorização no domínio da linguagem natural, apresentarei na próxima seção a discussão de Schegloff (2007) sobre os dispositivos de categorização de pertencimento<sup>109</sup> (Sacks, 1972, 1979, 1992) como organizadores do conhecimento de senso comum das atividades cotidianas.

## **2.6 Os dispositivos de categorização de pertencimento como organizadores do conhecimento de senso comum**

Nos anos 60, Harvey Sacks obteve seu Ph.D. na Universidade da Califórnia, em Berkeley, onde foi aluno de Harold Garfinkel e Erving Goffman, entre outros. Posteriormente, tornou-se professor de Antropologia e de Sociologia na Universidade da Califórnia em Los Angeles e na Universidade da Califórnia em Irvine, período em que realizou pesquisas, ministrou aulas e publicou alguns poucos artigos<sup>110</sup>, em colaboração com Garfinkel<sup>111</sup> e também com Emmanuel Schegloff e com Gail Jefferson<sup>112</sup>, seus contemporâneos nos estudos sobre a ação humana e a conversa cotidiana. Em sua curta trajetória acadêmica, Sacks estabeleceu, juntamente com

---

<sup>109</sup> *Membership categorization devices.*

<sup>110</sup> Devido à sua morte prematura em um acidente automobilístico em 1975.

<sup>111</sup> Garfinkel e Sacks, 1970.

<sup>112</sup> Entre eles, os artigos seminais da Análise da Conversa Etnometodológica: Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e Schegloff, Jefferson e Sacks (1977).

Emanuel Schegloff e com Gail Jefferson, o arcabouço-teórico metodológico da Análise da Conversa, uma área de investigação empírica sobre a organização da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real que tem como base o compromisso com a Etnometodologia de Garfinkel (Garcez, 2008). Conforme será desenvolvido na Terceira Parte, a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) se constituiu como um desenvolvimento produtivo da proposta de teoria social feita por Garfinkel (1967).

Além disso, Sacks publicou artigos (1972, 1979) e ministrou aulas sobre a produção e a exibição da compreensão de práticas de categorização no âmbito do uso da linguagem. As aulas, gravadas em áudio por Sacks, foram organizadas por Gail Jefferson e postumamente publicadas em dois volumes (1992) num único livro. Nesses artigos e aulas, Sacks desenvolveu o que ficou conhecido como Dispositivos de Categorização de Pertencimento ou *Membership Categorization Devices* (Sacks, 1972, 1979, 1992). Aproximadamente 40 anos após, Schegloff (2007) discute as implicações do uso dos dispositivos de categorização de pertencimento como prática analítica tanto para a pesquisa sociológica em geral quanto para as pesquisas em Análise da Conversa Etnometodológica e apresenta os principais componentes dos dispositivos de categorização de pertencimento (em inglês, *MCDs*), que são: as coleções de categorias, as regras de aplicação das categorias, e as próprias categorias com suas características.

Como visto na seção anterior, as práticas de categorização são centrais enquanto organizadoras do conhecimento de senso comum das atividades cotidianas. Conseqüentemente, são igualmente centrais no pertencimento a uma comunidade pelo domínio da linguagem natural. Por essa razão, farei uma breve apresentação dos dispositivos de categorização de pertencimento com base em Schegloff (2007), relacionando essa discussão, na Quarta Parte, ao trabalho de fazer ser membro competente no contexto institucional de entrevista de proficiência oral em português como língua estrangeira pelos participantes desta pesquisa.

Inicialmente, Schegloff (2007, p. 463) afirma que os *MCDs* estão relacionados com as práticas dos membros para referirem-se a pessoas. Essas práticas, por sua vez, são divididas em dois campos: o trabalho de fazer descrições e a seleção de palavras. Como questão principal, o autor destaca a relevância dos *MCDs* “na constituição e organização da percepção, do entendimento, do caráter de realidade estipulada, na

organização da experiência” (Schegloff, 2007, p. 464)<sup>113</sup>. No entendimento de Schegloff (2007, pp. 466-467), o MCD é um conjunto de recursos e práticas para a manutenção da intersubjetividade, cujo uso é situado e cujas compreensões são, portanto, atingidas pelos membros no decurso temporal interno do trabalho interpretativo de atingirem a inteligibilidade comum. Ainda conforme o autor, um MCD é composto de uma ou mais coleções de categorias e de algumas regras de aplicação.

Sempre com base no trabalho de Sacks (1972, 1979, 1992), Scheloff (2007) afirma que as categorias para os membros da sociedade invocadas na interação social se organizam em coleções, isto é, em “conjuntos de categorias que andam juntas”<sup>114</sup> (Schegloff, 2007, p. 467). Por exemplo, [jovem/velho], [homem/mulher], [professor/advogado/médico/etc.], [brasileiro, alemão, africano, chinês, espanhol, etc.], entre outras. Algumas categorias se relacionam com mais de uma coleção de categorias, como “professor”, que pode tanto estar na coleção [professor, aluno, diretor, etc.] como em [médico, policial, enfermeiro, secretária, etc.] (Schegloff, 2007, p. 467). Outras categorias são distintas no uso da linguagem, no sentido de (1) ou terem referentes que independem de quem as invoca (2) ou de terem referentes determinados pela perspectiva de quem fala e de quem é o seu interlocutor. Como exemplo das categorias em (1), Schegloff (2007, p. 467) menciona a coleção [um ano, dois anos, três anos de idade, etc.] ou [bebê, criança, adolescente, adulto, etc.]; e das categorias em (2), ele apresenta a coleção [mais velho, mais novo, etc.].

Há categorias que, segundo Schegloff (2007, p. 467), são o que Sacks chamou de “*Pn-adequate*”. Enquanto as categorias “*Pn-adequate*” são aplicáveis a qualquer pessoa (por exemplo, as do MCD sexo e do MCD idade), as categorias que não são “*Pn-adequate*” se aplicam a populações delimitadas, características. Como exemplo, Schegloff (2007, p. 468) menciona as categorias na coleção [goleiro, atacante, zagueiro, etc.], que se aplicam somente àquela população que joga futebol. Com relação a “*Pn-adequacy*”, Scheloff (2007, p. 468) ainda ressalta que em cada língua/cultura há pelo menos dois dispositivos “*Pn-adequate*” (novamente, sexo e idade, por exemplo) e isso implica que “qualquer pessoa que possa ser categorizada por alguma categoria de *um*

---

<sup>113</sup> (...) *constitution and organization of perception, of understanding, of the character of stipulated reality, to the organization of experience.*

<sup>114</sup> (...) *a set of categories that ‘go together’ (...).*

dispositivo – digamos, mulher - pode ser categorizada por uma categoria *diferente* de um dispositivo *diferente* – digamos, “45 anos de idade” do MCD “idade”<sup>115</sup>.

Nesse caso, pertencer a uma dessas categorias não é garantia entre os membros e, conseqüentemente, para o analista, de que ela será tornada relevante na interação. Dito de outro modo, pertencer a uma categoria não torna imediatamente relevante aquela categoria, já que pertencer a uma categoria não significa que os membros irão necessariamente orientar-se para ela durante o percurso interno do trabalho interpretativo de manutenção da intersubjetividade para todos os efeitos práticos de suas atividades cotidianas. O trabalho de categorização implica uma questão de seleção pelos membros, com base na relação da categoria de pertencimento e o conhecimento de senso comum. A preocupação fulcral do analista, portanto, é como os participantes tornam relevante na produção de suas atividades cotidianas certas categorias de pertencimento e seus MCDs.

Algumas categorias em algumas coleções de alguns MCDs podem ter restrições numéricas. Schegloff (2007, p. 468) afirma que essas categorias constituem o que Sacks chamou de “*team-type*”. Isso quer dizer que uma referência a “pai, mãe, filho e filha” tende a ser entendida pelos interagentes como uma referência aos membros de uma mesma família e não de famílias diferentes (pai de uma família e mãe de outra, por exemplo). Por outro lado, a restrição numérica de “um marido/uma esposa por vez” não é empiricamente aplicada por membros de culturas polígamas, por exemplo. Sendo as categorias e suas coleções realizações empíricas pelos membros de uma sociedade para todos os efeitos práticos de suas atividades cotidianas, a relação entre uma prática de categorização e seus referentes é, como todas as outras práticas exibidas pelos membros uns aos outros na interação, uma realização intersubjetiva e, pois, contingente (*accountable* e reflexiva **naquele** aqui-e-agora interacional para todos os fins práticos da atividade cotidiana conjuntamente produzida).

Em uma interação, de acordo com Schegloff (2007, p. 468), dois MCDs podem dividir os participantes de forma que as mesmas pessoas acabem pertencendo às mesmas categorias em dois MCDs diferentes. A isso Sacks chamou de “*partitioning constancy*”. Por outro lado, dois MCDs podem dividir os interagentes de formas diferentes, gerando pertencimentos de co-classe distintos. Sacks denominou essa realização dos membros de “*partitioning inconstancy*”. A importância dessas duas

---

<sup>115</sup> (...) anyone who can be categorized by some category from one device – say, female – can be categorized by a different category from a different device – say ‘45-year old’ from the MCD ‘age’.

possibilidades para os membros é que elas podem servir para camuflar identidades por invocar tipos de conhecimento de senso comum, de percepção, etc., alternativos, porém, ambos, relevantes para a conduta dos participantes e o entendimento da situação e na situação interacional (Schegloff, 2007, p. 469).

As categorias de pertencimento têm conseqüências interacionais<sup>116</sup> importantes em função dos três aspectos (Schegloff, 2007, pp. 469-471) a seguir: riqueza de inferências, proteção contra indução e ligação de certas atividades a certas categorias. A riqueza de inferências<sup>117</sup> está ligada ao fato de que o conhecimento de senso comum dos membros sobre como se estruturam as atividades cotidianas se organiza por referências às categorias de pertencimento. Isso significa, segundo Schegloff (2007, p. 469), que cada membro de uma categoria é presumivelmente um representante daquela categoria, ou seja, o que se sabe com base no senso comum sobre aquela categoria presumivelmente se aplica àquele membro.

Por sua vez, o conhecimento de senso comum organizado por referência a uma categoria de pertencimento é protegido contra indução<sup>118</sup>. Em outras palavras, se um membro que claramente pertence a uma categoria parecer contrariar o que é conhecido com base no senso comum sobre aquela categoria de pertencimento, os outros membros não irão questionar e nem revisar o que sabem sobre aquela categoria, mas sim orientar-se para esse membro como uma exceção, como “alguém diferente” (Schegloff, 2007, p. 469). Pode haver algo errado com o membro, mas não com o conhecimento de senso comum organizado por aquela categoria de pertencimento.

Há ainda as atividades ligadas a categorias<sup>119</sup>, conforme Schegloff (2007, pp. 470-471). Isso quer dizer que certas atividades são consideradas pelos membros como sendo especialmente características de uma categoria de pertencimento em particular. Assim, na medida em que um membro faça referência ou descreva em alguma elocução sua uma atividade ligada a uma categoria, ele exhibe na interação, tornando relevante para seus interagentes, a categoria de pertencimento relacionada àquela atividade pelo conhecimento de senso comum. Da mesma forma, quando um participante produz uma elocução reconhecida pelos seus interagentes como realizando uma certa ação ligada a uma certa atividade, sua elocução pode ser entendida pelos interagentes como

---

<sup>116</sup> Faço adesão à Abeledo (2008) com relação ao entendimento do termo “interacional” nesta pesquisa. Com base na visão etnometodológica, Abeledo (2008, p.59) compreende o termo como fazendo referência à “orientação mútua das partes para cada contribuição das outras partes”.

<sup>117</sup> *Inference-richness.*

<sup>118</sup> *Protected against induction.*

<sup>119</sup> *Category-bound activities.*

invocando uma categoria de pertencimento ligada a essa ação pelo conhecimento de senso comum sobre a relação entre tal atividade e uma categoria.

Com relação ao outro componente dos MCDs, as regras de aplicação, Schegloff (2007, pp. 471-474) apresenta duas regras: a da economia e a da consistência. A regra da economia tem a ver com o fato de que, em princípio, apenas uma categoria basta para que os membros façam referência a uma pessoa. A questão que se coloca, então é, quando mais de uma categoria de pertencimento é usada pelos membros para referência a outros membros, por que uma categoria não foi suficiente? A resposta, obviamente, está nas ações co-construídas pelos interagentes naquela interação para todos os fins práticos dos seus assuntos cotidianos.

A regra de consistência, por sua vez, diz respeito ao fato de que quando uma categoria de um MCD é utilizada para fazer referência a uma pessoa, esse mesmo MCD se torna relevante para categorizar os outros membros presentes na interação. Caso os outros membros sejam categorizados por outro MCD, a pergunta que surge é: por que isso agora? Novamente, a resposta está na organização seqüencial das ações dos membros exibidas uns para os outros de forma contingente e para todos os efeitos práticos da atividade cotidiana que constroem conjuntamente. É preciso ressaltar que tanto a pergunta “por que uma categoria não foi suficiente?” quanto “por que isso agora?” são perguntas tornadas relevantes pelos membros como consequência de suas ações na interação e não questões do analista.

Considerando todos os pontos ressaltados nesta seção sobre os dispositivos de categorias de pertencimento como organizadores do conhecimento de senso comum, encerro afirmando que os MCDs são recursos analíticos que permitem ao observador externo descrever a orientação dos participantes para determinadas categorias de pertencimento na realização de suas ações. Com base nessa descrição, o analista pode compreender como os membros constituem co-pertencimento para todos os fins práticos das atividades cotidianas que produzem conjuntamente, coordenadamente e de forma contingente mediante o conhecimento de senso comum. Conforme a descrição na Quarta Parte, é parte do trabalho dos participantes de fazer ser membro competente no contexto institucional de entrevista de proficiência de português como língua adicional a orientação para pelo menos duas coleções de categorias: a de [avaliador/avaliado] e a de [ser daqui/ser de outro país]. Como asseverei no final da Primeira Parte, para que parâmetros mais válidos e confiáveis para o construto uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) sejam atingidos na avaliação de proficiência oral do exame Celpe-

Bras, é crucial o entendimento do trabalho de fazer ser membro competente na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em língua adicional, uma vez que a descrição desse trabalho possibilitará uma compreensão situada do que seja competência da perspectiva dos usuários da linguagem naquele contexto de avaliação de língua adicional.

Nesta Segunda Parte, apresentei a noção de pertencimento pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) e o entendimento das categorias de pertencimento propostas por Sacks (1972, 1979, 1992) como organizadoras do conhecimento de senso comum para o qual os membros se orientam como recurso interpretativo na produção das atividades cotidianas como realizações intersubjetivas. A relevância do entendimento dessas noções neste estudo reside no fato de que os participantes desta pesquisa exibem uns para os outros mediante o uso de práticas em mais de uma língua de interação a compreensão e a produção de ações e descrições na fala-em-interação entrevista de avaliação de proficiência oral a partir da orientação para as categorias de pertencimento “entrevistador/entrevistado”, “avaliador/avaliado” e “ser daqui/ser de lá” como recursos interpretativos com relação à *accountability* de suas ações e descrições enquanto realizações intersubjetivas e contingentes, como será apresentado e discutido no Capítulo 5.

Na Terceira Parte, desenvolvo a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica que, segundo Garcez (2008, p. 17) pode ser entendida “como um desenvolvimento particularmente frutífero” da Etnometodologia (Garfinkel, 1967). No Capítulo 3, apresento a sistemática da organização da tomada de turno na conversa cotidiana e a organização do reparo enquanto práticas interacionais dos participantes como recursos analíticos para o alcance do entendimento comum na fala-em-interação como uma realização intersubjetiva e contingente. São essas mesmas práticas que permitem ao analista da conversa descrever como a inteligibilidade é atingida de modo conjunto, coordenado e contingente pelos interagentes na fala-em-interação. No Capítulo 4, descrevo a produção de contextos e identidades institucionais produzidos pelos participantes deste estudo pela exibição uns aos outros e, com isso, ao analista, da

orientação para uma organização seqüencial de seus turnos de fala que evidencia a construção conjunta de um sistema de troca de falas mais especializado em relação àquele que organiza a conversa cotidiana e, portanto, institucional, como parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.



**TERCEIRA PARTE: A produção intersubjetiva de contextos e identidades na  
fala-em-interação**

### 3. A fala-em-interação como lócus da produção intersubjetiva de contextos e identidades na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica

Segundo Loder e Jung (2008, p. 7), a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é uma proposta teórico-metodológica de pesquisa que teve seu início na Sociologia norte-americana nos anos 60 e 70 com o desenvolvimento das idéias de Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff e Gail Jefferson. Loder e Jung (2008, p. 7) ressaltam que a ACE, desde então, ultrapassou fronteiras geográficas e disciplinares, contando atualmente com pesquisadores no Brasil<sup>120</sup> e em vários outros países em distintas áreas das Ciências Humanas, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Educação e os Estudos da Linguagem.

Garcez (2008, p. 17) afirma que a ACE pode ser entendida “como um desenvolvimento particularmente frutífero” da Etnometodologia (Garfinkel, 1967). O arcabouço teórico da ACE e, em consequência disso, sua proposta metodológica estão fortemente calcados nos constituintes de uma teoria social da ação humana conforme a visão etnometodológica de Garfinkel (1967). Ainda de acordo com Garcez (2008, pp. 17-18), um texto e uma coletânea representam os marcos de constituição da ACE nos anos 70. O texto é o artigo de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) em que os autores descrevem a sistemática para a tomada de turnos na conversa cotidiana, publicado originalmente na revista *Language*. O outro marco é a coletânea organizada por Atkinson e Heritage (1984), que explicita no título *Structures of Social Action* a sua natureza distinta em relação ao livro clássico da Sociologia Estruturalista norte-americana chamado de *The Structure of Social Action* (Parsons, 1937). Enquanto a preocupação central da Etnometodologia é a racionalidade prática como uma realização intersubjetiva pelos membros de uma sociedade, a Sociologia Estruturalista norte-americana de Parsons defendia uma teoria geral da ação social humana com base na racionalidade das ações como uma formulação social científica por parte do investigador social. Se por um lado, portanto, Parsons falava “da estrutura” da ação social como resultado de uma determinação científica da racionalidade dos atores sociais, Garfinkel e os analistas da conversa propunham “as estruturas” da ação social como realizações intersubjetivas contingentes pelos agentes sociais para todos os fins

---

<sup>120</sup> Destacam-se aqui os grupos de pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia), liderado pelo Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e FEI (Fala-em-Interação), coordenado pela Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

práticos de seus assuntos cotidianos. Com relação a essa distinção, Garcez (2008, p. 18) aponta que ela está asseverada na introdução da coletânea de *The Structures of Social Action*:

O estudo detalhado de ações sociais e interações concretas e específicas revelou a imensa variedade dos fenômenos da ação, e é essa variedade que suscitou a pluralização do famoso título de Talcott Parsons<sup>121</sup>. (Atkinson e Heritage, 1984, p. 13; tradução de Garcez, 2008, p. 18)

Garcez (2008, p. 18) também destaca que a introdução de *The Structures of Social Action* define os propósitos analíticos da ACE nos seguintes termos:

A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros. Um pressuposto elementar em tudo isso é a proposição de Garfinkel (1967:1) de que tais atividades – produzir e entender e lidar com a conduta – são realizadas como produtos explicáveis de conjuntos de procedimentos em comum<sup>122</sup>. (Atkinson e Heritage, 1984, p. 1; tradução de Garcez, 2008, p. 18)

Dito de outro modo, a ACE permite a descrição dos procedimentos utilizados pelos participantes na construção conjunta da ação humana mediante o uso da linguagem em interação social. Partindo da premissa de que, na conversa cotidiana, “o uso da linguagem em seu cenário mais corriqueiro e universal, não era caótico, mas sim organizado e passível de análise e descrição” (Garcez, 2008, p. 19), a ACE se desenvolveu e se estendeu para diversos âmbitos acadêmicos, expandindo seu objeto para além da descrição das ações sociais na conversa cotidiana.

---

<sup>121</sup> *The detailed study of actual, particular social actions and interactions has revealed the immense variety which has informed the pluralization of Talcott Parsons's famous title.*

<sup>122</sup> *The central goal of conversation analytic research is the description and explication of the competence that ordinary speakers use and rely on in participating in intelligible, socially organized interaction. At its most basic, this objective is one of describing the procedures by which conversationalists produce their own behavior and understand and deal with the behavior of others. A basic assumption throughout is Garfinkel's (1967:1) proposal that these activities – producing conduct and understanding and dealing with it – are accomplished as the accountable products of common sets of procedures.*

Segundo ten Have (1999, p. 32), a ACE explica as “teorias-em-uso inerentes às práticas dos membros da sociedade enquanto *ordens vividas*”<sup>123</sup>. Nas palavras de Abeledo (2008, p. 56), isso significa que “as teorias sobre o funcionamento da sociedade produzidas pela Análise da Conversa estão implícitas nas práticas dos participantes”. Ao mesmo tempo em que produzem as realidades sociais, as práticas dos membros na fala-em-interação são também os recursos que permitem a eles exibirem sua compreensão das ações uns dos outros como produtoras de uma certa situação interacional. Para o analista da conversa, por sua vez, as práticas dos participantes constituem os recursos analíticos que possibilitam descrever as realidades sociais e submeter a sua descrição aos pares, que, de posse dessa descrição, constituem-se como co-analistas.

Sendo o objeto de análise as práticas dos participantes enquanto recursos para demonstrarem uns aos outros o que estão fazendo em eventos de fala-em-interação, o analista da conversa busca a perspectiva êmica nas suas descrições, procurando descrever a ordem que existe nas atividades cotidianas, produzidas pelos participantes através de ações coordenadas e conjuntas:

As categorias *éticas* são, em princípio, universais. Podem ser formuladas antes de qualquer análise particular para serem aplicadas depois a casos específicos. As categorias *êmicas*, por outro lado, focalizam uma cultura em particular e são ‘descobertas’ durante a investigação dessa cultura particular. (...) Isso não impede a utilização de um “vocabulário técnico”, como na organização seqüencial, nos pares adjacentes, etc. O que significa é que esse vocabulário se refere ao conhecimento-em-uso dos membros, isto é, aos métodos dos membros pertencentes à “infra-estrutura procedimental da interação”<sup>124</sup>. (ten Have, 1999, p. 36)

Na busca pela perspectiva êmica das descrições, Gail Jefferson (1983, 1985, 1989) elaborou um conjunto de convenções para a transcrição de dados gravados em áudio, a qual constitui uma parte fundamental do trabalho analítico. Na medida em que

---

<sup>123</sup> (...) *inherent theories-in-use of members’ practices as lived orders* (...).

<sup>124</sup> *Etic categories are in principle universal. They can be formulated prior to any particular analysis, to be applied afterwards to cases at hand. Emic categories, on the other hand, are focused on one culture in particular and are ‘discovered’ during investigation into that particular culture. (...) This does not exclude the use of a ‘technical vocabulary’, as in sequential organization, adjacency pairs, etc. What it does mean is that such a vocabulary refers to members’ knowledge-in-use, that is, members’ methods of ‘the procedural infrastructure of interaction’.*

torna as escolhas dos participantes do que foi dito e de como foi dito disponíveis para considerações analíticas (ten Have, 1999), a transcrição constitui-se como a primeira descrição do analista, conforme será discutido detalhadamente na seção 3.4.

O compromisso com a busca pela perspectiva êmica leva o analista da conversa a recorrer às compreensões demonstradas pelos participantes uns aos outros através de suas ações na fala-em-interação, pois,

uma vez que as compreensões da fala de turnos anteriores pelas partes é que são relevantes para sua construção de turnos seguintes, são justamente *ESSAS* compreensões que se quer para a análise. A demonstração de tais compreensões na fala dos turnos subseqüentes proporciona tanto um recurso para a análise de turnos anteriores, quanto um procedimento de prova para a análise profissional de turnos anteriores – recursos intrínsecos aos próprios dados. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2003 [1974], p. 53)

As transcrições e análises, contudo, não se pretendem exaustivas e nem prescritivas. Conforme Abeledo (2008) isso ocorre porque

elas são entendidas como descrições feitas por membros de uma sociedade, que utilizam a sua competência como tais para compreenderem a interação analisada, além da tecnologia da Análise da Conversa para realizarem uma descrição. A descrição feita pelo analista, portanto, não é uma teoria que explique a realidade social analisada, pelo contrário, ela aponta para *uma* compreensão dessa realidade. (Abeledo, 2008, p. 57)

A busca pela perspectiva êmica, ou seja, pelo entendimento demonstrado pelos participantes uns aos outros na produção de suas ações na fala-em-interação, é que deve orientar o analista da conversa na realização de suas escolhas de transcrição e análise. Enquanto práticas de glosa<sup>125</sup> (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 343-345), as transcrições constituem um conjunto de escolhas que têm como objetivo alcançar da maneira mais detalhada possível a perspectiva dos participantes na produção conjunta de suas atividades cotidianas para todos os fins práticos mediante o uso da linguagem na fala-em-interação.

Schegloff (1997) demonstra que os participantes da fala-em-interação podem fazer uso de um mesmo conjunto de práticas para realizarem diferentes ações assim

<sup>125</sup> Sobre práticas de glosa, ver Segunda Parte, seção 2.1.

como também podem existir práticas alternativas (em relação àquelas já descritas pelos analistas da conversa) para a realização de uma mesma ação. A descrição das práticas usadas pelos participantes na fala-em-interação é fundamental pelo fato de que são elas os recursos analíticos para os quais os participantes se orientam na produção da inteligibilidade mútua mediante o uso da linguagem e, com base nesse entendimento conjuntamente alcançado, realizam as atividades cotidianas na fala-em-interação.

Como afirma Schegloff (1997, p. 500), a produção do discurso é, inevitavelmente, uma realização interacional que produz não somente a expressão de uma informação, mas, mais do que isso, implica a realização de ações interacionais. Conseqüentemente, segundo o autor, para entendermos o discurso, é necessário que possamos compreender suas origens nas práticas interacionais nas quais o discurso se forma como um possível produto interacional. Além disso, Schegloff (1997) ressalta que a orientação dos interlocutores aos turnos dos seus interagentes no mundo cotidiano costuma ser “por que isso agora?”<sup>126</sup> (Schegloff, 1997, p. 506), no sentido de procurar compreender o que o falante está fazendo com sua fala no aqui-e-agora, **neste** exato momento interacional.

Conforme será desenvolvido na seção 3.1, a importância da seqüencialidade na fala-em-interação deriva dessa orientação dos interlocutores à ação que está sendo realizada pelo falante a cada turno que ele produz, sendo que cada turno produzido realiza uma ação responsiva à ação produzida pelo turno anterior e que, ao mesmo tempo, projeta e limita a ação a ser realizada pelo turno subsequente. É na produção de cada turno de fala, e na sua relação responsiva ao turno anterior e de projetabilidade do turno seguinte, que os participantes da fala-em-interação demonstram uns aos outros o que estão fazendo, exibindo publicamente para si, e para o analista, seus entendimentos da atividade que estão co-produzindo para todos os efeitos práticos de seus assuntos cotidianos. A compreensão de que “virtualmente cada construção gramatical ou lexical ou outra prática de construção do turno possa ser usada para uma variedade de ações”<sup>127</sup> (Schegloff, 1997, p. 537) torna evidente, segundo o autor, que o analista da conversa deve examinar cada turno para entender “o que aquela forma falada está sendo usada para fazer naquele momento interacional”<sup>128</sup> (Schegloff, 1997, p. 537).

---

<sup>126</sup> *Why that now?*

<sup>127</sup> (...) *virtually every lexical or grammatical construction or other practice of turn-design can get used for a variety of actions, (...).*

<sup>128</sup> (...) *what that form of talk is being used to do on that occasion (...).*

É preciso cuidar, contudo, conforme ressalta Schegloff (1997, p. 538), que a ação não é inerente apenas à forma da elocução, mas que ela é também constituída pelo contexto seqüencial da fala-em-interação. A ação se constitui a cada turno pelo modo como ele é construído, porém sempre em relação à ação realizada pelo turno imediatamente anterior e à ação projetada como relevante para ser realizada pelo turno subsequente. Pelo seu caráter seqüencial, a fala-em-interação é sistematicamente organizada pelos participantes na produção de suas ações interacionais, conforme apresentarei em mais detalhes na seção 3.1.

Para a ACE, portanto, as pessoas produzem entendimentos compartilhados através do uso da linguagem em interação, servindo-se, por exemplo, das práticas da organização seqüencial da tomada de turno e das práticas da organização de reparo para reparar suas falas e compreensões. Conseqüentemente, em cada uma de suas escolhas de cursos de ação, os interagentes particularizam a interação que constroem conjuntamente como esta conversa, esta consulta, esta entrevista, entre outros (Scheloff, 2007, p. xiv). Isso significa que as ações coordenadas dos participantes na fala-em-interação produzem um contexto social local e situado resultante de ações práticas, inteligíveis e racionais para todos os efeitos práticos de suas atividades cotidianas. Para a Análise da Conversa Etnometodológica, da mesma forma que para a Etnometodologia, os métodos pelos quais os participantes produzem e mantêm a intersubjetividade simultaneamente refletem e produzem contextos e identidades a cada momento interacional. Essa visão procedimental e dinâmica da produção intersubjetiva de contextos e identidades na interação mediante o uso da linguagem sustenta a análise da ação social humana como uma realização conjunta situada no espaço e no decorrer do tempo real.

Antes de passar para a apresentação dos pressupostos e compromissos fundamentais da ACE, é preciso ressaltar, conforme faz Garcez (2008, p. 22), que embora a ACE tenha contribuído para o nosso entendimento sobre o uso da linguagem, não havia originalmente, e não há, a preocupação com a organização do uso da linguagem ou com a linguagem em si. Retomando, o interesse central da ACE é a descrição, com base na observação e no registro de dados de ocorrência natural<sup>129</sup>, da ação social humana mediante o uso da linguagem na interação para a realização intersubjetiva das atividades cotidianas.

---

<sup>129</sup> Dados de ocorrência natural são registros audiovisuais das ações conjuntas dos participantes na produção local e situada de uma realidade social.

A conversa cotidiana vem despertando, desde há algumas décadas, o interesse científico de sociólogos, antropólogos, linguistas e psicólogos. Foram os analistas da conversa, contudo, que desenvolveram um arcabouço teórico-metodológico para o estudo da conversa cotidiana a partir de dados de ocorrência natural. A compreensão de que a conversa cotidiana é socialmente organizada tanto em termos de quem fala com quem – e em que língua – quanto em termos de uma sistemática organizada por ações mutuamente ratificadas e conjuntamente construídas fez com que os analistas da conversa Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) chegassem à descrição de uma sistemática elementar para a tomada de turnos na conversa cotidiana a partir da análise de dados naturalísticos gravados em áudio. De acordo com Schegloff (1991), a tomada de turnos compreende “a alocação sistemática de oportunidades para falar e a regulação sistemática do tamanho dessas oportunidades”<sup>130</sup> (Schegloff, 1991, p.154).

Nas atividades organizadas socialmente, os turnos têm valor e, por isso, tal como em uma economia<sup>131</sup>, há meios para alocá-los que afetam sua distribuição relativa entre os participantes de uma interação. Na conversa cotidiana, essa distribuição é gerenciada localmente pelas partes, e, pelo seu caráter valorativo, os turnos podem ser valorizados, perseguidos ou evitados (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, pp. 696-701).

Os dados de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 699) revelaram que, na conversa cotidiana, um participante tende a falar por vez, os falantes mudam (pelo menos uma vez), o tamanho e a ordem dos turnos variam, e as transições entre os falantes são coordenadas. Além disso, técnicas são usadas pelos interagentes para a alocação dos turnos durante a conversa cotidiana.

Através da análise de dados de ocorrência natural, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 699) também perceberam que a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana é, simultaneamente, livre de contexto e sensível ao contexto<sup>132</sup>. Livre de contexto no sentido de que os aspectos principais da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana não são definidos por referência às particularidades de um determinado contexto, sendo capazes de se adaptarem a uma ampla variedade de situações, em combinações diversas. Sensível ao contexto na medida em que a

---

<sup>130</sup> *By turn taking I refer to the systematic allocation of opportunities to talk and the systematic regulation of the size of those opportunities.*

<sup>131</sup> Salminen (2009, p.18) afirma que Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) “valem-se da metáfora de sistemas econômicos para falar sobre a alocação dos turnos de fala” e que, ao serem disputados, os turnos se constituem como uma moeda de alta valia interacional, ao passo que, ao serem evitados pelos participantes da fala-em-interação, eles passam a ter menos valor.

<sup>132</sup> *Context-free e context-sensitive* (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, p. 699).



organização da tomada de turnos na conversa cotidiana é sensível ao caráter local e situado das realidades sociais que organiza e, portanto, produz. Isso faz com que essa organização tenha tanto um potencial de abstração que torna a conversa cotidiana um veículo<sup>133</sup> para a interação entre participantes com quaisquer identidades e familiaridade entre si, quanto um potencial de particularização local que permite aos participantes produzirem conjuntamente e situadamente diversas realidades sociais, únicas e singulares, na fala-em-interação. Resumindo, a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana é invariável porque as mudanças tornadas relevantes pelos participantes na conversa são acomodadas sem alterações no sistema e é sensível ao contexto porque é seletivamente e localmente afetada pelos aspectos sociais para os quais os interagentes se orientam na conversa cotidiana (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, p. 700).

No que diz respeito aos aspectos livres de contexto característicos da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 700-701) observaram que:

- [1] A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre (cf. § 4.1, abaixo).
- [2] Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez (cf. § 4.2).
- [3] Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves (cf. § 4.3).
- [4] Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições (cf. § 4.4).
- [5] A ordem dos turnos não é fixa, mas variável (cf. § 4.5).
- [6] O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável (cf. § 4.6).
- [7] A extensão da conversa não é fixa, mas variável (cf. § 4.7).
- [8] O que cada um diz não é previamente especificado (cf. § 4.8).
- [9] A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada (cf. § 4.9).
- [10] O número de participantes pode variar (cf. § 4.10).
- [11] A fala pode ser contínua ou descontínua (cf. § 4.11).

---

<sup>133</sup> “Veículo” aqui, assim como no texto original (“*vehicle*”, Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, p. 700), não está sendo usado como um mero condutor (ver a discussão de Reddy, 1993[2000] sobre a metáfora do conduto e a metáfora dos construtores de instrumentos no âmbito do uso da linguagem), mas sim como aquilo que proporciona aos participantes os recursos que eles necessitam para a manutenção da intersubjetividade (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) na fala-em-interação.

[12] Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar (cf. § 4.12).

[13] Várias 'unidades de construção de turnos' são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a 'extensão de uma palavra' ou podem ter a extensão de uma sentença (cf. § 4.13).

[14] Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema (cf. § 4.14). (Sacks, Schegloff e Jefferson, 2003 [1974], pp. 14-15)

Esses aspectos tornam a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana elementar porque se encontram presentes em qualquer sociedade humana e porque outros sistemas de trocas de falas<sup>134</sup> (Schegloff, 1987), como aqueles que organizam debates, entrevista, cerimônias, entre outros, são transformações e, portanto, derivam da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana. A conversa cotidiana, desse modo, é considerada a forma básica dentre os sistemas de troca de falas e qualquer outra forma de organização da fala-em-interação é produzida por um sistema de troca de falas que apresenta transformações que derivam da organização da conversa cotidiana (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, pp. 701 e 731).

No sistema de troca de falas (Schegloff, 1987) que organiza as interações produzidas conjuntamente pelos participantes neste estudo, é possível observar a transformação dos seguintes aspectos livres de contexto característicos da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, p. 700-701): [5] A ordem dos turnos não é fixa, mas variável (cf. § 4.5); [6] O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável (cf. § 4.6); [7] A extensão da conversa não é fixa, mas variável (cf. § 4.7); [8] O que cada um diz não é previamente especificado (cf. § 4.8); [9] A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada (cf. § 4.9); [10] O número de participantes pode variar (cf. § 4.10). As transformações dos aspectos livres de contexto da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana identificada nos dados desta pesquisa está relacionada, como será discutido adiante nas seções 3.2, 3.3 e no Capítulo 4, à orientação dos interagentes para a organização da tomada de turnos em seqüências de pares adjacentes pergunta-resposta. A seguir, na seção 3.1, apresentarei

---

<sup>134</sup> Desenvolverei a noção de sistemas de trocas de falas (Schegloff, 1987) no Capítulo 4, ao discutir a produção intersubjetiva de contextos e identidades na fala-em-interação.

os pares adjacentes ao longo da introdução às noções de seqüencialidade, adjacência e preferência.

Tendo abordado os pressupostos e os compromissos fundamentais da ACE, passo a seguir a discorrer sobre as noções de seqüencialidade, adjacência e preferência, as quais, segundo Loder, Salimen e Müller (2008), estão na base dos argumentos desenvolvidos pela ACE, são imbricadas entre si e se caracterizam pela “sua importância como elementos constitutivos da organização da fala-em-interação” (Loder, Salimen e Müller 2008, p. 39).

### 3.1 As noções de seqüencialidade, adjacência e preferência

De acordo com Schegloff (2007, pp. xiv-xv),

O que faz uma interação não é somente a justaposição dos corpos. O que faz a mediação e organiza a conduta dos participantes não é um meio transparente, descaracterizado, desestruturado. A composição de um turno-de-fala – seja ele constituído de uma palavra, de frases, de orações ou de sentenças – é moldada em parte pelas contingências da produção do turno impostas por uma organização da tomada de turno que tornará os outros participantes empoderados, requisitados ou autorizados a serem os próximos falantes, em pontos no desenvolvimento do turno não completamente sob o controle do falante. Cursos de ação em particular implementados pelos turnos-de-fala (como seqüências de pedidos, seqüências de reclamação, seqüências de contação de histórias, seqüências de anúncio de notícias, etc.) implicam certos modos de entendimento do que está sendo dito que expressam uma escolha significativa e conseqüente entre expressões aparentemente equivalentes: o atraso de 0,2 segundos ou menos do início de um turno, entre outras<sup>135</sup>. (Schegloff, 2007, pp. xiv-xv)

O caráter reflexivo das ações e descrições é destacado pelos participantes nos turnos de fala que produzem, uma vez que é pela orientação aos turnos de fala que os

<sup>135</sup> *What makes an interaction is not the juxtaposition of bodies. What mediates and organizes the conduct of the parties is not a structureless, featureless, transparent medium. The composition of a turn-at-talk – whether it be of single words, phrases, clauses or sentences – is shaped in part by the contingencies of turn production imposed by a turn-taking organization that will have other participants empowered or required or allowed to talk next, at points in the turn's development not wholly under the speaker's control. Particular courses of action implemented through turns-at-talk (like request sequences, complaint sequences, storytelling sequences, news-conveying sequences, etc.) implicate certain ways of understanding what is being said that render meaningful and consequential selection between apparently equivalent expressions: the delay of a turn's start by 0.2 second or less, and the like.*

interagentes exibem uns aos outros a compreensão das ações que realizam na interação. É também pelo entendimento de cada ação realizada pelos turnos de fala que os agentes sociais compreendem estar produzindo conjuntamente esta interação como uma conversa, uma entrevista, uma sala de aula, e assim por diante.

Para Schegloff (2007, p. 1), a organização da tomada de turnos é uma das mais fundamentais organizações sequenciais por permitir aos atores sociais a possibilidade de demonstrarem uns aos outros o que estão fazendo e, com isso, produzirem suas atividades cotidianas. O autor ainda ressalta que os turnos de fala não são itens produzidos em série na fala-em-interação. Dito de outro modo, os turnos de fala são realizados pelos participantes a partir de uma organização que os agrupa de modo *accountable* para todos os efeitos práticos da atividade cotidiana produzida pelos interagentes. Conforme Schegloff (2007, p. 2), a “organização das seqüências” se refere às seqüências de ações realizadas pelos turnos de fala dos interagentes de forma coerente, organizada e em uma determinada trajetória como um recurso para a co-produção de uma atividade social.

Entre os co-participantes, cada turno de fala pode ser inspecionado, pelo método documental de interpretação (Garfinkel, 1967) para a compreensão da ação (ou das ações) que está sendo realizada por ele. Cada seqüência de turnos, por sua vez, pode ser examinada pelos interagentes (e, conseqüentemente, pelo analista) para o entendimento do curso de ação que está sendo progressivamente realizado por aquela seqüência. É preciso lembrar, contudo, que os turnos de fala dos participantes são constituídos de práticas e que é pela orientação para essas práticas que os agentes sociais exibem compreensão das ações dos seus interagentes e produzem ações responsivas a elas. Schegloff (2007, p. 9) afirma, portanto, que um dos interesses da ACE é a descrição das práticas que, produzidas pelos participantes de uma interação, organizam as seqüências que constituem a organização estrutural geral<sup>136</sup> (Schegloff, 2007, p. 2; Drew e Heritage, 1992, pp. 43-44) dessa interação.

Loder, Salimen e Müller (2008, p. 41) destacam que a noção de seqüência tem centralmente duas características: 1) elocuições produzidas sucessivamente pelos participantes; e 2) alternância ordenada dos participantes na tomada do turno de fala. Além disso, os autores ressaltam que:

---

<sup>136</sup> *Overall structural organization.*

(...) se os participantes estão continuamente evidenciando uns para os outros as relações seqüenciais entre seus turnos de fala, isso significa que os turnos de fala só podem ser efetivamente analisados como elementos integrantes de uma configuração seqüencial, e não como elementos estanques, que têm o mesmo valor e que realizam as mesmas ações onde quer que sejam produzidos. (Loder, Salimen e Müller, 2008, p. 42)

É pela produção conjunta da organização seqüencial das interações, portanto, que os membros demonstram uns para os outros o entendimento de suas ações como sendo *accountable* para todos os efeitos práticos das atividades cotidianas que realizam em comum.

Com relação à adjacência, Schegloff (2007, p. 4) esclarece que o par adjacente é o principal formato organizador das seqüências, em função de duas características da tomada de turnos e da organização dos turnos: os turnos de fala são as unidades de realização da ação e é por meio deles que os participantes não somente podem selecionar o próximo falante, mas projetam a próxima ação relevante a ser realizada pelo próximo falante. Em sua forma mais básica, isto é, não expandida, o par adjacente apresenta as seguintes características: 1) é composto de dois turnos; 2) é realizado por falantes distintos; 3) é localizado de forma adjacente; 4) é organizado pela primeira parte do par (por exemplo, pergunta, oferta, pedido, convite, etc.) e pela segunda parte do par (resposta, rejeição, aceite/recusa, etc.); 5) é composto por tipos de pares, ou seja, não é qualquer segunda parte do par que pode ser adequadamente responsiva a uma primeira parte do par (Schegloff, 2007, pp. 13-14).

Sendo produto de uma realização intersubjetiva na fala-em-interação, nenhuma dessas características é invariável, podendo haver, por exemplo, seqüências organizadas por pares adjacentes que sejam separadas por turnos de fala inseridos<sup>137</sup>; ou, por exemplo, podendo haver elocuições realizadas simultaneamente como primeira parte do par (PPP) e segunda parte do par (SPP)<sup>138</sup> bem como a realização de uma elocução que seja, ao mesmo tempo, uma PPP e uma SPP<sup>139</sup> (Schegloff, 2007, p. 14). Em havendo mais de uma alternativa para a SPP, elas “*não* são equivalentes em termos da trajetória seqüencial que desencadeiam” (Loder, Salimen e Müller, 2008, p. 51). Nesses casos, as

<sup>137</sup> Schegloff (2007), Capítulo 6.

<sup>138</sup> Segundo Schegloff (2007, p. 14), quando uma reclamação inicia uma seqüência e, ao mesmo tempo, responde uma demanda ou quando uma oferta é uma PPP e também uma resposta a uma reclamação.

<sup>139</sup> Conforme Schegloff (2007, p. 14), quando alguém solicita a repetição de uma resposta ao interlocutor e ele a repete, realizando uma SPP ao atender ao pedido e uma PPP ao refazer a pergunta.

diferentes trajetórias implementadas pelos interagentes que refletem a não-equivalência das SPPs alternativas são caracterizadas pela noção de preferência.

No que diz respeito à preferência, Schegloff (2007, p. 59) aponta que, sendo as seqüências o lócus para a realização das atividades cotidianas, parece haver uma preferência interacional por SPPs que favoreçam a produção das ações compreendidas pelos membros entre si como relevantes para a realização de suas atividades. Essas SPPs, portanto, constituem, em relação às PPPs para as quais se orientam retrospectivamente, respostas interacionalmente preferidas. Por exemplo, um turno em que um convite é realizado projeta um outro turno em que o aceite se constitui como a ação preferida. Por outro lado, um turno que produza uma recusa ao convite realizado no turno anterior se caracteriza como uma ação despreferida em relação ao convite. Reiterando que a produção de pares adjacentes é uma realização intersubjetiva, é o entendimento exibido pelos membros uns aos outros com relação à produção de suas ações que vai tanto determinar a trajetória das seqüências que co-produzem na interação como a caracterização de suas ações como sendo preferidas ou despreferidas.

Loder, Salimen e Müller (2008, p. 51) lembram que os turnos de fala que constituem ações preferidas são geralmente breves e produzidos tão logo possível em relação ao ponto de término do turno anterior para o qual se orientam retrospectivamente. Já as elocuições despreferidas são produzidas pelos participantes a partir de um trabalho interacional maior, uma vez que são muitas vezes realizadas com atraso, prefácios, hesitações, justificativas, modalizações. Contudo, e em consequência de seu caráter como realizações intersubjetivas, as ações despreferidas podem também ser produzidas sem atrasos, perturbações, modalizações ou justificativas. Nesses casos, o participante que realizou a ação despreferida pela produção de um turno de fala de maneira direta poderá ter que lidar com um trabalho interacional extra se sua elocução for compreendida pelo interlocutor como agressiva (Loder, Salimen e Müller, 2008, p. 55).

Afirmar no início desta seção que a organização da tomada de turnos é, para Schegloff (2007, p. 1), uma das mais fundamentais organizações seqüenciais por possibilitar aos agentes sociais demonstrarem uns aos outros o que estão fazendo a cada momento interacional e, com isso, produzirem suas atividades cotidianas. Em função disso, sua sistemática para a tomada de turnos foi descrita em detalhes por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), sendo essa descrição o trabalho seminal na constituição da Análise da Conversa Etnometodológica. O entendimento dessa descrição é crucial para

esta pesquisa na medida em que os outros sistemas de troca de falas, como aquele que organiza as entrevistas de proficiência neste estudo, por exemplo, são transformações da sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana.

### **3.2 A sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana**

De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 702), a sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana pode ser descrita em termos de dois componentes e de um conjunto de regras<sup>140</sup>, que serão detalhados a seguir<sup>141</sup>.

#### **3.2.1 O componente de construção do turno**

Um falante pode construir seu turno a partir de vários tipos de unidades de turno. A unidade de construção de turno (UCT), portanto, pode ser uma sentença, uma oração, um item lexical ou uma locução frasal. Freitas e Machado (2008, p. 62) lembram que, de acordo com Schegloff (1992), a UCT pode também ser constituída por certos recursos prosódicos.

Schegloff (1996) aponta que as UCTs são as unidades básicas de organização dos turnos na fala-em-interação, e que a sintaxe da língua de interação é importante para

---

<sup>140</sup> Embora no artigo original em inglês Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 702) usem a palavra “regras” (*rules*), o conjunto de provisões descritos naquele artigo não tem um caráter normativo e sim descritivo, conforme apontam Freitas e Machado (2008, p. 66). Segundo as autoras, a sistemática básica de organização da tomada de turnos na conversa cotidiana evidencia que o sistema de regras que organiza a tomada de turnos não é prescritivo, mas sim descritivo, no sentido de que tem como objetivo descrever a orientação dos participantes da fala-em-interação para as práticas por eles realizadas na construção conjunta de ações em tomadas de turno localmente situadas e gerenciadas. Inclusive, em artigos posteriores ao de 1974, Schegloff (1988, 1997, 2000, 2002) passa a utilizar o termo “práticas” para referir-se ao conjunto de regras ou recursos livres de contexto que constituem, por exemplo, a organização da tomada de turnos, a organização do reparo, a organização da preferência, a organização da sobreposição. ten Have (2004, p. 26) ressalta que o uso dos termos “regras”, “técnicas”, “procedimentos”, “métodos” e “máximas” usados por Harvey Sacks referem-se a formulações técnicas feitas pelos analistas da conversa das *orientações dos participantes na fala-em-interação que são observáveis através de sua conduta na co-construção das interações* (grifo nosso). Em outras palavras, ten Have (2004, p.26) afirma que “o que é estudado em Análise da Conversa, portanto, não são as regras como tais, mas as regras usadas pelos membros na interação”.

<sup>141</sup> Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) realizam a sua descrição da sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana em língua inglesa e pela identificação e descrição dos componentes da sistemática em dados de ocorrência natural em língua inglesa. Para a descrição da sistemática em língua portuguesa e a partir de dados de conversa cotidiana em português, ver Freitas e Machado (2008, pp. 59-94).

o sistema de tomada de turno, uma vez que são as unidades sintáticas que eminentemente organizam a unidade de construção do turno de fala. Contudo, Schegloff (2007, pp. 3-4) reforça que as unidades de construção de turno podem ser também organizadas por realizações fonéticas, tais como entonação, volume de voz, cadência da fala.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 703) observaram que, ao tomar o turno, o falante passa a ter direito a uma unidade de construção de turno (UCT) completa. Com relação ao término, o primeiro local possível de completude da unidade de construção de turno (UCT) constitui um “lugar relevante para transição” ou, em inglês, *transition-relevance place (TRP)*. A troca de falantes é organizada pela orientação dos interagentes para os lugares relevantes para a transição projetados pelos turnos de seus interlocutores.

Além do lugar relevante para transição, a UCT é também caracterizada pela projetabilidade. Ou seja, na fala-em-interação, os participantes podem prever, no curso de uma UCT, que tipo de unidade está sendo produzida pelo interagente e, com isso, determinar o provável lugar relevante para transição de turno antes que o falante chegue a produzir esse lugar. A projeção de um lugar relevante para transição de turno pode também estar relacionada à sintaxe da UCT, já que o participante, ao se orientar para a estrutura sintática de uma UCT, poderá, com base nela, projetar que tipo de UCT está sendo produzida e, com isso, onde o lugar relevante para transição pode ocorrer.

A projetabilidade é interacionalmente relevante porque através dela os interagentes negociam localmente o fim projetável de uma UCT e, com isso, um lugar relevante para a transição do turno. A orientação distinta dos participantes para a finalização possível de uma UCT e, portanto, de um lugar relevante para a transição do turno pode levar à tomada de turno em lugares não legítimos ocasionando, por exemplo, momentos de sobreposição de falas<sup>142</sup>. Os lugares legítimos para a tomada do turno

---

<sup>142</sup> Schegloff (2000) descreve um dispositivo para a resolução das sobreposições sequencialmente e interacionalmente problemáticas para os participantes da fala-em-interação. Nesse artigo, Schegloff (2000) demonstra que há quatro tipos de sobreposições consideradas **não** problemáticas para a tomada de turno na fala-em-interação: 1) a sobreposição que ocorre quando um falante toma o turno em torno do ponto possível de completude de uma UCT; 2) aquela que ocorre quando o interlocutor usa um continuador (por exemplo, “m hm”) para sinalizar que compreende que o falante está em meio a uma fala ainda não completa; 3) aquela em que o falante de um turno em progresso convida seu interlocutor a tomar o turno para que ele auxilie o falante a levar a cabo seu turno de fala (por exemplo, busca de palavras ou construção colaborativa de um enunciado); e 4) a sobreposição que ocorre na fala em coro. Segundo o autor, nesses quatro tipos de sobreposição, os participantes não parecem estar em competição pelo turno, mas, ao contrário, sua conduta parece demonstrar que, nesses casos, eles se orientam como “ocupantes simultâneos legítimos do piso conversacional” Schegloff (2000, p. 6). Nesses quatro contextos



seriam aqueles sinalizados pelos lugares relevantes para a transição do turno, ou seja, em torno do ponto possível de completude de uma UCT (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, p. 703).

Antes de iniciar a próxima seção, destaco que o termo “sintaxe” não está sendo usado nesta pesquisa como referência à sintaxe normativa da língua. Como realização intersubjetiva, a sintaxe da língua de interação é gerenciada localmente pelos participantes da fala-em-interação pelo uso do método documental de interpretação (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984a). De acordo com os autores, sendo a linguagem indicial, a produção de entendimento mediante o uso da linguagem e sobre o uso da linguagem é negociada pelos participantes a cada momento interacional pelo domínio da linguagem natural, com base no caráter reflexivo e *accountable* das ações e descrições. O domínio da linguagem natural, portanto, vai além da sintaxe normativa da língua, uma vez que, conforme apresentado na Segunda Parte,

ao serem ouvidas falando uma linguagem natural, de alguma forma as pessoas são ouvidas como estando engajadas na produção objetiva e na demonstração objetiva do conhecimento de senso comum das atividades cotidianas como fenômenos observáveis e reportáveis. (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 342)

Mediante a natureza indicial do uso da linguagem, as pessoas produzem e demonstram seu entendimento acerca das atividades cotidianas que constroem localmente e interacionalmente<sup>143</sup> na fala-em-interação. O pertencimento elementar a uma sociedade é o domínio da linguagem natural (Garfinkel e Sacks, 1970). É pelo domínio da linguagem natural que os membros criam e exibem uns para os outros seus métodos para a produção da realidade social, demonstrando, através deles, a racionalidade de suas ações na manutenção da intersubjetividade.

Nessa perspectiva, o domínio da sintaxe normativa da língua não parece dar conta daquilo que os participantes realizam, mediante o uso da linguagem, na produção de entendimento na fala-em-interação. Em outras palavras, conhecer a sintaxe da língua

---

de sobreposição, portanto, o gerenciamento da sobreposição é uma “prática ordenada da produção daquilo que será entendido como produção simultânea apropriada” (Schegloff, 2000, p.6) pelos participantes da fala-em-interação e, desse modo, legítima.

<sup>143</sup> Assim como Garcez (2008) e Abeledo (2008), entendo que “localmente” significa a cada turno de fala, não fazendo referência apenas ao espaço físico da interação, mas, sobretudo, ao lugar na seqüência de turnos de fala. Conforme exposto anteriormente, compreendo, assim como Abeledo (2008), que “interacionalmente” se refere à “orientação mútua das partes para cada contribuição das outras partes” (Abeledo, 2008, p. 59).

de interação é necessário para os participantes exibirem entendimento de que o turno de seu interlocutor, produzido mediante o uso de uma língua de interação que tenha essa ou aquela natureza sintática em particular, tenha atingido um lugar relevante para a transição do turno. Contudo, sendo a ação constituída de elementos verbais e não-verbais; sendo a sintaxe da UCT constituída de unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou até mesmo recursos prosódicos; e considerando-se o caráter indicial da linguagem, não entendo que conhecer a sintaxe normativa da língua seja condição suficiente para a produção de entendimento na fala-em-interação. O entendimento de língua como um sistema regido por uma sintaxe normativa, portanto, não nos permite compreender os recursos utilizados pelos participantes na produção de suas ações - e, com isso, de entendimento - na construção conjunta e coordenada das atividades cotidianas mediante o uso da linguagem. Isso porque, segundo Abeledo (2008),

embora as propriedades sintáticas e prosódicas das falas sejam recursos para os participantes identificarem os pontos de conclusão das UCTs, o critério determinante para fazê-lo é a capacidade dessa unidade de fazer alguma coisa, o seu potencial de ação. Cada ponto de conclusão de uma UCT constitui um lugar relevante para a transição de turno, isto é, um lugar no qual pode-se considerar que uma fala com potencial de ação (compreensível pelos participantes como uma ação completa na seqüência de falas) foi concluída, tornando relevante uma próxima ação. (Abeledo, 2008, p. 61)

Para a definição de uma UCT e para a identificação de um lugar relevante para a transição de turno o que é central, portanto, é o entendimento do interlocutor, pela orientação retrospectiva ao turno de fala do seu interagente, de que certa ação tenha sido realizada pelo turno de fala anterior. Conseqüentemente, a sintaxe da língua de interação e seus aspectos prosódicos importam para os agentes sociais na fala-em-interação enquanto constituintes de suas ações e não enquanto sistema. Voltarei a essa discussão na Quarta Parte, ao descrever o trabalho de fazer ser membro competente realizado pelos participantes desta pesquisa pela exibição da compreensão e pela produção de práticas de categorização e de descrição em língua portuguesa como preferíveis (Abeledo, 2008) e em língua espanhola como aceitáveis.

Conforme apresentado no início desta seção, a sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana, de acordo com Sacks, Schegloff

e Jefferson (1974, p. 702), é organizada por dois componentes e um conjunto de regras. Após ter apresentado o primeiro componente, o de construção de turnos, faço a seguir a apresentação do segundo componente de organização dessa sistemática, isto é, o componente de alocação de turnos.

### 3.2.2 O componente de alocação dos turnos

De um modo geral, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 703) perceberam que as técnicas de alocação dos turnos, na conversa cotidiana, são distribuídas em dois grupos: a) aquele em que o próximo turno é alocado pelo falante corrente, que seleciona quem será o falante seguinte; e b) aquele em que o próximo turno é alocado por auto-seleção.

Pelo fato de a maior parte do conhecimento em ACE ser produzido e divulgado em língua inglesa, Freitas e Machado (2008, pp. 65-66) procuram preencher a lacuna de textos introdutórios à área pela realização da descrição da sistemática elementar da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana em língua portuguesa e pela apresentação de análises de dados de conversa cotidiana nos quais os participantes usam o português como língua de interação. Reproduzo a seguir um excerto de conversa cotidiana em língua portuguesa, no qual as participantes utilizam técnicas de alocação dos turnos dos dois grupos, conforme indicado pelas setas:

#### 3.2.2.1 - Freitas e Machado (2008, p. 65, excerto 03)

01 Roberta: no que ele trabalhava,  
 02 (2,3)  
 03 Roberta: ( ) instituto brasileiro do café  
 ((linhas omitidas))  
 11 Liza: → ao:nde tu falou mãe,  
 12 (2,9)  
 13 Roberta: pai do Cel:so,=((com boca cheia))  
 14 (0,8) no i bê CE  
 15 (0,5)  
 16 Liza: → instituto do café:: tu falou,  
 17 (0,2)  
 18 Roberta: brasileiro do café

Na linha 11, Liza toma o turno e seleciona Roberta como próxima falante ao produzir o item *mãe*. Na linha 13, Roberta demonstra sua orientação à seleção como

próxima falante realizada anteriormente por Liza ao tomar o turno para produzir a informação solicitada por Liza na linha 11.

Na linha 15, há um intervalo de 0,5 décimos de segundos. Não tendo Roberta tomado o turno após esse intervalo e nem selecionado o próximo falante nos seus turnos nas linhas 13 e 14, Liza se auto-seleciona na linha 16 para realizar uma solicitação de confirmação, na qual volta a selecionar Roberta como próxima falante.

Na seção a seguir, apresento o conjunto de regras, juntamente com o componente de construção e o de alocação de turnos, que organiza a sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana, de acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 702).

### 3.2.3 O conjunto de regras

Como apresentado no início da seção 3.2, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 704), há um conjunto de regras<sup>144</sup> que organiza a construção do turno, a alocação do turno por um participante e a transferência coordenada de turnos, de modo a minimizar intervalos e sobreposições. Dessa forma,

[1] Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno:

[a] Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.

[b] Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.

---

<sup>144</sup> Como salientado por Freitas e Machado (2008, p. 66), “tais regras (assim denominadas no artigo de 2003 [1974]) são entendidas como fenômenos regular e recorrentemente observados nas interações e não no sentido de obrigações de cunho moral ou de prescrição gramatical”. Ou seja, o sistema de regras que organiza a construção do turno, a alocação do turno por um participante e a transferência coordenada de turnos não é prescritivo. Na verdade, ele descreve a orientação dos participantes para práticas demonstradas uns aos outros na tomada de turno em interações situadas.

[c] Se o turno até aqui está construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante atual seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto-selecione.

[2] Se, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno, nem 1a nem 1b operaram, e, segundo a provisão 1c, o falante corrente continuou, então o conjunto de regras a-c reaplica-se no próximo lugar relevante para a transição, e recursivamente a seguir em cada lugar relevante para a transição, até a transferência ser efetivada. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2003 [1974], pp. 16-17)

Para que a regra 1a (falante corrente seleciona o próximo) tenha seu uso assegurado, ela deve ser aplicada antes do primeiro lugar relevante para a transição do turno de fala. Uma das técnicas para a seleção do próximo falante é a produção da primeira parte do par de uma seqüência de par adjacente. Elocuções desse tipo (tais como pedidos, convites, ofertas, saudações, etc.), utilizadas em conjunto com outras técnicas, como um vocativo ou o direcionamento do olhar, selecionam o interlocutor ao qual elas são dirigidas como próximo falante.

A regra 1b (auto-seleção), por sua vez, terá seu uso assegurado se aplicada no primeiro lugar relevante para a transição do turno de fala e antes de ser aplicada a regra 1c (falante corrente continua). Quando a regra 1c é invocada, a regra 2 se aplica.

No excerto abaixo, a aplicação da regra 1a, falante corrente seleciona o próximo, conforme os dados de conversa cotidiana em língua portuguesa em Freitas e Machado (2008, p. 67):

3.2.3.1 – Freitas e Machado (2008, p. 65, excerto 04)

01 Lucas:               mas aveia não é pra cavalo não pai,  
02                               (0,4)  
03 Léo:                 é::.

Ao produzir a categoria de pertencimento “pai” (Sacks, 1972, 1979, 1992; Schegloff, 2007) na linha 01, Lucas seleciona Léo como próximo falante. Léo, por sua vez, exhibe seu entendimento de ter sido previamente selecionado por Lucas como próximo falante ao tomar o turno na linha 03 para discordar de Lucas. Freitas e Machado (2008, p. 67) ressaltam que havia quatro participantes nessa interação e, por isso, é necessário que o próximo falante selecionado tenha sido invocado pela categoria “pai”.

Neste outro excerto, a aplicação da regra 1b, auto-seleção, nos dados de Freitas e Machado (2008):

3.2.3.2 - Freitas e Machado (2008, p. 67, excerto 05)

01 Felipe: é:: deve ser um:: jabá:: co[rre:::ndo] lá:::  
 02 Humberto: [ BAH::: ]  
 03 (0,5)  
 04 Ana: → (tch) pois é [é será que ele:: será que ele pa]go:u=  
 05 Humberto: [(tu sabe- sabe o::: o::)]  
 06 Ana: =propina pra aqueles caras tudo,

Sem ter ocorrido a seleção do próximo falante por Felipe na linha 01 e após um intervalo do 5 décimos de segundo na linha 03, Ana se auto-seleciona para a tomada de turno na linha 04, demonstrando, assim, seu entendimento de que o turno de Felipe havia sido concluído.

Por fim, a aplicação da regra 1c, falante corrente continua, no excerto a seguir, é também parte dos dados em Freitas e Machado (2008) em sua apresentação da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana:

3.2.3.3 - Freitas e Machado (2008, p. 68, excerto 06)

01 (Humberto): é:: e a Marta disse que não: teve como deixar  
 02 → de- (0,2) de discorda:r dele assim  
 03 (0,5)  
 04 (Humberto): → deixar de::, (.) concorda:r  
 05 (1,4)  
 06 (Humberto): (que ele,) (0,2) tava tava::, (0,8) tinha  
 07 razão no que dizi:a °né, >porque<-° (1,1) no  
 08 fim das contas °né,°  
 09 (1,6)  
 10 Ana: sim tão crítica::do, (0,5) ao mesmo tempo foi  
 11 eleito

Na linha 02, Humberto exibe ter concluído uma UCT e, com isso, atingido um lugar relevante para a transição de turno. Entretanto, nenhum próximo falante é selecionado e ninguém mais se auto-seleciona, mesmo após o intervalo de 5 décimos de segundo na linha 03. Na linha 04, então, o falante corrente, Humberto, continua e realiza reparo em sua fala iniciado e levado a cabo por ele próprio (discutirei a organização de reparo na seção 3.3, adiante) sobre uma fonte de problema que ele produziu na linha 02.

Como afirmado anteriormente, a sistemática da tomada de turnos na conversa cotidiana não organiza a troca de falantes e sua recorrência de forma automática. Isso porque, a cada lugar relevante para a transição do turno de fala, as opções invocadas pelas regras 1a (falante corrente seleciona o próximo) e 1b (auto-seleção) podem não ser aplicadas enquanto a opção fornecida pela regra 1c (falante corrente continua) estiver em curso na fala-em-interação.

O sistema ainda possibilita que fale um interagente de cada vez. Com a tomada do turno, o falante adquire direitos exclusivos à fala até a primeira finalização possível de uma primeira ocorrência de uma UCT. Esse direito é renovável para cada próxima ocorrência de uma UCT. Além disso, a transferência de turno de fala é conjuntamente coordenada pelos participantes da fala-em-interação em torno de lugares relevantes para a transição do turno, determinados pelos possíveis pontos de finalização das UCTs.

Isso não significa que ocorrências de mais de um falante de cada vez sejam raras. Na verdade, elas são comuns, porém costumam ser breves. Em casos de auto-seleção, por exemplo, dois auto-selecionadores podem entrar juntos em um possível lugar relevante para a transição do turno, produzindo começos simultâneos. De qualquer modo, esses começos simultâneos tendem a ser breves, com um dos auto-selecionadores geralmente abandonando seu turno em favor do outro, como no excerto abaixo:

#### 3.2.3.4 - Freitas e Machado (2008, p. 72, excerto 08)

01 Joana: claro vocês (0,4) botaram um- um- um- (.)  
 02 (>cu)me-é< não é a tomada, é a extensão que  
 03 não presta.  
 04 Selma: → [[então-]  
 05 Mariana: → [[ai] que nojo esse Toddy.  
 06 (2,1)  
 07 Selma: → [[então >vamos< to-] comprar outra extensão.  
 08 Mariana: → [[( ) tá horrível]

Selma (linha 04) e Mariana (linha 05) se auto-selecionam ao mesmo tempo após Joana ter atingido um lugar relevante de transição de turno, na linha 03. Selma, então, abandona o turno (linha 04) e Mariana permanece com a vez de falar (linha 05).

Nas linhas 07 e 08, Selma e Mariana tomam novamente o turno simultaneamente. Dessa vez, no entanto, nenhuma das duas participantes abandona seu

turno de fala e a sobreposição se encerra quando Mariana atinge o final de seu turno na linha 08.

Além dos começos simultâneos, o que pode ocorrer é a orientação do auto-selecionador para a projetabilidade de um possível lugar relevante para a transição do turno pelo falante corrente. Muitas vezes, orientado para essa projetabilidade, o auto-selecionador inicia seu turno antes do final do turno de seu interagente, produzindo a sobreposição naquele lugar em que está a projeção da finalização do turno do outro<sup>145</sup>. Nos dados de Freitas e Machado (2008):

3.2.3.5 – Freitas e Machado (2008, p. 73, excerto 02)

01 Pascoal: tem que achar uma excursãozinha ainda aqui  
 02 (1,9)  
 03 Lena: → será que tem excur[são pra Edimbu:rgo,]  
 04 Pascoal: → [ <não s:::ei> ] se não tem  
 05 >a gente< pega o ônibus e vai

Na linha 04, ao se auto-selecionar para tomar o turno, Pascoal exhibe sua orientação para a projetabilidade da aproximação do turno de Lena, na linha 03, a um lugar relevante para transição de turno pelo término da UCT *será que tem excursão*. Contudo, o turno de Lena na linha 03 é acrescido de *pra Edimburgo*. Com isso, a auto-seleção para a tomada de turno realizada por Pascoal na linha 04 é produzida em sobreposição com o final da articulação do turno de Lena, na linha 03.

Em termos da ordem dos turnos na conversa cotidiana, como asseverado anteriormente, ela é variável. O fato de a alocação dos falantes ser localmente gerenciada e de haver um conjunto de regras que organiza essa alocação faz com que a ordem dos turnos não seja fixa. Por outro lado, a variação na ordem dos turnos não

<sup>145</sup> Schegloff (2000) faz uma distinção entre sobreposições problemáticas e sobreposições não-problemáticas para os participantes da fala-em-interação e descreve um dispositivo para a resolução das sobreposições seqüencialmente e interacionalmente problemáticas. As sobreposições que estamos apresentando neste momento do nosso relatório de pesquisa são sobreposições não-problemáticas para os interagentes e que, portanto, não envolvem competição pelo turno de fala. Para mais detalhes sobre a descrição das sobreposições problemáticas para os participantes e para a descrição do dispositivo de resolução dessas sobreposições acionado por eles na fala-em-interação, ver Schegloff (2000). Cabe aqui apenas ressaltar que, conforme Schegloff (2000, p. 45), o dispositivo de resolução da sobreposição é componente da sistemática elementar para a organização da tomada de turno na medida em que ele é um recurso para a solução de um problema interacional engendrado pela própria sistemática de organização da tomada de turno, do mesmo modo que a organização do reparo.



ocorre aleatoriamente, uma vez que há a tendência do falante imediatamente anterior ao falante corrente ser selecionado como o falante seguinte.

Entretanto, outras combinações, conforme as regras 1a, 1b e 1c, também são possíveis. Disso decorre que os interagentes têm uma razão especial para ouvirem seus interlocutores: sendo a alocação localmente gerenciada e havendo a prioridade pela provisão “falante corrente seleciona o próximo”, os participantes devem estar atentos à organização da tomada de turnos que produzem conjuntamente e coordenadamente em virtude da possibilidade de serem selecionados como próximo falante. Conforme Abeledo (2008, p. 61), “a atenção conjunta dos participantes, imprescindível para a produção da intersubjetividade” é inerente à organização da troca de falas. Além disso, a autora ressalta que “a atenção conjunta está garantida na conversa cotidiana não apenas por contingências particulares, mas pela necessidade moral (*accountability*) de se ter que produzir um próximo turno para responder ao que terá sido dito pelo interlocutor” (Abeledo, 2008, p. 61).

No que diz respeito ao tamanho dos turnos, ele também é variável. Como visto na seção 3.2.1, a unidade de construção do turno (UCT) pode ser uma sentença, uma oração, um item lexical, uma locução frasal, ou mesmo recursos prosódicos. Nos dados desta pesquisa, os interagentes exibem uns aos outros, de um modo geral, a produção de turnos constituídos por mais de uma UCT.

Retomando os aspectos não especificados *a priori* pela sistemática elementar para a tomada de turnos na conversa cotidiana, temos: a extensão da conversa, o que cada um diz e a distribuição relativa dos turnos. O sistema de tomada de turnos que organiza a conversa cotidiana é, portanto, compatível com extensões variáveis e não pré-determina nenhuma extensão para a conversa. Neste estudo, conforme tratarei no Capítulo 4, os participantes exibem uns aos outros orientação para uma especificação realizada aprioristicamente com relação à extensão da interação, ao que cada um diz e à distribuição relativa dos turnos. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, pp. 729-731) destacam que, diferentemente dos sistemas de troca de falas<sup>146</sup> que organizam entrevistas, debates ou cerimônias, por exemplo, em que costuma haver uma pré-especificação mais genérica ou mais definida do que será feito em cada turno, na conversa cotidiana não há o pré-estabelecimento do que é para ser feito em cada turno de fala e, portanto, do que é dito em cada um deles. Não são os tópicos que organizam a

---

<sup>146</sup> Discutiremos mais detalhadamente os sistemas de trocas de falas no Capítulo 4.

conversa cotidiana, mas sim as ações realizadas por cada turno de fala. Sendo as ações realizadas pelos turnos de fala gerenciadas localmente na conversa cotidiana, não há nela uma pré-especificação da sua extensão, do que será dito e nem de como os turnos serão distribuídos entre os interagentes.

Contudo, Schegloff (1987, p. 225), observa que a sistemática da tomada de turnos, independentemente do sistema de troca de falas (conversa cotidiana, debate, entrevista coletiva, entrevista, cerimônia, entre muitos outros) que ele organiza, “pode ter conseqüências importantes não somente para a organização seqüencial da fala e para outros aspectos do formato interacional (...), mas pode também afetar a substância do que é dito e como é dito”<sup>147</sup> na fala-em-interação. Schegloff (1987, p. 227) entende que, em alguns casos, a diferença nas práticas de tomada de turno, que acaba por gerar distintos sistemas de trocas de falas, pode estar não somente no mecanismo para alocação e distribuição dos turnos como também no caráter da fala, nos tópicos possíveis de serem tratados pelos participantes e na profundidade com que os tópicos serão perseguidos pelos interagentes na fala-em-interação. No Capítulo 4, demonstrarei como os participantes desta pesquisa têm suas falas/ações restringidas pela orientação a tópicos propostos por um material elaborado em um outro momento em relação àquele da fala-em-interação na qual os interagentes se encontram engajados.

Como previsto pelos aspectos livres de contexto característicos da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana apresentados no início deste Capítulo, a sistemática elementar apresenta mecanismos para a entrada de novos participantes e para a saída dos participantes correntes. Dessa forma, o número de participantes na conversa cotidiana pode variar embora, a cada lugar relevante para a transição, a organização da tomada de turnos organize dois turnos por vez, o atual e o próximo. A produção intersubjetiva de contextos e identidades pelos interagentes deste estudo é realizada por dois participantes na presença de um outro que não toma o turno de fala em nenhum momento ao longo da interação. Não há, desse modo, variação no número de participantes que tomam o turno de fala nos dados desta pesquisa.

Conforme já visto, os aspectos livres de contexto característicos da tomada de turnos na conversa cotidiana possibilitam que a fala seja contínua ou descontínua. A fala é contínua quando, em uma seqüência de lugares relevantes para a transição, outro falante, ou o mesmo falante, continua a falar passando por um lugar relevante de

---

<sup>147</sup> (...) *important consequences not only for the sequential organization of the talk and other aspects of interactional form (...); it can also (and thereby) affect the substance of what gets talked about and how.*

transição com um mínimo de intervalo e de sobreposição. Por sua vez, a fala é descontínua quando, em um lugar relevante de transição, o falante corrente pára e nenhum outro falante começa ou continua, ocorrendo um espaço sem fala maior do que um intervalo e, por isso, resultando em um lapso.

O silêncio na fala-em-interação pode constituir uma pausa, um intervalo ou um lapso. Em geral, o silêncio intraturno é uma pausa e, por não constituir um local relevante de transição, não deve ser preenchido pela fala do outro. O silêncio que ocorre após um lugar relevante de transição possível é, inicialmente, um intervalo e deve ser minimizado. Os silêncios longos em lugares relevantes de transição podem se tornar lapsos. Segundo Loder (2008, p. 141), os “silêncios são a ausência de produção vocal de todos os interlocutores” e são marcados em segundos na transcrição, com exceção de silêncios com menos de dois décimos de segundo, que são registrados com um ponto entre parênteses, por exemplo (.), e não com valores numéricos.

Loder (2008, p. 142) ressalta que, para os interlocutores na fala-em-interação, a relevância interacional do tamanho de um silêncio não é percebida em termos absolutos, mas sim relativos, uma vez que a orientação para os silêncios na fala-em-interação se dá na medida em que esse silêncio seja relativamente distinto dos demais ocorridos naquela interação - e não pela orientação para os valores absolutos que quantificam o tamanho do silêncio. São também as orientações dos participantes na construção conjunta e coordenada de suas ações na fala-em-interação que irão demonstrar, uns para os outros e, com isso, para o analista, se os silêncios são intraturnos e, portanto, lugares não relevantes para transição, ou, ainda, parte de um espaço entre turnos, havendo aí a troca ou não de falantes (Loder, 2008, p. 143).

Resumindo, não é possível, conforme reforça Loder (2008, p. 143), pré-determinar o posicionamento seqüencial dos silêncios na fala-em-interação e, conseqüentemente, na transcrição. Os silêncios, assim como outras práticas interacionais, são produzidos conjuntamente e exibidos pelos interagentes na seqüencialidade da fala-em-interação. O posicionamento dos silêncios ao longo de uma seqüência interacional, da mesma forma que as demais práticas interacionais exibidas pelos membros uns aos outros na fala-em-interação, reflete, para eles e, como conseqüência disso, para o analista, a produção intersubjetiva de contextos e identidades pelo domínio da linguagem natural.

Na seção 3.2.2, vimos que técnicas para a alocação dos turnos são usadas pelos participantes na interação e que há duas opções para a alocação de turnos: 1) o falante

corrente seleciona o próximo; 2) o próximo falante se auto-seleciona para a tomada do turno (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, p. 716).

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, pp.716-718) ressaltam que existem práticas (Schegloff, 1997) utilizadas pelo interagente para realizarem esses dois tipos de alocação. Dentre elas, os autores destacam:

a) O emprego de pares adjacentes (Sacks, 1992) pelo falante corrente para a seleção do próximo falante. Como apresentei anteriormente, na 3.2.1, o uso de uma pergunta, por exemplo, com ou sem indicação de endereçamento da fala, constitui a primeira parte de um par adjacente que projeta como próxima ação relevante no turno de fala seguinte uma resposta, ou seja, a segunda parte do par, pelo próximo falante. Outra prática usada pelo falante corrente para a seleção do próximo falante pode ser o uso de uma primeira parte de um par que aponta, no turno de fala anterior do outro, uma fonte de problema<sup>148</sup>, selecionando, com isso, o falante que produziu a fonte de problema a ser o próximo a falar, com ou sem o uso de itens de endereçamento da fala (ou seja, com ou sem indicação de a quem o turno que aponta a fonte problema está sendo dirigido).

b) O emprego da técnica de “começar primeiro” (Sacks, Schegloff e Jefferson, (2003[1974]) para a auto-seleção do próximo falante, com base na regra 1b de que “o primeiro a falar toma o turno” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, p. 718). Isso não quer dizer que, em um lugar relevante para a transição do turno, muitos participantes comecem a falar simultaneamente e o mais rápido “ganha” o turno. Isso significa que, geralmente, após um breve intervalo, apenas um auto-selecionador toma o turno de fala. Quando dois ou mais auto-selecionadores iniciam sua fala ao mesmo tempo, há uma breve ocorrência de sobreposição, normalmente resolvida pela cedência do turno por um dos falantes.

Conforme visto na seção 3.1, na organização seqüencial da tomada de turnos na conversa cotidiana, um turno relaciona-se retrospectivamente com o turno anterior e prospectivamente com o turno seguinte. Em outras palavras, a ação realizada por um turno é responsiva à ação feita no turno imediatamente anterior a ele e, por sua vez, restringe e projeta a ação a ser realizada no turno imediatamente seguinte.

---

<sup>148</sup> Como veremos na seção 3.3, podem surgir na fala-em-interação problemas interacionais que dificultam o andamento da interação por colocarem em risco a manutenção da intersubjetividade (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977; Loder, 2008). Dentre eles, segundo Loder (2008, p. 95), os participantes podem ter problemas de escuta; problemas de produção; e problemas de entendimento.

Os turnos constituem, então, uma estrutura de três partes: 1) a que dá conta de sua relação com o turno imediatamente anterior; 2) a que responde pelo que está ocupando o turno; e 3) a que caracteriza a sua relação com o turno imediatamente posterior (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). Novamente, quem determina essas relações não é o analista, agente externo à fala-em-interação, mas sim os participantes, ao demonstrarem uns para os outros, com suas ações, o que estão fazendo a cada momento interacional, turno a turno, e com isso, configurando a organização seqüencial da fala-em-interação.

Por fim, e já anunciando o que será desenvolvido na próxima seção, a sistemática elementar para a tomada de turnos na conversa cotidiana tem mecanismos de reparo para lidar com problemas interacionais, tais como problemas de escuta, problemas na produção de um item lexical (engano ao falar uma palavra ou busca pela palavra que se quer falar) ou problemas de entendimento (a não compreensão do que o outro está querendo dizer/fazer com o que disse/fez). Pelo fato de tais problemas muitas vezes dificultarem o andamento da interação por colocarem em risco a manutenção da intersubjetividade, os interagentes tendem a suspender suas ações em curso para a resolução desses problemas interacionais quando eles surgem.

Antes disso, contudo, destaco que, de acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 724), a sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana e a organização de reparo “foram feitas uma para a outra”<sup>149</sup>. Isso porque

o sistema de tomada de turnos se presta a reparo dos seus problemas e incorpora mecanismos para tanto; e o sistema de tomada de turnos é um mecanismo organizacional básico para o reparo de quaisquer outros problemas na conversa<sup>150</sup>. (Sacks, Schegloff e Jefferson, 2003[1974], p. 48)

Por essa relação especial entre a sistemática elementar para a organização da tomada de turno na conversa cotidiana e a organização de reparo, quando há alguma divergência entre a ação de um participante e o entendimento demonstrado pelo(s) outro(s), por exemplo, os interagentes utilizam mecanismos de reparo para garantirem a manutenção da intersubjetividade.

---

<sup>149</sup> *The turn taking system and the organization of repair are thus ‘made for each other’ in a double sense.*

<sup>150</sup> (...) *the turn-taking system lends itself to, and incorporates devices for, repair of its troubles; and the turn-taking system is a basic organizational device for the repair of any other troubles in conversation.*

Salimen (2009) demonstrou que, em instâncias de busca de palavra em fala-em-interação institucional de sala de aula de inglês como língua adicional, os interagentes se constituem como membros competentes/não-competentes na iniciação e resolução de seqüências de reparo. Por ser o foco de discussão desta tese uma descrição do trabalho de fazer ser membro competente que possa ser válida para a avaliação de proficiência oral em português como língua adicional preocupada com o uso da linguagem, apresentarei na próxima seção, ainda que brevemente<sup>151</sup>, a organização de reparo na fala-em-interação e sua relação com a produção intersubjetiva das categorias de pertencimento membro “competente/não-competente”.

### 3.3 A organização de reparo na fala-em-interação

Ainda que compartilhem uma língua de interação, os atores sociais produzem mecanismos em sua fala para a resolução de problemas de escuta, problemas de produção e problemas de entendimento. Isso porque, conforme Loder (2008),

ao longo de uma interação, é bem freqüente que surjam problemas interacionais entre os participantes: um pode não ouvir bem o que o outro acabou de dizer (problema de escuta), ou pode se enganar ao falar alguma palavra (problema de produção) ou pode mesmo não entender o que o outro está querendo dizer com o que disse (problema de entendimento); todos esses problemas podem dificultar o andamento da interação, uma vez que põem em risco a convergência entre os participantes quanto às ações que estão co-construindo, ou seja, põem em risco a intersubjetividade na fala-em-interação. Por essa razão, tais problemas podem requerer que os participantes suspendam o curso de suas ações para resolvê-los. (Loder, 2008, p. 95)

Sendo a orientação dos interagentes na fala-em-interação para o caráter reflexivo e *accountable* de suas ações na manutenção da intersubjetividade pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), eles procuram exhibir uns para os outros na seqüencialidade da fala-em-interação os entendimentos do que dizem enquanto constituintes de suas ações e isso não necessariamente e nem muitas vezes

---

<sup>151</sup> Para os propósitos desta pesquisa, a organização do reparo na fala-em-interação conforme identificada e descrita por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) é suficiente. Para fenômenos de reparo descritos posteriormente, recomendo os seguintes textos: Jefferson (1987), Schegloff (1992), Heritage (1997), Schegloff (1997), Schegloff (2000), Gonzalez (2004), Macbeth (2004), Freitas (2006), Loder (2006), Salimen e Conceição (2009), Kanitz, Garcez e Loder (2009), entre outros.

inclui a orientação para os recursos lingüísticos no âmbito da gramática normativa da língua, isto é, da língua como sistema.

Por outro lado, os participantes certamente precisam compartilhar uma língua de interação para a manutenção da intersubjetividade. Esse compartilhamento, porém, não garante por si só que eles alcancem o entendimento na realização conjunta de suas atividades cotidianas devido, sobretudo, à indicialidade da linguagem (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970).

O que os participantes exibem na fala-em-interação, portanto, é a orientação para o uso dos recursos lingüísticos enquanto recursos interpretativos para o entendimento das ações uns dos outros como realizações intersubjetivas e, desse modo, reflexivas, reportáveis e observáveis (Garfinkel, 1967). A compreensão de que os interagentes, na produção intersubjetiva das atividades cotidianas na fala-em-interação, orientam-se para a língua de interação enquanto recursos interpretativos para a realização conjunta de suas ações é corroborada pela análise de Salimen (2009). A pesquisadora descreveu, na perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica, os momentos de ensaio, apresentação e fechamento da atividade pedagógica de encenar em grupos, segundo a concepção da abordagem de ensino por tarefas (Nunan, 1999), no contexto de fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. Em seu estudo, Salimen (2009) também descreveu os momentos em que os participantes se orientavam para a construção de aprendizagem, entendida nos termos de Abeledo (2008), por meio da análise de seqüências de pedidos e ofertas de ajuda, conforme Bulla (2007).

Como resultado de sua descrição, Salimen (2009, p. 136) assevera que:

A observação do trabalho dos participantes (ao rejeitarem ajuda e se esforçarem para finalizar buscas de palavras, por exemplo) para não se fazerem “incompetentes” ou “desconhecedores” pode contribuir para o debate acerca de aprendizagem. (...) A análise interacional aqui apresentada revela que, para não se fazerem aprendizes, os participantes não estão atentos somente à variedade que usam, mas às ações que executam e que os constituem ou não como tal. Além disso, tendo em mente que os dados que permitiram a observação acima são oriundos do cenário de sala de aula de língua estrangeira, pode-se dizer que, mesmo em tal local, onde poderia ser compreensível a orientação para a

gramática da língua, a “variedade”<sup>152</sup> de língua utilizada não é por si só constituinte de quem os participantes sejam, mas sim do que eles fazem com essa língua”. (Salimen, 2009, p. 136).

Em Salimen (2009), os pedidos de ajuda realizados pelos participantes para resolução de busca de palavras mediante práticas da organização de reparo, por um lado, invocavam a atribuição da categoria de pertencimento “conhecedor” ou “mais competente” (Salimen, 2009, p. 137) a quem o pedido de ajuda era endereçado e, por outro lado, a atribuição da categoria de pertencimento “incompetentes” ou “desconhecedores” (Salimen, 2009, p. 136) àqueles que realizavam o pedido de ajuda para resolução de busca de palavras preferíveis (Abeledo, 2008) em inglês como língua adicional na produção e manutenção daquele contexto de fala-em-interação de sala de aula.

No que diz respeito às trajetórias de oferta de ajuda, Salimen (2009, p. 137) observa que “em relação às ofertas de ajuda, pode-se dizer que elas estão relacionadas com a ação de ensinar, ou, ainda de avaliar”. Isso porque, segundo a autora, a participante que oferece ajuda acaba por demonstrar aos outros, com essa ação, que há um modo preferível (Abeledo, 2008) de dizer/fazer o que o interlocutor havia sequencialmente dito/feito antes. Ao apontar formas preferíveis de dizer/fazer coisas de outro modo, essa participante categoriza seus interlocutores como “incompetentes” ou “desconhecedores” e a si própria como “conhecedora” ou “mais competente” e, com isso, exhibe seu pertencimento à categoria de “quem sabe/professor” (Salimen, 2009, pp. 136, 137).

Entretanto, o entendimento dessa participante como pertencendo à categoria “quem sabe/professor” pela produção de ofertas de ajuda sobre como dizer/fazer de modo preferível não foi sustentado pelos seus interlocutores. A exibição dessa orientação às ações da participante que procurava se constituir na interação como “quem sabe/professor” ao mesmo tempo em que não sustentava o seu pertencimento a essa categoria, também demonstrava o entendimento dos seus interlocutores como membros da categoria “conhecedor” ou “mais competente” para a solução de reparo na fala como, por exemplo, em instâncias de busca de palavras.

---

<sup>152</sup> Salimen (2009, p. 136) refere-se aqui à descrição gramatical da “variedade do aprendiz” ou “interlíngua” feita pelos aquisiçãoistas Gass e Varonis (1985).



Empiricamente, portanto, os participantes da fala-em-interação parecem se orientar para categorias de pertencimento relativas à exibição de competência dos membros no engajamento em seqüências de reparo para a resolução de problemas de produção. Em função disso e do objetivo desta pesquisa de descrever o trabalho de fazer ser membro competente na fala-em-interação institucional de entrevista de avaliação de proficiência em português como língua adicional, passarei à apresentação da descrição da organização de reparo na fala-em-interação.

A partir da observação detalhada de dados de ocorrência natural, Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) identificaram e descreveram uma sistemática de mecanismos para a resolução de problemas de escuta, de produção e de entendimento na fala-em-interação. Essa sistemática foi denominada pelos pesquisadores de organização de reparo e, assim como a sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana, ela é organizada pelas noções de seqüencialidade, preferência e adjacência.

Na conversa cotidiana, a preferência é pelo auto-reparo, que pode ser alcançado pelos participantes da fala-em-interação por trajetórias seqüenciais desencadeadas pela auto-iniciação ou pela iniciação de reparo pelo outro (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, pp. 337). Como ressaltam os autores, o uso técnico do termo “preferência” na ACE não se refere às motivações e desejos pessoais dos participantes, mas sim à organização seqüencial da fala-em-interação observada em dados de ocorrência natural (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 362). Em outras palavras, é a exibição dos participantes uns para os outros da constituição de suas ações nos turnos de fala que torna essas ações preferidas ou despreferidas na produção intersubjetiva de contextos e identidades na fala-em-interação. Como vimos na seção 3.1, as ações despreferidas são produzidas com atraso, hesitações e perturbações na fala enquanto que as ações preferidas não apresentam essas características.

No artigo em que realizam a descrição da organização de reparo, Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, p. 363) fazem uma distinção entre reparo e correção. Nos dados de ocorrência natural analisados, os autores observaram que os termos são semelhantes, porém não são sinônimos (Loder, 2008, p. 97), uma vez que correção é entendida como a substituição de um item considerado errado, por pelo menos um dos participantes, por outro item considerado correto, independentemente de esse item ter ocasionado a suspensão da seqüência das ações em curso até então.

O reparo, por sua vez, ocorre quando os participantes da fala-em-interação identificam um problema em algum turno de fala que precisa ser resolvido, da sua perspectiva, para que eles possam dar continuidade ao curso seqüencial de suas ações (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 363; Schegloff, 2007, p. 100; Loder, 2008, p. 97). Além disso, somente haverá “erro” ou “problema” e, portanto, “correção” ou “reparo”, quando um item assim for entendido pelos participantes para todos os efeitos práticos das atividades que constroem conjuntamente na fala-em-interação. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, p. 363) e Schegloff (2007, p. 100) ressaltam que qualquer item na fala pode ser “reparável”<sup>153</sup>, isto é, se tornar uma “fonte de problema”<sup>154</sup> interacional para os atores sociais na fala-em-interação.

Por ser um mecanismo para a resolução de problemas que emergem no curso da interação, o reparo acarreta a suspensão ou interrupção das ações que estavam sendo realizadas pelos participantes até o surgimento do problema na fala-em-interação, as quais serão somente retomadas pelos interagentes em algum ponto da seqüencialidade após o problema ter sido resolvido (Loder, 2008, p. 97). Quando os mecanismos da organização de reparo são acionados pelos interagentes para a resolução de uma fonte de problema, não necessariamente é o mesmo participante que inicia e que leva a cabo o reparo (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 364; Schegloff, 2007, p. 101; Loder, 2008, p. 99).

O reparo é, desse modo, constituído de duas partes (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 365; Schegloff, 2007, p. 101; Loder, 2008, p. 99): a iniciação e o resultado<sup>155</sup>. Loder (2008, p. 99), em sua descrição da organização do reparo com o objetivo de apresentar fenômenos e discussões no âmbito da ACE no Brasil, entende a iniciação e o resultado do seguinte modo:

(...) na *iniciação*, um dos participantes localiza, em alguma fala anterior, um problema a ser tratado e, no *resultado*, o problema localizado pode ser resolvido com sucesso (ou pode redundar em abandono, resultando em fracasso<sup>156</sup>; (...)) (Loder, 2008, p. 99)

A identificação de uma fonte de problema a ser resolvida, ou seja, a iniciação de reparo, por um participante da fala-em-interação costuma ocorrer em um contexto

---

<sup>153</sup> *Repairable*.

<sup>154</sup> *Trouble-source*.

<sup>155</sup> *Repair-INITIATION and Repair-OUTCOME* (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 365).

<sup>156</sup> *Failure* (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, pp. 363-364).

seqüencial próximo à fonte de problema. Segundo Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, p. 366), as iniciações de reparo são produzidas em quatro posições diferentes em uma seqüência de fala: a) antes do final da unidade de construção de turno (UCT) onde se localiza a fonte de problema; b) no lugar relevante para a transição do turno; c) no turno seguinte ao que contém a fonte de problema, posição ocupada pelas iniciações de reparo pelo outro, ou seja, pelo interlocutor; e d) no terceiro turno em relação à fonte de problema.

Sendo a organização de reparo um conjunto de mecanismos para a resolução de problemas interacionais que possam colocar em risco a manutenção da intersubjetividade, Loder (2008, p. 105) lembra que a ocorrência das oportunidades de iniciação de reparo estão numa “*ordem seqüencial de oportunidades*” de ocorrência e que não são, pois, uma livre escolha dos participantes. Essa ordem de oportunidades se organiza da seguinte forma: a iniciação de reparo no lugar relevante para a transição do turno (item b)) somente poderá ser realizada se não tiver ocorrido antes do final da UCT do turno onde se localiza a fonte de problema (item a)) e assim sucessivamente. Dito de outro modo, “a ocorrência de uma oportunidade para iniciar reparo está condicionada ao fato de oportunidades seqüencialmente anteriores para iniciar reparo não terem sido tomadas” (Loder, 2008, p. 105).

Além das oportunidades seqüenciais de iniciação de reparo, Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, pp. 367-368) descrevem algumas técnicas de iniciação de reparo. Essas técnicas são práticas para iniciação de reparo implementadas pelo falante da fonte de problema na auto-iniciação e pelo interlocutor na iniciação de reparo pelo outro. No reparo iniciado pelo falante produtor da fonte de problema, os autores observaram a produção das seguintes práticas produzidas pelos falantes produtores da fonte de problema em seus dados: perturbações lexicais, tais como prolongamento de sons, suspensão abrupta da fala, produção de hesitações (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 367; Loder, 2008, p. 106). Na iniciação de reparo pelo outro interlocutor, os autores observaram um variado número de práticas, que se distinguem pela “força”, pelo “poder” (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 369), pela “capacidade”, pelo “potencial” (Loder, 2008, p. 107) de localizar a fonte de problema no turno anterior: a) iniciadores como *ã*, *hein* não especificam onde está a fonte de problema, indicando genericamente que há algum problema no turno anterior; b) iniciadores do tipo *onde*, *quando*, *quem* indicam um pouco mais explicitamente a fonte de problema; c) iniciadores com repetição parcial da fonte de problema acompanhada de um pronome

interrogativo apontam ainda mais claramente o problema; d) iniciadores com repetição parcial da fonte de problema indicam com maior precisão; e e) indicadores com o prefácio *você quis dizer* seguido de um possível entendimento do turno anterior são os que mais objetivamente identificam a fonte de problema no turno anterior (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, pp. 367-369; Loder, 2008, pp. 107-109).

O reparo iniciado pelo outro projeta como próxima ação seqüencialmente relevante a resolução de reparo, seja 1) pelo falante da fonte de problema; 2) pelo interlocutor que iniciou o reparo; ou, ainda, 3) por outro interlocutor, no caso de três ou mais participantes na fala-em-interação. Em função disso, o reparo iniciado pelo outro abre uma seqüência de par adjacente, onde a iniciação de reparo é a primeira parte do par e a resolução a segunda parte do par, conforme Schegloff (2007, p. 101).

Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, p. 369) destacam que a maior parte dos reparos iniciados no turno que contém a fonte de problema são levados a cabo no mesmo turno. Além disso, ressaltam que aqueles iniciados no lugar relevante para transição de turno e no terceiro turno em relação à fonte de problema são geralmente levados a cabo no turno em que são iniciados. Os autores ainda observam que a maior parte dos reparos iniciados pelo outro no próximo turno retrospectivamente à fonte de problema levam muitos turnos para serem reparados.

Com base em Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), Loder (2008, pp. 110-111) aponta que o resultado de reparo ocorre em um espaço seqüencialmente próximo à fonte de problema e as oportunidades de levar o reparo a cabo são seqüencialmente organizadas, como na iniciação de reparo. A autora destaca ainda que, assim como a iniciação, a resolução de uma oportunidade de levar o reparo a cabo somente será empregada pelos participantes na fala-em-interação quando as seqüencialmente anteriores não tiverem sido implementadas.

Em termos de oportunidades, o reparo pode ser levado a cabo: a) pelo próprio falante da fonte de problema, no turno em que a fonte de problema foi produzida e identificada; b) pelo interlocutor, no turno que imediatamente sucede ao turno da fonte de problema; e c) pelo próprio falante da fonte de problema, no terceiro turno em relação àquele no qual o problema foi produzido. A primeira oportunidade de resolver o reparo é, portanto, do falante da fonte de problema, no mesmo turno em que o problema foi produzido. A segunda é do interlocutor, quando há troca de turno. A terceira, por sua vez, ocorre quando, após nova troca de turnos, o falante inicial tem uma nova

oportunidade para resolver o problema no terceiro turno em relação àquele no qual produziu a fonte de problema (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977).

Sendo as práticas da organização de reparo utilizadas pelos participantes na fala-em-interação para resolverem um problema de divergência entre a ação proposta por um interagente e a compreensão demonstrada pelo(s) outro(s), com vistas à manutenção da intersubjetividade (Abeledo, 2008, p. 66; Loder, 2008, p. 112), não há garantias que, tendo passado uma oportunidade para a resolução de reparo, as demais serão empregadas. A implementação das oportunidades de levar o reparo a cabo está, dessa forma, atrelada à necessidade interacional, no entendimento dos interagentes, de resolver um problema que possa acarretar outros problemas para a manutenção da intersubjetividade na fala-em-interação.

Na fala-em-interação, o reparo para a manutenção da intersubjetividade é implementado em trajetórias (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 369). Porém, antes de apresentar as trajetórias de reparo nos dados desta pesquisa, faço referência, com base em Schegloff (1992), ao último lugar seqüencialmente possível, na organização de reparo, para resolver problemas na manutenção da intersubjetividade.

Afirmo anteriormente que a preferência, na conversa cotidiana, é pela realização de auto-reparo. Isso pode ocorrer no mesmo turno em que o falante produziu a fonte de problema ou no terceiro turno em relação àquele no qual o falante produziu a fonte de problema, também chamado de “reparo em terceiro turno”<sup>157</sup> (Schegloff, 1997p. 31). Se por um lado, o auto-reparo é a ação preferida, por outro, o interlocutor iniciar e levar a cabo o reparo é a ação despreferida, conforme Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, pp. 378-381), sendo realizada com atraso, em formato modalizado ou seqüencialmente posicionada após uma verificação de entendimento.

Como último lugar seqüencialmente possível, na organização de reparo, para a resolução de problemas na manutenção da intersubjetividade, Schegloff (1992) identificou e descreveu o “reparo em terceira posição” (Schegloff, 1992, p. 1301). Diferentemente do reparo em terceiro turno, o reparo em terceira posição é realizado quando o falante identifica um problema de entendimento, por parte de interlocutor, do turno que ele produziu em primeira posição. Assim, o reparo em terceira posição é implementado no terceiro turno, imediatamente após o entendimento problemático

---

<sup>157</sup> *Third-turn repair*

exibido pelo interlocutor em resposta ao primeiro turno<sup>158</sup>. Nos dados desta pesquisa, não há ocorrências de reparo em terceira posição.

De modo a resumir a descrição da organização de reparo feita até aqui, apresento abaixo “uma representação esquemática básica do espaço de reparo, gerado por qualquer turno na conversa cotidiana” (Abeledo, 2008, p. 71), também organizada com base em Schegloff (1992, p. 1327):

Turno 1 Reparo iniciado e levado a cabo pelo produtor da fonte de problema (no mesmo turno, em um espaço intraturno)

Reparo iniciado e levado a cabo pelo produtor da fonte de problema (no lugar relevante de transição de turno)

Turno 2 Iniciação de reparo pelo outro (levado a cabo pelo produtor da fonte de problema no turno seguinte)

Turno 3 Reparo levado a cabo pelo produtor da fonte de problema (iniciado pelo outro no turno anterior)

Reparo em terceiro turno (iniciado e levado a cabo pelo produtor da fonte de problema no terceiro turno, em relação ao que foi dito/feito pelo produtor da fonte de problema no primeiro turno)

Reparo em terceira posição (levado a cabo pelo produtor da fonte de problema, na terceira posição, sobre o entendimento exibido pelo interlocutor, na segunda posição, em relação ao que foi dito/feito pelo produtor da fonte de problema em primeira posição)

É possível ver, nessa representação, três trajetórias de reparo (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 369), que resumo a seguir:

- 1) Reparo iniciado e levado a cabo pelo falante produtor da fonte de problema
- 2) Reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro

---

<sup>158</sup> Para uma descrição mais completa do reparo em terceira e em quarta posição, ver Schegloff (1992).

3) Reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante produtor da fonte de problema<sup>159</sup>

O reparo em terceira posição e o reparo em quarta posição<sup>160</sup> (Schegloff, 1992) foram identificados e descritos posteriormente ao artigo de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) e são trajetórias que ocorrem somente quando houver passado as oportunidades para implementação das três trajetórias de reparo que apresentei no parágrafo anterior, sendo, desse modo, de ocorrência mais rara na fala-em-interação.

Existe ainda uma outra instância descrita por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) que, embora o artigo permita a leitura como uma quarta trajetória de reparo, ou seja, reparo iniciado e levado a cabo pelo outro<sup>161</sup> (RILCO), sua descrição é apresentada pelos autores na discussão de correção e foi alvo de debates posteriores com relação ao seu pertencimento à sistemática da organização de reparo<sup>162</sup>.

Kanitz, Loder e Garcez (2009) engajaram-se nesse debate com o objetivo de revisitar seus dados de conversa cotidiana nos quais haviam anteriormente identificado e descrito o fenômeno de RILCO, de forma a assumirem uma posição na controvérsia gerada pelo debate instaurado na área da ACE pelo questionamento de Macbeth (2004) com relação ao pertencimento do RILCO como uma quarta trajetória na organização de reparo<sup>163</sup>. Os autores assumem a posição de Macbeth (2004) no debate, segundo o qual a realização do RILCO por um participante no turno de seu interlocutor pressupõe que esse participante tenha compreendido o turno anterior.

Havendo compreensão do turno anterior, não é possível sustentar o risco à manutenção da intersubjetividade e, portanto, a produção de uma fonte de problema. Não existindo fonte de problema, não há a orientação dos participantes para a resolução de um problema de entendimento que impede o prosseguimento da ação em curso, conforme Kanitz, Loder e Garcez (2009), com base em Macbeth (2004). Segundo a organização de reparo descrita por Schegloff, Jefferson e Sacks (1997, p. 363), a

---

<sup>159</sup> 1) *self-initiation self-repair*  
2) *self-initiation other-repair*  
3) *other-initiation self-repair*

<sup>160</sup> Para o reparo em quarta posição, ver Loder (2008, pp. 121-122).

<sup>161</sup> *Other-initiated other-repair*.

<sup>162</sup> Agradeço a Andréia Kanitz por chamar minha atenção a esse debate.

<sup>163</sup> Conforme Kanitz, Loder e Garcez (2009), Macbeth (2004) rediscute a análise de McHoul (1990) com relação à organização de reparo na fala-em-interação de sala de aula e argumenta, contrariamente a McHoul, que reparo e correção sejam tratados como organizações distintas, podendo, porém, estarem relacionadas na produção de uma mesma seqüência de turnos de fala.

distinção entre reparo e correção está no fato de que, no reparo, os participantes se orientam para a resolução de um problema de escuta, de produção ou de entendimento que colocam em risco a manutenção da intersubjetividade. A correção, por outro lado, é entendida como a substituição de um item considerado errado, por pelo menos um dos participantes, por outro item considerado correto, sem que esse item tenha gerado a interrupção da seqüência das ações em curso até então.

Com base nesse entendimento e no argumento de Macbeth (2004), Kanitz, Loder e Garcez (2009), ao terem revisitado seus dados de conversa cotidiana, corroboram a posição de Macbeth (2004) de que reparo e correção são domínios organizacionais distintos e asseveram, então, que são três, e não quatro, as trajetórias na organização de reparo.

No Capítulo 5, na Quarta Parte, descreverei como os participantes demonstram uns aos outros o seu pertencimento às categorias “conhecedor/competente” e “desconhecedor/não competente” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa pelas ações realizadas intersubjetivamente em instâncias de reparo na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional. Nas instâncias de reparo, os participantes igualmente evidenciam o seu pertencimento às categorias “entrevistador/entrevistado” e “avaliador/avaliado”. Além do engajamento em instâncias de reparo, os participantes produzem uma instância de correção do turno do interlocutor pela qual também exibem uns aos outros o pertencimento às categorias “conhecedor/competente” e “desconhecedor/não competente” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa.

Resumindo o que foi apresentado e discutido até este momento no Capítulo 3, as práticas da tomada de turno e de reparo constituem os recursos interpretativos dos participantes na fala-em-interação para demonstrarem reflexivamente uns aos outros e, por conseqüência, ao analista, seu entendimento das ações que realizam intersubjetivamente na seqüencialidade da fala-em-interação. Desse modo, as práticas que os participantes utilizam para a tomada de turno e para o reparo das falas e dos entendimentos, na sucessão dos turnos em seqüências de fala-em-interação, são os recursos analíticos que permitem descrever o trabalho de fazer ser membro competente da perspectiva dos participantes desta pesquisa pela sua orientação para a produção intersubjetiva de contextos e identidades na fala-em-interação.

Faz parte do trabalho de descrição realizado pelo analista da conversa, a elaboração de transcrições das falas/ações dos participantes no contexto seqüencial da



fala-em-interação. Dada a centralidade das transcrições na busca pela aproximação à perspectiva dos interagentes, passo agora a discutir o processo de transcrição na Análise da Conversa Etnometodológica para, então, apresentar e justificar as escolhas de transcrição nesta pesquisa.

### **3.4 Transcrição como teoria**

Na sua busca pela maior aproximação possível à perspectiva dos participantes nos eventos interacionais que descreve, o analista da conversa gera dados de ocorrência natural a partir de registros audiovisuais. Realizada a geração dos dados, o passo seguinte é a segmentação e, por fim, a transcrição, ambas norteadas pelos interesses analíticos de sua pesquisa.

Sendo o analista também um membro (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Heritage, 1970), suas escolhas de dados a serem gerados, de segmentação e de transcrição desses dados refletem a perspectiva dos participantes sob o ponto de vista dessas escolhas. Dessa forma, as etapas de geração, segmentação e transcrição dos dados de ocorrência natural constituem, por si só, parte do trabalho analítico dos pesquisadores na Análise da Conversa Etnometodológica.

Como registro das escolhas do analista, a transcrição, por sua vez, adquire um caráter central como constituinte do trabalho analítico do pesquisador em ACE. Dada a importância da transcrição para os estudos em ACE, passo a refletir sobre algumas das implicações analíticas da produção de transcrições para as descrições realizadas pelas pesquisas em ACE. Para isso, inicio relatando um artigo de Ochs (1979) que, embora discuta sobre o uso de transcrições na pesquisa psicolinguística desenvolvimental, tem muito a dizer aos analistas da conversa sobre o processo de produção de transcrições. Em seguida, complemento esse relato com as discussões de Garcez (2002) e Loder (2008) sobre o uso de transcrições na Análise da Conversa Etnometodológica.

Em um artigo que busca refletir sobre as implicações analíticas do uso de transcrições na pesquisa em psicolinguística do desenvolvimento, Ochs (1979, p. 43) pergunta: “o lingüista deve basear suas generalizações naquilo que os falantes dizem que fazem (por exemplo, em intuições dos falantes nativos) ou naquilo que eles efetivamente fazem (por exemplo, em comportamento de fala naturalístico)?”

Na sua defesa pela segunda opção na pesquisa psicolinguística, Ochs (1979, p. 44) aponta questões relativas à coleta de dados, tais como: os meios de observação e de

registro, as condições em que os dados são coletados (por exemplo, ambiente, hora, etc.) e a influência do observador. Se, por um lado, os meios mecânicos de coleta, tais como a gravação em áudio e em vídeo, parecem eliminar alguns desses problemas pela variedade, amplitude e detalhamento de seus registros, por outro lado, os problemas da observação seletiva não são totalmente eliminados com o uso de equipamentos eletrônicos. Esses problemas são simplesmente adiados até o momento em que o pesquisador passa a transcrever o material registrado em áudio e/ou vídeo.

Entendendo a transcrição como um processo seletivo que reflete objetivos e definições teóricas, Ochs (1979) afirma que a transcrição não deve conter informações demais, pois uma transcrição demasiadamente detalhada é difícil de ser compreendida e avaliada. Uma transcrição seletiva, por sua vez, é sempre mais útil para os objetivos de uma pesquisa. Dessa forma, portanto, a autora encoraja o processo seletivo durante a transcrição. Contudo, esse processo seletivo não deve ser nem aleatório e nem implícito. Pelo contrário, os critérios para as escolhas realizadas devem ser conscientes e claros e devem, antes de mais nada, estar em consonância com o arcabouço teórico-metodológico que orienta os objetivos da pesquisa.

Ainda por considerar as transcrições os dados do pesquisador, Ochs (1979) defende a idéia de que a transcrição irá, inevitavelmente, influenciar e estabelecer os limites das generalizações que emergem na pesquisa. Segundo ela, por exemplo, o uso da ortografia padrão nas transcrições está baseado no entendimento de que as elocuições são, em primeiro lugar, peças informacionais/informativas e isso, por sua vez, tem como premissa a idéia que a linguagem é usada para expressar idéias. Na sua pesquisa na área da Psicolinguística, o uso de ortografia padrão nas transcrições pode “mascarar” (Ochs, 1979, p. 45) aspectos de manipulação fonológica importantes para o entendimento psicolinguístico sobre a linguagem da criança. Assim, para os objetivos de pesquisa de Ochs (1979), a forma do enunciado pode ser tão ou mais importante que o seu conteúdo e o uso da ortografia padrão nas transcrições pode, nesse caso, deixar de dar conta de aspectos lingüísticos formais relevantes na pesquisa, de orientação psicolinguística, de aquisição da linguagem pela criança.

Na pesquisa aqui relatada, entretanto, o foco é a ação realizada pela elocução, que pode tanto ser constituída de uma prática de vocalização (por exemplo, “ã hã” ou “m hm”; Schegloff, 1982, p. 73) quanto de uma unidade sintática completa (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). Além disso, em virtude do compromisso etnometodológico, as práticas lingüísticas que constituem os turnos de fala somente são

objeto de análise, nesta pesquisa, se tornadas relevantes pelos participantes do evento de fala-em-interação entrevista de proficiência em seus turnos de fala. Decorre disso a opção pelo uso de ortografia padrão nas transcrições neste estudo.

Para Ochs (1979, p. 46), uma transcrição não deve levar o leitor a fazer inferências que sejam contrárias ou equivocadas com relação à fundamentação teórica adotada. Isso porque, conforme a autora, dependendo de suas escolhas de transcrição, um pesquisador pode ser equivocadamente influenciado a realizar análises que não necessariamente são refletidas pelos dados. Pelo fato de a transcrição exercer influência sobre a análise realizada a partir dela, Ochs (1979, p. 51) afirma categoricamente que é primordial que o pesquisador/transcritor tenha plena consciência das escolhas que faz ao longo do processo de transcrição bem como das conseqüências em potencial de suas escolhas. No caso desta pesquisa, uma escolha de transcrição que não esteja de acordo com o entendimento exibido pelos participantes uns aos outros pode categorizá-los de uma forma não condizente com as suas orientações na fala-em-interação de entrevista de proficiência. Isso pode levar à atribuição aos participantes de ações e identidades que eles próprios não co-construíram na produção da intersubjetividade na fala-em-interação. Com isso, afilio-me a Ochs (1979, p. 59) quando a autora afirma que a transcrição deve responder às considerações práticas e teóricas da pesquisa em consonância com o arcabouço teórico adotado e seu decorrente quadro epistemológico.

Conforme relatei na Introdução, os dados desta pesquisa são de ocorrência natural em um contexto de aplicação da parte oral de um exame de proficiência de português como língua adicional da Região Sul do Brasil. Embora o Manual do Aplicador (2006, pp. 26-27) abra a possibilidade para a gravação em vídeo das entrevistas de proficiência, as condições de aplicação do exame nos diferentes postos aplicadores restringem o registro das entrevistas de proficiência ao uso exclusivo de áudio pelos avaliadores.

A gravação em vídeo exigiria a aquisição de equipamento e o treinamento de profissionais para capturar, com mais de uma câmera, as ações realizadas pelos três participantes (entrevistado, entrevistador e observador) da entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. Além disso, considerando que é o Celpe-Bras é um exame de larga escala e *high stakes*, ou seja, cujas decisões têm um impacto significativo na vida de um vasto número de pessoas, todos os postos aplicadores, no

Brasil e no exterior<sup>164</sup>, teriam que ter o mesmo número de câmeras e o mesmo tipo de profissional no local da avaliação, de modo a garantir a confiabilidade das condições de aplicação do exame em todos os seus vários postos.

Segundo Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen, (2005),

para que a confiabilidade de um teste seja garantida, é necessário, primeiramente, que todos os candidatos respondam, de preferência, às mesmas questões e, se isso não for possível, ao menos a questões bastante similares, com graus de exigência também parecidos. Em segundo lugar, é necessário que se garanta aos candidatos igualdade na realização do teste, isto é, que em todos os locais onde o teste é aplicado existam os mesmos recursos, e que os procedimentos de aplicação, bem como o tempo de duração do teste também sejam os mesmos. (Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen, 2005, p. 6)

Faz parte da confiabilidade de um teste, portanto, garantir que todos os candidatos sejam avaliados em igualdade de oportunidades, minimizando os efeitos dos fatores externos ao teste no momento da avaliação e fazendo com que o que se quer medir seja avaliado de maneira uniforme. Como os dados desta pesquisa não foram gerados exclusivamente para o propósito analítico deste estudo, mas sim fazem parte de um conjunto das entrevistas de proficiência realizadas em um dos postos aplicadores do exame Celpe-Bras na Região Sul em outubro de 2006, os registros das entrevistas nesta pesquisa são em áudio.

Estou ciente de que os registros exclusivamente em áudio impõem algumas restrições ao objetivo de atingir uma compreensão etnometodológica do que seja fazer ser membro na entrevista de proficiência oral em português como língua adicional por não permitir acesso aos aspectos multimodais<sup>165</sup> das interações (Bulla, 2007, pp. 19 a 22) produzidas conjuntamente pelos participantes nas entrevistas analisadas. Um exemplo dessas restrições pode ser encontrado nas análises feitas na seção 3.2.3, em que o direcionamento de olhar dos participantes importa para a descrição analítica.

Ochs (1979, p. 71) defende que a transcrição, sob determinadas condições, pode não somente refletir os problemas apresentados pela criança no uso da linguagem, mas também sua consciência desses problemas e suas tentativas de reparo. Como a autora, acredito, com base na visão etnometodológica, que as transcrições de fala-em-interação

---

<sup>164</sup> Segundo o Manual do Aplicador (2006, pp. 3-43), há 19 postos aplicadores no Brasil e 35 postos aplicadores no exterior credenciados para a aplicação do exame Celpe-Bras.

<sup>165</sup> Para uma discussão detalhada sobre multimodalidade, ver Bulla (2007).

em língua adicional devem demonstrar aquilo que os participantes fazem pelo uso da linguagem, a despeito de seu conhecimento das estruturas formais da língua, a não ser quando esse conhecimento for tornado relevante pelos interagentes para a condução de suas ações na manutenção da intersubjetividade.

Com relação aos participantes, Garcez (2002) afirma que, à primeira vista, a atividade de identificação dos participantes na fala-em-interação pode parecer uma tarefa simples e sem grandes conseqüências. Entretanto, o autor ressalta que honrar o compromisso êmico implica que não cabe ao analista responsável pela transcrição a atribuição de categorias identitárias externas, muitas vezes por ele próprio escolhidas, aos participantes na fala-em-interação. O compromisso êmico demanda do analista a identificação e a descrição de categorias identitárias que tenham sido tornadas relevantes pelos participantes na fala-em-interação analisada – e não aquelas interessantes para sua pesquisa. Dito de outro modo, o compromisso êmico implica a identificação e descrição de categorias que os membros exibem uns para os outros como sendo relevante para manutenção da intersubjetividade na condução de suas atividades cotidianas e não a identificação e descrição de categorias externamente atribuídas pelo analista com base no seu viés analítico.

Desde o artigo de Ochs (1979), a transcrição de dados audiovisuais passou a ser tratada como atividade analítica plena e não apenas simples registro de dados para posterior análise. Sendo assim, segundo Garcez (2002), os estudiosos em fala-em-interação e os especialistas em metodologia de pesquisa qualitativa entendem o processo de elaboração de transcrições como um “procedimento analítico interpretativo” (Garcez, 2002, p. 84) e que, como tal, deve ser criterioso, rigoroso, consciente e, sobretudo, coerente com a orientação teórico-metodológica adotada na pesquisa (Ochs, 1979; Duranti, 1997; Garcez, 2002; Loder, 2008).

No seu livro *Linguistic Anthropology*, Duranti (1997) apresenta um capítulo onde discute as questões teórico-metodológicas pertinentes ao processo de elaboração de transcrições. Duranti (1997), assim como Ochs (1979) e Garcez (2002), reitera o posicionamento de que “as transcrições são produtos analíticos pautados por propósitos analíticos específicos” (Garcez, 2002, p. 85) e reforça a importância do processo de transcrição como atividade analítica plena, consciente, seletiva, na qual as escolhas feitas sejam refletidas criticamente e estejam em consonância com o arcabouço teórico-metodológico adotado na pesquisa.

Em decorrência disso, segundo Garcez (2002), a prática corrente na Análise da Conversa Etnometodológica é a identificação dos falantes no texto de transcrição e de análise pelo uso de nomes próprios, reais ou pseudônimos, em função da adesão à busca pela perspectiva êmica. Se o compromisso do analista da conversa é com as ações que os participantes realizam na fala-em-interação, seria incoerente e inconsistente que esse mesmo analista atribuísse aos participantes dos seus dados categorias de pertencimento externas e definidas por ele próprio *a priori*. Caso ele optasse por essa prática, estaria, com isso, pré-determinando a identidade relevante para a análise tanto para si quanto para seu leitor e, dessa forma, desconsiderando o fato de que as identidades dos participantes emergem e são gerenciadas a cada momento interacional.

Dessa forma, Garcez (2002) aponta que, sendo o compromisso do analista da conversa a descrição do trabalho interacional dos participantes de pertencerem a certas categorias que eles tornam relevante entre si na fala-em-interação, a opção pelo uso de nomes próprios na identificação dos participantes se justifica pelo fato de parecer “haver uma orientação entre os participantes de usar um termo de reconhecimento máximo, sempre que possível, e o nome próprio é tipicamente empregado pelos participantes em muitos casos em que dispõem dessa informação” (Garcez, 2002, p. 88). Para o autor, identificações, tais como “falante nativo” e “falante não-nativo”, tão comumente encontradas nas transcrições dos estudos em Aquisição de Segunda Língua (ASL) e não problematizadas, cegam o analista e os leitores do texto de análise para o fato de que as categorias de pertencimento tornadas relevantes pelos participantes na fala-em-interação são muitas vezes múltiplas, ambíguas, simultâneas e flutuantes, sendo conjuntamente e coordenadamente construídas a cada momento interacional. Compartilho com Garcez (2002) o entendimento de que a identificação dos participantes por nomes próprios “minimiza a imposição de categorias identitárias a eles” (Garcez, 2002, p. 92), privilegiando a busca pela perspectiva êmica na análise e interpretação dos dados e, com isso, mantendo o compromisso com o rigor teórico-metodológico da ACE e com a visão etnometodológica.

Nos dados desta pesquisa, portanto, os participantes são identificados pelo uso de pseudônimos, escolhidos com base nos seus nomes próprios. O critério usado aqui foi a manutenção do número de sílabas do nome original de cada participante na criação dos pseudônimos. A opção pelo pseudônimo se deve à escolha pela preservação da identidade dos participantes das entrevistas analisadas e o critério do número de sílabas

se justifica pela manutenção da cadência do ritmo da fala dos participantes caso eles produzam os nomes de seus interagentes na seqüencialidade da fala-em-interação.

Além disso, em função do compromisso com o entedimento etnometodológico do fenômeno de investigação, não seria coerente e nem consistente identificar previamente os participantes desta pesquisa como “falante nativo” e “falante não-nativo” nas transcrições. O mesmo vale para a identificação dos interagentes como “avaliador” e “avaliado” ou “entrevistador” e “entrevistado”. A escolha, portanto, foi pelo uso dessas categorias de pertencimento no texto de análise quando tornadas relevantes pelos participantes na fala-em-interação entrevista de proficiência oral como língua adicional.

Com o objetivo de discutir as implicações teóricas, éticas e políticas envolvidas no processo de transcrição e a complexidade inerente às escolhas feitas nesse processo, Loder (2008) discute o modelo Jefferson de transcrição, amplamente adotado por analistas da conversa e também nesta pesquisa (ANEXO I). Procurando atender o interesse da ACE de descrever em detalhes a sistemática da organização da fala-em-interação, Gail Jefferson dedicou-se a desenvolver um conjunto de convenções para transcrição que possibilitasse o registro dos dados nas gravações das interações em meio escrito, de modo que os analistas da conversa tivessem a oportunidade de trabalhar com seus dados gravados em áudio e vídeo de forma mais sistemática (Loder, 2008 p. 129) e que, além disso, pudessem submeter suas transcrições e análises para escrutínio dos seus leitores.

Entendendo as gravações como o recurso analítico central para a pesquisa em ACE, Jefferson concebeu um modelo de transcrição que não pretende ser prescritivo, mas sim um conjunto de convenções para transcrição que serve como base para variações de acordo com as ações dos participantes na fala-em-interação e, decorrente disso, com os propósitos da pesquisa. Segundo Loder (2008, p. 133), o modelo Jefferson de transcrição tem como principal objetivo registrar “as elocuições dos participantes tal qual foram produzidas (não negligenciando fenômenos como auto-interrupções, ocorrência de itens não-lexicais, inspirações e expirações audíveis, risos, cliques) e procurando indicar, também, marcações gerais de entonação na produção das elocuições. Esse intuito se justifica pelo fato de que os fenômenos anteriormente listados são constituintes dos turnos de fala e também pelo fato de que uma das metas centrais do analista da conversa deva ser a manutenção do compromisso êmico em todas as etapas de sua pesquisa.

Loder (2008) ressalta ainda que embora as principais e mais bem estabelecidas convenções do modelo Jefferson de transcrição estejam já consolidadas pelos estudos em ACE, elas não são totalmente homogêneas e, portanto, são muitas vezes alvo de debate. Além disso, segundo a autora, se transcrever é fazer escolhas orientadas pelo fenômeno estudado, parece ser inerente ao processo de transcrição que essas escolhas venham a se constituir como motivo de debate entre os analistas da conversa (Loder, 2008, p. 147). Além da questão da identificação dos participantes, como vimos em Garcez (2002), Loder (2008) também aborda o debate sobre o uso 1) do registro ortográfico padrão, 2) da grafia modificada conforme a maneira dos interagentes pronunciarem as palavras ou 3) da transcrição fonética.

Esse debate é central nesta pesquisa, visto que os dados fazem parte do trabalho interacional de produção de um evento de fala-em-interação de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional. Ao entender que as escolhas de transcrição tenham implicações teóricas, políticas e éticas (Loder, 2008, p. 155), tenho plena consciência de que as opções de registro influenciam o modo como os participantes são representados, podendo, inclusive, vir a estar em contradição com os pressupostos teóricos e até mesmo com a perspectiva dos participantes, caso não sejam adequadamente escolhidas.

Nesse debate, conforme Loder (2008, p. 150), se, por um lado, o uso da ortografia padrão torna a transcrição mais legível e, com isso, acessível a um maior número de leitores, por outro, pode homogeneizar fenômenos de variação lingüística e de diferenças dialetais relevantes para os participantes do evento de fala-em-interação. Ainda de acordo com a autora, o uso da grafia modificada pode ter como vantagem a manutenção, até certo ponto, da acessibilidade da leitura ao mesmo tempo em que permite um registro mais próximo de como a fala foi efetivamente realizada. Entretanto, a escolha pela grafia modificada pode: a) tornar estranhos ao leitor fenômenos comuns da língua falada que estariam, então, representados em grafia não-convencional; b) causar no leitor da transcrição a impressão de que os participantes têm uma fala deficitária e, com isso, construir uma impressão negativa desses participantes; e c) aumentar o risco de inconsistências nas escolhas do transcritor para a representação de um mesmo fenômeno (Loder, 2008, pp. 150-151).

Por fim, Loder (2008, p. 151) esclarece que o uso do alfabeto fonético é raro em ACE tanto por demandar o domínio de outras convenções de transcrição quanto por não contribuir fulcralmente para a questão central em ACE, que é uma teoria social da ação



humana. Quando usado, o alfabeto fonético é geralmente escolhido para registrar brincadeiras com os sons ou alguns casos de fala ininteligível, como recomendado em Ochs (1979).

Como já afirmado acima, nesta pesquisa, ciente de que a escolha do registro adotado na transcrição é primordialmente teórico-metodológica, opto pelo uso da ortografia padrão. Essa opção se justifica pela escolha em privilegiar o foco no uso da linguagem na fala-em-interação de entrevista de proficiência como língua adicional e não nos aspectos léxico-gramaticais exibidos pelos interagentes em seus turnos de fala. Além disso, essa opção permite a manutenção da coerência com o propósito de demonstrar que os falantes de português como língua adicional nos dados desta pesquisa, a despeito de limitações lingüísticas em língua portuguesa que possam demonstrar ter, realizam o trabalho de fazer ser membro, pelo domínio da linguagem natural, de uma comunidade de falantes que compartilham a língua portuguesa como a língua de interação para a produção da realidade social<sup>166</sup>. Na Quarta Parte, descrevo que os participantes desta pesquisa realizam o trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência de português como língua adicional pela produção de um repertório de ações que não inclui a orientação para as limitações lingüísticas em português exibidas uns aos outros em seus turnos de fala como sendo problemáticas para a condução de suas ações. Observando essa orientação dos participantes, optei pelo uso da ortografia padrão na produção de suas práticas de categorização e descrição neste estudo.

Antes de encerrar esta seção, porém, compreendo ser necessário explicitar e justificar algumas das minhas escolhas com relação aos recursos lingüísticos produzidos pelos participantes em uma outra língua de interação que não a língua portuguesa. Na interação entre Eva e Mariana nenhum item lexical foi produzido em uma língua de interação que não a língua portuguesa. Essa interação, portanto, foi produzida pelas interagentes, para todos os efeitos práticos, pelo uso da língua portuguesa como língua de interação aceitável e preferível (Abeledo, 2008).

A interação entre Esteban e Carolina, por outro lado, foi co-construída, para todos os seus fins práticos, pela produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa e em língua espanhola como línguas de interação, como será apresentado e discutido na Quarta Parte, no Capítulo 5.

---

<sup>166</sup> Para essa discussão no âmbito da aprendizagem e da avaliação em língua estrangeira, ver Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004).

Na busca pela aproximação à perspectiva de Esteban e Carolina, as escolhas de transcrição foram feitas com base nos seguintes critérios: 1) uso da língua portuguesa para práticas de categorização e descrição produzidas pelos interagentes em português; 2) uso da língua portuguesa para práticas de categorização e descrição produzidas por Esteban que podem ser tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola, uma vez que não houve, por parte de Carolina, exibição de uma orientação para essas práticas de forma a diferenciá-las como sendo de uma língua de interação ou de outra; 3) uso da língua espanhola para práticas de categorização e descrição produzidas por Esteban em espanhol.

Esses critérios foram observados a cada turno de fala, tendo sido as decisões de transcrição tomadas para cada turno de fala produzido pelos participantes. Não houve uma decisão única para todas as ocorrências de um mesmo recurso linguístico porque, como visto na Segunda Parte, cada turno de fala constitui uma ação em particular com base no conhecimento de senso comum da atividade sendo conjuntamente realizada. Em função disso, a cada vez que uma prática é produzida, é como se ela estivesse sendo produzida “uma nova primeira vez”<sup>167</sup> (Garfinkel, 1967, p. 9; Heritage, 1984, p. 122) e, portanto, são os entendimentos demonstrados pelos participantes uns para os outros com relação às práticas que produzem na fala-em-interação que irão definir, para eles e para todos os fins práticos, que ação está sendo implementada pela prática (ou pelas práticas) que constitui(em) o turno de fala.

Sendo os registros audiovisuais os recursos analíticos centrais para a pesquisa em ACE e as transcrições *uma busca* pela aproximação à perspectiva dos participantes na fala-em-interação, disponibilizo os registros em áudio das interações entre Eva e Mariana e entre Esteban e Carolina no ANEXO XII. O acesso a esses áudios permite aos leitores desta pesquisa serem co-analistas a partir da formulação de suas próprias conclusões com relação à adequação das escolhas de transcrição e, conseqüentemente, das análises, para os propósitos teórico-metodológicos do estudo aqui apresentado.

Neste Capítulo, fiz considerações sobre as escolhas de transcrição que realizei ao longo da minha pesquisa e apresentei a conversa cotidiana como o sistema de troca de falas (Schegloff, 1987) elementar do qual os outros sistemas de falas são transformações. Além disso, descrevi brevemente a organização do reparo, destacando a orientação dos participantes de Salimen (2009) para as práticas de reparo como

---

<sup>167</sup> *For another first time.*

recursos para a produção intersubjetiva das categorias de pertencimento “competente/conhecedor” e “não-competente/não-conhecedor” das práticas de categorização e descrição em língua inglesa, em instâncias de busca de palavra, para a resolução de problemas de produção na manutenção da intersubjetividade.

Passo agora a discutir, no Capítulo 4, a produção intersubjetiva de contextos e identidades na fala-em-interação, procurando demonstrar a orientação de Eva e Mariana e de Esteban e Carolina para a produção de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral de português como língua adicional.

#### **4. A produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação**

Os contextos e as identidades são realizações intersubjetivas na fala-em-interação. Em outras palavras, as ações coordenadas dos interagentes na seqüencialidade da fala-em-interação produzem um contexto social pelas orientações dos participantes ao conhecimento de senso comum sobre como se organizam as atividades que interacionalmente e seqüencialmente co-realizam.

Desse modo, a produção de uma interação como debate, entrevista, audiência, consulta, entre outros, é realizada a partir da demonstração dos participantes uns para os outros de sua orientação para contextos e identidades institucionais que eles próprios tornam relevantes no curso da fala-em-interação para todos os efeitos práticos de suas atividades cotidianas (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Schegloff, 1987; Schegloff, 1991; Zimmerman e Boden, 1991; Drew e Heritage, 1992; Garcez 2002; Garcez, 2006; Abeledo, 2008).

Partindo desse pressuposto, compreendo que contexto não é algo invariável e pré-definido pelo local onde a fala-em-interação institucional<sup>168</sup> ocorre, e sim dinâmico e totalmente dependente da identidade institucional ou profissional de pelo menos um dos participantes que se faz relevante para a co-construção das ações naquele momento interacional (Schegloff, 1991; Zimmerman e Boden, 1991; Drew e Heritage, 1992; Garcez 2002; Garcez, 2006; Abeledo 2008).

---

<sup>168</sup> Essa mesma noção de contexto é compreendida para a fala-em-interação não institucional, ou seja, a conversa cotidiana.

Com base nessa premissa, Schegloff (1987; 1991) ressalta a necessidade de examinarmos os detalhes da fala e de outras ações dos participantes para compreendermos se eles demonstram, e como, uns para os outros (e, com isso, para o analista) uma orientação ao contexto formulado de modo vernacular como sendo institucional. Para ilustrar seu ponto, Schegloff (1987, p. 220), afirma que o entendimento vernacular de que “os médicos rotineiramente ... fazem perguntas e os pacientes rotineiramente fornecem respostas”<sup>169</sup> deve levar a um exame detalhado da conduta de médicos em interação para entendermos se fazer perguntas é o que constitui “o trabalho de ser médico” nessa fala-em-interação. Se fazer perguntas é parte do “trabalho de ser médico”, Schegloff (1987) sugere que o analista observe mais detalhadamente aspectos de construção dos turnos de pergunta, tais como o tipo de pergunta, o modo de perguntar, o modo de fazer ajustes às respostas do seu interlocutor como constituintes do “trabalho de fazer ser médico e do demonstrar estar fazendo o trabalho de fazer ser médico” (Schegloff, 1987, p. 220)<sup>170</sup>.

O autor ainda destaca que os participantes exibem sua orientação para o contexto – e, com essa orientação, exibem a constituição de tal contexto como eles o compreendem em comum – nos modos como organizam a distribuição de sua participação na fala-em-interação. Isso significa que os modos de formular o contexto têm implicação direta para a organização seqüencial da conduta na fala-em-interação, ou seja, possuem consequência procedimental<sup>171</sup> (Schegloff, 1991).

Como apontado por Schegloff (1987) e por Drew e Heritage (1992), o fato de uma interação ocorrer em um certo local como no hospital, por exemplo, não significa que os participantes irão demonstrar uns para os outros que esse cenário é relevante para o que estão fazendo juntos naquela interação e nem tampouco que o tópico de sua conversa seja de natureza médica ou que as identidades de “médico” e de “paciente” sejam aquelas para as quais eles estão se orientando naquele momento interacional. Resumindo, nas palavras de Schegloff (1987, p. 219),

no desenvolvimento momento-a-momento de uma interação, os participantes, sozinhos e juntos, selecionam e demonstram na sua conduta quais dos muitos

---

<sup>169</sup> (...) “*physicians routinely ... ask questions, and patients routinely provide responses.*”

<sup>170</sup>(...) “*doing, and displaying doing doctor*”. Sobre a noção de “trabalho” interacional, ver Garfinkel e Sacks (1970) e Sacks (1984).

<sup>171</sup> *Procedural consequentiality.*

aspectos do contexto eles estão tornando relevante, ou estão invocando, para o momento imediato<sup>172</sup>. (Schegloff, 1987, p. 219)

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974); Schegloff (1991); Zimmerman e Boden (1991); Drew e Heritage (1992) afirmam que a fala-em-interação institucional se organiza a partir de uma sistemática para a tomada de turno diferenciada daquela que organiza a conversa cotidiana.

Conforme Garcez (2006), muitos daqueles que vivem nas sociedades contemporâneas aprendem a participar de usos da linguagem que apresentam uma sistemática de organização altamente especializada em comparação àquela que organiza a “pedra sociológica fundamental” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Schegloff, 1995), ou seja, a conversa cotidiana. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, pp. 729-730) apontam que esses usos especializados da linguagem derivam da sistemática elementar para a organização da tomada de turno na conversa cotidiana, sendo, na verdade, transformações do sistema de tomada de turnos na conversa cotidiana. Segundo os autores, o uso de um sistema para a tomada de turno que garanta a regra de que um interagente fala a cada vez não é exclusivo da conversa cotidiana, estando também presente na organização de cerimônias, debates, reuniões, entrevistas coletivas, seminários, sessões de terapia, entrevistas, entre outros.

Entretanto, esses eventos de fala-em-interação diferem entre si e da conversa cotidiana pelas técnicas usadas pelos participantes para a alocação dos turnos de fala: nos debates, por exemplo, a ordem dos turnos é pré-alocada com base em posições “contra” e “a favor” da questão debatida. Já em reuniões presididas por alguém designado para tal função, diferentemente dos debates e da conversa cotidiana, os turnos são parcialmente pré-alocados. Isso significa que a organização da tomada de turno nessas reuniões possibilita a alocação de turnos não-alocados através do uso de turnos pré-alocados. Quem preside esse tipo de reunião, por exemplo, tem o direito de ser o primeiro a falar e de falar após cada interagente, podendo, ainda, usar o seu turno para alocar o próximo falante.

Em função dessas distintas técnicas de alocação de turnos observadas em dados de ocorrência natural, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 729-730) propõem que os sistemas para a organização da tomada de turno estariam arranjados linearmente em um

---

<sup>172</sup> *Rather, in an interaction's moment-to-moment development, the parties, singly and together, select and display in their conduct which of the indefinitely many aspects of context they are making relevant, or are invoking, for the immediate moment.*

contínuo com relação às suas práticas para a alocação dos turnos. Assim, teríamos, em um dos pólos, a alocação local dos turnos pelos participantes da fala-em-interação, característico da sistemática básica para a conversa cotidiana; e, no outro pólo, a pré-alocação total dos turnos, como observado em cerimônias e debates; e entre esses dois pólos, várias combinações entre pré-alocação e alocação localmente gerenciada de turnos, como no caso das reuniões presididas por um dos seus participantes. É importante aqui ressaltar que os autores esclarecem que os debates e as cerimônias não seriam um tipo independente de pólo, mas sim organizados por um sistema de tomada de turnos mais extremo em termos de transformação da sistemática elementar para a tomada de turnos na conversa cotidiana pelo fato de apresentarem uma alocação dos turnos bastante rígida em relação àquela na conversa cotidiana, gerenciada localmente pelos participantes da fala-em-interação.

Com base nessas distinções nas práticas para a alocação dos turnos, Schegloff (1987) propõe a existência de diferentes *sistemas de troca de falas*:

Um sistema de troca de falas é caracterizado especificamente pelo formato das soluções organizadas que ele dá a problemas genéricos como: gerir a alocação de turnos entre os participantes, assegurar a produção de trechos de conversa em seqüências coerentes de ação (às vezes ao organizar elocuições sucessivas, outras vezes, elocuições dispersas, por exemplo), fornecer meios ordenados para lidar com problemas ao proferir, escutar e compreender a conversa a fim de permitir que a ação prossiga instantaneamente, providenciar procedimentos ordenados para iniciar e terminar episódios de atividade interacional em concerto e assim por diante (Schegloff, 1987, p. 221; tradução de Garcez, 2006, p. 67).

Considerando-se o caráter procedimental da intersubjetividade, a reflexividade e a *accountability* das ações e a indicialidade da linguagem (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984), conforme discutido na Segunda Parte, cabe ao analista da conversa descrever como os participantes demonstram uns para os outros sua orientação para uma forma institucional de fala-em-interação, apontando as transformações na sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana tornadas relevantes pelos participantes e suas conseqüências para a conduta e a ação social, produzindo, assim, um evento de fala-em-interação institucional (Schegloff, 1991; Zimmerman e Boden, 1991; Drew e Heritage, 1992; Garcez, 2002; Garcez, 2006; e Abeledo, 2008). Dito de outro modo, os diferentes sistemas de troca de falas são

realizações intersubjetivas que resultam da produção seqüencial de ações exibidas reflexivamente, e de modo *accountable*, uns para os outros pelos participantes na fala-em-interação.

Partindo desse entendimento de fala-em-interação institucional, Garcez (2002) descreve o argumentar em conversa de negociação entre empresários do setor calçadista em uma rodada de negócios em contraste com o argumentar em conversa cotidiana. Sua descrição aponta para o fato de que argumentar em conversa de negociação é diferente do argumentar em conversa cotidiana em dois aspectos (Garcez, 2002, p. 66): 1) enquanto posições argumentativas distintas podem co-existir na conversa cotidiana, isso é despreferido em conversas de negociação, uma vez que nelas a meta é atingir uma posição única aceitável para todos os participantes; 2) em decorrência dessa diferença em termos de orientação às posições argumentativas, o argumentar na conversa de negociação apresenta implicações seqüenciais diferentes daquelas encontradas na conversa cotidiana.

Mais recentemente, Garcez (2006) descreve, com base na orientação dos participantes do seu estudo às ações uns dos outros, uma instância de fala-em-interação de sala de aula organizada de modo alternativo ao “tradicional encadeamento de seqüências IRA” (Garcez, 2006, p. 66)<sup>173</sup>. Em seu estudo, Garcez (2006) aponta para a possibilidade de uma interação de sala de aula organizada de forma distinta daquela produzida pela seqüência IRA e demonstra, com isso, que “a organização seqüencial das trocas de falas entre alunos e professores está na base do que fazem em conjunto nos seus encontros face a face”. Afinal, são os participantes da fala-em-interação que, ao demonstrarem uns para os outros a racionalidade de suas ações (Garfinkel, 1967) na manutenção da intersubjetividade, produzem conjuntamente as realidades sociais, não sendo essas realidades, portanto, aprioristicamente organizadas a despeito das ações

---

<sup>173</sup> Segundo Sinclair e Coulthard (1975), a organização da fala-em-interação em sala de aula ocorre, primordialmente, por seqüências de Iniciação-Resposta-Avaliação, ou seja, seqüências IRA. Nessas seqüências, cabe ao professor a produção de uma iniciação, geralmente uma pergunta, a um ou a todos os seus alunos. Do aluno endereçado, espera-se a produção de uma resposta adequada à iniciação feita pelo professor. Caso a resposta seja adequada, o professor produz um turno de avaliação positivo; e caso não seja, há a produção de um turno de avaliação negativo da resposta dada pelo aluno. De um modo geral, conforme Garcez (2006, p. 68), a seqüência IRA parece ser canônica na fala-em-interação em salas de aula tradicionais de todo o mundo, tendo como consequência interacional o engajamento dos participantes na reprodução, ao invés de na produção, de conhecimento em sala de aula (Garcez, 2006, p. 69). Por outro lado, Garcez (2006), Bulla (2007), Abeledo (2008) e Salimen (2009) apresentam descrições de fala-em-interação de sala de aula organizadas por outras seqüências de fala-em-interação.

produzidas e demonstradas pelos participantes uns aos outros como sendo *accountable* para todos os fins práticos no contexto seqüencial da fala-em-interação<sup>174</sup>.

Conforme discutido na Introdução, o objetivo geral inicial deste estudo era verificar a validade de construto da entrevista de proficiência oral do exame Celpe-Bras na avaliação do uso da linguagem por falantes de português como língua adicional. Contudo, diferentemente de outras pesquisas realizadas sobre validade de construto de entrevistas de proficiência oral na área de avaliação em língua adicional (ver Capítulo 1, Primeira Parte), nas quais a perspectiva permaneceu ética<sup>175</sup> embora os analistas tenham de algum modo se afiliado à ACE, esta pesquisa procura discutir a validade de construto de uma entrevista de proficiência oral em português como língua adicional a partir da aproximação à perspectiva dos participantes. No âmbito dessa preocupação com o compromisso ético ao longo da trajetória de pesquisa, passei a adotar a visão etnometodológica de domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) e, com isso, entendi que a definição de visão de linguagem, proficiência e competência em um contexto de português como língua adicional desde a perspectiva etnometodológica é anterior à preocupação com a validade da entrevista de proficiência do exame Celpe-Bras para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

Com isso, compreendi, então, que fazia parte desse novo foco a descrição, com base na visão etnometodológica, de como os participantes das entrevistas de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras analisadas demonstram uns para os outros o que estão fazendo naquele contexto de fala-em-interação e, com isso, que contexto interacional estão co-produzindo. Em outras palavras, que atividade cotidiana é essa que os participantes das entrevistas estão construindo conjuntamente através das ações que demonstram uns para os outros na seqüencialidade da fala-em-interação como sendo razoavelmente *accountable* para todos os efeitos práticos.

A partir dessa descrição, percebi que poderia observar como os participantes constituem as entrevistas de proficiência que segmentei para análise em termos de sua orientação para o sistema de troca de falas que utilizam na construção da fala-em-interação em que estão engajados. Tendo compreendido como os participantes

---

<sup>174</sup> Para a organização da fala-em-interação de sala de aula e sua relação com a aprendizagem, ver, dentre outros, os estudos de Freitas (2006), Schulz (2007), Bulla (2007), Abeledo (2008), Salimen (2009).

<sup>175</sup> Essa postura, como apontei na Primeira Parte, fez com que a ACE fosse usada exclusivamente como uma ferramenta metodológica a serviço de arcabouços teóricos distintos e contrários aos que embasam a Análise da Conversa Etnometodológica.



organizam seqüencialmente o evento, compreendi que seria possível, então, discutir as conseqüências procedimentais (Schegloff, 1991)<sup>176</sup> de suas ações para a trajetória interacional da entrevista de proficiência pela exibição para análise, minha e dos meus leitores e meus co-analistas, dos métodos dos participantes que constituem o trabalho de fazer ser membro competente no contexto de fala-em-interação institucional de entrevista de proficiência de português como língua adicional.

Defendo que somente a compreensão desses métodos é que permitirá a esta ou a algum outro analista deflagrar uma discussão em relação à validade e à confiabilidade da entrevista de proficiência oral do exame Celpe-Bras ou de qualquer outro exame que procure avaliar o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Isso porque a descrição dos métodos dos participantes de fazer ser membro competente desde a perspectiva etnometodológica possibilitará aos interessados na avaliação de uso da linguagem em contextos de língua adicional a redefinição de conceitos centrais na área de avaliação, tais como, visão de linguagem, de proficiência, de competência, de validade e de confiabilidade, conforme abordarei na Quarta Parte, no Capítulo 6.

Antes de passar à apresentação dos dados desta pesquisa sob o viés da compreensão da fala-em-interação institucional desenvolvida neste Capítulo, faço na próxima seção algumas considerações sobre aspectos pertinentes às formas institucionais de fala-em-interação, conforme Drew e Heritage (1992).

#### **4.1 Fala-em-interação institucional e conversa cotidiana**

Segundo Drew e Heritage (1992), a preocupação central da Análise da Conversa Etnometodológica está “nas estruturas da ação social” (Atkinson e Heritage, 1984; Drew e Heritage, 1992). Em outras palavras e como já discutido anteriormente, o foco da ACE se encontra na exibição da compreensão e na produção das ações que os atores sociais realizam na constituição dos mais diferentes contextos de interação social, a partir do entendimento que demonstram seqüencialmente uns aos outros de como conduzem seus cursos de ação na fala-em-interação para todos os efeitos práticos de

---

<sup>176</sup> A noção de “conseqüência procedimental” (Schegloff, 1991; tradução de Abeledo, 2008) tem a ver com o fato de como a fala conduzida em um contexto tem quaisquer conseqüências para o formato, o modo, a trajetória, o conteúdo e o caráter da interação que os participantes conduzem (Schegloff, 1991, p. 53). Ainda, ela também diz respeito ao “mecanismo pelo qual o contexto tal qual entendido tem certas conseqüências para a fala” (Schegloff, 1991, p. 53).

suas atividades cotidianas. A Análise da Conversa Etnometodológica tem na sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana a organização primordial da fala-em-interação por ela ser, nessa perspectiva, o sistema de troca de falas (Schegloff, 1987) que constitui a “pedra sociológica fundamental” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Schegloff, 1995) no processo de socialização humana.

Sendo a sistemática elementar para a organização da conversa cotidiana a organização primordial da fala-em-interação social, outros sistemas de trocas de falas, tais como aqueles que organizam as interações institucionais, dela derivam e são transformações suas no que diz respeito à organização da sistemática de tomada de turnos (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Schegloff, 1987; Schegloff, 1991; Drew e Heritage, 1992; Garcez, 2002; Garcez 2006; Abeledo, 2008).

Como já visto, cabe aos analistas da conversa descrever, desde a perspectiva das ações dos participantes, quais são as transformações na organização elementar da sistemática de tomada de turno que distinguem a conversa cotidiana da fala-em-interação institucional, como elas se caracterizam e que conseqüências elas apresentam para a co-construção das ações na fala-em-interação. É importante salientar, contudo, que essas transformações ocorrem de forma empírica, podendo ser observadas pela análise turno a turno das interações e de como os participantes se orientam para as ações uns dos outros pelo domínio da linguagem natural para a produção das realidades sociais (Garfinkel, 1967). Isso porque, segundo Drew e Heritage (1992), as explicações exógenas que procuram definir as formas de fala-em-interação institucional, por exemplo, a assimetria pré-estabelecida de poder entre os diferentes participantes das instituições, não dão conta da diversidade de ações que são co-construídas nos mais variados ambientes institucionais, tais como consultas médicas, audiências em tribunais, salas de aula, entrevistas em programas de televisão, entre outros. Entendo que não é somente uma questão de deixar de contemplar a diversidade das ações dos participantes como, sobretudo, de negligenciar o fato de que os contextos e as identidades que constituem as atividades cotidianas são realizações intersubjetivas, fruto de um trabalho realizado pelos membros o tempo todo e sem descanso pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), conforme afirmado na Segunda Parte.

Para um entendimento mais profundo, portanto, do que constitui a descrição da fala-em-interação institucional como uma realização intersubjetiva, apresentarei e discutirei a seguir as suas características gerais, sob a ótica de Drew e Heritage (1992).

Ao longo dessa apresentação e discussão, procurarei descrever como os participantes das entrevistas de proficiência do exame Celpe-Bras se orientam para a produção do seu contexto seqüencial de fala-em-interação como uma realização intersubjetiva de contextos e identidades institucionais.

#### 4.2 Características gerais da fala-em-interação institucional

Assim como Schegloff (1987; 1991), Drew e Heritage (1992) entendem que a fala institucional não é definida pelo ambiente onde ela acontece, mas sim pela co-construção das identidades dos participantes da interação como “participante leigo” e “participante profissional”<sup>177</sup> (Drew e Heritage, 1992, p. 22). Conseqüentemente, o contexto na fala-em-interação institucional não é invariável e nem pré-definido pelo local onde a interação ocorre e sim dinâmico e totalmente dependente da identidade institucional ou profissional de pelo menos um dos participantes que se faz relevante para a co-construção das ações naquele momento interacional. Dessa forma, uma enfermeira pode conduzir suas ações no sistema de troca de falas da conversa cotidiana na clínica ou no hospital com outra enfermeira ou com o próprio paciente durante uma troca de curativo. Essa mesma enfermeira, por outro lado, pode co-construir sua identidade profissional e institucional de enfermeira em casa ou em um restaurante ao explicar para alguém como se deve proceder para aplicar uma injeção, por exemplo.

Desse modo, o fato de as interações analisadas por esta pesquisa terem ocorrido em um local específico, não define *a priori* o caráter do contexto de interação como sendo institucional. A produção do contexto de interação é realizada pela orientação dos participantes para contextos e identidades que eles tornam relevantes para todos os efeitos práticos das atividades que produzem conjuntamente e coordenadamente. Segundo Drew e Heritage (1992, p. 22), há três aspectos que podem caracterizar a organização seqüencial da fala-em-interação institucional:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas* de caráter convencional relativamente restrito.

---

<sup>177</sup> *Lay and professional participants.*

2. A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis para o que está sendo tratado na ordem do dia.

3. A interação institucional pode estar associada a *arcabouços inferenciais* e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos. (Drew & Heritage, 1992, p. 22; tradução de Garcez, 2002, p. 57)

Esses três aspectos estão inter-relacionados na produção pelos interagentes de contextos institucionais e são reflexivamente observáveis e relatáveis pelos participantes (e, conseqüentemente, pelo analista) na fala-em-interação no modo como os turnos são construídos, na organização da tomada de turno, na organização do reparo e na organização como um todo dos eventos que os membros produzem como realizações intersubjetivas.

Nesta pesquisa, a orientação dos interagentes para 1) a identidade profissional de um dos participantes, 2) a relevância do fazer ser membro competente em língua portuguesa como meta para a qual os participantes se orientam na fala-em-interação, 3) os limites quanto às contribuições admissíveis, e 4) os arcabouços inferenciais e procedimentos peculiares constituem diferentes aspectos da realização intersubjetiva da fala-em-interação de entrevista de proficiência em português como língua adicional como fala-em-interação institucional. Na próxima seção, apresento as orientações dos participantes desses estudos aos aspectos anteriormente enumerados.

### **4.3 A produção intersubjetiva do contexto institucional entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**

#### **4.3.1 Orientação para identidades institucionais na fala-em-interação**

Segundo Drew e Heritage (1992),

a interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou o conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas* de caráter convencional relativamente restrito. (Drew e Heritage, 1992, p. 22; tradução de Garcez, 2002, p. 57)

Conforme a afirmação acima, as interações institucionais se organizam pela orientação de pelo menos um dos participantes para o cumprimento de uma meta pertinente à instituição em questão. Neste trabalho, meta é entendida, nos termos de Abeledo (2008), como uma realização intersubjetiva tornada relevante pelas ações dos participantes no trabalho de fazer ser membro competente em língua portuguesa. Nos dados desta pesquisa, observo a orientação dos participantes para a identidade institucional de um dos interagentes nos seguintes momentos interacionais: 1) na abertura do evento, 2) no fechamento do evento e 3) na proposição e mudança de tópico ao longo do evento entrevista de proficiência oral. Acrescento que a orientação dos interagentes para a identidade institucional de um dos participantes é um dos aspectos que demonstra sua orientação para a realização intersubjetiva de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação. A seguir, descreverei as ações que os interagentes desta pesquisa tornam relevantes na fala-em-interação, demonstrando, com isso, sua orientação para um contexto institucional, bem como as conseqüências procedimentais<sup>178</sup> dessa orientação. A identidade institucional de um dos participantes de cada uma das interações analisadas nesta pesquisa é observada pela orientação dos interagentes a algumas assimetrias interacionais no que diz respeito à iniciativa para proposição de tópicos, por exemplo. A orientação para essa identidade institucional, por sua vez, instaura a relevância de fazer ser membro competente no contexto de entrevista de proficiência de português como língua adicional como meta associada à instituição, produzida como realização interacional pelas ações que os participantes tornam relevantes a cada momento, todo o tempo e sem descanso, no decorrer do percurso interno do trabalho interpretativo de realização da fala-em-interação de entrevista de proficiência.

Início a descrição da orientação dos interagentes para a produção intersubjetiva de contextos e de identidades institucionais pela observação que, nos dois excertos que seguem, um dos participantes realiza ações compreendidas e ratificadas pelo interlocutor como ações que constituem a abertura da entrevista de proficiência de português como língua adicional<sup>179</sup>:

---

<sup>178</sup> Como já visto, as conseqüências procedimentais, segundo Schegloff (1991, p.53), dizem respeito a como a orientação dos participantes para os contextos e as identidades como realizações locais e intersubjetivas tem conseqüências para a forma, a trajetória, o conteúdo ou o caráter da interação.

<sup>179</sup> A convenções de transcrição adotadas neste estudo estão reproduzidas no ANEXO I.

## 4.3.1.1 "Me conta essa história"

01 Silvana: °tudo bom,°  
02 (0,2)  
03 Esteban: °tudo bom°  
04 Carolina: → tudo bo:m Esteban (prazer)  
05 (.)  
06 Carolina: → pode sentar aqui faz favor?  
07 (0,8)  
08 Carolina: → vou te pedir pra assina:r a lista aqui?  
09 → (0,9)  
10 Carolina: → de prese:nça,  
11 → (9.6) ((Esteban assinando a lista de presença))  
12 Carolina: → então. (0,3) eu tava lendo teu questioná:rio aqui:,  
13 → (0,7) e::: tu dizias que tu vieste pro Brasi:l pra te  
14 → reencontrar com uma pessoa muito especia:l na tua vi:da  
15 (0,3)  
16 Esteban: ah sim:: certo  
17 (0,3)  
18 Carolina: → me co:nta essa histó:ri(h)a h: h: ((riso))  
19 (0,2)  
20 Carolina: °.h:°  
21 (0,2)  
22 Esteban: → a:::: ↑ah pessoa: tan especial é uma pessoa que  
23 → yo conheci: no ano passado quando:: vine a- um- (0,2)  
24 → ao congresso do alts:, (1.0) >n:a área da sociologia<  
25 → que se celebrava em a↑go:sto do ano passa:do e aí  
26 → conheci uma pessoa que (>en realidad así<) que estudiaba:  
27 → sociologia también na:: na Marpi,(1,0) e nos conheci:mos  
28 → e me vine para cá aho:ra e:la é minha namora:da,  
29 (0,5)  
30 (Carolina: °hm°)=  
31 Esteban: → =então e:ssa é um mot- um motivo (.) tamBIÉN outro  
32 → motivo é::, (.) >que no sé si< ↑puse a↑llí, (0,3) es  
33 → que yo vine a estudia:r °entonces° estoy haciendo  
34 → ciências soci[ais (°°aqui na]=  
35 Carolina: [m hm::,]  
36 Esteban: =Marpi:,°°)  
37 (0,3)  
38 Esteban: → .h: então esses eram los principa:is:: (.) los  
39 → principa:i:(s) intereses >°en venir a Brasil°<.

Na interação entre Carolina e Esteban, percebemos que Carolina não somente saúda (linha 04) Esteban como o convida a sentar e a assinar uma lista de presença (linhas 06 e 08 a 10, respectivamente). Além disso, nas linhas 12 a 14, Carolina faz referência a uma informação fornecida por Esteban em um questionário (a de que ele teria vindo ao Brasil para reencontrar uma pessoal especial em sua vida) para, na linha 18, pedir a ele que desenvolva essa informação em mais detalhes. Com essas ações, Carolina se constitui como aquela participante a quem cabe abrir o evento. Ao fazer isso, Carolina demonstra orientação para sua identidade institucional. Note-se aqui que ela não faz isso unilateralmente. Muito pelo contrário, Esteban, ao assinar a lista de

presença (linha 11) e ao passar a contar a história solicitada por Carolina (linhas 22 a 28; linhas 31 a 34; e linhas 38 e 39), ratifica a construção da identidade institucional de sua interagente.

#### 4.3.1.2 "Em termos culturais ou em termos sociais?"

01 Mariana: → pode sentar aqui  
 02 Eva: H h:: (0,2) ↑.h  
 03 (2,9)  
 04 Mariana: → então (0,7) Eva Ma↑rie,  
 05 (0,2)  
 06 Mariana: → [[que se ↑fa]lla:,  
 07 Eva: → [[ °(isso)° ]  
 08 (0,2)  
 09 Eva: → Eva Marie  
 10 (0,2)  
 11 Mariana: → Eva Marie,  
 12 (.)  
 13 Mariana: → .h:: ã::: (.) então Eva Marie tu tá fazendo c- ã::  
 14 → mestra:do também em economi:a,  
 15 (0,8)  
 16 Eva: → não.  
 17 (.)  
 18 Eva: → h::m na verdade nã:o eu tô: fazendo uma coisa be:m  
 19 → diferente do que eles  
 20 Mariana: m h::[m,  
 21 Eva: → [°(aqui atrás)° .h ã:: eu estudo:: economia també:m  
 22 → [ma::s ] també:m eu estudo portuguê::s e espanhol=  
 23 Mariana: [°m hm°]  
 24 Eva: → =literatu:ra e lingüística:, (0,2) .h política socia:l,  
 25 (0,2)  
 26 Mariana: m: h::↓m:  
 27 Eva: → tch-ã: geografi:a: social e econô:mica, (0,2) e:  
 28 → história da América Latina e:: da::, (0,6) Espanha: e  
 29 → Portugal  
 30 Mariana: m h:::m  
 31 (0,2)  
 32 Mariana: e o que que tu prete:nde fazer com essa tua formação  
 33 (0,3)  
 34 Mariana: °h:m°  
 35 (0,2)  
 36 Eva: → ãm::: (.) .h:: eu::::: gostari:a da trabalha::r num::  
 37 ambie:nte internacional?  
 38 → (0,2)  
 39 Mariana: m h:m  
 40 Eva: → ã:: ago:ra tô fazendo meu trabalho de conclusã:o aqui?  
 41 (0,2)  
 42 Manoela: m h:m  
 43 Eva: → ã::: (0,6) tô escrevendo sobre: o sistema único de  
 44 → saúde,  
 45 Mariana: ↑m hm::  
 46 (0,2)  
 47 Eva: → e eu gostaria de trabalhar num:: centro de saú:de, (0,5)  
 48 → internaciona:l  
 49 (0,3)

50 Mariana: → m h:m:: m hm .h: ã:: aqui na tua fichi:nha: tá escrito  
 51 → que tu toca violã:o,  
 52 (0,2)  
 53 Eva: → toco  
 54 (0,2)

Mariana pede a Eva que se sente (linha 01), confirma como se fala seu nome (linhas 04 e 06 e linha 11) e faz a ela uma solicitação de confirmação (linhas 13 e 14). Nas linhas 50 e 51, Mariana solicita a Eva a confirmação de uma informação em uma ficha que ela tem consigo sobre sua interlocutora. Com essas ações, Mariana demonstra orientação para sua identidade de “participante profissional” (Drew e Heritage, 1992, p. 22). Eva ratifica essa orientação ao confirmar como se fala seu nome (linhas 07 e 09) e ao fornecer as informações solicitadas por Mariana (linhas 16, 18 e 19, 21 e 22, 24, 27 a 29; linhas 36 e 37, 40, 43 e 44, 47 e 48; e linha 53).

A identidade institucional de Carolina e de Mariana é mais uma vez invocada e sustentada no fechamento do evento<sup>180</sup> entrevista de proficiência oral de português como língua adicional, conforme segue:

#### 4.3.1.3 “Como eu posso aprender no Internet?”

862 Mariana: =↑h: .H:: tu acha que namoro é uma coisa que dá: para  
 863 man- para ti fazer vi:a interne:t, [>ãh:: hã hã<  
 864 Eva: [eu conh- >ã- ã-<  
 865 ago:ra [eu co ]nheço muitas pe[ssô:as que:] que=-  
 866 Mariana: [>há há<] [.H:: é , ]  
 867 Eva: =conheceram:: f o mari:do até:[:: na inter]net o pa:i=  
 868 Mariana: [>ã HÃ: HÃ<]  
 869 Eva: =dos fi:lhos f  
 870 Mariana: >hé hé hé hé< (0,2) .H::  
 871 Eva: é::: acho que dá::: mas eu::: °m:::°, (0,3) prefiro::  
 872 não porq- ã- (0,2) depende da pesso:a porque eu a:cho,  
 873 (0,2) na internet é muito fá::cil: de:: de:::, (0,3)  
 874 <dis:-far:-ça:r> [a juventu:]de: de::, (0,6) é muito=  
 875 Mariana: [m:: hm:: ]  
 876 Eva: =lega:l tu pode virar >assim< o cará:ter <to-tal-me:nte>  
 877 >tu- tu-< só:: tá batendo pa:po: a uma hora- (0,2) por  
 878 di:a assim:°::: é°  
 879 Mariana: m h:m  
 880 (0,2)  
 881 Mariana: °é:: verda:de°  
 882 Eva: acho que:: tem mui- (.) mui- (.) acho que- (0,2) tem  
 883 ma:is pessoas decepciona:das (0,3) di:sso::°::° do

<sup>180</sup> Na verdade, o evento entrevista nas aplicações do exame Celpe-Bras efetivamente encerra quando uma das avaliadoras, entrevistadora ou observadora, entrega ao candidato uma ficha de avaliação das condições de aplicação do exame e instrui o avaliado a preenchê-la e devolvê-la. Essa parte da interação, contudo, não é registrada em áudio.



884 que:: as pessoas que fica:ram feli:zes e: casa:das  
 885 °(com [uma pesso:a]°)  
 886 Mariana: [ã: hã:: ] >↑hã ↑hã< .H:: é::: prová:vel é  
 887 (0,4)  
 888 Mariana: → então t↑á::  
 889 (0,3)  
 890 Mariana: → >mu<sup>ito</sup>< obriga::da::,  
 891 (0,4)  
 892 Mariana: → muito lega:l conversar conti::go::,  
 893 Eva: ã >hã hã<  
 894 (0,8)  
 895 Mariana: → muito [bo:]m::,  
 896 Eva: [tá]  
 897 (0,4)  
 898 Mariana: → obriga:da, =( (barulho de metal caindo ou sendo  
 899 arrastado))  
 900 (0,3)  
 901 Mariana: → é até: então ((*encerra a gravação*))

Na linha 888, Mariana inicia uma seqüência de turnos (linhas 890, 892, 895, 898 e 901) que sinalizam o encerramento da entrevista, o que ocorre na linha 901. Eva, por sua vez, produz um turno de concordância na linha 893 e outro na linha 896, legitimando, com isso, a ação de Mariana de encerrar a entrevista. Eva, portanto, demonstra com suas ações reconhecer Mariana como a participante legitimada para realizar o fechamento do evento interacional no qual estão engajadas.

#### 4.3.1.4 - "Poesia para periferia, né?"

565 Carolina: tch- e você >você< gosta de le:r,  
 566 (0,4)  
 567 Esteban: sim  
 568 (0,4)  
 569 Carolina: que tipo de:, (0,2) de literatura você gosta  
 570 (1,3)  
 571 Esteban: go:sto:: de lee:::r romances, (0,5) que::: nós llamamo:s  
 572 novelas:,  
 573 (.)  
 574 Carolina: °m,°  
 575 (0,3)  
 576 Esteban: a::: °°o- m-°° (0,5) literatura::: re- relacionada com  
 577 minha::, (0,2) mi:- >com sociolo[gia,<  
 578 Carolina: [m h:m °°(me fala)°°  
 579 (0,6)  
 580 Esteban: °socio-° (0,2) geralmente: [°( -)°  
 581 Carolina: [>você<] conhe:ce algum autor  
 582 brasile:iro?  
 583 (1,0)  
 584 Esteban: sim: conheço::: a::: (0,2) >bueno< conheço (0,2) yo tuve  
 585 que le:::r en la: facultad a Fernando Henrique,  
 586 (.)  
 587 Carolina: m h:m:,  
 588 Esteban: a::: sociólogo da (educaci[ón])

589 Carolina: [m h:m: cla:ro  
590 Esteban: e que: (.) decia- FALava una cosa en l:- en los li:bros e  
591 fez todo: o contrário,  
592 (1,2)  
593 Esteban: o::: (0,4) e >bueno< agora especialmente conheço: a:::,  
594 (0,2) AH e agora conheço vários que son:: (0,2)  
595 (professores mios aqui [ )  
596 Carolina: [m: h:m,  
597 (0,2)  
598 Esteban: a José Vice:nte °(no sé)° (0,3) a Otávio Via:na  
599 (°esse é o- me:nos sociologia,°°)  
600 (0,4)  
601 Carolina: m:,  
602 Esteban: a::: Boaventu:ra, (1,2) Teotônio dos Santos me gustó um::  
603 brasileiro que (0,5) que:: creo (brasileiro que viveu) en  
604 Chile: (0,6) que fue:: que saiu da:: da:: da:: do Brasil  
605 pela dictadura e foi a trabalhar (0,2) a:: a sacar um:  
606 tipo de:: (0,5) de::: um centro de investigación en  
607 Chile:,  
608 (0,2,)  
609 Carolina: °m,°  
610 Esteban: (es solo esos) (0,6) o::: Fernando Pessoa:,  
611 Carolina: m h:m:,  
612 (.)  
613 Esteban: ( militar,)  
614 (0,9)  
615 Carolina: → oquê:i. tá muito bo:m Esteban então obriga::da (0,7) pela  
616 entrevi:sta (.) eu vou te da:r aqui ((encerra a gravação))

Diferentemente de Mariana no excerto anterior, Carolina encerra a entrevista em um único turno constituído por mais de uma UCT, nas linhas 615 e 616. O fato de a gravação ter sido encerrada na linha 616 não permite acesso à orientação de Esteban a essa ação de Carolina. Entretanto, Carolina pode ter encerrado a gravação por ter dado como terminada a entrevista de proficiência em português como língua adicional, uma vez que, até este ponto da interação, Carolina e Esteban já haviam direcionado seu foco de atenção ao questionário preenchido por Esteban e aos três tópicos previstos pelo exame (ver ANEXO III para a transcrição completa). Nesse caso, a ação de encerrar a gravação na linha 616, acompanhada da possível oferta de Carolina a Esteban, na linha 616, do formulário de avaliação das condições de aplicação do exame, conforme prevêm as instruções aos entrevistadores do exame Celpe-Bras, corrobora a orientação de Carolina para sua identidade institucional.

Como visto no Capítulo 3, na sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana os seguintes aspectos não são especificados de antemão: 1) a ordem, o tamanho e a distribuição relativa dos turnos; 2) a duração da conversa; e 3) o que as partes dizem. Esses aspectos são realizados pelos participantes

localmente – isto é, a cada turno – e interacionalmente – ou seja, pela orientação dos participantes para as contribuições uns dos outros.

Em termos da ordem e da distribuição relativa dos turnos, as interações entre Carolina e Esteban e Mariana e Eva, em termos de sua organização estrutural geral<sup>181</sup> (Drew e Heritage, 1992, p. 43), são organizadas pelo par adjacente pergunta-resposta. Essa organização evidencia uma transformação dos seguintes aspectos livres de contexto característicos da conversa cotidiana: “[5] A ordem dos turnos não é fixa, mas variável (cf. § 4.5)”, “[6] O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável (cf. §4.6)” e “[9] A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada (cf. § 4.9)” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, pp. 700-701).

Com relação à duração, a abertura e o fechamento das interações aqui descritas são realizadas por Carolina, em Carolina e Esteban, e por Mariana, em Mariana e Eva. Isso limita a extensão da interação em cada um dos casos, o que torna sua organização seqüencial distinta daquela prevista para a conversa cotidiana, segundo a qual, “[7] A extensão da conversa não é fixa, mas variável (cf. § 4.7)” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, pp. 700-701).

Com relação ao que as partes dizem, Carolina e Esteban e Mariana e Eva exibem sua fala como sendo restringida pela orientação a tópicos propostos por um “*material*”, “*texto*” e por um “*questionário*”, “*fichinha*”. Novamente, observa-se a orientação dos participantes a uma organização que deriva daquela descrita para a conversa cotidiana, já que, nessa última, “[8] O que cada um diz não é previamente especificado (cf. § 4.8)” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, pp. 700-701). A seguir, excertos nos quais os participantes desta pesquisa exibem fala constrangida pela orientação a tópicos propostos por um “*texto*” e também por um “*questionário*”.

#### 4.3.1.5 “*Me conta essa história*”

01	Silvana:	°tudo bom,°
02		(0,2)
03	Esteban:	°tudo bom°
04	Carolina:	tudo bo:m Esteban (prazer)
05		(.)
06	Carolina:	pode sentar aqui faz favor?
07		(0,8)
08	Carolina:	vou te pedir pra assina:r a lista aqui?
09		(0,9)
10	Carolina:	de prese:nça,
11		(9.6) ((Esteban assinando a lista de presença))

<sup>181</sup> Overall structural organization.

- 12 Carolina: → então. (0,3) eu tava lendo teu questioná:rio aqui:,  
 13 (0,7) e::: tu dizias que tu vieste pro Brasi:l pra te  
 14 reencontrar com uma pessoa muito especia:l na tua vi:da  
 15 (0,3)
- 16 Esteban: → ah sim:: certo  
 17 (0,3)
- 18 Carolina: → me co:nta essa histó:ri(h)a h: h: ((riso))  
 19 (0,2)
- 20 Carolina: °.h:°  
 21 (0,2)
- 22 Esteban: → a:::: ↑ah pessoa: tan especial é uma pessoa que  
 23 yo conheci: no ano passado quando:: vine a- um- (0,2)  
 24 ao congresso do alts:, (1.0) >n:a área da sociologia<  
 25 que se celebrava em a↑go:sto do ano passa:do e aí  
 26 conheci uma pessoa que (>en realidad así<) que estudiaba:  
 27 sociologia también na:: na Marpi,(1,0) e nos conheci:mos  
 28 e me vine para cá aho:ra e:la é minha namora:da,  
 29 (0,5)
- 30 (Carolina: °hm°)=
- 31 Esteban: → =então e:ssa é um mot- um motivo (.) tamBIÉN outro  
 32 motivo é::, (.) >que no sé si< ↑puse a↑llí, (0,3) es  
 33 que yo vine a estudia:r °entonces° estoy haciendo  
 34 ciências soci[ais (°°aqui na]=  
 35 Carolina: [m hm::, ]
- 36 Esteban: =Marpi:,°°)  
 37 (0,3)
- 38 Esteban: → .h: então esses eram los principa:is:: (.) los  
 39 principa:i:(s) interes<sup>ses</sup> >°en venir a Brasil°<.
- 40 Carolina: → mas ela é brasile:ira,  
 41 (0,3)
- 42 Esteban: → sí, es brasileira  
 43 (0,4)
- 44 Carolina: → °a:h° e vocês se conheceram em um congresso é  
 45 isso,
- 46 Esteban: → ãhã  
 47 (.)
- 48 Esteban: → um congresso:: um con↑gresso:: de la sociologi:a que::

Como afirmei anteriormente, a interação entre Carolina e Esteban, em termos de organização estrutural geral<sup>182</sup> (Drew e Heritage, 1992, p. 43), é organizada por seqüências do par adjacente pergunta-resposta. Além disso, também é possível observar no excerto acima evidências de que a organização estrutural é uma transformação daquela descrita para a conversa cotidiana pelo fato de os participantes exibirem uns aos outros sua fala restringida por tópicos propostos por um “*texto*” e por um “*questionário*”.

No excerto 4.3.1.5, Carolina destaca um ponto de sua leitura do questionário de Esteban nas linhas 12 a 14. Na linha 16, Esteban confirma a informação destacada por Carolina nas linhas 13 e 14. Com isso, Esteban produz a segunda parte do par adjacente produzido por Carolina nas linhas 13 e 14, demonstrando seu entendimento desses

<sup>182</sup> Overall structural organization.

turnos de sua interlocutora como a primeira parte do par adjacente de solicitação de confirmação. É importante notar que, ao turno de Carolina na linha 12, segue uma pausa de 0,7 décimos de segundo na qual Esteban não toma o turno. Ele, exibe, dessa forma, ter compreendido o turno de Carolina como não tendo atingido um lugar relevante para a transição naquele ponto da interação e como sendo, portanto, uma pausa intraturno e não um intervalo para a tomada do turno.

Na linha 18, Carolina solicita a Esteban que conte a ela a história relativa ao ponto do questionário que havia destacado nas linhas 13 e 14. Essa ação de Carolina é realizada pela abertura da primeira parte do par de um novo par adjacente. Com a realização dessa prática (Schegloff, 1997), Carolina projeta como a próxima ação sequencialmente relevante a produção da narrativa solicitada por ela na linha 18. A produção dessa primeira parte do par por Carolina somente na linha 18, demonstra que suas ações nas linhas 12 a 14 constituem “fazer fala de prefaciação”<sup>183</sup> (Schegloff, 1988/89, p. 220) à primeira parte do par realizada posteriormente por ela na linha 18.

Segundo Schegloff (1988/89), “fazer fala de prefaciação” (Schegloff, 1988/89, p. 220) na conversa cotidiana pode acarretar problemas de organização sequencial para os participantes, visto que, na sistemática da conversa cotidiana, o interagente que possui o turno de fala pode geralmente contar com a produção de uma unidade de construção de turno completa a cada vez. Em função disso, um turno de “fala de prefaciação” pode ser entendido pelos seus interlocutores como tendo atingido um possível lugar relevante de transição de turno e, se isso acontecer, um interlocutor poderá tomar o turno ao final do turno de “fala de prefaciação”. Uma das conseqüências procedimentais (Schegloff, 1991, pp. 52-57), isto é, sequenciais e interacionais, nessa circunstância, poderá ser a interpretação do turno de “fala de prefaciação” como realizando uma outra ação que não a introdução de informações para a produção de uma posterior pergunta<sup>184</sup> (Schegloff, 1988/89, p. 219). No excerto 4.3.1.5, embora Esteban exiba entendimento dos turnos de Carolina nas linhas 12 a 14 como uma solicitação de confirmação pela sua ação na linha 16, ele nem expande seu turno na linha 16 e nem toma o turno após um intervalo de 0,3 décimos de segundo. Com isso, ele também

---

<sup>183</sup> *Doing talk as prefatory.*

<sup>184</sup> Para evitar esse problema, os participantes na conversa cotidiana produzem pré-sequências de sequências de solicitação, de oferta, de convite, entre outros pares adjacentes, de modo a garantir que suas ações preliminares à realização da solicitação, da oferta, do convite, entre outros, sejam entendidas como tal para que, posteriormente às pré-sequências, a próxima ação sequencial relevante seja a produção da sequência de solicitação, de oferta, de convite, etc. (Schegloff, 1988/89, pp. 218-224; Schegloff, 2007, pp. 28-57).

demonstra a sua compreensão de que a ação de Carolina ainda não está encerrada, o que é confirmado pela produção de uma nova primeira parte do par por sua interlocutora na linha 18.

Após um intervalo de 0,2 décimos de segundo na linha 19, Carolina produz uma inspiração em voz baixa na linha 20, seguida de 0,2 décimos de segundo de intervalo na linha 21. Na linha 22, Esteban toma o turno. Nas linhas 22 a 28, ele produz uma série de turnos que constituem a segunda parte do par adjacente em relação à primeira parte do par produzida por Carolina na linha 18. Na linha 31, Esteban toma o turno para demonstrar sua orientação para os turnos de Carolina nas linhas 13 e 14, nos quais ela destaca um dos motivos de Esteban ter decidido vir ao Brasil, ao afirmar que a narrativa que ele produziu nas linhas 22 a 28 evidencia um motivo de sua vinda ao Brasil. Nas linhas 31 a 34 e na linha 36, Esteban esclarece um outro motivo que o trouxe ao Brasil. Na linha 38, Esteban encerra a produção da segunda parte do par ao reiterar os motivos expostos nos seus turnos anteriores como sendo os principais a terem definido sua vinda ao Brasil. Com essas ações, Esteban exibe sua orientação para os turnos de Carolina como não encerrados até que ela produza uma pergunta, ou seja, uma primeira parte de um par. Carolina, por sua vez, sustenta esse entendimento de Esteban ao demonstrar a compreensão de que os turnos do seu interlocutor encerram quando constituem a segunda parte daquele par anteriormente produzido por ela (Schegloff, 1988/89, p. 221).

Isso é evidenciado pela tomada de turno por Carolina linha 40 para a produção da primeira parte de par de um novo par adjacente, projetando como próxima ação relevante a confirmação de um item da narrativa de Esteban. Ele, por sua vez, ratifica a orientação de Carolina ao tomar o turno na linha 42, após um intervalo de 0,3 décimos de segundo, e produzir a ação relevante projetada por Carolina na linha 40. Ela, então, produz uma outra primeira parte de par adjacente, novamente projetando como próxima ação relevante a confirmação de um item da narrativa de Esteban nas linhas 22 a 28. Na linha 46, Esteban realiza a próxima ação relevante projetada por sua interlocutora, confirmando a informação. Na linha 48, Esteban apresenta mais informações sobre o congresso ao qual se referiu nas linhas 24 e 25 (para os turnos subsequentes de Esteban, ver ANEXO III).

Nesse excerto, Carolina e Esteban se orientam para seqüências de pares adjacentes e para um tópico proposto por um questionário preenchido por Esteban.

No excerto seguinte, Carolina e Esteban se orientam para seqüências de pares adjacentes e para um tópico proposto por um “*texto*” apresentado por Carolina a Esteban.

4.3.1.6 - “*Por que anda tão difícil envelhecer?*”

212 Carolina: → tá certo dá uma olhadinha no texto aqui?  
 213 (15,0) ((Esteban lendo o texto))  
 214 Carolina: → tá? por que que anda tão difícil envelhece:r,  
 215 (2,3)  
 216 Esteban: → a::::::::::m::,  
 217 (0,6)  
 218 Esteban: → a:cho que::: m::, (1,4) acho que eso puede se::::r  
 219 (.) entendido visto, (.) olhado, (0,3) pela influência  
 220 que tiene a:: mí:dia, (0,2) o:: aparelho:: ideológico do::  
 221 >de comunicación de massa< a mi- a mídia,  
 222 (.)  
 223 Carolina: → m h:m,  
 224 Esteban: → que: faz::, (.) que leva muito::, (0,5) os símbolos más  
 225 sutiles a q- a:- (0,3) você se: transforme >en una  
 226 persona individual<, (0,5) >o sea muito individualista  
 227 que es lo< que::: a:cho que: os símbolos os símbolos que  
 228 so:n: (0,2) apresentados por la mí:dia você los recibe e  
 229 sempre te::m: una característica u::n, (0,2) u::n::::  
 230 unas- (0,3) u::n:::, (0,2) .h:: un determinado padrõ:n,  
 231 (0,3) que:: propone: como:: o:: o pessoa:l: querer ser  
 232 (por exemplo) um pessoal liberal (por exemplo quiere  
 233 libertad, )(0,3) m:, (0,3) una característica  
 234 de p- una persona libera:l: que se:::, (0,3) una sociedade  
 235 que::, (0,5) quiere también la ciência como- (0,3) >a- a-<  
 236 a misma ciência:, (0,8) faz e entiende que você:::  
 237 fique::: más- muito- más sa:no: que sea:: >que- que-<  
 238 tenha °menos° proble:mas de salú:d ou saú:de:, (0,6) no sé  
 239 acho que- por esse lado puede se:r,  
 240 → (0,2)  
 241 Carolina: → m[h:m:]  
 242 Esteban: → [ma::]:s::, (0,2) envelhece:r:, (0,5) >todos tenemos que  
 243 pasar< po:r,  
 244 (0,2)  
 245 Carolina: → °tá [ce::rto:°]  
 246 Esteban: → [trescientos sesenta e] cinco dias< do a:no,=  
 247 Carolina: → =ã:: (0,2) que que- (0,3) como é que tu define assim ser  
 248 adu:lto e se comportar como adu:lto,  
 249 → (0,9)  
 250 Carolina: → são coisas difere:ntes:?  
 251 (0,5)  
 252 Esteban: → sim s- sim (.) ser adu:lto e comportar-se como adu:lto  
 253 te:m- (0,2) passa muito por- pela::, (0,4) pe:l- lo  
 254 cará:cter que você te::m, (0,2) e:: pelo que considere  
 255 pe- (0,2) pela sua:: disposição com las responsabilidades  
 256 que tem que tener como::,(0,3) que você vá adquiriendo::,  
 257 (0,2) e no::, (.) no- no- no: proceso de:: (0,4) de  
 258 crecimiento, (0,9) a:::h m:, (.) ser adu:lto ser adulto::  
 259 é::: só:: per- = pertenecer a una faixa etária,  
 260 Carolina: → mh:[m,  
 261 Esteban: → [a: m: comportar-se como:: como ta:l: °é difere:nte ou  
 262 sea° (0,4) em relação a: a:s:- (0,4) ou sea a como está

263 conformada su vi:da:, (0,5) a:: a su universo simbó:l<sup>o</sup>lico  
 264 (que es) se existem fi:lhos, (0,2) ou traba:lho ou una  
 265 cosa así, (0,3) ou tiene que (.) no hacer na:da depende de  
 266 (0,3) você está a cargo de:: (0,4) de sua ca:sa °no sé°  
 267 (0,3) °a su universo°=  
 268 Carolina: → =.h: essas: caracte:rí:sticas de ser adu:lto: e se  
 269 comportar como adulto elas mu:dam dependendo da cultura?  
 270 → (1,8)  
 271 Carolina: → ou é sempre igual,  
 272 → (1,1)  
 273 Esteban: → m:::::::::: (0,2) a:cho qu:e: a: ago:ra:, (0,5) a:::

Nesse ponto da interação, Carolina alcança a Esteban, na linha 212, um texto e pede ao seu interlocutor que observe o material recebido. Na linha 214, Carolina solicita a Esteban sua opinião sobre a dificuldade de envelhecer, produzindo uma primeira parte de par. Na linha 218, após um longo intervalo na linha 215, um turno de hesitação na linha 216, e outro intervalo na linha 217, Esteban inicia a exposição de sua opinião e de seus argumentos (linhas 218 a 221). Nas linhas 224 a 239, Esteban continua sua exposição exibindo, com isso, seu entendimento do turno produzido por Carolina na linha 223 como um continuador. Na linha 242, Esteban demonstra seu entendimento do turno anterior de Carolina e do intervalo que antecede o turno de sua interlocutora como sinalizando a continuação de seus turnos nas linhas 224 a 239, quando, então, conclui a realizando a segunda parte do par em relação ao que foi projetado por Carolina na linha 214.

Na linha 245, Carolina evidencia sua compreensão do turno de Esteban nas linhas 243 e 244 como tendo atingido um possível lugar relevante para a transição e produz um acuso de recebimento<sup>185</sup> (Heritage, 1984b), na linha 245, em sobreposição com a finalização do turno de Esteban na linha 246. Na linha 247, em fala contígua com Esteban, Carolina produz uma nova primeira parte de par em que solicita a Esteban e, com isso, projeta a próxima ação relevante, que ele explicita o seu entendimento de ser adulto e de comportar-se como adulto.

Após um intervalo de 0,9 décimos de segundo, Esteban não toma o turno e Carolina, então, produz uma especificação de sua pergunta na linha 250. Nas linhas 252 a 259, Esteban produz a segunda parte do par em orientação retrospectiva à primeira parte do par de Carolina nas linhas 247 e 248 e na linha 250. Na linha 261, Esteban prossegue com sua produção da segunda parte do par e demonstra, assim, seu entendimento do turno de Carolina na linha 260 como um continuador.

---

<sup>185</sup> *Receipt token.*





- 17 (.)
- 18 Eva: → h:::m na verdade nã:o eu tô: fazendo uma coisa be:m  
19 diferente do que eles
- 20 Mariana: m h::[m,  
21 Eva: [°( )°] .h ã:: eu estudo:: economia també:m  
22 [ma::s ] també:m eu estudo português::s e espanhol=  
23 Mariana: [°m hm°]
- 24 Eva: =literatu:ra e lingüística:, (0,2) .h política social:l,  
25 (0,2)
- 26 Mariana: m: h::↓m:  
27 Eva: tch- ã: geografi:a: social e econô:mica, (0,2) e:  
28 história da América Latina e:: da::, (0,6) Espanha: e  
29 Portugal
- 30 Mariana: m h:::m  
31 (0,2)
- 32 Mariana: → e o que que tu prete:nde fazer com essa tua formação  
33 (0,3)
- 34 Mariana: °h:m°  
35 (0,2)
- 36 Eva: → ãm:: (.) .h:: eu::::: gostari:a da trabalha:::r num::  
37 ambie:nte internacional?  
38 (0,2)
- 39 Mariana: m h:m  
40 Eva: ã:: ago:ra tô fazendo meu trabalho de conclusã:o aqui?  
41 (0,2)
- 42 Manoela: m h:m  
43 Eva: ã::: (0,6) tô escrevendo sobre: o sistema único de  
44 saúde,
- 45 Mariana: ↑m hm::  
46 (0,2)
- 47 Eva: e eu gostaria de trabalhar num:: centro de saúde:e, (0,5)  
48 internaciona:l  
49 (0,3)
- 50 Mariana: → m h:m:: m hm .h: ã:: aqui na tua fichi:nha: tá escrito  
51 que tu toca violã:o,  
52 (0,2)
- 53 Eva: → toco  
54 (0,2)
- 55 Eva: [h::ã]  
56 Mariana: → [é::,] h:::ã: que que tu toca: que tipo de música,  
57 (0,8)
- 58 Eva: → ah infelizmente não: consigo:: toca:::r ã: mu:ita mú:sica  
59 brasile:ira porque:: ã m::, (1,8) o ri:tmo brasile:iro é  
60 mu:::ito fdifí:cil [pra uma alemã::] toca:r=  
61 Mariana: [.h:: >h: hã(h)<]
- 62 Eva: =né,f  
63 Mariana: .h: >hã [h ã <] [.h::  
64 Eva: [então] é [mais]: coisas clá:ssicas  
65 Mariana: ↑m::  
66 (.)
- 67 Mariana: m h:m: [°(e t-)°]  
68 Eva: [m a i s] músicas clá:ssicas  
69 Mariana: → e tu toca sozi:nha?  
70 (0,2)
- 71 Eva: → .h:: toco em gru:po também

Nas linhas 04 a 06, Mariana produz a primeira parte de um par adjacente para solicitar a confirmação do nome de Eva, projetando, assim, como próxima ação

relevante, a confirmação da informação na primeira parte do par. Na linha 07, Eva demonstra sua orientação à primeira parte do par produzida por Mariana nas linhas 04 a 06 ao confirmar, em sobreposição à parte do turno de Mariana na linha 06 e em voz mais baixa, a informação solicitada. Após um intervalo de 0,2 décimos de segundo (linha 08), Eva ratifica, na linha 09, a confirmação de como se diz seu nome, enfatizando a última sílaba do seu segundo nome. Um novo intervalo de 0,2 décimos de segundo ocorre (linha 10) antes de Mariana demonstrar, na linha 11, sua orientação ao turno de Eva na linha 09 pela repetição do nome de sua interlocutora.

Terminada essa seqüência (Schegloff, 2007), Mariana solicita a sua interlocutora a confirmação de uma informação sobre seus estudos acadêmicos nas linhas 13 e 14. Um intervalo de 0,8 décimos de segundo segue na linha 15 e, na linha 16, Eva desconfirma a informação solicitada por Mariana. O intervalo de 0,8 décimos de segundo anterior à produção de uma resposta negativa por Eva parece demonstrar a orientação dessa participante para sua resposta como sendo despreferida, uma vez que, conforme visto anteriormente na seção 3.1, as ações despreferidas tendem a ser realizadas com atraso e/ou hesitações e perturbações na fala. Inclusive, após uma micro-pausa na linha 17, Eva produz novamente uma resposta negativa, porém com hesitação acompanhada de uma justificativa para a não-confirmação da informação solicitada por Mariana nas linhas 13 e 14. Na linha 21, Eva expande sua justificativa, exibindo, com isso, sua orientação para o turno de Mariana na linha 20 como um continuador.

Na linha 27, Eva novamente evidencia seu entendimento do turno de Mariana na linha anterior como sendo um continuador. Mariana, ao produzir o continuador na linha 26, demonstra sua orientação ao turno anterior de Eva nas linhas 22 e 24 como tendo produzido uma listagem ainda incompleta e, portanto, não tendo atingido um ponto possível como lugar relevante para a transição do turno.

Na linha 32, Mariana exhibe seu entendimento da listagem de Eva como tendo sido finalizada ao produzir uma nova primeira parte de par. Ao fazer isso, o seu próprio turno na linha 30 passa a ser um acuso de recebimento (Heritage, 1984b) e não mais um continuador, já que, além da produção de uma outra primeira parte de par na linha 32, Mariana toma o turno após um intervalo de 0,2 décimos de segundo na linha 31.

A pergunta de Mariana na linha 32 projeta como próxima ação relevante o relato de planos futuros sobre a formação acadêmica declarada por Eva nos seus turnos anteriores. Com atraso e hesitação, Eva passa a produzir, na linha 36, o que foi solicitado por Mariana na linha 32. A segunda parte do par produzida por Eva nessa

seqüência de par adjacente encerra na linha 48. Da linha 39 até o final dessa seqüência na linha 48, Mariana exibe sua orientação à entonação ascendente dos turnos de Eva, nas linhas 37 e 40, e à entonação de continuidade no turno de Eva da linha 44 como indicando turnos cujo ponto possível como um lugar relevante para a transição do turno não tendo ainda sido atingido, sendo essa orientação de Mariana demonstrada pela produção de turnos para os quais Eva se orienta como continuadores (linhas 39, 42 e 45).

Na linha 50, Mariana exibe seu entendimento de que a seqüência de turnos anteriores de Eva havia encerrado ao produzir dois acusos de recebimento (Heritage, 1984b) bem como sua orientação a uma “*fichinha*” de Eva, onde esta última teria declarado por escrito saber tocar violão. Na linha 51, Mariana, então, solicita a Eva que confirme essa informação na “*fichinha*” e, com isso, produz uma primeira parte de um par adjacente. Após um intervalo de 0,2 décimos de segundo na linha 52, Eva confirma a informação solicitada por Mariana na linha 53. Na linha 56, Mariana toma novamente o turno para pedir a Eva que diga que tipo de música ela toca. A essa nova primeira parte do par produzida por Mariana, Eva se orienta pela produção da segunda parte desse par adjacente nas linhas 58 a 68, tendo esses turnos intercalados por inspirações audíveis (linhas 61 e 63), algumas risadas (linhas 61 e 63) e continuadores (linhas 65 e 67) produzidos por Mariana.

No excerto que segue, Mariana e Eva demonstram sua orientação para a organização da interação na qual se encontram engajadas pela produção de pares adjacentes e pela orientação ao que dizem pautada por tópicos encontrados em “*uns textos*”.

#### 4.3.1.8 - “*Eu não vejo muita TV*”

230 Mariana: → ã:: m:: (.) então tá então ago:ra a gente vai para uma  
 231 partezi:nha que:: tu o:lha uns te:xtos e aí a gente  
 232 conve:rsa so:bre  
 233 (0,2)  
 234 Eva: m hm  
 235 (1,6)  
 236 Mariana: dá uma olhadi:nha (aqui)  
 237 (9,2) ((Eva lendo))  
 238 Mariana: tá,  
 239 (0,3)  
 240 Mariana: → h: hã .h: então tu a:cha que o gove:rno deve::  
 241 controla:r a publicida:de,  
 242 (2,6)

243 Eva: → eu acho difícil:: responder porque::, (0,2) a::: m:,  
244 (2,1) ã:: m:: depende mu:ito::: do ti:po da: da  
245 propaga:nda da publicidade [.h::] porque:: ã m::,=  
246 Mariana: [m hm]  
247 Eva: =(2,7) eu- por exemplo eu acho mu:ito lega:l que ago:ra  
248 tem:: nas: nas pacotes de ciga:rros têm essas fima:gens  
249 noje:ntasf [.h::] eu a:cho legal porque::,(1,4) assi:m=  
250 Mariana: [m hm]  
251 Eva: =°(g:)° antigame:nte n- (0,4) não tinha-  
252 ninguém tinha uma noção como apare:ce uma pe:rna hã  
253 .h (h)d(h)e (h)al(h)guém fque fumou demais (assim)f  
254 .h:[:  
255 Mariana: [m hm=  
256 Eva: =e agora (0,2) ftodo mundo sa:be: [H:- >hã hã] hã< .H:  
257 Mariana: [m h:m ]  
258 Mariana: → tu fu:ma não,  
259 Eva: → não não [fu:mo] .H::  
260 Mariana: [a h : ]  
261 (0,2)  
262 Mariana: [°sim né°  
263 Eva: [ã::: m:::  
264 (.)  
265 Mariana: °sabe as conseqüê:n[cias°]  
266 Eva: → [(g::)] eu a:cho que::,(0,7)  
267 tem mu:ita coisa:: g: assim tem mu:itas:,  
268 (0,4) coisas perigo:sas:  
269 (.)  
270 Eva: [mas]>eu acho que< quase tu:do pode se vira:r perigo:sa=  
271 Mariana: [mhm]  
272 Eva: =se é: consumido dema:is  
273 Mariana: m hm:,  
274 Eva: .h:: é:: como:: ã:: comi:da da McDo:nalds do Burger  
275 King, (0,2) e:: ã- c- como Bra:hma: cerve:ja:,  
276 (0,4)  
277 Mariana: m h:m  
278 Eva: g: ciga:rros, (1,0) sim.  
279 → (0,7)  
280 Eva: → >eu< acho que se: começa:r ago:ra de de: de:::, (.)  
281 proibi:r ou de de:: de:::, (0,4) censurar a:: a:::  
282 propaga:nda para McDo:nalds .h:: acho qu↑e:: daqui um  
283 pouco não vai ter ma:is propaga:nda  
284 (0,2)  
285 Mariana: ã [h:ã  
286 Eva: [també:m pode ser boni:to ma(h)::s >hã [hã hã::<.h:::]  
287 Mariana: [hm hm hm hm: ]  
288 .H:: m: [h:m  
289 Eva: [não se:i  
290 Mariana: → .h: então tu acha que:: ã: que tipo de pro- de produ:tos  
291 então:: deveriam, (0,6) se (0,2) existi:sse, (0,2) uma  
292 censu:ra (0,3) na:: publicida:de, (0,4) que: ã:: m:: que  
293 produ:tos deveriam se::r censurados,  
294 (.)  
295 Eva: → .h:: eu acho que: ã::,

Nas linhas 230 a 232, Mariana esclarece a Eva o que vai acontecer, e como, a partir daquele momento da interação. Na linha 234, Eva confirma seu entendimento dos turnos de Mariana nas linhas anteriores.

Na linha 236, Mariana pede a Eva que olhe um dos textos<sup>186</sup> que ela mencionou na linha 231. É importante observar que, embora Mariana selecione Eva na linha 238, Eva não toma o turno antes da linha 241, quando Mariana encerra sua pergunta. Eva exhibe, portanto, sua orientação para a entonação de continuidade ao final do turno de Mariana na linha 238 e, além disso, sinaliza seu entendimento de que o turno de sua interlocutora somente estará completo quando uma pergunta tiver sido realizada (Schegloff, 1988/89, p. 221).

Nas linhas 240 e 241, Mariana evidencia que o primeiro texto aborda o tópico “controle da publicidade” e pede a opinião de Eva a respeito do fato de o governo ter que assumir a responsabilidade de controlar a publicidade. Após um longo intervalo de dois segundos e seis décimos, Eva toma o turno na linha 243, exibindo dificuldade em responder pela exibição de hesitação na sua fala: alongamento de vogal; entonação de continuidade; longa pausa intraturno na linha 244, outra na linha 247 e ainda outra na linha 249; fala com riso (linhas 253 e 256). Apesar disso, Eva produz uma série de turnos que demonstram seu entendimento de estar realizando a ação relevante projetada pela primeira parte do par de Mariana nas linhas 240 e 241. Mariana, por sua vez, exhibe seu entendimento dos turnos de Eva como constituintes da segunda parte do par ao iniciar, na linha 258, uma nova primeira parte de par e ao produzir, nas linhas 246, 250, 255 e 277, continuadores. Se Eva compreende o término do turno de Mariana quando uma pergunta tiver sido realizada, Mariana entende o encerramento do turno de Eva quando uma resposta tiver sido produzida.

Essa orientação das participantes ao término dos turnos uma da outra ocorre novamente nas linhas 258 e 259, quando Mariana abre um novo par adjacente pergunta-resposta pela produção de uma pergunta (linha 258) e Eva fecha esse novo par (linha 259) ao produzir uma resposta entendida como *accountable* (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) para todos os fins práticos em relação ao que foi projetado pela pergunta de Mariana. Em termos de tópico, embora Mariana não faça referência a nenhum texto em sua pergunta na linha 259, o que ela diz demonstra sua orientação para o que foi dito por Eva nos turnos que constituíram a resposta em relação à primeira parte do par produzido por Mariana nas linhas 240 e 241.

---

<sup>186</sup> Na transcrição completa (ANEXO II), é possível observar que, a partir desse ponto, Mariana e Eva co-constroem a interação pela orientação ao tópico proposto pelos materiais que elas tornam relevantes na fala-em-interação de entrevista de proficiência. O mesmo ocorre na interação entre Carolina e Esteban (ANEXO III).

Na linha 266, Eva toma o turno e expande sua resposta à pergunta de Mariana nas linhas 240 e 241. Essa ação de Eva é sustentada por Mariana na medida em que ela toma o turno para produzir uma nova pergunta somente na linha 290. Mesmo na linha 279, onde há um intervalo de 0,7 décimos de segundo, e na linha 284, onde há outro de 0,2 décimos de segundo, Mariana não toma o turno. Além disso, Mariana produz continuadores nas linhas 271, 273, 277, 285, 287 e 288.

Nas linhas 290 a 293, Mariana produz uma nova primeira parte de par propondo novamente o tópico “controle da publicidade” como sendo “aquilo sobre o qual vai se falar”. Nessas linhas, Mariana solicita a Eva sua opinião e, para que isso possa ser feito e para que a resposta possa ser dada, pede a interlocutora que leve uma situação hipotética em consideração. Na linha 295, Eva inicia a segunda parte do par em relação à primeira parte do par de Mariana nas linhas 290 a 293 (para transcrição na íntegra, ver ANEXO II).

Da mesma forma que na interação entre Carolina e Esteban, o conjunto de práticas e ações (Schegloff, 1997) produzidos por Mariana e Eva nesses excertos evidencia o entendimento dessas participantes ao demonstrarem uma para a outra, pelo caráter reflexivo e *accountable* de suas ações turno a turno, a sua orientação para a produção intersubjetiva de contextos e identidades característicos de fala-em-interação institucional como sendo constituintes do trabalho de fazer ser membro competente na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência em português como língua adicional.

Ao descrever, pela análise seqüencial, uma entrevista jornalística que se transformou em um confronto, Schegloff (1988/89) demonstra empiricamente que “categorizar e anunciar uma ocasião de fala-em-interação como uma entrevista não a torna, *ipso facto*, uma entrevista e nem garante que aquilo que começou como uma entrevista irá permanecer como tal”<sup>187</sup> (Schegloff, 1988/89, p. 215). Na fala-em-interação, portanto, uma entrevista será sempre uma realização que resulta do trabalho dos membros na produção intersubjetiva de práticas e ações observáveis, reconhecíveis e reportáveis como constituintes de uma entrevista. Cabe ao analista, assim, identificar e descrever os procedimentos interpretativos utilizados pelos participantes na produção reflexiva e *accountable* das práticas e ações que permitem a eles progressivamente compreenderem a interação que co-produzem, para todos os fins práticos daquela

---

<sup>187</sup> (...) *labelling and announcing an occasion of talk-in-interaction as an interview does not ipso facto make it one, nor does it guarantee that what began as one will remain one.*

atividade cotidiana, como sendo uma entrevista. Conforme Schegloff (1988/89, p. 218), um dos componentes mais fundamentais da fala-em-interação considerada entrevista, tanto no sentido vernacular quanto nas descrições de entrevistas jornalísticas, médicas e de emprego realizadas por etnometodólogos e analistas da conversa, é o de que um participante pergunta e outro responde. Contudo, segundo o autor, pode-se sustentar que uma orientação dos interagentes a esse componente é parcialmente constitutiva de um evento como uma entrevista.

Schegloff (1988/89, p. 218) destaca que esse componente não é uma regularidade estabelecida empiricamente e sim a cada vez uma realização dos participantes na seqüencialidade da fala-em-interação pela produção intersubjetiva de contextos e identidades que constituem, para e entre os interagentes em primeiro lugar, o entendimento de um evento construído conjuntamente como sendo uma entrevista. Isso é o que foi visto na descrição, nesta Terceira Parte, da orientação dos participantes para a produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais ao demonstrarem, uns para os outros, a inteligibilidade mútua de suas práticas e ações como sendo constitutivas do evento entrevista.

Descrevi nesta seção que a orientação a uma restrição ao que os participantes dizem por tópicos propostos por um questionário ou um texto e a preponderância de seqüências de pares adjacentes como organizadoras das interações evidenciam uma orientação dos interagentes nos dados desta pesquisa à produção intersubjetiva de contextos e de identidades institucionais. Na próxima seção, apresentarei outros aspectos da conduta dos participantes deste estudo que evidenciam a produção de um contexto de fala-em-interação institucional como parte do trabalho de fazer ser membro competente na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral.

#### **4.3.2 Restrições especiais e particulares na fala-em-interação institucional**

Drew e Heritage (1992) afirmam que

a interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis para o que está sendo tratado na ordem do dia (Drew e Heritage, 1992, p. 22; tradução de Garcez, 2002, p. 57).



Em outras palavras, a conduta dos participantes em uma interação institucional pode ser moldada pela orientação para limites com relação àquilo que consideram contribuições admissíveis para o evento que co-constroem. Drew e Heritage (1992, p. 23) argumentam que estudos de alguns contextos institucionais, como o tribunal ou as ligações de emergência para a polícia, por exemplo, demonstraram que os participantes exibem a sua conduta pela orientação a limites especiais, muitas vezes reforçados legalmente, com relação à normalidade de suas ações na fala-em-interação. Estudos de outros contextos institucionais, tais como os de interações entre médico e paciente, por outro lado, evidenciaram que os participantes se orientam para entendimentos localmente negociados do que sejam contribuições admissíveis para o cumprimento da meta institucional.

Nos dados desta pesquisa, argumentei anteriormente que há uma restrição ao que os participantes dizem/fazem na fala-em-interação pela orientação a tópicos propostos por um dos interagentes ao seu interlocutor a partir de um “questionário” ou de um “texto”. Nos excertos abaixo, um participante constrange a ação do outro para a orientação ao tópico proposto pelo material. O excerto a seguir, por ser longo, será apresentado integralmente em um primeiro momento. Logo após, trechos do excerto serão analisados separadamente, de modo a facilitar a leitura do texto de análise.

#### 4.3.2.1 - “Poesia para a periferia, né?”

458 Carolina: → =.h então tá dá uma olhadinha °nesse aqui°  
 459 (2,0) ((*lendo o material*))  
 460 Carolina: → ↑tá en↓tão (0,2) qual é sua opinião sobre essas  
 461 iniciativas aí  
 462 (0,5)  
 463 Esteban: → a::cho legal acho legal que:: (0,2) estas iniciativas  
 464 s::irvan para:: (.) para::: (0,2) para pesso:a::s que-  
 465 (0,5) des- desenvolvam:: u:m::: una reflexão mais  
 466 crítica:::, (0,2) e que- (.) permitam::: también  
 467 (0,6) e:::(m:) (0,4) no só:: falar, (0,6) ni::: no solo  
 468 falar correcto, (0,4) si no que también:n a:: lee::r,  
 469 (0,2) e po:der escribi:r, (0,3) lo que permite que:- (.)  
 470 lo que faz que você: cre:ie u::m (0,2) um::: racionamiento:  
 471 lógico más que uma história,  
 472 Carolina: m h:m::,  
 473 (0,4)  
 474 Esteban: por- (0,5) eu acho que:::(m) (0,2) no sé: ontem eu estava:  
 475 vendo um:- u::ma revista que es da:: secretari:a:: (0,2)  
 476 da cultura de estado e salía que: e salía que: o setent-  
 477 (0,3) quase setenta por cento: de la población::  
 478 brasileira, (0,4) no:: (0,4) no::: captava lo que estava  
 479 leyendo::, (0,2) no entendia lo que estava leyendo que era  
 480 um problema da: da: enseñanza da forma de enseñanza dos  
 481 métodos de ensi:no,

482 (0,5)  
483 Carolina: mhm ↑hm,  
484 (0,2)  
485 Esteban: e::u acho que todas esta::s tentativas, (0,3) pero:  
486 ( ) de organiza:r de faze:r, (.) m: (0,3)  
487 reflexiones libera:les cosas [así,  
488 Carolina: [m h:m::,  
489 (0,5)  
490 Esteban: que permita la discusión acho isso muito bom para:: para  
491 a pessoa e:,  
492 (0,2)  
493 Carolina: m[hm  
494 Esteban: → [ē para los grupos (°no [sé°])  
495 Carolina: → [é-] a idéia aí é de levar  
496 <poesi:a:,> (0,2) para a periferia né que tipo de pessoa  
497 normalmente se interessa por poesi:a,  
498 (2,1)  
499 Esteban: acho que:: (1,1) q- (0,2) °no:° (.) no se:i, (0,2) puede  
500 ser cualquier persoa q- que tenha:: certa sensibilidade  
501 (0,5) e que compreenda o:: (0,3) eu acho para mi:m a::-  
502 a poesia yo- (0,9) >bueno< a poesia no::: de pronto no::  
503 comprendo mu:ito a:: poesia, (0,5) >no tengo esa  
504 sensibilidad que tienen otras personas (por eje-)< (.)  
505 >por ejemplo yo no tengo la capacidad< de de:: (.) de  
506 lembrar um: verso,  
507 (.)  
508 Carolina: m: h[m::,  
509 Esteban: [(>que veíamos<-) no tengo es- essa capacidade, (0,7)  
510 ma:::s::, (0,3) creo que a::: pessoa que- (0,3) que  
511 gosta de escribi::r e que: no sé:, (0,2) puede tener más  
512 sensibilidad con la poesia: =  
513 Carolina: =m: hm::,  
514 (0,4)  
515 Esteban: m:: pero creo que::: no es solo un: >tipo de pessoa que  
516 (tiene que gustar) sino que tiene muchos<  
517 (0,2)  
518 Esteban: (°m:::uitos°)  
519 (0,2)  
520 Carolina: → m hm: ã:: [na- na verda]de::, (0,2) em gera::l =  
521 Esteban: [( )]  
522 Carolina: → =né: a literatu:ra e:la é mais valorizada nas classes mais  
523 a:ltas (0,4) né a população menos escolarizada tem menos  
524 acesso à literatura:  
525 (0,3)  
526 Esteban: sim.  
527 Carolina: né: ã:: como é que funciona isso no Chi:le também é assim?  
528 (0,4)  
529 Esteban: .h: sim por- e- sim, (0,5) acho que si:m porque a::::  
530 (0,2) a recepção que te:::m:: (0,6) e:: por exemplo a  
531 poesi:a que:: ya: um:: (0,2) um proceso má::s, (0,4) que  
532 lleva mais que só um:: que só una- una lectu:ra de un  
533 texto, (0,9) passa pela calidad de educación que::: a  
534 pessoa recibe (0,5) e::: geralmente o que má- o:s  
535 problemas ma:::is:, (.) fortes da:: educação están nas  
536 classes baixas que son:: na:: escola- (0,3) que vem: das  
537 escolas públicas que:- (0,2) que tem:: u::na  
538 infraestrutura ruim que tem:: problemas de professor que  
539 tem que fazer várias turmas, (0,2) e que depe:ndem:, (.)  
540 que no solo passam em u:ma tu:rma, (0,3) a- e- (0,3)  
541 te:::m condicione::s (a-) as:- as esco:las (estaban se  
542 cay:endo) (0,6) e ya no te passa en:: la::s (0,6) essas

543 escolas son las que asiste::n las classes más baixas,  
 544 (0,3) las classes alta::s te::m a escola: privada, (0,5)  
 545 en Chile:: te::m >três tipos de escola tiene,< (0,4) las  
 546 escolas privadas, (0,2) las escolas subvencionadas que  
 547 so:::n:, (0,5) que son:: >tienen< una:: (.) una  
 548 (certificación) dupla da:: (0,3) da privada com o  
 549 es[tado,  
 550 Carolina: [°m: hm:,°=  
 551 Esteban: =e tem a:: salú- a educaã::o: pública (0,4) a salú- a  
 552 educação pública:: é a que te:m os peores índice::s de::  
 553 (0,4) que son:[ :: ] os=  
 554 Carolina: [°m:°, ]  
 555 Esteban: =índices generales de la une:sco:, (0,3) de la calidad de  
 556 educaã:o: geralmente las escolas públicas son- (.) peores  
 557 alunos,  
 558 (0,4)  
 559 Carolina: m: h:m,  
 560 Esteban: e as escola::s e las classes más a:ltas que asisten a las  
 561 escolas privadas sempre tienen- (.) °(obtienen) los  
 562 melhores resultados°  
 563 (0,4)  
 564 Carolina: → tch- e você >você< gosta de le:r,  
 565 (0,4)  
 566 Esteban: sim  
 567 (0,4)  
 568 Carolina: que tipo de:, (0,2) de literatura você gosta  
 569 (1,3)  
 570 Esteban: go:sto:: de lee::r romances, (0,5) que:: nós llamamo:s  
 571 novelas:,  
 572 (.)

#### Início a análise chamando a atenção para as quatro primeiras linhas do excerto

##### 4.3.2.1:

458 Carolina: → =.h então tá dá uma olhadinha °nesse aqui°  
 459 (2,0) ((lendo o material))  
 460 Carolina: → ↑tá en↓tão (0,2) qual é sua opinião sobre essas  
 461 iniciativas aí  
 462 (0,5)  
 463 Esteban: → a::cho legal acho legal que:: (0,2) estas iniciativas  
 464 s::irvan para:: (.) para::: (0,2) para peesso:a::s que-  
 465 (0,5) des- desenvolvam:: u:m:: una reflexão mais  
 466 crítica:::, (0,2) e que- (.) permitam::: también  
 467 (0,6) e:::(m:) (0,4) no só:: falar, (0,6) ni::: no solo  
 468 falar correcto, (0,4) si no que tambié::n a:: lee::r,  
 469 (0,2) e po:der escribi:r, (0,3) lo que permite que:- (.)  
 470 lo que faz que você: cre:ie u::m (0,2) um:: racionamiento:  
 471 lógico más que uma história,

Na linha 458, Carolina solicita a Esteban que dirija seu foco de atenção a um texto que ela disponibiliza ao seu interlocutor. Nas linhas 460 e 461, Carolina pede a Esteban que expresse sua opinião sobre iniciativas abordadas pelo material (ver ANEXO VIII).

Da linha 463 à 494, Esteban produz a segunda parte do par projetada por Carolina nas linhas 460 e 461:

463 Esteban: → a::cho legal acho legal que:: (0,2) estas iniciativas  
 464 s::irvan para:: (.) para::: (0,2) para pesso:a::s que-  
 465 (0,5) des- desenvolvam:: u:m::: una reflexión mais  
 466 crítica:::, (0,2) e que- (.) permitam::: también  
 467 (0,6) e:::(m:) (0,4) no só:: falar, (0,6) ni::: no solo  
 468 falar correcto, (0,4) si no que también:n a:: lee:r,  
 469 (0,2) e poder escribi:r, (0,3) lo que permite que:- (.)  
 470 lo que faz que você: cre:ie u::m (0,2) um:: racionamiento:  
 471 lógico más que uma história,  
 472 Carolina: m h:m::,  
 473 (0,4)  
 474 Esteban: por- (0,5) eu acho que:::(m) (0,2) no sé: ontem eu estava:  
 475 vendo um:- u::ma revista que es da:: secretari:a:: (0,2)  
 476 da cultura de estado e salía que: e salía que: o setent-  
 477 (0,3) quase setenta por cento: de la población::  
 477 brasileira, (0,4) no:: (0,4) no:: captava lo que estava  
 479 leyendo::, (0,2) no entendia lo que estava leyendo que era  
 480 um problema da: da: enseñanza da forma de enseñanza dos  
 481 métodos de ensi:no,  
 482 (0,5)  
 483 Carolina: mh̄m ↑hm,  
 484 (0,2)  
 485 Esteban: e::u acho que todas esta::s tentativas, (0,3) pero:  
 486 ( ) de organiza:r de faze:r, (.) m: (0,3)  
 487 reflexiones libera:les cosas [así,  
 488 Carolina: [m h:m::,  
 489 (0,5)  
 490 Esteban: que permita la discusión acho isso muito bom para:: para  
 491 a pessoa e:,  
 492 (0,2)  
 493 Carolina: m[h̄m  
 494 Esteban: → [e para los grupos (°no [sé°])

Na linha 472, Carolina produz um continuador. Após um intervalo de 0,4 décimos de segundo, Carolina não toma novamente o turno e Esteban, então, expande sua resposta ao pedido de opinião feito por Carolina.

Na linha 483, Carolina produz outro continuador após um intervalo de 0,5 décimos de segundo. Esteban se orienta para o intervalo de 0,2 décimos de segundo na linha 484 como sendo sua vez de tomar o turno de fala e produz, da linha 485 à 487, outra expansão da segunda parte do par.

Na linha 488, outro continuador é produzido por Carolina e, após uma pausa de 0,5 décimos de segundo, Esteban demonstra o entendimento de que deve continuar sua fala ao tomar o turno na linha 490 para expandir sua resposta, que é encerrada na linha 494. Na linha seguinte, Carolina volta a dirigir o foco de atenção de Esteban ao material.

494 Esteban: → [e para los grupos (°no [sé°])  
 495 Carolina: → [é-] a idéía aí é de levar  
 496 <poesi:a:,> (0,2) para a periferia né que tipo de pessoa  
 497 normalmente se interessa por poesi:a,  
 498 (2,1)  
 499 Esteban: acho que:: (1,1) q- (0,2) °no:° (.) no se:i, (0,2) puede  
 500 ser cualquier persoa q- que tenha:: certa sensibilidade  
 501 (0,5) e que compreunda o:: (0,3) eu acho para mi:m a::-  
 502 a poesia yo- (0,9) >bueno< a poesia no:::: de pronto no::  
 503 comprendo mu:ito a:: poesia, (0,5) >no tengo esa  
 504 sensibilidad que tienen otras persoas (por eje-)< (.)  
 505 >por ejemplo yo no tengo la capacidad< de de:: (.) de  
 506 lembrar um: verso,

Nas linhas 495 e 496, Carolina aponta para Esteban aquilo que está sendo proposto pelo material ao qual ela se referiu na linha 458 e sobre o qual ela solicitou a opinião de Esteban nas linhas 460 e 461. Por outro lado, Carolina não demonstra compreender as ações de Esteban produzidas nos turnos anteriores como não sendo *accountable* (Garfinkel, 1967) em relação à primeira parte do par que ela produziu nas linhas 460 e 461. Inclusive, nas linhas 496 e 497, Carolina produz uma nova primeira parte de par, restringindo a próxima fala de Esteban com a proposição do tópico “poesia” que, segundo ela (linhas 495 e 496), faz parte da idéia do que está sendo abordado pelo material em termos de tópico. Após um intervalo longo, de dois segundos e um décimo, Esteban toma novamente o turno.

499 Esteban: acho que:: (1,1) q- (0,2) °no:° (.) no se:i, (0,2) puede  
 500 ser cualquier persoa q- que tenha:: certa sensibilidade  
 501 (0,5) e que compreunda o:: (0,3) eu acho para mi:m a::-  
 502 a poesia yo- (0,9) >bueno< a poesia no:::: de pronto no::  
 503 comprendo mu:ito a:: poesia, (0,5) >no tengo esa  
 504 sensibilidad que tienen otras persoas (por eje-)< (.)  
 505 >por ejemplo yo no tengo la capacidad< de de:: (.) de  
 506 lembrar um: verso,  
 507 (.)  
 508 Carolina: m: h[m::,  
 509 Esteban: [(>que veíamos<-) no tengo es- essa capacidade, (0,7)  
 510 ma:::::s::, (0,3) creo que a::::: pessoa que- (0,3) que  
 511 gosta de escribi::r e que: no sé:, (0,2) puede tener más  
 512 sensibilidad con la poesia:,,  
 513 Carolina: =m: hm::,  
 514 (0,4)  
 515 Esteban: m:: pero creo que:::: no es solo un: >tipo de pessoa que  
 516 (tiene que gustar) sino que tiene muchos<  
 517 (0,2)  
 518 Esteban: (°m:::uitos°)  
 519 (0,2)

Novamente, Esteban produz uma segunda parte de par constituída de várias UCTs, para as quais Carolina se orienta pela produção de continuadores (linhas 508 e 513). Na produção dessa segunda parte de par, Esteban exhibe o entendimento de ter tido sua fala restringida por Carolina, nas linhas 495 a 497, pela proposição do tópico “poesia”. Na linha 520, Carolina toma novamente o turno.

520 Carolina: → m hm: ã:: [na- na verda]de::, (0,2) em gera::l =  
 521 Esteban: [( )]  
 522 Carolina: → =né: a literatu:ra e:la é mais valorizada nas classes mais  
 523 a:ltas (0,4) né a população menos escolarizada tem menos  
 524 ace:sso à literatura:  
 525 (0,3)  
 526 Esteban: sim.  
 527 Carolina: né: ã:: como é que funciona isso no Chi:le também é assim?  
 528 (0,4)

Na linha 520, Carolina inicia aquilo que virá a ser uma relação estabelecida por ela entre classe social, escolaridade e acesso à literatura, que se constitui como “fala de prefaciação” (Schegloff, 1988/89, p. 220) à pergunta na linha 528. Para isso, produz duas UCTs até a linha 524.

Na linha 526, Esteban toma o turno e ratifica a relação feita por sua interlocutora nas linhas anteriores. Na linha seguinte, Carolina propõe a Esteban que explique se, no seu país de origem, a relação entre classe social, escolaridade e acesso à literatura que ela estabeleceu anteriormente também se sustenta. Esteban, então, toma o turno na linha 529, após um intervalo de 0,4 décimos de segundo (linha 528).

529 Esteban: .h: sim por- e- sim, (0,5) acho que si:m porque a:::::  
 530 (0,2) a recepção que te:::m:: (0,6) e:: por exemplo a  
 531 poesi:a que:: ya: um:: (0,2) um proceso má::s, (0,4) que  
 532 lleva mais que só um:: que só una- una lectu:ra de un  
 533 texto, (0,9) passa pela calidad de educación que::: a  
 534 persona recibe (0,5) e::: geralmente o que má- o:s  
 535 problemas ma::is:, (.) fortes da:: educação están nas  
 536 clases baixas que son:: na:: escola- (0,3) que vem: das  
 537 escolas públicas que:- (0,2) que tem:: u::na  
 538 infraestructura ruim que tem:: problemas de professor que  
 539 tem que fazer várias turmas, (0,2) e que depe:ndem:, (.)  
 540 que no solo passam em u:ma tu:rma, (0,3) a- e- (0,3)  
 541 te:::m condicione::s (a-) as:- as esco:las (estaban se  
 542 cay:endo) (0,6) e ya no te passa en:: la::s (0,6) essas  
 543 escolas son las que asiste:::n las clases más baixas,  
 544 (0,3) las clases alta::s te:::m a escola: privada, (0,5)  
 545 en Chile:: te:::m >três tipos de escola tiene,< (0,4) las  
 546 escolas privadas, (0,2) las escolas subvencionadas que  
 547 so:::n:, (0,5) que son:: >tienen< una:: (.) una  
 548 (certificación) dupla da:: (0,3) da privada com o  
 549 es[tado,

550 Carolina: [°m: hm:,°=  
551 Esteban: =e tem a:: salú- a educaçã::o: pública (0,4) a salú- a  
552 educação pública:: é a que te:m os peores índice::s de:  
553 (0,4) que son:[ :: ] os=  
554 Carolina: [°m:°, ]  
555 Esteban: =índices generales de la une:sco:, (0,3) de la calidad de  
556 educaçã:o: geralmente las escolas públicas son- (.) peores  
557 alunos,  
558 (0,4)  
559 Carolina: m: h:m,  
560 Esteban: e as escola::s e las classes más a:ltas que asisten a las  
561 escolas privadas sempre tienen- (.) °(obtienen) los  
562 melhores resultados°  
563 (0,4)

Mais uma vez, Esteban produz uma segunda parte de par de múltiplas UCTs, para as quais Carolina se orienta pelo uso de continuadores (linhas 550, 554 e 559).

Na linha 564, Carolina toma o turno e re-direciona o foco de atenção de Esteban para o tópico “literatura”, na produção de uma nova primeira parte de par.

564 Carolina: → tch- e você >você< gosta de le:r,  
565 (0,4)  
566 Esteban: → sim  
567 (0,4)  
568 Carolina: → que tipo de:, (0,2) de literatura você gosta

Na linha 566, Esteban produz a segunda parte do par, confirmando a informação solicitada por Carolina na linha 564. Na linha 568, Carolina produz uma nova primeira parte de par, relacionada, em termos de proposição de tópico, à solicitação que fez na linha 564. Esteban, então, toma o turno após um intervalo de um segundo e três décimos.

568 Carolina: → que tipo de:, (0,2) de literatura você gosta  
569 (1,3)  
570 Esteban: → go:sto:: de lee::r romances, (0,5) que::: nós llamamo:s  
571 novelas:,  
572 (.)  
573 Carolina: °m,°  
574 (0,3)  
575 Esteban: a::::: °°o- m-°° (0,5) literatura::: re- relacionada com  
576 minha::, (0,2) mi:- >com sociolo[gia,<

Na linha 570, Esteban responde a pergunta que Carolina fez na linha 568. Ele se orienta para a restrição do que diz pelo tópico proposto por Carolina na primeira parte desse par adjacente. Além disso, como será discutido na Quarta Parte, ele se orienta

para categorias de pertencimento distintas ao esclarecer que “romances” são chamados de “novelas”.

No excerto 4.3.2.1, portanto, Carolina e Esteban exibem sua orientação para a restrição do fazem/dizem em seus turnos de fala pelo tópico proposto por um material (ver ANEXO VIII).

No próximo excerto, Mariana propõe a Eva um material (ver ANEXO VI) que fala sobre ensino a distância e que, assim como observado no excerto 4.3.2.1, também restringe o que elas fazem/dizem em seus turnos de fala.

#### 4.3.2.2 - “Como eu posso aprender no Internet?”

- 631 Mariana: → então tá.  
 632 (0,2)  
 633 Mariana: → o úl:timo então  
 634 (3,9) ((Eva está lendo o material que foi entregue a ela))  
 635 Mariana: °°(hã hã )°°  
 636 (7,3) ((Eva continua lendo))  
 637 Mariana: → então na Alema:nha tem cu:rsos gratu:itos: ã::, (0,2)  
 638 profissionaliza:ntes na interne:t ou:: (isso) não é  
 639 comu:m,  
 640 (0,9)  
 641 Eva: → acho que não.  
 642 (.)  
 643 Eva: → eu não:: nunca ouvi falar que tem [°(>na Alemanha<)°]  
 644 Mariana: [m h: m ]  
 645 (0,4)  
 646 Eva: → aqui te:m,  
 647 (0,6)  
 648 Mariana: → sim. >hi hi ↑hi<  
 649 (.)  
 650 Mariana: → .H:: [e:- mas te:m: cur]sos a distâ:ncia lá: né,  
 651 Eva: [°(classes séries)°]  
 652 (0,3)  
 653 Mariana: → graduaçã:::o pós-gra[duaçã:::o,  
 654 Eva: → [si:::m tem  
 655 (0,2)  
 656 Mariana: → [>porque< como é:] que são vi:stos esses cu:rsos,  
 657 Eva: [°( )°]  
 658 (0,5)  
 659 Mariana: assi:m >tipo< como é: que a sociedade vê:: °(isso  
 660 assi:m)°  
 661 (.)  
 662 Eva: → acho que nã:o tem gra:nde difere:nça porque:: assi:m é::  
 663 ã as peçoas que estudam numa:: numa faculda:de d- (.)  
 664 de distâ:ncia .h:(0,3) eles:: ã: ga:nham: as:: maté:rias  
 665 pra- pra:- (0,4) de corre:io assi[m: tem que] fazer as=  
 666 Mariana: [m h:m :]  
 667 Eva: =mat- ã: as:: °as:° tare:fas tem que:, (0,5) mandar de  
 668 vo:lta [(de) co]rre:io: .h: e t- pra: fazer prô:vas=  
 669 Mariana: [m hm ]  
 670 Eva: =eles tem que ir para o mesmo luga:r  
 671 (0,2)  
 672 Mariana: m h:m



673 (0,3)  
 674 Eva: ou pra uma faculda:de pe:rto pra:: pra:,  
 675 (0,3)  
 676 Mariana: m h:m  
 677 (.)  
 678 Eva: pra fazer a pro:va então::, .h:(0,2) eu não ↑a:cho que  
 679 é uma gra:nde difere:nça  
 680 (.)

Nas linhas 631 e 633, Mariana anuncia a Eva o último material sobre o qual elas irão falar (ANEXO II, linhas 230-232). Na linha 637, Mariana toma o turno e produz uma primeira parte de par ao solicitar a Eva informação sobre a existência de cursos profissionalizantes gratuitos a distância na Alemanha. Na linha 641, Eva produz a segunda parte do par, afirmando acreditar que não existam esses cursos a distância na Alemanha. Na linha 643, Eva se auto-seleciona para justificar sua resposta em 641.

Na linha 646, Eva produz uma primeira parte de par, solicitando a Mariana que confirme se no Brasil (em oposição à Alemanha) há cursos desse tipo. Na linha 648, após um intervalo de 0,6 décimos de segundo, Mariana confirma a existência de cursos profissionalizantes gratuitos a distância no Brasil, produzindo a segunda parte do par adjacente projetado por Eva. Nessa interação, não apenas Mariana propõe a primeira parte de pares adjacentes. Conforme o excerto 4.3.2.2, Eva também produz a primeira parte de par adjacentes e com isso, demonstra constituir-se como membro competente na sua interação com Mariana. Retomarei essa questão na Quarte Parte, no Capítulo 5, ao apresentar a descrição dos métodos dos participantes constituintes do trabalho de fazer ser membro competente na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional.

Na linha 650, Mariana produz uma primeira parte de par em que retoma a proposição do tópico ensino a distância ao solicitar a Eva que confirme a existência de cursos a distância na Alemanha, inclusive especificando sua pergunta na linha 653. Na linha 654, Eva demonstra orientação à pergunta de Mariana na linha 650 ao confirmar a existência de cursos a distância na Alemanha. Na linha 656, Mariana inicia uma nova primeira parte de par que remete topicamente ao que foi proposto por ela na linha 650.

Na linha 662, Eva inicia a produção da segunda parte do par em relação ao que foi solicitado por Mariana nas linhas 656, 659 e 660, demonstrando, assim, o entendimento de que sua fala está restringida pelo tópico proposto por sua interlocutora.

Nesta seção, ressaltei a restrição ao que os participantes dizem/fazem em seus turnos de fala pela orientação a tópicos propostos por um material, indicando, assim, uma transformação do seguinte aspecto livre de contexto que caracteriza a organização seqüencial da conversa cotidiana: “[8] O que cada um diz não é previamente especificado (cf. § 4.8)” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 2003 [1974], pp. 14-15) . Na próxima seção, abordarei uma característica da fala-em-interação institucional que Drew e Heritage (1992, p. 22) chamaram de “arcabouços inferenciais e procedimentos”.

### **4.3.3 Arcabouços inferenciais e procedimentos peculiares ao contexto institucional específico**

Drew e Heritage (1992) apontam para o fato de que

a interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (Drew e Heritage, 1992, p. 22; tradução de Garcez, 2002, p.57).

Conforme Drew e Heritage (1992, p. 24), um exemplo disso pode ser a limitação muitas vezes imposta ao participante profissional (Drew e Heritage, 1992, p. 22) de um contexto institucional específico para que ele não use expressões de surpresa, solidariedade, concordância ou afiliação em resposta às descrições, reclamações, narrações, entre outras, do participante leigo (Drew e Heritage, 1992, p. 22). Essa limitação poderia ser negativamente percebida em um contexto de conversa cotidiana por fazer com que o falante deixe de demonstrar a sua afiliação ao que foi feito pelo seu interlocutor naquele contexto seqüencial. Na fala-em-interação institucional, por outro lado, a não expressão de afiliação ao que está sendo feito pelo interlocutor pode ser vista como uma contribuição admissível para o cumprimento da meta institucional.

Drew e Heritage (1992, p. 23) apontam como exemplo as entrevistas jornalísticas, nas quais os participantes costumam não demonstrar afiliação entre si pelo fato de sua fala ter como interlocutor a audiência e não eles próprios (Heritage, 1985; Clayman, 1988; Greatbatch, 1988; Heritage e Greatbatch, 1991). Nesse caso, as expressões que indicam recebimento de informação, isto é, os acusos de recebimento (Heritage, 1984b), devem ser produzidas pelo interlocutor endereçado, ou seja é, a audiência, e não pelo entrevistador ou pelo entrevistado.

Em linhas gerais, os dados de Greatbatch (1988) e de Heritage e Greatbatch (1991) apontam que o sistema de troca de falas (Schegloff, 1987) na entrevista jornalística opera a partir da pré-alocação de turnos onde as identidades institucionais de entrevistador e de entrevistado são pré-determinadas pelo constrangimento de suas ações, no sentido de que cabe ao entrevistador perguntar (bem como iniciar e encerrar a entrevista) e ao entrevistado responder as perguntas feitas pelo entrevistador (Greatbatch, 1988; Heritage e Greatbatch, 1991). Em termos de organização seqüencial, embora os entrevistadores possam desafiar ou colocar em dúvida alguma opinião ou posição dos entrevistados, e esses, por sua vez, possam resistir, rejeitar ou ignorar tais desafios, as ações são co-construídas em turnos minimamente reconhecidos como perguntas e respostas ao longo do evento entrevista jornalística (Heritage e Greatbatch, 1991, p. 98).

Além disso, a entrevista jornalística, conforme a descrição de Greatbatch (1988, p. 403) se organiza em um contexto social no qual o jornalista procura obter informações de um ou mais entrevistados para uma audiência de rádio ou de televisão e não para si próprio. Disso decorre que os entrevistadores sistematicamente deixam de produzir um conjunto de respostas que são geralmente produzidas por quem pergunta na conversa cotidiana. Por exemplo, os entrevistadores não produzem nenhum comentário avaliativo das respostas dos entrevistados e, como afirmei acima, nem acusos de recebimento (Heritage, 1984b).

Greatbatch (1998, p. 423) e Heritage e Greatbatch (1991, p. 110) afirmam que o entrevistador, ao fazer isso, declina do papel de recipiente das respostas do entrevistado, tornando a audiência o recipiente da fala que emerge ao longo da entrevista. Para a manutenção da audiência como recipiente da fala dos participantes de uma entrevista jornalística, outro recurso interacional utilizado pelo entrevistador é o de evitar fazer afirmações que possam ser tomadas como sua opinião pessoal ou como a visão da sua empresa sobre o tópico em discussão (Heritage e Greatbatch, 1991, p. 107).

Para Heritage e Greatbatch (1991, p. 106-107), portanto, o sistema de tomada de turnos que constitui a fala-em-interação institucional de entrevista jornalística é organizado: a) pela produção da fala para uma audiência e não para os participantes da entrevista; e b) pelo constrangimento das ações dos entrevistadores a partir da produção de práticas que demonstram desafiliação em relação às afirmações e posições dos entrevistados. Resumindo, Heritage e Greatbatch (1991, p. 107) compreendem que o sistema de tomada de turnos na entrevista jornalística se organiza a partir da orientação

dos participantes para a produção da fala para uma audiência e para a restrição ao entrevistador de emitir uma opinião pessoal ou a posição de sua empresa.

Na literatura sobre as entrevistas de proficiência oral na área de avaliação em língua estrangeira, Lazaraton (1996, pp. 160-161) e Brown (2003, pp. 10-11) defendem a posição de que os entrevistadores não devem produzir práticas avaliativas, ou seja, comentários como “tá certo”, “muito bem”, “bem”<sup>188</sup>. As autoras afirmam que essas práticas constituem retorno avaliativo ambíguo e, portanto, podem levar alguns entrevistados a pensarem que estão indo bem ao longo da entrevista de avaliação quando, na verdade, o uso dessas práticas pelo avaliador pode estar apenas indicando acuso de recebimento (Heritage, 1984b) do que foi dito/feito no turno imediatamente anterior produzido pelo avaliado.

Embora Lazaraton (1996, 2002) e Brown (2003) afirmem embasar suas pesquisas na Análise da Conversa Etnometodológica, seus estudos não permitem aos leitores o acesso ao turno posterior àquele no qual o entrevistador produziu práticas como “muito bem”, “bem”, “tá certo”. Em consequência disso, o leitor desses estudos não tem a possibilidade de co-analisar a orientação do entrevistado com relação à prática anteriormente produzida pelo entrevistador no seu turno de fala. Dessa forma, não é possível examinar o entendimento exibido pelos participantes da prática que as autoras categorizam eticamente como “avaliativa”.

Nos dados desta pesquisa, os participantes não parecem exibir o entendimento de práticas de descrição como “*tá certo*”, “*oquei*”, “*legal*”, “*muito legal*”, entre outras, como realizando “avaliação” do que foi/dito feito por eles em turnos anteriores, como descrevo a seguir.

#### 4.3.3.1 - “Me conta essa história”

44 Carolina: °a:h° e vocês se conheceram em um congresso é  
 45 isso,  
 46 Esteban: ãhã  
 47 (.)  
 48 Esteban: um congresso:: um con↑gresso:: de la sociologi:a que::  
 49 [se faz] generalme:nte:: (0,2) e: a=  
 50 Carolina: [ mhm, ]  
 51 Esteban: =cada dois a:ños se faz e:m:, (0,2) em diferentes  
 52 parte:s, (0,5) que organizam la:: asociación de  
 53 latinoameri- latinoamericana: [>de sociolo]gia<  
 54 Carolina: [m hm]  
 55 (0,9)

<sup>188</sup> “Ok”, “that’s good/great”, “good”.

56 Esteban: → (e é u:na experiência no,)  
 57 (0,2)  
 58 Carolina: → m:: lega::l  
 59 Esteban: → m[hm,  
 60 Carolina: → [e:::: (0,2) mas tu estudava sociologia no Chile  
 61 Esteban: → sim eu faço:: s- (0,2) sociologia en Chile  
 62 Carolina: m hm  
 63 Esteban: sociologia faço o quarto ano::: na Universidade  
 64 de Açucena::,  
 65 Carolina: °m hm°  
 66 (0,3)  
 67 Esteban: aonde eu mo:ro que é no sul do Chi:le,  
 68 (0,4)  
 69 Carolina: mas e aí agora tu tá fazendo o que um: intercâ::mbio:  
 70 ou como é que é, (.) aqui na Educ

Na linha 58, Carolina produz um comentário que Esteban ratifica na linha 59. Na linha 60, Carolina toma novamente o turno para produzir uma primeira parte de par na qual solicita uma informação ao seu interlocutor sobre sua experiência acadêmica. Nesse excerto, portanto, os interagentes não parecem se orientar para o comentário de Carolina na linha 58 como sendo avaliativo do desempenho de Esteban.

No excerto seguinte, Carolina produz a expressão “*tá certo*”, na linha 133:

#### 4.3.3.2 - “*Me conta essa história*”

106 Carolina: → e aí: a tua namorada vai ju::nto ou como é que fica,  
 107 (.)  
 108 Esteban: → sim (0,3) supo:ngo que sim (0,2) se todo der certo::  
 109 ella vuelta comigo: hacer um mestrado no Chile porque  
 110 ela:: se licencia agora este a:no,=  
 111 Carolina: =ãhã  
 112 Esteban: fim do a:no, (0,7) e::: e ela está optando a umas be:ca:s  
 113 da:: (0,2) que outorga o Ministé- no Ministé- o Ministério  
 114 da Educação:: [Minis]tério de:::, (0,2) de Relaciones=  
 115 (Carolina: [ >m< ] )  
 116 Esteban: =Exteriores [tem] duas becas, (0,3) ela está=  
 117 (Carolina: [ >m< ] )  
 118 Esteban: =opta:ndo a essa:s (.)°becas° se NÃO, (0,5) iria só:::  
 119 hacer mestrado:, (0,3) >mas teria que pagar< porque a::s  
 120 (0,2) as universidades no Chile so:::n(0,3) a:pesar que  
 121 son estatales, (0,3) de- dependem do estado son:: son  
 122 pagas hay que pagar u::na mensalidad  
 123 Carolina: m h:m,  
 124 Esteban: então::, (0,6) essa é a idéia que logo termine para:,(0,8)  
 125 para ela fazer um mestrado e yo voy a continuar em::,  
 126 (0,3) e:::m (mi área primeiro semestre[: ] ) de  
 127 facultad e eso  
 128 Carolina: [m h:m,]  
 129 (0,3)  
 130 Carolina: m h:m,  
 131 Esteban: essa é a idéia  
 132 (0,6)

133 Carolina: → tá ce:rto e tem tu vê mu:ita difere:nça entre a  
 134 faculdade >de sociologia< no Chi:le e no Brasi:l?  
 135 (1,0)  
 136 Esteban: → ah:::, (1,1) m:: estru- estruturalmente son diferentes  
 137 a::s, (0,2) as metodologi:as que se::, (.) e os j<sup>o</sup>vens  
 138 que pegam a::tuam: atuam:, (0,2) no Chile e en Brasil,  
 139 (0,9) a diferencia es que para nós que somo::s, (0,2)  
 140 que tene- que tenemos que (trajer el) educacional com  
 141 sociologi:a fazendo: ( ) testa:ndo:: fazendo  
 142 investigaciones, (0,2) a:: sociologia no Chile é una  
 143 así:- u:ma:::(m:), (0,2) una disciplina que no tem mu:ito  
 144 financiamie:nto,

Na linha 106, Carolina solicita que Esteban confirme se sua namorada brasileira voltará com ele para o Chile. A partir da linha 108, Esteban confirma a ida de sua namorada brasileira ao Chile e esclarece as condições necessárias para que isso aconteça.

Na linha 133, Carolina toma novamente o turno, quando produz a expressão “*tá certo*”. Nessa mesma linha, Carolina inicia a produção de uma nova primeira parte de par, solicitando a Esteban sua visão em relação à faculdade de Sociologia no Chile e no Brasil. Após um intervalo de um segundo na linha 135, Esteban toma o turno na linha seguinte para responder à pergunta de Carolina nas linhas 133 e 134. Esteban produz uma resposta constituída de múltiplas UCTs sem evidenciar orientação para a expressão “*tá certo*” na linha 133 como tendo um caráter avaliativo e sim como o fechamento de um par adjacente e a abertura de outro por parte de Carolina.

No excerto que segue, Carolina produz a expressão “*oquei*”, na linha 333:

#### 4.3.3.3 - “*Por que anda tão difícil envelhecer?*”

315 Carolina: → você acha que os jo:vens assim os adolescentes do Brasil  
 316 são difere:ntes dos chile:nos?  
 317 (1,0)  
 318 Carolina: → ou sã:o bem pareci:dos,  
 319 Esteban: → m::: (1,8) >no sé°< pelo pouco que conheci que no  
 320 conhecia mui- (0,2) bueno desses jovens que::- se  
 321 desenvolvem na::- na universidade que para mí com- (0,3)  
 322 lo que yo conheço de Chile son:, (0,6) tem semelha:nças  
 323 fazem (mil) co:sas van a la faculta:d (alguns) tem  
 324 traba:lho:, (0,6) MAIS JOvenes, (0,6) e::: acho que passa  
 325 pelas misma:::s pelos mismos proce:ssos de::: de  
 326 crecimiento °que tiene:n,° (0,2) e pelos mismos processos  
 327 de: de maduraçã:o (e que) e de: e de::: (0,3) e de:::  
 328 (0,5) estar testando[::: siem]pre situaciones para: (0,3)  
 329 Carolina: [°m hm:,°]  
 330 Esteban: =que vocês van:: conforma:ndo como:: (0,6) van conformando  
 331 seu caracte:r,

332 (0,2)  
 333 Carolina: → m h:m tch- oque::i dá uma olhadi:nha nesse material  
 334 °aquí°?  
 335 → (16,5) ((*Esteban lendo o material*))  
 336 Carolina: → t↑á:: en↓tão esse material fala de::: educação a  
 337 distâ:ncia, (0,4) né: .h:: no teu país como é que são  
 338 vistos esses cursos:, (0,2) oferecidos pela internet:,  
 339 (2,1)  
 340 Esteban: → a::: (0,5) >acho que estos<- estos cursos está:::n:::,  
 341 (0,6) <tie:nē::n:,> (.) están respeta:dos tie:nē::,  
 342 (0,2) está:n intencionados a: pessoas que::, (0,2) que  
 343 cuentan com um te:mpo:: um- (0,2) um um tempo reduzido  
 344 como para poder assistir a u:na:: educaciôn:: (0,6)  
 345 °formal no,°

Nas linhas 315 e 316, Carolina solicita a Esteban que expresse sua opinião sobre os adolescentes brasileiros em relação aos chilenos. Após o intervalo de um segundo na linha 317, Carolina toma novamente o turno para reconfigurar parte de sua pergunta nas linhas 315 e 316, uma vez que Esteban não havia produzido uma resposta até esse ponto.

Na linha 319, Esteban inicia sua resposta, novamente constituída de múltiplas UCTs. Na linha 333, Carolina produz os itens “*m hm*” e “*oquei*”, seguidas da solicitação de que Esteban dirija seu foco de atenção a um material que ela apresenta a ele (linhas 333 e 334). Esteban se orienta para essa ação de Carolina ao ler o material (linha 335). Logo a seguir, Carolina propõe uma nova pergunta, com base no tópico abordado pelo material que apresentou nas linhas 333 e 334.

Mais uma vez, Esteban parece ter se orientado aos itens “*m hm*” e “*oquei*” como indicadores do encerramento de um par adjacente e da abertura de um novo par e não como comentários avaliativos de Carolina. Como afirmei anteriormente, o uso dessas práticas pelo participante “avaliador” pode também apenas indicar acuso de recebimento (Heritage, 1984b) do que foi dito/feito no turno imediatamente anterior ao produzido pelo participante “avaliado”.

Nos excertos seguintes, Mariana e Eva se orientam para expressões como “*legal*”, “*muito legal*”, “*coisa boa*”:

#### 4.3.3.4 - “*Em termos culturais ou em termos sociais?*”

92 Mariana: → m hm- [>ah tá] tá< tu já: este:ve no Brasil antes,  
 93 Eva: [e - ]  
 94 Eva: → sim  
 95 (0,2)  
 96 Mariana: → quanto tempo,  
 97 (0,2)

98 Eva: → ã:: primeira vez se:te ↑meses,  
 99 Mariana: m h:m=  
 100 Eva: =segunda vez do:is, (0,3) a terceira vez, (0,4)  
 101 ci:nco,(0,6) e ago:ra eu vou ficar até ma:io  
 102 (0,3)  
 103 Mariana: → °ah:: que le↑gal°  
 104 Eva: → °°(.h: vou-)°° .h: então a primeira vez eu fiquei um:::  
 105 (.) mais tempo em São Pa:ulo esta:va trabalhando lá  
 106 num:: proje:to social,  
 107 (.)  
 108 Mariana: m h:m  
 109 Eva: depo:is eu fiquei viaja:ndo até:: fui até são- ã::  
 110 Salvador  
 111 (0,3)  
 112 (Mariana): [(gr:m) ((pigarro))  
 113 Eva: [de ô:nibus sempre °(fazendo essas)°=  
 114 Mariana: → =°que lega::l°  
 115 (0,2)  
 116 Mariana: → m h:[m  
 117 Eva: → [Rio de Jane::iro cla::ro Ilha Gra::n[de:,  
 118 Mariana: [ã hã:  
 119 (0,6)  
 120 Eva: =ã::m,=  
 121 Mariana: >h: hã hã<=  
 122 Mariana: → =legal=  
 123 Eva: → =a se[gu:]nda ↑vez, (0,3) ah:, (0,2) São Paulo de no:vo=  
 124 Mariana: [.h:]  
 125 Eva: =eu fui para Foz do Igua↑çu,  
 126 (0,2)  
 127 Mariana: m h:m::  
 128 Eva: conhece:r? .h:: e a terceira vez eu fui- no- (0,2) fiz  
 129 uma via:gem no Norde:ste (0,4) °(tava:°)° (0,6)  
 130 Fortale::za Nata:l:  
 131 (.)  
 132 Eva: → [°(muito bonito)°]  
 133 Mariana: → [°(c o i s a b o :|a:)°  
 134 (0,2)  
 135 Mariana: °>hã [hã hã<]  
 136 Eva: → [f>muito legal<f] h:: [>hã hã<]  
 137 Mariana: [.H ::<°] ã: hã  
 138 (.)  
 139 Mariana: → prefere:: ã:: que que tu prefere assim no: no Brasil  
 140 ma:is assim qual é o lugar (.) preferi:do teu,

Na linha 92, Mariana solicita que Eva informe se havia estado no Brasil em algum momento anterior. Na linha 94, Eva exhibe orientação a esse turno de Mariana ao confirmar a informação solicitada por sua interlocutora. Na linha 96, Mariana produz uma nova primeira parte de par, topicamente relacionada àquela que produziu na linha 92, solicitando a Eva a informação de quanto tempo sua interlocutora esteve no Brasil anteriormente. Na linha 98, Eva inicia uma resposta de múltiplas UCTs em orientação à pergunta de Mariana na linha 96.

Na linha 103, Mariana produz a expressão “*que legal*”. Na linha seguinte, Eva expande sua fala anterior, iniciada na linha 98. Na linha 114, Mariana produz



novamente a expressão “*que legal*”, seguida da expressão “*m hm*”, à qual Eva exhibe seu entendimento como sendo um continuador ao continuar sua fala na linha 117. Na linha 122, Mariana produz a expressão “*legal*” em fala contígua com Eva, que segue contando para sua interlocutora as vezes em que esteve anteriormente no Brasil e onde.

Nas linhas 132 e 133, Eva e Mariana parecem produzir, em sobreposição, as expressões “*muito bonito*” e “*coisa boa*”, retrospectivamente. Na linha 136, em sobreposição com o riso de Mariana, em *smile voice*<sup>189</sup> e em fala acelerada, Eva produz a expressão “*muito legal*”, para a qual Mariana se orienta na linha seguinte ao produzir uma confirmação (a hã) já em um espaço do turno fora da sobreposição com o turno anterior de Eva. Nas linhas 139 e 140, Mariana produz uma nova primeira parte de par, solicitando a Eva que expresse sua opinião sobre o lugar que ela prefere no Brasil.

Nesse excerto, Mariana e Eva demonstram sua orientação para expressões como “*legal*”, “*muito legal*”, “*coisa boa*”, entre outras, como exibição de afiliação, de alinhamento do que foi dito/feito pelo interlocutor em um turno anterior ou em turnos anteriores.

No excerto a seguir, Mariana produz a expressão “*que lindo*”, na linha 213:

#### 4.3.3.5 - “*Em termos culturais ou em termos sociais?*”

- 203 Mariana: → .H:: e tu pretende mora:r aqui no Brasi:l?  
 204 (0,9)  
 205 Eva: → ah- eu não sei  
 206 (.)  
 207 Eva: o meu namora:do ele é brasile:iro  
 208 (.)  
 209 Mariana: → ah tu tem namorado brasileiro  
 210 (.)  
 211 Eva: → >sim sim< e:: a gente morou ju:nto na Alema:nha também,  
 212 (0,2)  
 213 Mariana: → °que [lindo°  
 214 Eva: → [e ago:ra:: a gente não sa:be se: se a gente fica  
 215 aqui:: ou vamos volta::r agora eu te:nho que voltar em  
 216 ma:io pra:: (0,2) ã:: terminar o meu curso lá,  
 217 (0,2)  
 218 Mariana: m h:m:  
 219 (0,2)  
 220 Eva: e depois eu::, (1,2) vamos ver h: >Hã Hã<  
 221 (.)  
 222 Mariana: mas é um lugar onde tu mã- gor- gostaria de mora:r?

<sup>189</sup> Uso aqui o termo em língua inglesa por não haver encontrado um uso técnico equivalente em língua portuguesa. Segundo Buttny (2004, p. 86) *smile voice* é difícil de descrever analiticamente. O autor propõe, como glosa do termo, que a produção de *smile voice* envolve um volume de voz marcadamente mais alto e uma curva de entonação comparável ao riso durante a fala, porém, sem a produção de risadas.

Na linha 203, Mariana quer saber se Eva tem planos de morar no Brasil. Na linha 205, Eva afirma não saber se faz parte de seus planos morar no Brasil. Na linha 207, ela conta para Mariana que seu namorado é brasileiro.

Na linha 209, Mariana demonstra receber a informação de que Eva tem um namorado brasileiro ao mesmo tempo em que solicita confirmação dessa informação. Na linha 211, Eva se orienta para a solicitação de confirmação de Mariana ao confirmar que tem um namorado brasileiro. Além disso, ela acrescenta a informação de que morou com seu namorado brasileiro na Alemanha. A essa informação de Eva, Mariana se orienta na linha 213 ao produzir a expressão “*que lindo*” em voz baixa e em sobreposição com parte da fala de Eva no turno posterior. Na linha seguinte, Eva acrescenta que nem ela e nem seu namorado sabem se voltam para a Alemanha ou se ficam no Brasil. Ela ainda informa, nas linhas 215 e 216, ter que voltar a Alemanha no mês de maio<sup>190</sup> para terminar um curso que estava realizando naquele país.

Nesse excerto, Eva não exibe sua orientação para a expressão “*que lindo*” como sendo avaliativa do seu desempenho. Tendo a expressão sido produzida por Mariana em voz baixa e em sobreposição com o início do turno de Eva na linha posterior, pode ser possível, inclusive, que Eva nem tenha efetivamente ouvido a expressão de sua interlocutora, já que não demonstra nenhuma evidência em seus turnos posteriores de orientação a essa expressão.

No excerto 4.3.3.6, Mariana produz uma expressão de surpresa na linha 840:

#### 4.3.3.6 – “*Como eu posso aprender no internet?*”

833 Mariana: → [m h:m:, >m hm.< .h:: e na:: Alemanha: tu a:cha que  
 834 há: ainda mais procuras de cursos: pre:senciais ou a  
 835 distâ:ncia há uma::,  
 836 (1,0)  
 837 Eva: → °m° a:cho que ma:is pre:sencia[is  
 838 Mariana: → [°pre:senciais°  
 839 Eva: → si::m acho que a distâ:ncia só tem uma faculda:de  
 840 [°na Alemanha°]=  
 841 Mariana: → [a h: é: ? ]  
 842 Eva: → =m h:m  
 843 → (1,3)  
 844 Eva: → é- uma faculda:de faculda:de te:m esses cursi:nhos  
 845 assi::m apre:nde: inglê::s, (.) [na in]tern(h)et(h)=  
 846 Mariana: [m h:m]  
 847 Eva: =°((h) (h) [(h) ]° é i]sso tem:: mas, .h:

<sup>190</sup> A interação entre Mariana e Eva ocorreu no dia 25 de outubro de 2006, conforme os registros nas fichas de avaliação de proficiência oral do exame Celpe-Bras.

848 Mariana: [ã hã]  
 849 Mariana: °>hê hê<° [.h:  
 850 Eva: [ã::, (0,5) ou fa:ça o:: o:: segundo gra:u  
 851 até:,  
 852 Mariana: m [h:m:  
 853 Eva: [coisas assi:m mas,  
 854 (0,3)  
 855 Mariana: m h:m:  
 856 Eva: (ã::ssas) são mais:, (0,7) priva:dos >assim< não tão  
 857 oficia:is °eu acho°

Nas linhas 833 a 835, Mariana solicita a Eva que compare a procura a cursos a distância e a cursos presenciais na Alemanha. Após um intervalo longo (linha 836), Eva afirma acreditar que a procura pelos cursos presenciais seja maior. Em ponto em torno do lugar relevante para a transição de turno, Mariana projeta o final do turno de sua interlocutora e toma um turno em uma breve, e legítima, sobreposição com Eva, exibindo sua orientação para o item “*presenciais*” (linha 837) no turno anterior de Eva.

Na linha 839, Eva confirma o que disse na linha 837 e acrescenta acreditar que haja somente uma faculdade a distância na Alemanha. Novamente demonstrando sua orientação à projetabilidade do lugar relevante para a transição de turno no turno de Eva, Mariana produz, em sobreposição com o final do turno de sua interlocutora, a expressão “*ah, é?*” (linha 841). Ao fazer isso, Mariana exhibe publicamente uma mudança de estado de cognição (Heritage, 1984, p. 299) revelando desconhecer a informação fornecida por Eva no turno anterior ao mesmo tempo em que solicita confirmação dessa nova informação. Na linha 842, Eva confirma a informação de que na Alemanha parece existir somente uma faculdade a distância e após Mariana não ter tomado o turno em um intervalo de um segundo e três décimos, Eva esclarece, na linha 842, os tipos de curso a distância que existem na Alemanha.

Observa-se, nesse excerto, um momento seqüencial em que a participante profissional (Drew e Heritage, 1992, p. 22) demonstra afiliação à sua interlocutora pela produção de uma expressão de surpresa que, simultaneamente, exhibe sua mudança de estado de cognição (Heritage, 1984, p. 299) com relação a conhecimento de senso comum e solicita a confirmação desse novo conhecimento ao interlocutor, produzindo uma mudança no alinhamento (Goffman, 1979[2002]) sustentado pelos participantes até aquele momento interacional. Na Quarta Parte, serão apresentados e discutidos outros excertos nos quais Eva propõe mudança de alinhamento, ratificada por Mariana e, no novo alinhamento, Eva exhibe mudança de estado de cognição.

Finalmente, Mariana produz as expressões “ *muito legal*” e “ *muito bom*” no encerramento de sua interação com Eva:

4.3.3.7 - “ *Como eu posso aprender no internet?*”

888 Mariana: → então t<sup>↑</sup>á::  
 889 (0,3)  
 890 Mariana: → >muito< obriga:da::,  
 891 (0,4)  
 892 Mariana: → muito lega:l conversar conti::go::,  
 893 Eva: → ã >hã hã<  
 894 (0,8)  
 895 Mariana: → muito [bo:]m::,  
 896 Eva: → [tá]  
 897 (0,4)  
 898 Mariana: → obriga:da, =((barulho de metal caindo ou sendo  
 899 arrastado))  
 900 (0,3)  
 901 Mariana: → é até: então ((encerra a gravação))

Na linha 888, Mariana começa a exibir sua orientação para o encerramento da interação com Eva. Na linha 892, Mariana afirma ter sido uma experiência positiva para ela sua interação com Eva e ratifica essa afirmação na linha 895. Eva, por sua vez, acusa o recebimento do turno de Mariana na linha 893 e na linha 896, não exibindo para a interlocutora e, portanto, nem para o analista, evidência do entendimento dos turnos de Mariana como tendo demonstrado algum índice de avaliação sobre seu desempenho. Nem na linha 893 e nem na linha 896, Eva produz ações que constituem a segunda parte do par elogio-resposta, tais como agradecimento, auto-depreciação, modalização do elogio, elogio ao interlocutor, entre outras (Pomerantz, 1984).

Os excertos apresentados e discutidos nesta seção não somente fornecem mais evidências da orientação dos participantes para a produção de contextos e identidades institucionais no trabalho de fazer ser competente na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral de português como língua adicional, como também reforçam a centralidade da aproximação à perspectiva dos participantes para aqueles preocupados com a avaliação do uso da linguagem em contextos de língua adicional. Como afirmei na Primeira Parte, as preocupações com parâmetros de avaliação que possam vir a ser mais válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996[2000]) não podem prescindir do entendimento do que constitui o trabalho de fazer ser membro competente no contexto de fala-em-interação de entrevista de

avaliação de proficiência oral em língua adicional em um exame que tenha como foco central a avaliação do uso da linguagem.

Somente a partir desse entendimento é que será possível a reflexão sobre parâmetros de avaliação que venham a ser razoavelmente válidos e confiáveis para a avaliação oral do uso da linguagem em contextos de língua adicional. Sobre esse aspecto, apresentarei e discutirei argumentos no Capítulo 6, na Quarta Parte,.

No Capítulo 4, apresentei as três dimensões da interação que constituem características elementares da fala-em-interação institucional: 1) a orientação dos participantes a metas e tarefas institucionais; 2) a orientação dos interagentes a restrições com relação a contribuições que são ou podem ser feitas nos seus turnos de fala; e 3) a realização de inferências interacionais pelos participantes distintas daquelas encontradas na sistemática elementar para a organização de turnos na conversa cotidiana (Drew e Heritage, 1992, p. 25). Segundo Drew e Heritage (1992), as transformações na organização da tomada de turno na conversa cotidiana configuram uma organização seqüencial característica da fala-em-interação institucional, refletindo uma “epistemologia social e relações sociais”<sup>191</sup> (p. 45).

Os autores se referem, dentre outros aspectos mais ou menos característicos das instituições, às assimetrias interacionais observadas nos contextos institucionais. Embora assimetrias possam também ocorrer na conversa cotidiana, “em muitas formas de discurso institucional há uma relação direta entre *status* e papel, por um lado, e direitos e obrigações discursivas, por outro.” (Drew & Heritage, 1992, p. 49)<sup>192</sup>.

A organização seqüencial e a epistemologia social se relacionam, portanto, da seguinte forma:

Uma dimensão importante da assimetria entre os participantes na interação institucional emerge do esquema de interação, predominantemente de pergunta-resposta, que caracteriza muitas delas. Em tais contextos, o participante leigo pode perceber poucas oportunidades para tomar a iniciativa (...) e os profissionais podem ganhar certo controle sobre a introdução de tópicos e, por conseguinte, sobre a “pauta” para a ocasião. (Drew & Heritage, 1992, p. 49)<sup>193</sup>

---

<sup>191</sup> *Social epistemology and social relations.*

<sup>192</sup> *In many forms of institutional discourse, by contrast, there is a direct relationship between status and role, on the one hand, and discursive rights and obligations, on the other.*

<sup>193</sup> *An important dimension of asymmetry between the participants in institutional interaction arises from the predominantly question-answer pattern of interaction that characterizes many of them. In such contexts, there may be little perceived opportunity for the lay person to take the initiative (...) and*

Esses aspectos, a organização da tomada de turno, a organização do reparo, a orientação para contextos e identidades institucionais, os limites quanto às contribuições aceitáveis e os arcaouços inferenciais que operam nos diferentes contextos produzidos devem fazer parte de uma descrição do trabalho de fazer ser membro competente em língua adicional que busque uma aproximação à perspectiva êmica, isto é, baseada nas práticas e ações dos participantes da fala-em-interação enquanto recursos analíticos.

Na Terceira Parte, descrevi a orientação dos participantes para a produção intersubjetiva de um contexto e identidades institucionais. Essa orientação se observa empiricamente em algumas particularidades da fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional. Descrevi como algumas transformações da organização da tomada de turno com relação à conversa cotidiana demonstram a orientação para categorias de pertencimento institucionais. Ao realizar essa descrição, demonstrei a orientação para a identidade profissional de um dos participantes como aquele que inicia e finaliza o evento, assim como propõe tópicos que restringem que é dito/feito pelos participantes na entrevista de proficiência oral.

Nesta Terceira Parte, também afirmei, com base em Drew e Heritage (1992) que a produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais tem como conseqüências procedimentais: 1) uma organização particular dos eventos como um todo (quando começam, quando terminam, quais são as atividades realizadas), 2) certos limites quanto às contribuições que são consideradas legítimas, 3) certos arcaouços inferenciais para a compreensão das ações que são realizadas, e 4) um entendimento particular da meta que orienta o evento, entendida como a realização intersubjetiva que os participantes tornam relevante a todo o tempo e sem descanso no percurso interno do trabalho interpretativo da realização da entrevista de proficiência. Essa meta, para os participantes desta pesquisa, é a avaliação oral de português como língua adicional.

Os métodos utilizados pelos participantes para tornar relevante o trabalho de fazer ser membro competente na entrevista de avaliação de português como língua adicional serão descritos na Quarta Parte, no Capítulo 5, com base na visão etnometodológica do caráter reflexivo e *accountable* das ações e descrições na manutenção da intersubjetividade, do entendimento da linguagem como indicial e do pertencimento pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970). No Capítulo 6, faço considerações sobre as implicações da compreensão etnometodológica atingida neste estudo para a validade e a confiabilidade da Parte Individual do exame Celpe-Bras e para os estudos em avaliação em língua adicional preocupados com a avaliação de uso da linguagem.

**QUARTA PARTE: O trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras**



Na Terceira Parte, demonstrei que os participantes se orientam para a produção de contextos e identidades institucionais enquanto parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras. A orientação para a produção de contextos e identidades institucionais nesta pesquisa é evidenciada pela organização da tomada de turno em seqüências de pares adjacentes pergunta-resposta, pela sinalização da abertura e do fechamento da entrevista por um dos participantes e pela proposição e encerramento de tópico por parte de um dos interagentes como organizador do que os participantes dizem/fazem em seus turnos de fala.

Conforme veremos a seguir, também faz parte desse trabalho a produção e a ratificação das categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” como recurso interpretativo exibido pelos participantes para a *accountability* de suas ações e descrições. Além disso, no que tange à produção e à exibição da compreensão das práticas de descrição enquanto ação, os participantes levam a cabo suas ações, para todos os efeitos práticos, pela produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como língua preferível (Abeledo, 2008) e em língua espanhola como língua aceitável. Nesta Quarta Parte, no Capítulo 5, apresentarei a descrição do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras com base na visão etnometodológica de domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970). No Capítulo 6, tratarei das implicações dessa descrição para o exame Celpe-Bras e para a área de avaliação de língua adicional preocupada com a validade e a confiabilidade na avaliação oral de uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

Na Segunda Parte, apresentei a visão etnometodológica, segundo a qual as atividades cotidianas são realizações intersubjetivas atingidas pelos participantes da fala-em-interação pela produção e exibição, uns aos outros e de forma contingente, de ações de caráter reflexivo e *accountable* para todos os fins práticos de seus assuntos cotidianos (Garfinkel, 1967). Nesta Quarta Parte, realizo a descrição do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras com base na visão etnometodológica de domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970).

No capítulo que segue, descreverei um repertório de ações realizado pelos participantes deste estudo por meio de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferível e em língua espanhola como aceitável que, em conjunto com a descrição realizada no Capítulo 4, na Terceira Parte, constituem o trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em língua adicional do exame Celpe-Bras. Dito de outro modo, na realização do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência em língua adicional, os participantes desta pesquisa demonstram orientação para a produção de contextos e identidades institucionais como o lócus do repertório das ações que realizam e exibem uns para os outros, de forma contingente, para todos os fins práticos, sendo essas ações realizadas por meio do uso de práticas de categorização e descrição em português como a língua de interação preferível e em espanhol como aceitável. Desde a perspectiva da visão etnomedológica, esta pesquisa tem como foco de análise as práticas de categorização e descrição produzidas e exibidas pelos participantes uns aos outros na realização contingente e intersubjetiva de suas ações como parte de um trabalho interacional contínuo e sem descanso de definir o que suas falas são enquanto ações.

##### **5. Fazer ser membro pela exibição da compreensão e pela produção de práticas de categorização e descrição preferíveis em língua portuguesa e aceitáveis em língua espanhola**

Conforme já afirmado anteriormente, os participantes dessa pesquisa se constituem como membros pela realização de um repertório de ações exibidas uns aos outros por meio da produção e da exibição da compreensão de práticas de categorização em língua portuguesa como preferível (Abeledo, 2008) e em língua espanhola como aceitável. Nas seções que seguem, procuro descrever essas ações e como elas constituem e são constituintes do pertencimento exibido uns aos outros pelos participantes deste estudo na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral do Celpe-Bras para todos os efeitos práticos.



## 5.1.2 - "Só tô pensando o que eu ia fazer"

612 Eva: não [não  
613 Mariana: [não,  
614 (0,2)  
615 Mariana: m h:m  
616 (0,3)  
617 Eva: ã:: e::, (2,3) no outro la::do assi::m (0,2) eu não  
618 conheço::°::° ninguém que tá: na fila espera:ndo talvez:  
619 → se eu conh- que- se eu <conhece:sse,> [.h::] talvez=  
620 Mariana: [m hm]  
621 Eva: =eu ia me inscrivi::r: assi::m: pra::,  
622 Mariana: ã hã::  
623 (0,2)  
624 Mariana: ã hã  
625 (0,2)  
626 Eva: acho que isso tem muito °a ver°=  
627 Mariana: =é:: ã hã:  
628 (0,2)  
629 Mariana: °pode ser°  
630 (0,6)  
631 Mariana: então tá.  
632 (0,2)  
633 Mariana: o úl:timo então

Nesse excerto, Eva inicia reparo sobre sua própria fala na linha 619 ao parar abruptamente a produção da construção *se eu conh-*, seguida da produção do item *que*. Esse último item é também abandonado para a realização de auto-reparo pela produção de *se eu conhecesse*. É interessante observar que na produção do item *conhecesse*, Eva desacelera a fala e enfatiza uma parte da palavra (a que está sublinhada na transcrição) pela tonicidade e pelo alongamento da vogal. Assim como Esteban, ao iniciar e levar a cabo reparo sobre sua própria fala na linha 619, Eva invoca e sustenta a atribuição a si própria da categoria de pertencimento “conhecedor/competente” na resolução de problemas de produção do item preferível (Abeledo, 2008) em língua portuguesa na manutenção da intersubjetividade na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência em português como língua adicional.

## 5.1.3 - "Me conta essa história"

69 Carolina: mas e aí agora tu tá fazendo o que um: intercâ::mbio:  
70 ou como é que é, (.) aqui na Educ  
71 Esteban: sím >>na verdade<< um intercâ::mbio::, (0,6) por medio de  
72 u:n: de u:n::: de un convênio que tem algumas  
73 universidades,=  
74 Carolina: =m h:m=  
75 Esteban: =e que: (r ) (0,2) me permite a mi venir a fazer u:m:  
76 um semestre ou dois semestres ma:s yo voy a fazer só um,  
77 Carolina: m h:m,

78 (0,3)  
 79 Esteban: y esto es oportuno a::,=  
 80 Carolina: =°m°=  
 81 Esteban: → =a: minha universida:de e aqui me dan que::: m::  
 82 → convalidar (o governo) °no sé° [convalidar]=  
 83 Carolina: → [mhm]  
 84 Esteban: → =aceptar, reconhecer,=  
 85 Carolina: → =revalidar.  
 86 (.)  
 87 Esteban:. → revalidar (en algún lugar,) (.) las cadeiras que estoy  
 88 → fazendo aqui, (0,6) que van a se:::r va- (0,3) revalidadas  
 89 como::: cadeiras, electivas  
 90 (0,2)  
 91 Carolina: m h:m:=  
 92 Esteban: =las quatro que estoy fazendo aqui.  
 93 (.)  
 94 Carolina: m h:m .h: e aí:: semestre que vem entã:o tu volta pro  
 95 Chi:le,

Na linha 81, Esteban produz alongamento da vogal *e* no item *que*, seguido de hesitação. Na linha seguinte, ele produz o item *convalidar* duas vezes, intercaladas pela demonstração de incerteza (*°no sé°*). Na linha 82, Esteban inicia uma lista de candidatos à resolução do problema de produção, que encerra na linha 84, evidenciada pela entonação de continuidade. Na linha 85, Carolina produz o item *revalidar*, incorporado por Esteban em seu turno na linha 87. Na linha 88, Esteban repara a sua própria fala, iniciando reparo sobre o item *va-* que é reparado pela escolha de *revalidar*, item produzido por Carolina no turno 85.

Não havendo acesso ao direcionamento de olhar de Carolina e de Esteban, pode haver nesse excerto uma instância de convite a reparo pelo outro ou não. Conforme demonstrado por Bulla (2007), Abeledo (2008) e Salimen (2009), com base em Goodwin e Goodwin (1986), as buscas de palavra são um convite de reparo pelo outro tanto pela produção de alongamento de vogal, de hesitações, de entonação de continuidade quanto pelo direcionamento de olhar. No estudo de Salimen (2009), como apresentado no Capítulo 3, na seção 3.3, as buscas de palavras enquanto instâncias de convite a reparo pelo outro constituem pedidos de ajuda<sup>194</sup>. No contexto interacional descrito pela pesquisadora, quem pedia ajuda atribuía a si mesmo a categoria de pertencimento “desconhecedor/não-competente” e àquele que levava o reparo a cabo a categoria “conhecedor/competente” das práticas de categorização e descrição em língua inglesa para a resolução do problema de produção, ou seja, de busca de palavras. Não havendo registro do direcionamento de olhar dos participantes, surgem aqui duas possibilidades de análise.

<sup>194</sup> O mesmo ocorre nos dados de Abeledo (2008).

Considerando que Esteban tenha direcionado seu olhar a Carolina em algum ponto de sua busca de palavra, exibida nas linhas 81,82 e 84, ele, com isso, utiliza uma prática de convite a reparo pelo outro. Nesse caso, Carolina, ao produzir o item *revalidar* na linha 85, leva a cabo o reparo iniciado por Esteban nos turnos anteriores a convite do seu interlocutor para que isso seja feito por ela. Na linha 87, Esteban ratifica o reparo realizado por Carolina, ao incorporar o item produzido por ela ao seu turno de fala e ao realizar reparo auto-iniciado sobre o mesmo item na linha seguinte. Sendo uma instância de convite a reparo pelo outro, ao convidar sua interlocutora para realizar reparo em seu turno de fala e ao ratificar o reparo produzido por ela, incorporando o item no seu próximo turno de fala, Esteban invoca e atribui a Carolina a categoria de pertencimento “conhecedora/competente” para resolver a busca de palavras e a si próprio, pela regra da consistência (Schegloff, 2007, pp. 470-471) a categoria de pertencimento “desconhecedor/não-competente”. Logo a seguir, ao iniciar e levar a cabo reparo sobre o item anteriormente reparado por Carolina, também no seu próximo turno de fala, Esteban demonstra pertencimento à categoria “conhecedor/competente” para resolver seu problema de produção **neste** outro momento da interação, evidenciando, mais uma vez, sua orientação para a língua portuguesa como preferível (Abeledo, 2008) na interação com Carolina.

Caso Esteban não tenha direcionado seu olhar a Carolina em nenhum momento de sua busca de palavra, olhando para baixo ou de alguma forma evitando o olhar de Carolina, a produção do item *revalidar* continua a ser uma instância de reparo levado a cabo pelo outro, uma vez que houve a suspensão da ação anterior de Esteban pelo engajamento na busca de palavras. Porém, ao reparar a fala de Esteban sem ter sido convidada pelo seu interlocutor a reparo, é Carolina quem invoca e atribui a si mesma a categoria de pertencimento “conhecedora/competente” das práticas de descrição para a resolução da busca de palavras. Esteban ratifica a ação de Carolina ao incorporar o item proposto por ela em seu turno imediatamente posterior (linha 87). Nessa possibilidade de análise ele exhibe, com isso, o entendimento de seu pertencimento à categoria “desconhecedor/competente” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa para a resolução da busca de palavras. Por outro lado, ao levar a cabo reparo auto-iniciado, na linha 88, sobre o item reparado por Carolina na linha 85, Esteban demonstra seu pertencimento à categoria “competente/conhecedor” naquele outro momento interacional para resolver o problema de produção cuja fonte é o item lexical reparado anteriormente por Carolina.

No excerto 5.1.4, Mariana e Eva produzem duas seqüências de reparo ao suspenderem suas ações para resolverem problemas de produção de itens lexicais que, conforme exibem uma à outra, colocam em risco a manutenção da intersubjetividade.

5.1.4 - “Só tô pensando o que eu ia fazer”

562 Mariana: m hm ((*cor*te)) tu doari:a teus ó:rgãos?  
 563 (0,8)  
 564 Eva: .h: (0,8) ã: m:: (0,2) >isso é< muito difícil porque::,  
 565 (2,7) acho que fígado: e rim si:m mas o resto não: acho  
 566 que ã- .h: eu só: ia da::r se::, (0,5) ah não sei  
 567 (0,3)  
 568 Mariana: he: he  
 569 (0,2)  
 570 Mariana: .h=  
 571 Eva: =não qu(H)er(H)i(H)a p(H)e::n[s(H)ar(h) .H:]  
 572 Mariana: [tu nunca pen]s(h)ou  
 573 [sobre::]  
 574 Eva: [não: : ] .h hoje eu li um artigo sobre::: que: na  
 575 Inglate:rra agora:, (0,3) é::permitido de: fazer  
 576 → transpla:nte da- (0,3) d-da ca:ra in[te:ira]  
 577 Mariana: → [fa ci ]a:l:  
 578 (0,2)  
 579 Eva: → m hm  
 580 (0,6)  
 581 Eva: → então: tudo assim não só- só um peda:ço:  
 582 (0,2)  
 583 Eva: .H:: eu acho que não.  
 584 (. )  
 585 Eva: acho que não queria:  
 586 (0,2)

Na linha 576, Eva inicia uma busca de palavra, produzindo o item *cara inteira* em sobreposição com o item oferecido como candidato a reparo pela sua interlocutora na linha 577. Na linha 579, Eva produz uma confirmação, demonstrando ter ouvido o que foi dito/feito em sobreposição com seu turno de fala. Na linha 581, Eva ratifica os itens que produzidos anteriormente na linhas 576 e 577.

Novamente, caso Eva tenha direcionado seu olhar a Mariana em algum ponto de sua busca da palavra, ela teria exibido um convite a reparo pelo outro, atribuindo a si a categoria de pertencimento “desconhedora/não-competente” e a Mariana a categoria “conhedora/competente” das práticas de descrição em língua portuguesa para a resolução de sua busca de palavra. Por outro lado, nas linhas 579 e 581, Eva toma o turno para ratificar tanto o item proposto por Mariana como candidato à resolução de reparo (linha 577) quanto aquele produzido por ela (linha 576).

Caso Eva não tenha direcionado seu olhar para Mariana em nenhum ponto de sua busca de palavra, ela não convidou sua interlocutora a reparo, demonstrando, assim,

seu entendimento de ser “conhecedora/competente” das práticas de língua portuguesa para realizar o reparo que ela mesma iniciou. Nas linhas 579 e 581, Eva ratifica o item produzido por Mariana ao mesmo tempo em que confirma o item que produziu no seu turno na linha 576. Não tendo convidado a interlocutora a reparar sua fala na busca de palavra, Eva, então, invoca e atribui a si pertencimento à categoria “competente/conhecedora” das práticas de descrição em língua portuguesa da mesma forma que Mariana.

No próximo excerto Mariana e Eva procuram garantir a manutenção da intersubjetividade pela produção, em sobreposição, de um item lexical para a resolução de uma busca de palavra iniciada por Eva.

#### 5.1.5 - “Só tô pensando o que eu ia fazer”

587 Mariana: em que sentido tu a:cha isso ruim,  
 588 (2,6)  
 589 Mariana: (por) que tu a:cha isso ruim,=  
 590 Eva: =.h ã:, (0,5) prime:iro porque:: ã:, (0,3) eu conheci  
 591 alguém que ganho:u órgã:o e:: que::, (1,5) ele tem::  
 592 gra:ndes proble:mas com a idé:ia que ele tá com::  
 593 com:: °eu não- nem se:i que que é° ã: mas ele::- ele  
 594 sempre falou que um pa::rte dele não é de:le  
 595 (0,3)  
 596 Eva: isso é uma coisa psicoló:gica que °(>não  
 597 [funciona direi:to<°] també:m: ã- ã- até assim ã:- ã:-=  
 598 Mariana: [m h:m]  
 599 Eva: =até o final da vi:da ele tem que tomar uns remédios que  
 600 → são mu:ito fo:rtes, (0,7) pra: pra:: ã m:::, (0,9)  
 601 → não te:::r ã:: reaçõ:es:,=  
 602 Mariana: → =m=  
 603 Eva: → =imu- (imuló:gicas) [imunoló:gicas, ]  
 604 Mariana: → [imunoló:gicas é] rejeiçã:o  
 605 [°do:  
 606 Eva: → [si::m sim=  
 607 Mariana: =m hm

Esse excerto é a seqüência produzida por Mariana e Eva imediatamente após o final do excerto 5.1.4, apresentado anteriormente. Aqui, Eva sinaliza sua busca de palavra nas linhas 600 e 601 pela produção de hesitações na fala, de pausas longas e de alongamento de vogal. Na linha 602, Mariana toma o turno em fala contígua com sua interlocutora sem oferecer um candidato a reparo a Eva, que retoma o turno na linha seguinte, também em fala contígua com Mariana, para produzir o item que buscava. Na linha 603, Eva continua a exibir hesitação em sua fala e, na linha 604, Mariana produz em sobreposição com Eva o item que gerou sua busca de palavra. Ainda na linha 604,



Mariana produz uma confirmação do item que ela produziu, seguido de uma palavra relacionada. Na linha 606, Eva confirma o entendimento dos itens produzidos no turno de Mariana na linha 604.

Caso tenha sido um convite a reparo feito por Eva a Mariana, a produção em sobreposição do item fonte de problema e a confirmação de Eva após ter ouvido o item em sobreposição, constituem Eva como pertencendo a mesma categoria de Mariana, ou seja, “conhecedora/competente” das práticas de descrição em língua portuguesa para a resolução da busca de palavras. Por outro lado, não tendo havido o convite a reparo, mas havendo a ratificação por parte de Eva na linha 606 tanto do item lexical que produziu quanto aquele proposto por Mariana, Eva, na linha 606, invoca e atribui a si também o pertencimento como membro à categoria “conhecedora/competente” para resolver a busca de palavra em português como língua de interação preferível (Abeledo, 2008).

Nos excertos na seção 5.1, os participantes exibem orientação para problemas que possam colocar em risco a manutenção da intersubjetividade pela compreensão e produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferível e em língua espanhola como aceitável em instâncias de reparo iniciado pelo falante produtor da fonte de problema e levado a cabo pelo outro. Além disso, eles também exibem a compreensão e a produção de práticas de categorização e descrição em instâncias de reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante produtor da fonte de problema como parte do trabalho de fazer ser membro “conhecedor/desconhecedor” ou “competente/não-competente” das práticas em língua portuguesa na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras.

## **5.2 Para a resolução de problemas de entendimento na fala-em-interação**

No excerto 5.2.1, Eva demonstra sua orientação para a preferência do auto-reparo e para seu pertencimento à categoria “conhecedora/competente” por meio da produção e da exibição de compreensão de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa para todos os efeitos práticos da entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.

## 5.2.1 - "Em termos culturais ou em termos sociais?"

153 Eva: =go:sto os dois  
 154 (.)  
 155 Mariana: m[h:m  
 156 Eva: [no seu jeito °a[ssim°  
 157 Mariana: [ã hã: ã hã .h:: ã:: já que tu é:: ã::,  
 158 (.) estuda:: (0,7) a parte social: do Brasil .H:: ã:: o  
 159 que que tu a:cha de mais diferente assim: da:: em  
 160 termos: cultura::is assim entre o Brasi:l e a Alema:nha,  
 161 (0,5)  
 162 Mariana: que [que tu acha-]  
 163 Eva: → [e m ter m os] cultura:is [ou e m] termos socia:is,  
 164 Mariana: [°m hm°]  
 165 (.)  
 166 Mariana: → não eu- (0,2) em termos cultura:is >porque< em termos  
 167 socia:is vou: te perguntar várias co:isas  
 168 Eva: ã=  
 169 Mariana: =.H::[: h:::~::~:~::~: ] po- .h:: é mas assim mais na=  
 170 Eva: [>hã hã hã hã<]  
 171 Mariana: =cultu::ra assim jeito das perso:::as:,  
 172 (1,0)  
 173 Eva: m::: (2,3) ah eu acho que::, (2,8) na verda::de eu acho

Eva inicia reparo sobre a fala de Mariana na linha 163 em sobreposição com sua interlocutora. Contudo, tendo ocorrido após um intervalo de 0,5 décimos de segundo, a tomada de turno de Eva em sobreposição com Mariana não se constitui como problemática (Schegloff, 2000), uma vez que foi realizada em um lugar relevante para transição de turno. Na linha 164, Mariana produz, em sobreposição com Eva, uma confirmação da primeira parte do turno de sua interlocutora, exibindo, assim, seu entendimento de que o turno de Eva estava completo naquele ponto em que tomou o turno. Após uma micropausa, Mariana toma novamente o turno na linha 166, demonstrando ter se orientado para o turno completo de Eva na linha 163 ao esclarecer a dúvida de sua interlocutora e produzir uma justificativa para sua resposta, reparando, assim, seu turno da linha 157 à 160. Ao iniciar reparo sobre a fala do outro e oportunizar o auto-reparo, Eva demonstra sua orientação para a preferência do auto-reparo e para seu pertencimento à categoria “conhecedora/competente” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.

### 5.3 Para a correção do turno do outro

O excerto 5.3.1 é uma instância na qual Eva realiza correção sobre o turno de sua interlocutora, Mariana, por meio da produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferível (Abeledo, 2008), constituindo-se na fala-em-interação, portanto, como “conhecedora/competente” no uso dessas práticas para a realização de suas ações e para a exibição da compreensão das ações realizadas por sua interlocutora para todos os efeitos práticos da entrevista de proficiência oral.

#### 5.3.1 - “Em termos culturais ou em termos sociais?”

50 Mariana: m h:m:: m hm .h: ã:: aqui na tua fichi:nha: tá escrito  
 51 que tu toca violã:o,  
 52 (0,2)  
 53 Eva: toco  
 54 (0,2)  
 55 Eva: [h::ã]  
 56 Mariana: [é::,] h::ã: que que tu toca: que tipo de música,  
 57 (0,8)  
 58 Eva: ah infelizmente não: consigo:: toca::r ã: mu:ita mú:sica  
 59 brasile:ira porque:: ã m::, (1,8) o ri:tmo brasile:iro é  
 60 mu::ito fdifí:cil [pra uma alemã::] toca:r=  
 61 Mariana: [.h:: >h: hã(h)<]  
 62 Eva: =né,f  
 63 Mariana: .h: >hã [h ã <] [.h::  
 64 Eva: [então] é [mais]: coisas clá:ssicas  
 65 Mariana: ↑m::  
 66 (.)  
 67 Mariana: m h:m: [°(e t-)°]  
 68 Eva: [m a i s] músicas clá:ssicas  
 69 Mariana: e tu toca sozi:nha?  
 70 (0,2)  
 71 Eva: .h:: toco em gru:po também  
 72 (0,4)  
 73 Mariana: ↑m:  
 74 (0,2)  
 75 Mariana: → uma banda,  
 76 (0,2)  
 77 Eva: → .h no:: s- se chama ensemble que é:: mais clássico °( =  
 78 ê::[ ] em direção° °°ao [clássico°°)°  
 79 Mariana: → [ã hã:] = [a gente chama gru:po  
 80 → eu acho um °gru[po instrumen]ta:l°)  
 81 Eva: [é : : : ]  
 82 Eva: °(sim né,)°=  
 83 Mariana: =m h:m .h:: e::: m:: ã:: tu já viajou: aqui: pelo:: pelo  
 84 Brasi:l?  
 85 Eva: Viajei  
 86 (0,3)  
 87 Mariana: m h:m pra onde tu foi,

Ao saber que Eva também toca em grupo, Mariana verifica, na linha 75, se a interlocutora toca em uma *banda*. Na linha 77, Eva demonstra entendimento do turno anterior de Mariana ao iniciar uma correção pela produção do item *ensemble* como mais adequado para o tipo de grupo em que toca. Embora Eva proponha o item *ensemble* como mais adequado para o grupo musical do qual participa, ela logo em seguida esclarece que é um grupo mais clássico em relação à *banda*, evidenciando, assim, sua compreensão de *banda* como distinta daquela em *ensemble*. Na linha 79, Mariana invoca sua categoria de pertencimento “ser daqui/ser do Brasil” pela produção da prática de categorização *a gente* e pela sugestão de um item equivalente a *ensemble* (linhas 79 e 80). Nas linhas 81 e 82, Eva ratifica a proposta anterior de Mariana nas linhas 79 e 80. Nesse excerto, Eva se constitui como “competente/conhecedora” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa para todos os fins práticos da atividade que produz conjuntamente com Mariana. Além disso, pelo uso de *ensemble*, Eva demonstra seu pertencimento à categoria “ser daqui/ser do Brasil”, já que a palavra está dicionarizada no Brasil como termo da área de conhecimento da música, fato que parece não ser compartilhado por Mariana quando ela propõe, em lugar de *ensemble*, o item *grupo instrumental* (linha 80).

A seguir, em 5.4, os participantes deste estudo demonstram ser parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras a ratificação e a não ratificação de uma formulação (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 350-353) de entendimento de suas ações anteriores por meio de práticas de categorização e descrição em português como preferível e em espanhol como aceitável.

#### **5.4 Para a ratificação e para a não ratificação de uma proposta de entendimento das ações anteriores**

No excerto 5.4.1, Esteban ratifica uma proposta de entendimento das suas ações exibida por Carolina pela produção da prática de formulação (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 350-353). Carolina e Esteban produzem e ratificam a formulação de entendimento por meio da produção e da exibição de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferível e em língua espanhola como aceitável para todos os efeitos práticos da entrevista de proficiência oral que constroem conjuntamente.

## 5.4.1 - "Tu já fez algum curso a distância?"

420 Carolina: → tem alguma profissão que você acha que não dá para fazer  
421 curso a distância,  
422 (3,7)  
423 Esteban: → m::::::::::, (1,2) ↑sim eu acho que:: o:: (0,2) por exemplo  
424 para:: (0,2) para a sociologi:a um: curso a distância es-  
425 no sé se seria muito bom,  
426 (0,4)  
427 Carolina: → por quê,  
428 (0,5)  
429 Esteban: → porque:: você se espera:: um: u::m u- una- una cadeira de  
430 s- de sociologia sea: o:: a disciplina o enfoque que tem,  
431 (0,5) sempre te:m uma:: um:: maestro que:: que es él  
432 que está trapasando: conhecimento para você que é muito  
433 mais fácil, (.) para él que ya traz:, (0,3) tem o  
434 conhecimento:: (0,7) por más tie::mpo no sé: há  
435 trabalha:do há: (cons-)(0,2) feito má::s investigaçõ:es  
436 conhece más o te:ma se desenvolve melho:r .h: ele:: eu  
437 acho que (0,2) po:de servir, (0,5) e: ma:is: a::: o q-  
438 (.) o contacto directo a:: o contacto directo va a ser  
439 ( ↓u::m) .h: que es solo pegar um:: u::m texto en  
440 interne:t e lee::r e::, (0,5) e- (0,3) fazer a:: la tra-  
441 la:: sus próprios comentári[os e sus] próprias  
442 leituras,  
443 Carolina: [m h:m::,]  
444 (0,2)  
445 Carolina: → você não tem possibili[dade de interaçã:::0,]  
446 Esteban: → [que no tiene senti:do acho ( )]  
447 → eu acho, (0,2) >eso<  
448 (0,6)  
449 o: tendría que hace- fazer una discussã::o escrita ma:s  
450 no- no- no permite a le- a:: a interaccion di[recta]  
451 Carolina: [m: hm]:::,  
452 (.)  
453 Esteban: penso que es má::s, (0,3) es essencial para::, (0,5) para  
454 leer ciertas cosas  
455 (0,5)  
456 Carolina: [oquê::i,]  
457 Esteban: [para (socio]logia es essen°cial°)=  
458 Carolina: =.h então tá dá uma olhadinha °nesse aqui°

Na linha 427, Carolina solicita a Esteban que explicita a razão do que ele disse/fez da linha 423 à 425 em resposta à solicitação de opinião que ela havia feito nas linhas 420 e 421. Da linha 429 à 442, Esteban fornece a explicação solicitada por Carolina, que formula entendimento do que foi dito/feito pelo interlocutor na linha 445, em sobreposição com parte do turno de Esteban na linha seguinte. Em seu turno nas linhas 447 e 448, Esteban encerra a explicação que produziu da linha 429 à 442 ([que no tiene senti:do acho ( )] eu acho,) e, após uma pausa intraturno, Esteban exhibe sua orientação para a formulação de entendimento de Carolina, ratificando a compreensão proposta por sua interlocutora em fala acelerada (>eso<).

Ao formular entendimento dos turnos anteriores de Esteban na linha 445, Carolina exibe a ele sua compreensão do uso de práticas de categorização e descrição em língua espanhola como aceitáveis para todos os efeitos práticos da entrevista de proficiência oral que produzem conjuntamente. Esteban, por sua vez, ao ratificar o entendimento proposto por Carolina na linha 445, exibe sua compreensão das ações de Carolina realizadas por meio do uso de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa. Para todos os efeitos práticos da entrevista de proficiência oral que produzem coordenadamente e conjuntamente, Carolina e Esteban produzem e exibem entendimento um ao outro de suas ações realizadas por meio da produção e da exibição da compreensão de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis e em língua espanhola como aceitáveis.

Em 5.4.2, Eva ratifica uma proposta de entendimento das suas ações realizada por Mariana por meio da prática de formulação (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 350-353).

#### 5.4.2 - "Como posso aprender no Internet?"

692 Mariana: → .H:[:: e] que profissõ:es ã:: esse:: esse anúncio aí:=  
 693 Eva: [°sim°]  
 694 Mariana: =reme:te assim °(que)° essa maté:ria,  
 695 (0,4)  
 696 Mariana: a que profissõ:es ele::- (0,4) que profissões que tu te  
 697 le:mbra °assim,°  
 698 (5,1)  
 699 Mariana: °hi hi°  
 700 (0,2)  
 701 Mariana: .h:[:  
 702 Eva: → [ã::, (0,3) não se:i,(0,3) (isso aí) n:a na::,(0,2)  
 703 na esque:rda em cima:: parece: costure:ira?  
 704 (0,3)  
 705 Mariana: (°é:: acho que°)=  
 706 Eva: =esse: é [pade:uiro]  
 707 Mariana: [m::: ] m h:m[::  
 708 Eva: [paderi:ua::,  
 709 (2,0)  
 710 Mariana: → >é< são cursos profissionaliza:ntes né,  
 711 (0,2)  
 712 Mariana: >não são-< não é graduaçã:uo  
 713 (0,3)  
 714 Mariana: só para a pesso:a f- ã: ter uma profissã:uo  
 715 (0,9)  
 716 (Mariana °m [hm°)  
 717 Eva: → [sim.  
 718 (0,2)  
 719 Eva: → mas i:sso eu: não entendo como: como eu po:sso aprende:r  
 720 a ser um::, (0,7)[pa- pade:uiro no inter] NET?  
 721 Mariana: [°( )° >hi hã<]  
 722 (0,2)

723 Eva: [eu ã:]::,  
 724 Mariana: [.H: ]  
 725 (0,2)  
 726 Mariana: → .H: °hã° f tu acha que uma- é di[[fí:cil] de se=  
 727 Eva: [si::m ]  
 728 Mariana: =apren[de:r f  
 729 Eva: → [sI::m isso eu estava pensando tamb↑é::m: ele  
 730 tá::, (.) sim  
 731 (0,5)  
 732 Eva: é interessante porque são coisas té:ncias né,  
 733 Mariana: m hm:  
 734 (0,2)  
 735 Eva: e como eu: po:sso aprende::r °ã::° no interne::t e  
 736 como::, (0,4) >isso é< interessante talvez eu: tô  
 737 querendo fazer [um  
 738 Mariana: [>hã hã< .H:: >ã Hã<=  
 739 Eva: =>hã .h<=  
 740 Mariana: → =então tu acha que tem cu:rsos::, (0,2) que: ã são mais  
 741 apropria:dos::, (0,2) ã:: apropriados para interne:t e  
 742 outros me:nos,  
 743 (0,6)  
 744 Mariana: [para para ( )]  
 745 Eva: → [si:m cla:ro: ]  
 746 (0,2)  
 747 Eva: → >h: hã:< [fclarof]  
 748 Mariana: [m hm ]  
 749 (.)  
 750 Eva: → °sim [( )°]  
 751 Mariana: → [que que seria tipo assil)::m, (0,2) ul:tra::  
 752 apropria:do para:: ser a distâ:ncia,  
 753 (0,3)  
 754 Mariana: para ti assim,  
 755 (0,2)  
 756 Mariana: quais cursos,  
 757 (0,2)  
 758 Eva: .H:: (H::)ah todas as coisas que: que: que::  
 759 que::°::°, (.) se u:sa computador °(para )°  
 760 Mariana: m hm:  
 761 (0,3)  
 762 Eva: °assi::m°, (0,2) porque:: óbvio né interne:t  
 763 computa[do:r,  
 764 Mariana: [le::tras,  
 765 (0,2)  
 766 Mariana: °°hã [hã:°°  
 767 Eva: [le:::tra:s  
 768 (.)  
 769 Mariana: ↑.H::  
 770 Eva: si::m le::tra:s

Da linha 692 à 697, Mariana dirige o foco de atenção de Eva para um anúncio e solicita a ela que descreva a que profissões o anúncio faz referência. Na linha 702 à 708, Eva produz a ação projetada por Mariana. Na linha 710, Mariana esclarece a Eva que o anúncio remete a cursos profissionalizantes e, na linha 712, ela complementa que o material não faz referência a cursos de graduação. Na linha 714, Mariana se orienta responsivamente ao turno na linha 710, definindo o objetivo dos cursos

profissionalizantes. Na linha 717, Eva produz uma confirmação de recebimento das informações em 710, 712 e 714. Na linha 718, Eva questiona ser possível aprender a profissão de padeiro pela Internet.

Na linha 726, Mariana formula seu entendimento das ações de Eva nas linhas 719 e 720. Em sobreposição com Mariana, Eva produz um turno de confirmação do entendimento proposto por sua interlocutora (linha 727). Na linha 729, na projeção do lugar relevante de transição do turno de Mariana, Eva inicia a produção de uma nova confirmação do entendimento de Mariana. Na linha 732 e nas linhas 735 à 737, Eva ratifica sua ação nas linhas 719 e 720. Na linha 740, Mariana solicita a confirmação do entendimento das ações anteriores de Eva por meio de uma prática de formulação. Na linha 745, Eva confirma o entendimento proposto por Mariana e, nas linhas 747 e 750, ela ratifica sua confirmação. A partir do entendimento confirmado por Eva, Mariana produz, então, uma nova solicitação de opinião sobre cursos a distância (linhas 751 e 752; 754; 756).

No excerto 5.4.3, Eva não confirma a proposta de entendimento de suas ações anteriores realizada por Mariana pela prática de formulação (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 350-353).

#### 5.4.3 - "Eu não vejo muita TV"

290 Mariana: → .h: então tu acha que:: ã: que tipo de pro- de produ:tos  
 291 então:: deveriam, (0,6) se (0,2) existi:sse, (0,2) uma  
 292 censu:ra (0,3) na:: publicida:de, (0,4) que: ã:: m:: que  
 293 produ:tos deveriam se::r censurados,  
 294 (.)  
 295 Eva: → .h:: eu acho que: ã::,  
 296 (2,5)  
 297 Mariana: → ou- controla:[d o s: né não- ]  
 298 Eva: → [não- eu acho que] co:ntrola:dos:  
 299 importa:nte por exemplo:: do cigarro (.) porque  
 300 [te:m] essa- não se:i se ainda tem aqui >na Alema:nha=  
 301 Mariana: [m hm]  
 302 Eva: =tem essa-< essa:: ã propaganda de: de:: ciga:rro .h::  
 303 que:: um ho::mem tá:: tá: andando de cava:lo num::  
 304 paisa:gem <su:per boNI::to:> e tudo  
 305 [é: mU:ito ro]mÂ::ntico .h:: e ele: tá fuma::ndo iss↑o:=  
 306 Mariana: [M a r l boro]  
 307 Eva: =realme:nte ↑é um::a ima:gem que não exi:ste nem:: para  
 308 f(h)uma:ntes e n(h)em para não fuma:ntes °(he he)° .h::  
 309 e:::, (0,7) especialme:nte para:::: jo:vens: que: que::  
 310 que::: estão procura:ndo um::::°um::::° heró:i uma: idé:ia  
 311 .h:: acho que:::, (0,3) talvez é bo:m >a gente< proibir  
 312 i:sso  
 313 (0,2)



314 Eva: o- ou para pelo me:nos:, (0,3) se- mostra i:isso  
 315 também tem que mostrar o outro la:do  
 316 Mariana: °m h:m°  
 317 (0,4)  
 318 Mariana: °m h:m°  
 319 (0,3)  
 320 Eva: mesma co:isa com cerve:ja::, (0,8) né,  
 321 (0,5)  
 322 Mariana: °m h:m m hm°  
 323 (0,5)  
 324 Mariana: → tu acha então que a publicida:de influenci:a, (0,3)  
 325 a nossa vida assim os nossos há:bitos, .h::ã::,  
 326 (1,2)  
 327 Eva: → n↑ã:o ↑a:cho se- se-ã: que: dá para generaliza:r isso=  
 328 Mariana: =m [hm:  
 329 Eva: [porque:: .h: sempre depende do: do cará:ter da  
 330 pesso:a e de todo mundo .h::  
 331 (0,2)  
 332 Eva: mas ã m::, (2,5) sim (0,3) .h:: eu acho que::ã::: a  
 333 maiori:a das pessoas é:: influenci:ada: pela:, (0,2)  
 334 Publicidade  
 335 Mariana: m h:m: .h:: e no teu país tu tem c- tem: umas- um certo  
 336 contro::le sobre as propaga:ndas ou:: não,  
 337 Eva: .h:: tava pensa:ndo isso també:m .h:: acho que te:m

Da linha 290 à 293, Mariana solicita a opinião de Eva. Na linha 295, Eva demonstra perturbação na fala e abandona seu turno inacabado. Mariana se orienta para o intervalo de 2 segundos e 5 décimos na linha 296 e para a perturbação na fala de Eva na linha 297 pela produção da reconfiguração de parte da solicitação que realizou da linha 290 à 293. Eva, então, toma o turno na linha 298, orientando-se para a projeção do lugar relevante de transição no turno de Mariana na linha 297, incorporando uma parte do turno de Mariana ao sair da sobreposição.

Da linha 298 à 312, Eva exibe e sustenta sua opinião de que alguns produtos deveriam ser controlados. Na linha 313, Eva continua sua fala e finaliza sua opinião e argumentos na linha 320. Nas linhas 324 e 325, Mariana exibe sua orientação para os turnos anteriores de Eva ao fazer uma formulação (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 350-353) do que foi dito/feito por sua interlocutora e, por meio dessa prática, solicita confirmação de entendimento. Após um longo intervalo (linha 327), Eva toma o turno e não ratifica o entendimento de seus turnos anteriores demonstrado por Mariana nas linhas 324 e 325. Nas linhas 329 e 330, Eva justifica a não ratificação do entendimento exibido por Mariana. Na linha 332, Eva continua sua fala e, contrariamente ao que havia dito/feito anteriormente (da linha 327 à 330), ela ratifica parte do entendimento de Mariana, alinhando-se a sua interlocutora na opinião sobre a influência da publicidade na vida das pessoas. Na linha 335, Mariana inicia uma solicitação de informação.

Nos excertos 5.4.2 e 5.4.3, Eva se constitui como uma participante “competente/conhecedora” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa exibir a compreensão das ações de sua interlocutora realizadas pela prática de formulação (Gafinkel e Sacks, 1970, pp. 350-353) e para, a partir dessa compreensão, ratificar ou não o entendimento proposto por Mariana na fala-em-interação.

No excerto a seguir, Mariana propõe uma formulação do entendimento das ações de Eva. Novamente, Eva não ratifica o entendimento proposto pela interlocutora.

#### 5.4.4 - “Só tô pensando o que eu ia fazer”

428 Mariana: .h: então tá (0,2) então: agora o pró:ximo:  
 429 (1,9) ((Eva está lendo o material que foi entregue a ela))  
 430 Mariana: deixa eu ver o nú:mero  
 431 (.)  
 432 Mariana: rapidi:nho  
 433 (0,2)  
 434 Mariana: tá=  
 435 (Eva: =( ))  
 436 Mariana: m ↑hm  
 437 (15,0) ((Eva continua lendo))  
 438 Mariana: k- h:: k- h:: ((tosse))  
 439 (2,7)  
 440 Mariana: → >m hm:< .h: tá então: ã: o que que tu pe:nsa assim sobre  
 441 a: comercializaçã:o de ó:rgãos:,  
 442 (1,2)  
 443 Eva: → eu acho perigo:so  
 444 (0,3)  
 445 Mariana: °m°°  
 446 (.)  
 447 Eva: → acho perigo:so porque::, (0,3) especialmente aqui a:: a  
 448 pergu:nta o Brasil deve entrar ne:ssa, (0,6) ã:: (1,2)  
 449 porqu↑e: tem uma: grande difere:nça entre:::, (0,2)  
 450 entre::, (0,5) po:bre e rico aqui  
 451 Mariana: m h:m  
 452 (0,3)  
 453 Eva: acho que é perigo:so porque:: ã::: °m::°, (1,2) como:::  
 454 muitas ve:zes os (0,4) po:bres não ve:jam uma cha:nce,  
 455 (0,7) na vida sem dinheiro e::,  
 456 (0,4)  
 457 (Mariana: °m::°)  
 458 (0,4)  
 459 Eva: acho que::, (1,9) acho que é mu:ito difí:cil  
 460 (.)  
 461 Eva: além di:sso eu a:cho a idé:ia de de dar um órgã:o::,(0,6)  
 462 e:ntre a famí:lia,  
 463 Mariana: Sim  
 464 (0,3)  
 465 Eva: acho muito legal (0,2) porque:: se- (0,4) assi:m co::mo  
 466 >acho que< um peda:ço dá: dá: do fígado dá para da:r  
 467 sem morre:r e também um rim

468 (0,2)  
 469 Mariana: m h:m  
 470 (0,2)  
 471 Eva: m h:m?  
 472 (0,4)  
 473 Mariana: m ↑h:m  
 474 (0,2)  
 475 Eva: f m h:m mas [ã:: ],f (0,8) ã::::, (0,4) isso eu acho=  
 476 Mariana: [m hm]  
 477 Eva: =lega:l:  
 478 (2,7)  
 479 Eva: mas: vende:::r,  
 480 (2,4)  
 481 Mariana: [não]  
 482 (Eva: [g- ]  
 483 (.)  
 484 Eva: >h: hã hã [h ã : < ]  
 485 Mariana: → [(tu) acha] que as pessoas mais pobres  
 486 po:dem::: ã: sofre:r por causa dessa::, (0,6) dessa::,  
 487 Eva: → nã:o só só tô pensando o que ia- e:u ia fazer  
 488 (.)  
 489 Mariana: [m hm ]  
 490 Eva: → [se e:u] tivesse muito po:bre e tivesse cinco fi:lhos e  
 491 eles não tivessem nada de comer cla:ro que i:a vende::r  
 492 o:: um rim [o:::] o::: ã:, (0,5) peda:ço do:: [do::],=  
 493 Mariana: [m hm] [m hm]  
 494 Eva: =(0,3) do: ã, (0,2) fígado  
 495 (0,3)  
 496 Mariana: → °nãoo e isso tu tá pensando legalme:nte né,  
 497 (0,9)  
 498 Eva: → Sim  
 499 (0,2)  
 500 Eva: °é°  
 501 Mariana: porque fo:ra que- (0,2) também tem >ou:trás  
 502 possibilida:des< do tipo ilega:is né,  
 503 (0,4)  
 504 Eva: → f sim f  
 505 (0,3)  
 506 Mariana: → só que da[í seria pi0:r] aI:nda  
 507 Eva: [talve:z ( )]  
 508 (0,2)  
 509 Eva: → nã:o mas eu a:cho ã::, (1,2) talvez isso é muito  
 510 cha::to: mas eu acho que eles não sa:bem que (h)isso  
 511 f(h)unc(h)i(h: h:)on(h: h:)a(h).H: isso é ilegal:: assim  
 512 que se todo mundo fa:la sobre isso::: acho que:::, (0,9)  
 513 °talvez estou totalmente erra:da° mas-  
 514 (0,5) ((barulho de alguém batendo uma palma))  
 515 Mariana: → >h:: há há ↑há:< [°(eu não sei também)°]  
 516 Eva: → [acho- e:u::::] não [go:sto] muito da=  
 517 Mariana: [ >hi hi< ]  
 518 Eva: =idéi:a  
 519 Mariana: ã: hã .h: e:: no teu país tem::: ã:::, (0,3) não- nã-  
 520 exi:ste a doaçã:o de ó:rgão oficia:l:::,

Nas linhas 440 e 441, Mariana solicita a opinião de Eva sobre a comercialização de órgãos. Eva expressa sua opinião na linha 443 e apresenta seus argumentos da linha 447 à 450; da linha 453 à 455; da linha 459 à 461; da linha 465 à 467; e nas linhas 475,

477 e 478. Na linha 485, Mariana inicia uma formulação de entendimento sobre os turnos anteriores de Eva que constituíram a resposta à sua solicitação de opinião nas linhas 440 e 441. Embora Mariana não finalize sua formulação, Eva demonstra compreender a que Mariana se refere ao não ratificar o entendimento da interlocutora, na linha 487.

Da linha 490 à 494, Eva demonstra opinião pela referência a uma situação hipotética. Na linha 496, Mariana produz uma formulação do seu entendimento dos turnos de Eva da linha 490 à 494. Na linha 498, Eva confirma o entendimento de Mariana e, na linha 500, Eva ratifica sua confirmação do entendimento expresso por Mariana na linha 496. Nas linhas 501 e 502, Mariana entretém uma possibilidade alternativa àquela que apresentou à Eva na linha 496 e Eva confirma essa outra possibilidade na linha 504. Na linha 506, Mariana produz um comentário sobre a alternativa que exibiu nas linhas 501 e 502. Na linha 507 e das linhas 509 à 513, Eva demonstra orientação ao comentário de Mariana ao justificar ter invocado a categoria de pertencimento “pobres” da linha 490 à 492 por cogitar que talvez os pobres não saibam que a venda de órgãos é ilegal. Na linha 515, Mariana alinha-se à Eva e, nas linhas 519 e 520, solicita uma nova informação da interlocutora.

Nesta seção, Eva e Esteban se constituem como participantes “competentes/conhecedores” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa pela confirmação da formulação de entendimento do que haviam dito/feito em turnos anteriores produzida pelas interlocutoras nos excertos 5.4.1 e 5.4.2. Nesses dois excertos, Eva e Esteban demonstram que a confirmação de entendimento produzida pelas interagentes por meio da prática de formulação (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 350-353) é parte do trabalho de fazer ser membro na entrevista de proficiência oral em língua adicional. Além disso, nos excertos 5.4.3 e 5.4.4, Eva se constitui como uma participante “competente/conhecedora” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa para exibir a compreensão das ações realizadas pela prática de formulação produzida por Mariana e para, a partir dessa compreensão, não ratificar o entendimento proposto pela interlocutora por meio da prática de formulação. Na próxima seção, será possível observar que Esteban e Eva demonstram, nas ações realizadas em conjunto com Carolina e Mariana, que faz parte do trabalho de fazer ser membro a orientação para seqüências de fala anteriores àquela na qual eles se encontram engajados.

### 5.5 Para a formulação de uma opinião, para a confirmação de entendimento e para o fornecimento de informação pela orientação para seqüências anteriores

No excerto 5.5.1, Eva demonstra orientação para a primeira parte de um par adjacente que ficou suspensa pelo engajamento das participantes em uma seqüência de reparo. Ela faz isso pela exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferível.

#### 5.5.1 - "Só to pensando o que eu ia fazer"

562 Mariana: → m hm ((*corte*)) tu doari:a teus ó:rgãos?  
 563 (0,8)  
 564 Eva: .h: (0,8) ã: m:: (0,2) >isso é< muito difícil porque:::,  
 565 (2,7) acho que fígado: e rim si:m mas o resto não: acho  
 566 que ã- .h: eu só: ia da::r se:::, (0,5) ah não sei  
 567 (0,3)  
 568 Mariana: he: he  
 569 (0,2)  
 570 Mariana: .h=  
 571 Eva: =não qu(H)er(H)i(H)a p(H)e::n[s(H)ar(h) .H:]  
 572 Mariana: [tu nunca pen[s(h)ou  
 573 [sobre::]  
 574 Eva: [nã: : ] .h hoje eu li um artigo sobre::: que: na  
 575 Inglate:rra agora:, (0,3) é:: permitido de: fazer  
 576 transpla:nte da- (0,3) d-da ca:ra in[te:ira]  
 577 Mariana: [fa ci |a:l:  
 578 (0,2)  
 579 Eva: m hm  
 580 (0,6)  
 581 Eva: então: tudo assim não só- só um peda:ço:  
 582 (0,2)  
 583 Eva: → .H:: eu acho que não.  
 584 (.)  
 585 Eva: → acho que não queria:  
 586 (0,2)  
 587 Mariana: em que sentido tu a:cha isso ruim,  
 588 (2,6)  
 589 Mariana: (por) que tu a:cha isso ruim,=  
 590 Eva: =.h ã:, (0,5) prime:iro porque::: ã:::, (0,3) eu conheci  
 591 alguém que ganho:u órgã:o e::: que:::, (1,5) ele tem:::  
 592 gra:ndes proble:mas com a idé:ia que ele tá com:::  
 593 com::: °eu não- nem se:i que que é° ã: mas ele::- ele  
 594 sempre falou que um pa:rte dele não é de:le

Na linha 562, Mariana realiza uma primeira parte de par adjacente ao perguntar a Eva se ela doaria seus órgãos. Da linha 564 à 566, embora Eva produza a segunda parte do par, ela exhibe não saber exatamente qual é sua resposta, justificando sua hesitação em responder (=não qu(H)er(H)i(H)a p(H)e::n[s(H)ar(h) .H:]) na linha 571. Da linha 574 à 581, Mariana e Eva produzem uma seqüência de reparo.

Encerrada a seqüência de reparo, Eva toma o turno na linha 583 para produzir (linhas 583 e 584) a segunda parte do par em relação à primeira parte do par produzida por Mariana na linha 562. Com isso, Eva demonstra competência no uso das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa pela orientação para uma seqüência de par adjacente que ficou incompleta em função da produção de uma seqüência inserida (Schegloff, 2007, pp. 97-111) de reparo.

No excerto 5.5.2, Eva exibe orientação para uma seqüência de par adjacente construída com Mariana em um momento seqüencialmente anterior. Reproduzo abaixo o momento seqüencialmente anterior àquele apresentado no excerto 5.5.2:

656 Mariana: [>porque< como é:] que são vi:stos esses cu:rsos,  
 657 Eva: [°( )°]  
 658 (0,5)  
 659 Mariana: assi:m >tipo< como é: que a sociedade vê:: °(isso  
 660 assim)°  
 ((linhas omitidas))  
 .  
 .  
 681 Mariana: m [hm  
 682 Eva: → [só é que que:: é bo:m para pessoas que já trab-ã  
 683 traba:lha[m:: é] bom para pessoas que:, (1,7) mo:ram=  
 684 Mariana: [m hm]  
 685 Eva: → =lo:nge de uma faculda:de não quere:::[m:::, (0,4) se=  
 686 Mariana: [m hm  
 687 Eva: → =mu:da::r, (0,2) [sei lá]: ou gosta ma:is de:=  
 688 Mariana: [m hm ]  
 689 Eva: → =f estuda::r n(h)a madr(h)uga:::da: [ou sei lá::f]  
 690 Mariana: [°.h: ,h: ° ] ã hã:  
 691 (0,3)  
 692 Mariana: .H:[:: e] que profissõ:es ã:: esse:: esse anúncio aí:=  
 693 Eva: [°sim°]  
 694 Mariana: =reme:te assim °(que)° essa maté:ria,  
 695 (0,4)  
 696 Mariana: a que profissõ:es ele::- (0,4) que profissões que tu te  
 697 le:mbra °assim,°  
 698 (5,1)  
 699 Mariana: °hi hi°  
 700 (0,2)  
 701 Mariana: .h:[:  
 702 Eva: [ã::, (0,3) não se:i,(0,3) (isso aí) n:a na::,(0,2)  
 703 na esque:rda em cima:: parece: costure:ira?

Nas linhas 682, 685, 687 e 689, Eva produz uma segunda parte de par de múltiplas UCTs, exibindo entendimento da solicitação de Mariana nas linhas 656, 659 e 660, encerrando, com isso, uma seqüência de par adjacente. No excerto 5.5.2, Eva exibe orientação para a segunda parte de par anteriormente produzida para elaborar uma

opinião que constitui a segunda parte de par de outra seqüência de par adjacente pergunta-resposta.

5.5.2 - "Como eu posso aprender no Internet?"

793 Mariana: → [.H:: tã e qual que tu a:cha  
 794 que seriam as vanta:gens de se faze:r um curso a  
 795 distâ:ncia,  
 796 (0,9)  
 797 Mariana: vanta:gens e desvanta:gens assim,  
 798 (.)  
 799 Mariana: → tu já fe:z algum curso, (.) a dis[tâ:ncia,  
 800 Eva: → [↑m::: não  
 801 (0,2)  
 802 Eva: → Não  
 803 (0,3)  
 804 Mariana: → m h:m:  
 805 (0,2)  
 806 Eva: → é:: como eu fale:i vantagens são::: que:: tu:: pode  
 807 estudar quando tu quise:r [e não] quando:: tu tem aula,  
 808 Mariana: [m hm ]  
 809 Mariana: m hm:  
 810 (0,2)  
 811 Eva: també:m que tu não: precisa te mudar de ca::sa: °porque°  
 812 tu po:de ficar em ca::sa tu pode sei lá qu(h)er  
 813 c(h)uid(h)ar dos f(h)i::lhos,  
 814 Mariana: m [h:m  
 815 Eva: [p(h)o::de:: .h:: f pode cuidar da vó: f h: hm:=  
 816 Mariana: =m h:m [h:m  
 817 Eva: [f do vizi:nho:, f [.h::  
 818 Mariana: [ã hã:  
 819 (0,2)  
 820 Eva: ã::: °m:° (0,2) sim isso: são::: vantagens  
 821 → desvanta:gens eu acho por exemplo que: tu não conhe:ce:  
 822 novas pessoas quem tem me:sma profissão [.h:: ] que tu=  
 823 Mariana: [m h:m]  
 824 Eva: =não:: não:: tem::, (0,3) a possibilida:de de conversa:r  
 825 com:: com::: >assim< cole::gas:,  
 826 Mariana: m h:m::  
 827 (.)  
 828 Eva: ou talvez até tem i:sso no interne:t °(eles)° ma:nda  
 829 e-ma:il para: esses outros >não sei o que< [mas:  
 830 Mariana: [ã hã::  
 831 Eva: .H:: ã: (.) realmente (.) ã: (0,2) é: mais difí:cil eu  
 832 a:[cho  
 833 Mariana: [m h:m:, >m hm.< .h:: e na:: Alemanha: tu a:cha que  
 834 há: ainda mais procuras de cursos: pre:senciais ou a  
 835 distâ:ncia há uma::,  
 836 (1,0)  
 837 Eva: °m° a:cho que ma:is pre:sencia[is  
 838 Mariana: [°pre:senciais°

Da linha 793 à 795, Mariana produz uma primeira parte de par, projetando, assim, uma seqüência de par adjacente. Na linha 799, Mariana produz outra primeira

parte de par, iniciando, com isso, uma seqüência de par adjacente inserida (Schegloff, 2007, pp. 97-111) naquela seqüência que ela abriu da linha 793 à 795. Nas linhas 800 e 802, Eva demonstra sua orientação à seqüência inserida de par adjacente ao produzir uma segunda parte de par relevante em orientação retrospectiva à solicitação de informação de Mariana na linha 799.

Na linha 806, Eva exhibe seu entendimento do turno de Mariana na linha 804 como um continuador ao tomar o turno para iniciar, então, a segunda parte do par tornada relevante pela solicitação de opinião feita por sua interlocutora da linha 793 à 795, seqüencialmente anterior à seqüência de par adjacente produzida da linha 799 à 804. Além de demonstrar sua orientação à primeira parte de par realizada por Mariana da linha 793 à 795, Eva, na linha 806, exhibe sua orientação retrospectiva para uma segunda parte do par que produziu em uma seqüência de par adjacente aberta por Mariana e encerrada por ela própria em outro momento da interação. Na linha 820, Eva encerra parte de sua opinião em resposta à solicitação de Mariana da linha 793 à 795 e, na linha 821, sustenta sua orientação à solicitação de Mariana ao produzir o restante de sua opinião até a linha 832.

No excerto 5.5.2, portanto, Eva exhibe sua orientação a seqüências produzidas em turnos seqüencialmente distantes, como na linha 806, e a seqüências localmente mais próximas, evidenciada também na linha 806 e na linha 821. Eva demonstra, com essas ações, competência no uso das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa pela orientação para uma seqüência de par adjacente produzida em outro momento na interação com Mariana. Eva exhibe publicamente, portanto, seu pertencimento às categorias “competente/conhecedora” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa e do uso dessas práticas na produção e na exibição da compreensão das ações produzidas coordenadamente e conjuntamente com Mariana para todos os efeitos práticos da fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras.

No excerto 5.5.3, Carolina exhibe orientação para uma seqüência de par adjacente construída com Esteban em um momento seqüencialmente anterior. Reproduzo abaixo o momento seqüencialmente anterior àquele apresentado no excerto 5.5.3:

12 Carolina: → então. (0,3) eu tava lendo teu questioná:rio aqui:,  
 13 (0,7) e::: tu dizias que tu vieste pro Brasi:l pra te  
 14 reencontrar com uma pessoa muito especia:l na tua vi:da



15 (0,3)  
16 Esteban: ah sim:: certo  
17 (0,3)  
18 Carolina: → me co:nta essa histó:ri(h)a h: h: ((riso))  
19 (0,2)  
20 Carolina: °.h:°  
21 (0,2)  
22 Esteban: → a::::: ↑ah pessoa: tan especial é uma pessoa que  
23 yo conheci: no ano passado quando:: vine a- um- (0,2)  
24 ao congresso do alts:, (1.0) >n:a área da sociologia<  
25 que se celebrava em a↑go:sto do ano passa:do e aí  
26 conheci uma pessoa que (>en realidad así<) que estudiaba:  
27 → sociologia también na:: na Marpi,(1,0) e nos conheci:mos  
28 → e me vine para cá aho:ra e:la é minha namora:da,  
29 (0,5)  
30 (Carolina: °hm°)=  
31 Esteban: =então e:ssa é um mot- um motivo (.) tamBIÉN outro  
32 motivo é::, (.) >que no sé si< ↑puse a↑llí, (0,3) es  
33 que yo vine a studia:r °entonces° estoy haciendo  
34 ciências soci[ais (°°aquí na]=  
35 Carolina: [m hm::, ]  
36 Esteban: → =Educ:, °°)  
37 (0,3)  
38 Esteban: .h: então esses eram los principa:is:: (.) los  
39 principa:i:(s) interes<sup>o</sup>es >°en venir a Brasil°<.  
40 Carolina: → mas ela é brasile:ira,  
41 (0,3)  
42 Esteban: → sí, es brasileira  
43 (0,4)  
44 Carolina: °a:h° e vocês se conheceram em um congresso é  
45 isso,  
46 Esteban: ãhã  
47 (.)  
48 Esteban: um congresso:: um con↑gresso:: de la sociologi:a que::  
49 [se faz] generalme:nte:: (0,2) e: a=  
50 Carolina: [ mhm, ]  
51 Esteban: =cada dois a:ños se faz e:m:, (0,2) em diferentes  
52 parte:s, (0,5) que organizam la:: asociación de  
53 latinoameri- latinoamericana: [>de sociolo]gia<  
54 Carolina: [m hm]  
55 (0,9)  
56 Esteban: (e é u:na experiênci<sup>a</sup> no,)  
57 (0,2)  
58 Carolina: m:: lega::l  
59 Esteban: m[hm,  
60 Carolina: [e::::: (0,2) mas tu estudava sociologia no Chile  
61 Esteban: sim eu faço:: s- (0,2) sociologia en Chile  
62 Carolina: m hm  
63 Esteban: sociologia faço o quarto ano::: na Universidade  
64 de Açucena::,  
65 Carolina: °m hm°  
66 (0,3)  
67 Estaban: aonde eu mo:ro que é no sul do Chi:le,  
68 (0,4)  
69 Carolina: mas e aí agora tu tá fazendo o que um: intercâ:mbio:  
70 ou como é que é, (.) aqui na Educ

Na linha 18, Carolina abre uma primeira parte de par ao solicitar a Esteban que narre a história que justifica sua vinda ao Brasil. Da linha 22 à 28, Esteban narra a

história e, ao que parece, encerra a seqüência de par adjacente iniciada por Carolina na linha 18. Contudo, na linha 31, Esteban passa a apresentar outro motivo que explica a decisão de vir ao Brasil. Nas linhas 33, 34 e 36, portanto, Esteban informa estar estudando Ciências Sociais em uma universidade no Brasil.

Na linha 40, Carolina abre uma nova seqüência de par adjacente ao realizar verificação de entendimento. Na linha 42, Esteban encerra essa seqüência ao confirmar o entendimento exibido por Carolina na linha 40. Na linha 44, Carolina inicia outra seqüência de par adjacente ao solicitar a Esteban a confirmação de uma informação fornecida por ele da linha 22 à 28. Esteban confirma a informação na linha 46 e acrescenta outras informações da linha 48 à 53. Na linha 56, ele produz uma formulação com relação ao que disse da linha 48 à 53, para a qual Carolina se orienta na linha 58. Nas linhas 59 e 60, Esteban e Carolina tomam o turno em sobreposição: ele, para acusar recebimento (Heritage, 1984b) do turno de Carolina na linha 58, e ela, para iniciar uma nova seqüência de par adjacente, encerrada por Esteban na linha 67. Na linha 69, Carolina projeta nova seqüência de par adjacente pergunta-resposta, conforme pode ser observado no excerto 5.5.3

### 5.5.3 - "Me conta essa história"

69 Carolina: mas e aí agora tu tá fazendo o que um: intercâ:mbio:  
70 → ou como é que é, (.) aqui na Educ  
71 Esteban: sim >>na verdade<< um intercâ:mbio::, (0,6) por medio de  
72 u:n: de u:n::: de un convênio que tem algumas  
73 universidades,=  
74 Carolina: =m h:m=  
75 Esteban: =e que: (r ) (0,2) me permite a mi venir a fazer u:m:  
76 um semestre ou dois semestres ma:s yo voy a fazer só um,  
77 Carolina: m h:m,  
78 (0,3)  
79 Esteban: y esto es oportuno a::,=  
80 Carolina: =°m°=  
81 Esteban: =a: minha universida:de e aqui me dan que:: m::  
82 convalidar (o governo) °no sé° [convalidar]=  
83 Carolina: [mhm]  
84 Esteban: =aceptar, reconhecer,=  
85 Carolina: =revalidar.  
86 (.)  
87 Esteban: revalidar (en algún lugar,) (.) las cadeiras que estoy  
88 fazendo aqui, (0,6) que van a se:::r va- (0,3) revalidadas  
89 como::: cadeiras, electivas  
90 (0,2)  
91 Carolina: m h:m=  
92 Esteban: =las quatro que estoy fazendo aqui.  
93 (.)  
94 Carolina: → m h:m .h: e aí:: semestre que vem entã:o tu volta pro  
95 Chi:le,  
96 (.)

97 Esteban: sim eu: volto:: (0,4) minha idea es voltar depois:  
 98 do:: do carnaval,  
 99 (.)  
 100 Carolina: m h:m:: [cla:::ro =((rindo)) tem que filcar=  
 101 Esteban: [(para o carnaval,)]  
 102 Carolina: =o carnaval no Bra[s(h)i:l]=((rindo))  
 103 Esteban: [>hã hã] hã hã [hã hã hã hã<]  
 104 Carolina: [tá ce:rto .h]  
 105 (0,2)  
 106 Carolina: → e aí: a tua namorada vai ju:nto ou como é que fica,  
 107 (.)  
 108 Esteban: sim (0,3) supo:ngo que sim (0,2) se todo der certo::  
 109 ella vuelta comigo: hacer um mestrado no Chile porque  
 110 ela:: se licencia agora este a:no,=  
 111 Carolina: =ãhã  
 112 Esteban: fim do a:no, (0,7) e:: e ela está optando a umas be:ca:s  
 113 da:: (0,2) que outorga o Ministé- no Ministé- o Ministério  
 114 da Educaçã:: [Minis]tério de::, (0,2) de Relaciones=  
 115 (Carolina: [>m<])  
 116 Esteban: =Exteriores [tem] duas becas, (0,3) ela está=  
 117 (Carolina: [>m<])  
 118 Esteban: =opta:ndo a essa:s (.)°becas° se NÃO, (0,5) iria só:::  
 119 → hacer mestrado:, (0,3) >mas teria que pagar< porque a::s  
 120 → (0,2) as universidades no Chile so::n(0,3) a:pesar que  
 121 → son estatales, (0,3) de- dependem do estado son:: son  
 122 → pagas hay que pagar u::na mensalidad  
 123 Carolina: m h:m,  
 124 Esteban: então::, (0,6) essa é a idéia que logo termine para:, (0,8)  
 125 para ela fazer um mestrado e yo voy a continuar em::,  
 126 (0,3) e::m (mi área primeiro semestre:[ )] de  
 127 facultad e eso  
 128 Carolina: [m h:m,]  
 129 (0,3)  
 130 Carolina: m h:m,  
 131 Esteban: essa é a idéia  
 132 (0,6)  
 133 Carolina: → tá ce:rto e tem tu vê mu:ita difere:nça entre a  
 134 faculdade >de sociologia< no Chi:le e no Brasi:l?

Da linha 71 à 92, Esteban realiza a segunda parte do par em relação à primeira produzida por Carolina nas linhas 69 e 70. Da linha 94 à 104, Carolina e Esteban realizam conjuntamente outra seqüência de par adjacente pergunta-resposta. Na linha 106, Carolina inicia uma nova primeira parte de par, demonstrando sua orientação para uma informação fornecida por Esteban em uma seqüência anterior de par adjacente, da linha 22 à 28. Esteban exhibe sua compreensão dessa orientação de Carolina na produção da segunda parte do par da seqüência iniciada por ela da linha 108 à 126. Esteban não somente fornece a informação solicitada por Carolina na linha 106, como também apresenta e explica as condições para que possa acontecer aquilo que informa a Carolina. Da linha 119 à 122, inclusive, Esteban exhibe o conhecimento de que as universidades públicas no Brasil são gratuitas ao esclarecer que, no Chile, as universidades estatais são pagas. Na linha 71, Esteban havia confirmado estar fazendo

um intercâmbio no Brasil em uma universidade que é pública. Nas linhas 33, 34 e 36, Esteban havia apresentado, como um dos motivos de sua vinda ao Brasil, a realização do curso de Ciências Sociais em uma universidade que é federal - e, portanto, pública.

Os excertos apresentados nesta seção evidenciam que a orientação para seqüências anteriores por meio da produção de práticas de categorização e descrição em português como preferível e em espanhol como aceitável pelos participantes para todos os efeitos práticos da atividade que realizam conjuntamente e coordenadamente faz parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras. Na próxima seção, veremos que também faz parte desse trabalho a atribuição das categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” na produção de conhecimento compartilhado sobre como se organizam algumas atividades cotidianas pelos participantes das entrevistas de proficiência oral aqui estudadas.

## 5.6 Para a produção de conhecimento compartilhado pela atribuição e pela ratificação das categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá”

Em 5.6.1, Mariana propõe a Eva que expresse sua opinião sobre diferenças entre Brasil e Alemanha em termos culturais. Com isso, Mariana invoca as categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” na produção coordenada e conjunta de conhecimento compartilhado sobre práticas culturais no Brasil e na Alemanha.

### 5.6.1 - “Em termos culturais ou em termos sociais?”

153 Eva: =go:sto os dois  
 154 (.)  
 155 Mariana: m[h:m  
 156 Eva: [n<sub>o</sub> seu jeito °a[ssim°  
 157 Mariana: → [ã hã: ã hã .h:: ã:: já que tu é:: ã::,  
 158 (.) estuda:: (0,7) a parte social: do Brasil .H:: ã:: o  
 159 que que tu a:cha de mais diferente assim: da:: em  
 160 termos: cultura::is assim entre o Brasi:l e a Alema:nha,  
 161 (0,5)  
 162 Mariana: que [que tu acha-]  
 163 Eva: [e m ter m os] cultura:is [ou e m] termos socia:is,  
 164 Mariana: [°m hm°]  
 165 (.)  
 166 Mariana: → não eu- (0,2) em termos cultura:is >porque< em termos  
 167 socia:is vou: te perguntar várias co:isas

168 Eva:             $\tilde{A}$ =  
169 Mariana:      → =.H::[: h:::~::~: ] po- .h:: é mas assim mais na=  
170 Eva:            [>hã hã hã hã<]  
171 Mariana:      → =cultu::ra assim jeito das pesso:::as:,  
172                   (1,0)  
173 Eva:            → m::: (2,3) ah eu acho que::, (2,8) na verda::de eu acho  
174                   as pesso:::as: no seu je:ito são:::, (2,8) o que todo  
175                   mundo que:r é igua:l (0,3) assim todo mu:ndo tá  
176                   quere:ndo:: ami::gos: pa::z amo::r,  
177                   (0,2)  
178 Mariana:      m h[m:  
179 Eva:            [i:sso é tudo igua:l .h:: mas eu a:cho o je:ito como  
180                   consegui::r:, (0,2) o que tá quere:ndo é di:ferente  
181                   .h::[:~::~:  
182 Mariana:      [u↑a:::[↓u:: ]  
183 Eva:            [en:tão:::],  
184                   (. )  
185 Mariana:      → fcomo assi:m,f h:::~::~: h=  
186 Eva:            → =ã: m:::, (1,0) a:cho que os alemã:es não fa:lam ta:nto:  
187                   ã::[:~::~: ] sobre o: que (h)eles qu(h)e- realmente que:rem  
188 Mariana:      [sim]  
189                   (0,7)  
190 Mariana:      [m hm ]  
191 Eva:            → [talve:z] os brasileiros são mais hone::stos fnesse  
192                   sen[tido] eu nã::of s(h)e(h)i:: >hi hã hã<=  
193 Mariana:      [ã hã]  
194 Eva:            → =.h::[: (h)e(h)u n(h)ã(h)o s(h)ei fexplicar f .h]  
195 Mariana:      [.h::: hã: hã: hã: ↑.h ↑.h ↑.h] .H: fã: hã:]f=  
196 Eva:            =ã hã  
197                   (0,7)  
198 Mariana:      h: >hã hã< °(que tri também)°  
199                   (0,2)  
200 Mariana:      [mh mh] mh ((risos))  
201 Eva:            [H:::~::~:] ((risos))  
202                   (0,3)  
203 Mariana:      .H::: e tu pretende mora:r aqui no Brasi:l?

Da linha 157 à 162, Mariana produz uma solicitação de opinião sobre diferenças entre Alemanha e Brasil em termos culturais, prefaciada pela retomada da informação de que Eva estuda aspectos sociais do Brasil (linhas 157 e 158). Na linha 163, Eva inicia reparo sobre os turnos de Mariana em 157 e 162. Nas linhas 166, 167, 169 e 170, Mariana repara sua fala e ratifica que sua solicitação envolve os aspectos culturais do Brasil.

Da linha 173 à 183, Eva apresenta uma semelhança e uma diferença em termos culturais. Na linha 185, Mariana inicia reparo sobre a fala de Eva da linha 179 à 181, solicitando à interlocutora uma explicação. Nas linhas 186 e 187, Eva realiza reparo na sua fala anterior, tornando relevante em seu turno de fala a categoria “alemães” e o conhecimento que tem sobre essa categoria de pertencimento em termos da solicitação feita por Mariana da linha 166 à 170. Na linha 191, Eva especifica o que disse/fez nas linhas 186 e 187, tornando relevante nesses turnos a categoria “brasileiros” e o seu

entendimento sobre essa categoria de pertencimento. Na linha 191 e na linha 194, porém, Eva evidencia hesitação na sua afirmação sobre os brasileiros. Mariana, no entanto, acusa recebimento nas linhas 193, 196 e 200 e inicia uma nova primeira parte de par na linha 203. Com isso, as atribuições às categorias de pertencimento “alemães” e “brasileiros” realizadas por Eva são válidas para todos os efeitos práticos das ações nessa seqüência de par adjacente pergunta-resposta. Desse modo, Eva se constitui, e é ratificada, como tendo produzido conhecimento compartilhado para todos os fins práticos das ações que constrói conjuntamente e coordenadamente com Mariana.

No excerto 5.6.2, as participantes Mariana e Eva invocam e atribuem uma à outra as categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” na produção de suas ações enquanto realizações intersubjetivas por meio do produção e da exibição da compreensão de práticas de categorização e descrição em português como língua de interação preferível entre elas.

#### 5.6.2 - “Eu não vejo muita TV”

335 Mariana: → m h:m: .h:: e no teu país tu tem c- tem: umas- um certo  
 336 contro::le sobre as propaga::ndas ou:: não,  
 337 Eva: → .h:: tava pensa:ndo isso també:m .h:: acho que te:m  
 338 (0,2)  
 339 Mariana: >hã há:<  
 340 Eva: acho que [te:m]  
 341 Mariana: [.h::]  
 342 (1,1)  
 343 Eva: ã: ah si:m (0,4) acho que nã:o, (0,2) nã:o tem ma:is:  
 344 ã:::, (0,8) ã:: publicida:de no- na televisã:o de  
 345 cigã::rros: ho[je]  
 346 Mariana: [↑m:::[::  
 347 Eva: [>é. sim.< na televisã:o não tem:  
 348 de cigã::rros no cine:ma ainda tem: mas [acho que] tá::=  
 349 Mariana: [m: hm: ]  
 350 Eva: =modifica:ndo também que [nã:o >tem mais<] .h:: >acho=  
 351 Mariana: [m : hm : ]  
 352 Eva: → =que daqui tambê:m não te:m< de cigã::rro no:: na  
 353 televisã:o né,  
 354 (0,3)  
 355 Mariana: → na tevê: eu acho que- nã:o agora proibi:ram també:m eu  
 356 a:[cho]  
 357 Eva: → [é: ]  
 358 (.)  
 359 Mariana: → mas [an]tes ti:nha: (.)ã:: li:vre (0,2) depo:is: passou=  
 360 Eva: → [é ]  
 361 Mariana: → =a ter aquele:: o Ministério da Sa[úde Ad]verte [né,  
 362 Eva: → [ã: hã ] [>ã hã<  
 363 (.)  
 364 Mariana: → e agora não tem- eu não ve:jo muita tevê  
 365 (0,2)

- 366 Eva: → [ã hã]
- 367 Mariana: → [h:: ] .h [> h ã h ã < .h: > h é h é h é ] hé<=  
 368 Eva: → [també:m não por isso n(h)ão s(h)e:i]
- 369 Mariana: → =.H: > h é [hé °hé° < ] .H: >hé hé< .H:: a:::i- (.) tá=  
 370 Eva: → [ã >hã hã<]
- 371 Mariana: → =e:: ã no- ã- no teu país assim ã tu acha que tem alguns  
 372 produtos que sejam:, (0,3) ã:: vendi:dos bem vendi:dos,  
 373 (0,5) só p- (0,2) basicamente por causa da propaga:nda  
 374 assim,  
 375 Eva: → si::m cla:ro ã- p- produ:tos que têm uma ma:rca

Da linha 335 à 337, Mariana solicita a Eva informação sobre o controle das propagandas no país de sua interlocutora. Ao fazer isso, Mariana invoca e atribui a Eva a categoria de pertencimento “ser de lá” como base para realizar a ação relevante projetada por sua solicitação de informação.

Da linha 343 à 350, Eva demonstra orientação ao seu pertencimento à categoria de pertencimento “ser de lá” projetada por Mariana da linha 335 à 337. Nas linhas 352 e 353, Eva propõe uma mudança de alinhamento (Goffman, 1979[2002])<sup>195</sup>, invocando e atribuindo a Mariana a categoria “ser daqui” para solicitar a ela que compartilhe conhecimento sobre a veiculação de propagandas de cigarro na televisão brasileira. Na Segunda Parte, argumentei que, segundo Schegloff (2007, p. 469), cada membro de uma categoria é presumivelmente um representante daquela categoria, ou seja, o que se sabe com base no senso comum sobre aquela categoria presumivelmente se aplica àquele membro. Eva, portanto, ao invocar e atribuir a Mariana a categoria de pertencimento “ser daqui” para solicitar uma informação a sua interlocutora, exhibe seu entendimento de que, como representante dessa categoria de pertencimento, Mariana presumivelmente possui conhecimento como membro dessa categoria para fornecer a informação sobre a propaganda de cigarro na televisão brasileira.

Da linha 355 à 361, Mariana evidencia sua orientação para a mudança de alinhamento proposta por Eva e para a solicitação de sua interlocutora ao responder à solicitação de informação na linha 352. Nas linhas 357, 360 e 362, Eva exhibe seu

<sup>195</sup> *Footing*. Conforme Ribeiro e Garcez (2002, p. 107): “Em 1979, Goffman introduz o conceito de *footing*, já como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso. *Footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva. Em qualquer situação face a face, os “*footings*” dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção e a recepção das elocuições.” Os enquadres, por sua vez, são propostos ou mantidos pelos participantes turno a turno, organizando o discurso e orientando os interagentes com relação à situação interacional em que se encontram em termos do que Ribeiro e Garcez (2002, p. 107) glosaram como: (...) Indagam[os participantes] sempre “onde, quando e como se situa esta interação?”, em outras palavras, “O que está acontecendo aqui-agora?”. Ribeiro e Garcez (2002, p. 107) ainda esclarecem que a noção de enquadre foi introduzida por Gregory Bateson em 1972 e desenvolvida por Ervin Goffman em 1974.

entendimento de que Mariana se engajou na troca de alinhamento e que está produzindo a informação solicitada a partir de sua condição de membro da categoria de pertencimento “ser daqui”, ao produzir acusos de recebimento (Heritage, 1984b) dos turnos anteriores de Mariana. Na linha 364, Mariana produz uma justificativa, uma prestação de contas, um *account* (Garfinkel, 1967) pela exibição de hesitação na produção das informações que fornece a Eva da linha 355 à 361. Na linha 366, Eva acusa o recebimento do *account* produzido por Mariana e, na linha 368, alinha-se à interlocutora ao também produzir um *account* pelas informações que forneceu a Mariana da linha 343 à 350.

Para os fins práticos desta pesquisa, é importante ressaltar que Mariana produz *account* pela exibição de hesitação na produção de uma informação, em resposta a uma solicitação de Eva, a partir da perspectiva do seu pertencimento à categoria “ser daqui”. Eva, ao ter proposto a mudança de alinhamento, não somente passou a fazer uma solicitação como também construiu sua solicitação pelo entendimento de que Mariana poderia respondê-la com base no conhecimento de membro da categoria de pertencimento “ser daqui”. Mariana, por sua vez, produz a resposta solicitada por Eva na troca de alinhamento da perspectiva do seu pertencimento à categoria “ser daqui”. Contudo, Mariana evidencia que seu conhecimento como membro dessa categoria não é suficiente para que ela produza uma informação que possa ser assegurada perante sua interlocutora. Assim, Mariana exibe compreensão de que não poder assegurar uma informação como membro da categoria “ser daqui” exige uma prestação de contas e exibe, com isso, sua orientação às categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá” como recurso interpretativo organizador das ações que constrói conjuntamente e coordenadamente com sua interlocutora. Eva, ao se alinhar a Mariana na produção do *account* e, com isso, prestar contas, justificar que o conhecimento como membro da categoria “ser de lá” também não permitiu a ela assegurar a informação que produziu da linha 343 à 350, igualmente exibe seu entendimento e, portanto, sua orientação, às categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá” como recurso interpretativo organizador das ações que realizam de forma contingente, conjunta e coordenada na manutenção da intersubjetividade na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras.

Da linha 369 à 371, Mariana retoma o alinhamento anterior à proposta de mudança realizada por Eva nas linhas 352 e 353 e produz uma solicitação de opinião em que invoca o pertencimento de Eva à categoria “ser de lá” como parte do ser



“competente/conhecedora” para a produção da próxima ação relevante projetada por sua solicitação. No excerto 5.6.2, Mariana e Eva produzem conhecimento compartilhado pela orientação ao pertencimento como membro das categorias “ser daqui” e “ser de lá”, exibindo, com isso, compreensão de que o pertencimento a essas categorias faz parte do trabalho de fazer ser membro para todos os efeitos práticos.

Nos excertos 5.6.1 e 5.6.2, Eva e Mariana invocam e sustentam as categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” como presumivelmente possuidoras de conhecimento para a realização de suas ações para todos os fins práticos da entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. Em 5.6.3, Eva exhibe mudança de *status* informacional ou mudança de estado de cognição (Heritage, 1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006) em uma seqüência de par adjacente na qual as categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá” são novamente invocadas como ser “competente/conhecedor” para a realização das ações projetadas pelas participantes nos seus turnos de fala.

#### 5.6.3 - “Só tô pensando o que eu ia fazer”

- 519 Mariana: → ã: hã .h: e:: no teu país tem::: ã:::, (0,3) não- nã-  
 520 exi:ste a doaçã:o de ó:rgão oficia::l:::,  
 521 (0,2)  
 522 Eva: → .h:: exi:ste mas eu acho que aqui é muito mais:, (0,3)  
 523 fá:cil aqui: se alguém mo:rre num:: acidente de mo:to  
 524 de ca:rro .h:: ã se ele nã:o te:m pape:l: que: que diz  
 525 que ele nã:o tá querendo que os órgãos vão doados para  
 526 outras pessoas eles vã:o fazE:r  
 527 (.)  
 528 Eva: .h [e na] Alemanha tu tem que- ter um um pape:l: que:=  
 529 Mariana: [m hm]  
 530 Eva: =que disse que eu que:ro: que: que: que:,  
 531 Mariana: m hm:  
 532 Eva: eles tira:rem  
 533 (0,2)  
 534 Mariana: → m hm: .h: mas aqui no Brasil també:m eu acho que a  
 535 questão é tu dize:r que tu quer  
 536 (0,7)  
 537 Mariana: [se tu não que:r a famí:lia deci:de  
 538 Eva: [°(é,)°  
 539 (0,4)  
 540 Eva: → ah: tá eu: e[u::] pensei que era:, (0,5) era mais=  
 541 Mariana: → [é: ]  
 542 Eva: → =fá:cil mas >[pelo] visto não é<  
 543 Mariana: → [é ]  
 544 (0,2)  
 545 Mariana: → é:  
 546 (.)  
 547 Mariana: >he he<

548 (0,2)  
 549 Mariana: → °é: mais ou me:nos° .h: e:: e como é que funcio:na assim  
 550 esse processo de doaçã:o, (0,3) ã:, (0,6) na Alema:nha,  
 551 (1,3)  
 552 Mariana: é complica::do::,

Mariana, ao produzir uma solicitação de informação nas linhas 519 e 520, atribui a Eva sua condição de membro da categoria “ser de lá” como pertencimento à categoria “competente/conhecedora” para realizar a próxima ação relevante projetada pela solicitação. Na linha 522 à 532, Eva exibe sua condição de membro da categoria “ser de lá” e também de membro da categoria “ser daqui” como “competente/conhecedora” para a produção da solicitação de informação projetada por Mariana nas linhas 519 e 520. Mariana, nas linhas 534, 535 e 537, invoca sua condição de membro da categoria “ser daqui” para se constituir como “competente/conhecedora” na produção de conhecimento distinto daquele que Eva produziu em relação ao Brasil nos seus turnos da linha 522 à 532.

Eva, na linha 538, produz mudança de *status* informacional em relação aos turnos de Mariana nas linhas 534 e 535. Nas linhas 540 e 542, Eva continua a exibir mudança de estado de cognição em relação ao conhecimento que tinha sobre a atividade cotidiana no Brasil que é tópico de suas falas. Nas linhas 541, 543 e 545, Mariana ratifica sua fala nas linhas 534, 535 e 537, constituindo-se, assim, como “competente/conhecedora” do conhecimento sobre como funciona a doação de órgãos no Brasil. Eva ratifica Mariana como “competente/conhecedora” ao exibir mudança de estado de cognição em relação ao que sua interlocutora produz como membro da categoria “ser daqui” nas linhas 534, 535 e 537. Na linha 549, Mariana produz uma segunda parte de par por meio de um turno de múltiplas UCTs. Na produção dessa segunda parte de par, Mariana exibe orientação retrospectiva para o turno de Eva nas linhas 540 e 541 e projeta como próxima ação relevante o compartilhamento do processo de doação na Alemanha, invocando, desse modo, o pertencimento à categoria “ser de lá” como condição de ser “competente/conhecedor” para a produção da informação solicitada.

No excerto 5.6.3, Eva e Mariana invocam e sustentam as categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” na produção de conhecimento compartilhado sobre práticas sociais realizadas no Brasil e na Alemanha. A produção de conhecimento compartilhado é evidenciada pela exibição de mudança de estado de cognição (Heritage,

1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006) demonstrada por Eva e ratificada por Mariana.

No excerto 5.6.4, Mariana produz uma primeira parte de par em que novamente invoca a categoria de pertencimento “ser de lá” para a projeção do que será a próxima ação relevante a ser feita por Eva. Ressalto a orientação das interagentes para o tópico proposto por um material (ver ANEXO VI) no que dizem/fazem em seus turnos de fala.

#### 5.6.4 - “Como eu posso aprender no Internet?”

631 Mariana: então tá.  
 632 (0,2)  
 633 Mariana: o úl:timo então  
 634 (3,9) ((Eva está lendo o material que foi entregue a ela))  
 635 Mariana: °°(há há )°°  
 636 (7,3) ((Eva continua lendo))  
 637 Mariana: → então na Alema:nha tem cu:rsos gratu:itos:ã::, (0,2)  
 638 profissionaliza:ntes na interne:t ou:: (isso) não é  
 639 comu:m,  
 640 (0,9)  
 641 Eva: → acho que não.  
 642 (.)  
 643 Eva: → eu não:: nunca ouvi falar que tem [°(>na Alemanha<)°]  
 644 Mariana: [m h: m ]  
 645 (0,4)  
 646 Eva: → aqui te:m,  
 647 (0,6)  
 648 Mariana: → sim. >hi hi ↑hi<  
 649 (.)  
 650 Mariana: → .H:: [e:- mas te:m: cur]sos a distâ:ncia lá: né,  
 651 Eva: [°(classes séries)°]  
 652 (0,3)  
 653 Mariana: graduaçã:::o pós-gra[duaçã:::o,  
 654 Eva: → [si:::m tem  
 655 (0,2)  
 656 Mariana: → [>porque< como é:] que são vi:stos esses cu:rsos,  
 657 Eva: [°( )°]  
 658 (0,5)  
 659 Mariana: assi:m >tipo< como é: que a sociedade vê:: °(isso  
 660 assim)°  
 661 (.)  
 662 Eva: → acho que nã:o tem gra:nde difere:nça porque:: assi:m é::  
 663 ã as peçoas que estudam numa:: numa faculda:de d- (.)  
 664 de distâ:ncia .h:(0,3) eles:: ã: ga:nham: as:: maté:rias  
 665 pra- pra:- (0,4) de corre:io assi[m: tem que] fazer as=  
 666 Mariana: [m h:m :]  
 667 Eva: =mat- ã: as:: °as:° tare:fas tem que:, (0,5) mandar de  
 668 vo:lta [(de) co|rrre:io: .h: e t- pra: fazer pro:vas=  
 669 Mariana: [m hm ]  
 670 Eva: =eles tem que ir para o mesmo luga:r  
 671 (0,2)  
 672 Mariana: m h:m  
 673 (0,3)

674 Eva: ou pra uma faculda:de pe:rto pra:: pra:,  
 675 (0,3)  
 676 Mariana: m h:m  
 677 (. )  
 678 Eva: pra fazer a pro:va então::, .h:: (0,2) eu não ↑a:cho que  
 679 é uma gra:nde difere:nça  
 680 (. )

Mariana, da linha 636 à 639, solicita a Eva informação sobre a existência de cursos gratuitos profissionalizantes na Internet na Alemanha. Ao fazer isso, ela atribui a Eva a categoria de membro “competente/conhecedor” para fornecer a informação pelo seu pertencimento à categoria “ser de lá”. Eva, da linha 641 à 643, produz a segunda parte do par. Na linha 646, Eva propõe uma mudança de alinhamento (Goffman, 1979[2002]) ao solicitar uma informação por meio da qual exhibe sua orientação para Mariana como membro “competente/conhecedor” para produzir a informação tornada relevante pelo seu pertencimento à categoria “ser daqui”. Na linha 648, Mariana demonstra sua orientação para a troca de alinhamento e para a categoria de pertencimento a ela atribuída por Eva ao realizar a segunda parte do par adjacente projetado na linha 646. Porém, na linha 650, Mariana retoma o alinhamento anterior à linha 646 ao iniciar uma nova primeira parte de par pela qual solicita a Eva que confirme uma informação com base no seu pertencimento como membro “de lá”. Nas linhas 656 e 659, Mariana, então, realiza outra primeira parte de par retrospectivamente orientada para a informação confirmada por Eva na linha 654. Mais uma vez, Mariana demonstra sua compreensão de que Eva é “competente/conhecedora” para levar a cabo a verificação de informação pelo seu pertencimento à categoria “ser de lá”. Essa compreensão de Mariana é sustentada por Eva na confirmação da informação da linha 662 à 670, na linha 674 e nas linhas 678 e 679. Na segunda parte do par, Eva exhibe orientação para as categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá” produzidas por ela e por Mariana nas seqüências de par adjacente que constroem conjuntamente no excerto 5.6.4. É pela orientação para “ser do Brasil x ser da Alemanha”, ou seja, para as categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá”, que Eva e Mariana produzem conhecimento compartilhado nos excertos 5.6.1, 5.6.2, 5.6.3 e 5.6.4.

No próximo excerto, Mariana e Eva produzem conhecimento compartilhado sem, no entanto, demonstrar orientação às categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá”.

## 5.6.5 - "Como eu posso aprender no Internet?"

740 Mariana: → =então tu acha que tem cu:rsos:, (0,2) que: ã são mais  
741 apropriados:, (0,2) ã:: apropriados para interne:t e  
742 outros me:nos,  
743 (0,6)  
744 Mariana: [para para ( )]  
745 Eva: [si:m cla:ro: ]  
746 (0,2)  
747 Eva: >h: hã:< [fclarof]  
748 Mariana: [m hm ]  
749 (.)  
750 Eva: °sim [( )°]  
751 Mariana: → [que que seria tipo assim]::m, (0,2) ul:tra:  
752 apropriado para:: ser a distâ:ncia,  
753 (0,3)  
754 Mariana: para ti assim,  
755 (0,2)  
756 Mariana: quais cur:so:s,  
757 (0,2)  
758 Eva: → .H:: (H::)ah todas as coi:sas que: que: que::  
759 que:::°:°, (.) se u:sa computador °(para )°  
760 Mariana: m hm:  
761 (0,3)  
762 Eva: → °assi::m°, (0,2) porque::: óbvio né interne:t  
763 computa[do:r,  
764 Mariana: → [le::tras,  
765 (0,2)  
766 Mariana: → °ohã [hã:°°  
767 Eva: → [le:::tra:s:  
768 (.)  
769 Mariana: ↑.H::  
770 Eva: → si::m le::tra:s  
771 (0,3)  
772 Mariana: → ã hã:  
773 Eva: → coi:sas:, (1,8) que- (0,8) que dá:: para aprender na  
774 interne:t es- ã para escreve::r sei lá  
775 (.)  
776 Eva: talvez até::: o:::, (0,2) publicidade jornali:smo:: (es-)  
777 → (0,5)(mas >umas coi:sas<) que::, (1,6) se precisa  
778 usar os mã:os:,  
779 (0,2)  
780 Mariana: (°m°)  
781 Eva: → assi::m, (.) numa: forma té:cnica: acho que::  
782 (0,2)  
783 Mariana: → di[fí:cil,  
784 Eva: → [fnãof funci(h)o:[n(h)a muito] b(h)e(h):m: >hã hã<=  
785 Mariana: → [m ú:si ca, ]  
786 Eva: → =.H:: m(h)ú:sic(h)a há  
787 Mariana: → °(.h:: [.h::)°° ] e e[xi:ste]  
788 Eva: → [violão::] [m >HÃ ] HÃ HÃ<  
789 Mariana: → exi:ste .H: >hã [hã hã<] ã:: hã: .H: f pior que exi:ste=  
790 Eva: → [fsério,f]  
791 Mariana: → =ã::hã f [>m hm hm:<]  
792 Eva: → [°que: intere:ssa:n[te°  
793 Mariana: → [.H:: tá e qual que tu a:cha  
794 que seriam as vanta:gens de se faze:r um curso a  
795 distâ:ncia,  
796 (0,9)  
797 Mariana: vanta:gens e desvanta:gens assim,

798 (.)  
 799 Mariana: tu já fe:z algum curso, (.) a dis[tâ:ncia,  
 800 Eva: [↑m::::: não  
 801 (0,2)  
 802 Eva: não  
 803 (0,3)  
 804 Mariana: m h:m:  
 805 (0,2)  
 806 Eva: é:: como eu fale:i vantagens são::: que:: tu:: pode  
 807 estudar quando tu quise:r [e não] quando:: tu tem aula,

Da linha 740 à 741, Mariana produz uma formulação (Garfinkel e Sacks, 1970, pp. 350-353) dos turnos anteriores de Eva como confirmação de entendimento do que sua interlocutora havia dito/feito até então. Na linha 745, Eva confirma o entendimento demonstrado por Mariana através da formulação e, nas linhas 747 e 750, ela ratifica a confirmação do entendimento de Mariana. Nas linhas 751, 752, 754 e 756, Mariana produz uma solicitação de opinião a partir do entendimento confirmado e ratificado por Eva nas linhas 745, 747 e 750. Nas linhas 758 e 759, Eva produz a opinião projetada por Mariana e, nas linhas 762 e 763, Eva apresenta um argumento para sua opinião. Mariana, na linha 764, propõe a Eva um item como candidato e ratifica o item que produziu na linha 766. Na linha seguinte, Eva repete o candidato proposto pela interlocutora e, na linha 770, exibe entendimento do item que Mariana propõe. Na linha 772, Mariana exibe orientação para a demonstração de entendimento de Eva ao ratificar o entendimento exibido na linha 770. Na linha subsequente até à linha 778, Eva retoma e ratifica sua opinião em relação à solicitação de opinião feita a ela por Mariana nas linhas 751, 752, 754 e 756.

Na expansão da segunda parte do par, Eva exibe perturbações na sua fala, tais como pausas intraturno (linhas 773 e 777), corte abrupto na fala (linhas 773, 774 e 776), alongamento de vogal (da linha 773 à 778 e linha 781), entonação de continuidade (linhas 777, 778 e 781). Mariana demonstra sua orientação a essas perturbações na fala de Eva ao completar o turno de sua interlocutora (linha 783) pela oferta de um candidato para a completude do turno de Eva na linha anterior em um ponto para o qual se orienta como sendo um lugar relevante de transição de turno. Eva, por sua vez, se orienta para esse mesmo ponto (após o intervalo de 2 décimos de segundo, na linha 782) como um lugar para continuar sua fala na linha 781. Assim, Mariana produz seu candidato em sobreposição com o início do turno de Eva na linha 784. Eva, na linha 784, produz riso e inspirações audíveis no interior do turno de fala. Na linha 768, exibe tanto entendimento do turno de Mariana em sobreposição com o seu, na linha 785,

quanto a compreensão de que o candidato oferecido por Mariana não é para ser levado a sério. Na linha 787, Mariana ratifica, em sobreposição com a interlocutora, o candidato que produziu na linha 785. Eva, ainda orientada para a compreensão de que o candidato ofertado por Mariana na linha 785 era brincadeira, produz outro candidato, seguido de risos na linha 788.

Na linha 789, fora da sobreposição, Mariana ratifica o item que apresentou como candidato na linha 785 no início do seu turno e, ainda, no mesmo turno, exhibe orientação para a solicitação de confirmação produzida por Eva em sobreposição com Mariana na linha 790. Mariana confirma, na linha 789, o objeto da solicitação de confirmação produzida por Eva na linha 790 e ratifica a confirmação realizada na linha 791. Na linha 792, Eva produz um comentário que demonstra sua orientação para o que Mariana diz/faz como algo a ser levado a sério, orientação que ela começa a exibir na linha 790, ao solicitar a confirmação à Mariana. Ao exibir mudança de orientação ao que Mariana diz/faz como algo entendido inicialmente como brincadeira para algo dito seriamente, Eva demonstra uma mudança de *status* informacional (Heritage, 1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006) com relação ao seu conhecimento sobre o que está sendo/dito feito por ela e Mariana nessa seqüência de fala. A mudança de estado de cognição exibida por Eva pela mudança de orientação com relação aos itens sugeridos por Mariana como possivelmente realizáveis em um curso a distância evidencia a produção de conhecimento compartilhado construído pelas interagentes no excerto 5.6.5 por meio da produção e da exibição de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis para todos os efeitos práticos da sua entrevista de proficiência oral.

No excerto 5.6.6, Mariana exhibe mudança de estado de cognição (Heritage, 1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006) em relação à uma informação fornecida por Eva.

#### 5.6.6 - "Como eu posso aprender no Internet?"

833 Mariana: → [m h:m:, >m hm.< .h:: e na:: Alemanha: tu a:cha que  
 834 há: ainda mais procuras de cursos: pre:senciais ou a  
 835 distâ:ncia há uma::,  
 836 (1,0)  
 837 Eva: → °m° a:cho que ma:is pre:sencia[:is  
 838 Mariana: → [°pre:senciais°  
 839 Eva: → si::m acho que a distâ:ncia só tem uma faculda:de  
 840 [°na Alemanha°]=

841 Mariana: → [a h: é: ? ]  
 842 Eva: → =m h:m  
 843 (1,3)  
 844 Eva: → é- uma faculda:de faculda:de te:m esses cursi:nhos  
 845 assi::m apre:nde: inglê::s, (.) [na in]tern(h)et(h)=  
 846 Mariana: → [m h:m]  
 847 Eva: → =°((h) (h) [(h) ]° f i]sso tem:: mas, .h:  
 848 Mariana: → [ã hã]  
 849 Mariana: → °>hê hê<° [.h:  
 850 Eva: → [ã::, (0,5) ou fa:ça o:: o:: segundo gra:u  
 851 até:,  
 852 Mariana: → m [h:m:  
 853 Eva: → [coisas assi:m mas,  
 854 (0,3)  
 855 Mariana: → m h:m:  
 856 Eva: → (ã::ssas) são mais:, (0,7) priva:dos >assim< não tão  
 857 oficia:is °eu acho°  
 858 Mariana: → m h:m: .h:: e tu conheceu teu namorado a distâ:ncia ou::  
 859 presencialmente, [>H] HÉ [HÉ HÉ ] HÉ HÉ HÉ< .H::=

Da linha 833 à 835, Mariana solicita a Eva que demonstre sua opinião com base no seu pertencimento à categoria “ser de lá”. Em sua solicitação, Mariana oferece a Eva duas opções. Na linha 837, Eva escolhe uma das opções oferecidas por Mariana para produzir a segunda parte do par. Na linha 838, Mariana repete, em voz baixa, a opção para a qual Eva se orientou na linha anterior. Na linha 839, Eva justifica a escolha por uma das opções propostas por Mariana da linha 833 à 835 ao fornecer uma informação à interlocutora a partir do seu conhecimento como membro da categoria de pertencimento “ser de lá”.

Na linha 841, em sobreposição com a projeção do lugar relevante para transição do turno realizada por Eva na linha anterior, Mariana toma o turno e exhibe à interlocutora mudança de *status* informacional (Heritage, 1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006), mediante uma solicitação de confirmação. Na linha 842, Eva demonstra orientação à solicitação de Mariana na linha anterior ao produzir uma confirmação. Após um intervalo de 1 segundo e 3 décimos, Mariana não toma o turno e Eva, então, continua sua fala, em relação à confirmação produzida na linha 842, ao fornecer mais detalhes à interlocutora sobre a informação que compartilhou nas linhas 839 e 840. Na linha 847, Eva confirma os detalhes que forneceu, demonstrando entendimento do turno anterior de Mariana, na linha 846, como um continuador (Schegloff, 1984). Na linha 850, Eva permanece exibindo entedimento dos turnos anteriores de Mariana como continuadores e oferece uma alternativa ao que disse nas linhas 844 e 845. Na linha 853, Eva novamente se orienta ao turno anterior de Mariana como um continuador e inicia um turno que será finalizado nas linhas 856 e 857,



quando ela ratifica a informação que forneceu nas linhas 839 e 840 e nas linhas 844 e 845. Mariana produz um acuso de recebimento (Heritage, 1984b), no início do seu turno na linha 858, da ratificação de informação realizada anteriormente por Eva. No restante do seu turno, nas linhas 858 e 859, Mariana produz uma solicitação de informação à interlocutora, exibindo orientação e direcionando o foco de atenção de Eva para uma informação que ela compartilhou com Mariana no início da interação entre elas.

Diferentemente dos excertos anteriores apresentados nesta seção, no excerto 5.6.6 é Mariana quem exhibe mudança de *status* informacional (Heritage, 1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006) em relação a uma informação compartilhada com ela por Eva. Isso parece demonstrar uma orientação dessas participantes à fala-em-interação que co-produzem como sendo, em certa medida, permeável (Drew e Heritage, 1992, p. 23) em termos de alinhamento (Goffman, 1979[2002]). A orientação de Mariana e Eva à permeabilidade da fala-em-interação que produzem como uma realização intersubjetiva parece também ser exibida pelas interagentes na proposição e ratificação de mudança de alinhamento (Goffman, 1979[2002]) nos excertos 5.6.2 e 5.6.4. Na Terceira Parte (seção 4.3.2) afirmei que, segundo Drew e Heritage (1992, p. 23), a conduta dos participantes em uma interação institucional pode ser moldada pela orientação para limites com relação àquilo que eles exibem ser, uns para os outros, contribuições admissíveis para o evento que produzem conjuntamente. Conforme os autores, estudos de alguns contextos institucionais, como o tribunal, por exemplo, demonstraram que os participantes exibem sua conduta pela orientação a limites especiais, muitas vezes reforçados legalmente, que organizam o evento de uma forma mais especializada (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, pp. 729-731) em termos de organização seqüencial. Estudos de outros contextos institucionais, tais como os de interações entre médico e paciente, por outro lado, identificaram e descreveram uma orientação dos participantes para entendimentos localmente negociados em termos de contribuições admissíveis para o cumprimento da meta institucional. Nos dados desta pesquisa, Eva e Mariana exibem uma orientação para entendimentos localmente negociados em termos de contribuições admissíveis para o cumprimento da meta institucional nas instâncias de troca de alinhamento.

No excerto 5.6.7, Carolina invoca e atribui a Esteban a categoria de membro “conhecedor/competente” para levar a cabo uma solicitação pelo seu pertencimento à categoria “ser de lá”.

## 5.6.7 - "Me conta essa história"

133 Carolina: → tá ce:rto e tem tu vê mu:ita difere:nça entre a  
 134 faculdade >de sociologia< no Chi:le e no Brasi:l?  
 135 (1,0)  
 136 Esteban: → ah:::, (1,1) m:: estru- estruturalmente son diferentes  
 137 a::s, (0,2) as metodologi:as que se::, (.) e os jovens  
 138 que pegam a::tuam: atuam:, (0,2) no Chile e en Brasil,  
 139 (0,9) a diferência es que para n<sup>o</sup>s que somo::s, (0,2)  
 140 que tene- que tenemos que (trajer el) educacional com  
 141 sociologi:a fazendo: ( ) testa:ndo:: fazendo  
 142 investigaciones, (0,2) a:: sociologia no Chile é una  
 143 así:- u:ma:::(m:), (0,2) una disciplina que no tem mu:ito  
 144 financiamie:nto,  
 145 (.)  
 146 Carolina: m[h:m,]  
 147 Esteban: [>financia]ção<, (0,3) então:: eso faz que você:: no  
 148 te:nha: muito:: co- (0,2) como desenvolver-se n:o período  
 149 que você está fazendo a:: (0,3) a sociologia [na facultad]  
 150 Carolina: [m h:m:]  
 151 (0,7)  
 152 Esteban: m:a::s a:: a metodologia que: (0,2) de de ensino de:ntro  
 153 da ↑aula é: similar (.) ou:: a:: (0,9) o::u as terapias  
 154 de gru:po a formação do gru:po: ou que: s- .h: que  
 155 ficamos em cí[:rculo: =  
 156 Carolina: [m hm,]  
 157 Esteban: =falando sobre o te:xto todo, (0,2) é:: similar- a: (0,3)  
 158 semelha:nte a:: (0,3) método::s de enseñanza ma:s  
 159 estruturalmente es diferente que la:, (0,5) eu acho que  
 160 que la:: característica:: que tem os (Estados Unidos)  
 161 muito: m- minimiza:do,  
 162 (0,3)  
 163 Carolina: m h:m,=  
 164 Esteban: =em relação (0,3) a:: >a las entidades privadas que  
 165 construyen< geralme:nte o::, (0,2) o ( ,)  
 166 (0,2)  
 167 Carolina: m h:m  
 168 Esteban: nesse sentido::, (0,2) e- es dis↑tinto es dife↑re:nte:,  
 169 (0,6) ma:::s tem semelhanças sim e:: na::, (0,2) no::,  
 170 (0,5) no:: na forma de fazer a::lgo na forma que você::,  
 171 (0,4) >ã- ã:-< (0,3) apre:nde la mate:[ria],  
 172 Carolina: [m h:m::]  
 173 Esteban: se:: doctri:na,  
 174 (0,3)

Nas linhas 133 e 134, Carolina solicita a Esteban que expresse sua opinião a partir de uma comparação da faculdade de Sociologia no Chile e no Brasil. Nesse ponto da interação, Carolina demonstra sua orientação e dirige o foco de atenção do interlocutor à informação que ele forneceu anteriormente a ela (ANEXO III, linha 31 à 34) sobre seus motivos para ter vindo ao Brasil. Da linha 136 à 149, Esteban demonstra orientação à solicitação de Carolina ao produzir uma segunda parte de par na qual o que diz/faz é restringido pelo tópico proposto na solicitação por parte de sua interlocutora,

na medida em que exhibe seu entendimento das diferenças entre a faculdade de Sociologia no Chile e no Brasil. Na linha 152, Esteban demonstra, ao tomar o turno, o entendimento do turno de Carolina na linha 150 e a não tomada de turno de sua interlocutora após um intervalo de 0,7 décimos de segundo como continuadores. Da linha 152 à 161, portanto, Esteban demonstra compreensão das semelhanças entre a faculdade de Sociologia no Chile e no Brasil. Na linha 164, Esteban exhibe orientação para o turno de Carolina na linha anterior como um continuador. O mesmo ocorre na linha 168, quando inicia um turno de múltiplas UCTs pelo qual ratifica seu entendimento sobre as diferenças e apresenta uma nova informação com relação às semelhanças da faculdade de Sociologia no Chile e no Brasil (linha 168 à 173).

No excerto 5.6.7, Esteban exhibe a produção de conhecimento sobre práticas sociais realizadas no Chile pelo seu pertencimento à categoria “ser de lá” e também demonstra ser capaz de realizar comparações entre Chile e Brasil. Por outro lado, Esteban não propõe troca de alinhamento (Goffman, 1979[2002]) e nem demonstra mudança de estado de cognição (Heritage, 1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006).

No excerto seguinte, Carolina toma o turno na linha 175 para produzir nova primeira parte de par, demonstrando, assim, entendimento de que o turno de múltiplas UCTs de Esteban iniciado na linha 168 havia encerrado na linha 173.

#### 5.6.8 - “Me conta essa história”

175 Carolina: → m:: e de re:sto o Brasil é mu:ito diferente do Chile?  
 176 (0,9)  
 177 Esteban: → bah ã- ã- (0,2) sobretudo com el calor el calor, (0,2) hay  
 178 muita diferencia (hoy) (0,3) a:: a lo que yo estoy  
 179 acostumbrado en Chile faz muito fri:o e geralmente o  
 180 GRado MÁximo de temperatura son TRE:inta grados que você  
 181 pega ( ) U:N ou DO:IS DIAS durante la semana que fazem  
 182 tri:nta e o:ito com veintisé:is  
 183 → (0,3)  
 184 Esteban: então ago:ra estou sentindo muito calo:r (e sinto) la  
 185 diferencia (0,6) culturalmente::, (0,5) no tem muita  
 186 semelhança sino (0,2) peque:ña::s (.) pequeñas cosas  
 187 difere:nte:s (o::) tipo la comi:da:, (0,4) a:: alguna::s  
 188 (0,2) alguna::s característica:s (/sílas/) que so:n  
 189 difere:ntes en Brasil, (0,2) acho que: acho que aqui en  
 190 Brasil tem:: (.) como una:: e: actitud (0,2) (cí:vica:)  
 191 >dos ciudadanos<, (0,) (°que envi:dio°)  
 192 → (1,4)  
 193 Esteban: se- (0,2) e:u e:u: (0,2) noto essa diferença: na: na:::  
 194 (m::) (0,6) n::as paradas de ô:nibus que vocês fazem una  
 195 fila para:, (0,3) para pegar un ómnibus e: allá no Chile  
 196 no: ã- la toda la gente meio:- (0,4) ju:nta e aí você  
 197 tiene que:- pegar a: ,=

198 Carolina: =h::[>m he he he he he he he::<]  
 199 Esteban: [(° ] sofo:co: >as vezes<°)  
 200 (.)  
 201 Esteban: [mas:, (0,2) son pequeñas cosas que faz- que::=  
 202 Carolina: [.H::  
 203 Esteban: =son distintas ma::s, (0,2) geralm- geralmente  
 204 (>yo quiero creer que::<) (.) así no tiene muita  
 205 diferença,(0,3) el lengua:je es diferente ma::s:, (0,6)  
 206 mas: n↑o:: tem semelhanças e:: no:: (0,2) no es tan  
 207 distinto para mim lo::,  
 208 → (0,4)  
 209 Carolina: m [h:m  
 210 Esteban: → [( s:,)  
 211 → (0,3)  
 212 Carolina: → tá certo dá uma olhadi:nha no texto aqui?  
 213 (15,0) ((*Esteban lendo o texto*))  
 214 Carolina: → tá? por que que anda tão difí:cil envelhece:r,

Carolina, na linha 175, solicita novamente a Esteban que compare o Brasil e o Chile em relação às diferenças, invocando seu pertencimento como membro da categoria “ser de lá” como competência, em termos de conhecimento, para levar a cabo a solicitação. Da linha 178 à 182, ele demonstra orientação à solicitação de Carolina ao compartilhar com sua interlocutora conhecimento, como membro da categoria de pertencimento “ser de lá”, da temperatura no Chile em relação ao Brasil. Na linha 184, Esteban ratifica, nessa mesma linha e no início da linha seguinte, o que disse anteriormente sobre a temperatura no Brasil. Ainda na linha 185, Esteban apresenta outro ponto de comparação entre o Chile e o Brasil, sobre o qual expressa sua opinião no que diz respeito às diferenças, na linha 186, após a micropausa, e na linha 187 à 191. Nas linhas 185 e 186, entre as pausas intraturno de 5 e de 2 décimos de segundo, Esteban demonstra entendimento de que há muitas semelhanças entre Chile e Brasil no ponto que ele apresentou na linha 185, entre as pausas de 6 e de 5 décimos de segundo. Na linha 186, após a pausa intraturno de 2 décimos de segundo, ele passa a exibir compreensão das poucas diferenças entre os dois países, encerrando na linha 191.

Na linha 193, Esteban exhibe orientação para o intervalo de 1 segundo e quatro décimos como sendo sua vez de falar, já que Carolina não tomou o turno. Da linha 193 à 207, Esteban expande a segunda parte do par. Ele inicia pela invocação das categorias de pertencimento “brasileiros” (linha 194) e “chilenos” (linhas 195 e 196) ao fornecer um exemplo da sua compreensão dos “brasileiros”, exibida da linha 189 à 191. Da linha 201 à 207, Esteban retoma as diferenças e semelhanças entre Chile e Brasil, ratificando seu entendimento exibido anteriormente de que há poucas diferenças (linhas 201, 203, 204, 206 e 207) entre os dois países desde a sua perspectiva (linha 207). Na linha 210,

Esteban demonstra compreensão do intervalo na linha 208 como sua vez de tomar o turno, o que ele faz em sobreposição com o acuso de recebimento (Heritage, 1984b) de Carolina. Na linha 212, Carolina exhibe entedimento de que Esteban havia encerrado a segunda parte do par na linha 210 ao solicitar a ele que direcione seu foco de atenção a um texto. Na linha 214, Carolina produz uma solicitação de opinião a Esteban.

Em 5.6.8, Carolina e Esteban invocam e sustentam as categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá” na produção de conhecimento sobre práticas sociais no Chile e no Brasil. Esteban, entretanto, não propõe troca de alinhamento (Goffman, 1979[2002]) e nem demonstra mudança de estado de cognição (Heritage, 1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006). As solicitações de Carolina são realizadas pela orientação a um questionário preenchido por Esteban, conforme ela anuncia na abertura da interação (linha 12, ANEXO III). Isso parece evidenciar que é constituinte da proposta do exame a orientação dos participantes para as categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” como parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. Além disso, as orientações dos participantes neste estudo parecem também demonstrar uma relação entre categorias de pertencimento de diferentes coleções da seguinte forma: de um lado, o membro “entrevistador” é também “avaliador” e “daqui”; de outro, o membro “entrevistado” é também “avaliado” e “de lá”. Assim, faz parte da organização interacional das entrevistas de proficiência nesta pesquisa a dúvida sobre o pertencimento do participante “entrevistado/avaliado/de lá” como membro no compartilhamento das práticas de categorização e descrição que constituem a língua de interação do membro da categoria “daqui”. Retomarei essa discussão no Capítulo 6, quando discuto as implicações da descrição do trabalho de fazer ser membro nesta pesquisa para a avaliação de proficiência oral no uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

No excerto a seguir, as categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá” voltam a ser tornadas relevantes por Carolina e Esteban. Mais uma vez, o que os participantes dizem/fazem nesse ponto da interação demonstra sua orientação a um tópico proposto por um material na produção de conhecimento sobre práticas sociais realizadas no Chile e no Brasil.

## 5.6.9 - "Tu já fez algum curso a distância?"

334 Carolina: → m h:m tch- oquê::i dá uma olhad<sub>i</sub>:nha nesse material  
335 °aqui°?  
336 (16,5) ((Esteban lendo o material))  
337 Carolina: → t<sup>↑</sup>á:: en<sub>t</sub>ão esse material fala de::: educação a  
338 distâ:ncia, (0,4) né: .h:: no teu país como é que são  
339 vistos esses cursos:, (0,2) oferecidos pela internet:,  
340 (2,1)  
341 Esteban: → a::: (0,5) >acho que estos<- estos curso<sub>s</sub> está:::n:::,  
342 (0,6) <tie:nē::n:,> (.) están respeta:dos tie:nen::,  
343 (0,2) está:n intencionados a: pessoas que:::, (0,2) que  
344 cuentan com um te:mpo:: um- (0,2) um um tempo reduzido  
345 como para poder assistir a u:na:: educaci<sub>ó</sub>n:: (0,6)  
346 °formal no,°  
347 Carolina: m hm:,  
348 Esteban: en directo °o:::° que se fale com lo:s- (0,2) (porque:)  
349 que:- el traspaso de conhecimento sea directo, (0,2) (a-)  
350 que o:: °( )° e:nsino a distâ:ncia  
351 (0,7)  
352 Esteban: conheço:: var- (0,5) va- e:: >una serie de personas< que  
353 passam a um curso a distancia que so:n:::, (0,3) que  
354 tienen que- (0,5) pelo:: pelo tempo que no:: no consiguen  
355 que tem que dar-le, (0,3) (passam de año ) fazem curso a  
356 distancia, (0,2) de especialización té::- técnica: o::,  
357 (0,2) ou también alguno:s (0,3) cursos de:: sé que- (0,4)  
358 hay- existen unos cursos para faze::r licenciatura, (0,2)  
359 ( ) (0,4) e:m:::, (0,5) a distâ:ncia, (0,8) acho que  
360 é u::ma forma (de saidera,) o- también e:::s, (0,5) pela::  
361 pelo::s síntomas que tienen a:::s sociedades que ( )  
362 más individuales a: (0,4) a:s pessoas que sean más- sean  
363 mais: isoladas,  
364 Carolina: m h:m,  
365 Esteban: °(que tem)° ma::s (0,5) ma:::s segregadas culturalmente  
366 se o:- (0,3) por esse lado:: a:- (0,6) o ensino a  
367 distancia pode se::r:, (0,7) °entendido así° por el::  
368 isolamiento que tiene la °sociedad°  
369 (0,2)  
370 Carolina: → tu já fez algum curso a distâ:ncia,  
371 (1,0)  
372 Esteban: n:::ã

Nas linhas 334 e 335, Carolina solicita a Esteban que direcione o foco de atenção a um material que apresenta a ele. Da linha 337 à 339, Carolina confirma o tópico proposto pelo material e solicita a Esteban que, pelo conhecimento como membro da categoria “ser de lá”, fale sobre o tópico como representante dessa categoria de pertencimento. Da linha 341 à 346, Esteban demonstra orientação à primeira parte do par produzida por Carolina e solicita, na linha 346, uma confirmação de entendimento. Carolina confirma entendimento na linha seguinte e Esteban inicia uma expansão da segunda parte do par na linha 348.

Na linha 352, Esteban exibe compreensão do intervalo na linha 351 como indicando sua vez de falar ao tomar o turno para continuar a expansão da segunda parte do par. Da linha 352 à 359, Esteban fornece exemplos de cursos a distância realizados por pessoas que ele conhece, as quais podem ou não pertencer à categoria “ser de lá”, já que Esteban não torna relevante, nesse momento da interação, a categoria de pertencimento das pessoas que menciona em seu exemplo. Da linha 359 à 363, Esteban demonstra entendimento de algumas razões para a realização de cursos a distância. Na linha 364, Carolina produz um turno para o qual Esteban se orienta, na linha seguinte, como sendo um continuador. Assim, na linha 365, ele ratifica (linha 365 à 368) sua orientação para formas de compreensão do ensino a distância nas sociedades. Ao realizar uma solicitação de informação na linha 370, Carolina demonstra entendimento de que a segunda parte do par produzida por Esteban à sua solicitação da linha 337 à 339 havia encerrado, exibindo a sua compreensão de práticas de categorização e descrição em espanhol como aceitáveis para todos os efeitos práticos da entrevista de proficiência que constrói coordenadamente e conjuntamente com Esteban.

Em 5.6.9, Carolina e Esteban invocam e sustentam as categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá” na produção de conhecimento comum sobre práticas sociais no Chile e no Brasil. Mais uma vez, contudo, Esteban não propõe troca de alinhamento (Goffman, 1979[2002]) e nem exibe mudança de estado de cognição (Heritage, 1984b, Schegloff, 1991; Schegloff, 2006). Além disso, a solicitação de Carolina é realizada, nas linhas 334 e 335, pelo direcionamento do foco de atenção de Esteban a um material apresentado a ele. Nesse excerto, os participantes exibem que é constituinte da proposta do exame a orientação dos participantes para as categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” como parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral de português como língua adicional do exame Celpe-Bras.

No excerto 5.6.10, não é pela solicitação de uma informação por parte de Carolina que o pertencimento, como membro, às categorias “ser daqui” e “ser de lá” é invocado na interação, mas na produção de uma segunda parte do par por Esteban em orientação retrospectiva à solicitação de Carolina.

## 5.6.10 - "Poesia para a periferia, né?"

565 Carolina: → tch- e você >você< gosta de le:r,  
 566 (0,4)  
 567 Esteban: → sim  
 568 (0,4)  
 569 Carolina: → que tipo de:, (0,2) de literatura você gosta  
 570 (1,3)  
 571 Esteban: → go:sto:: de lee::r romances, (0,5) que::: nós llamamo:s  
 572 novelas:,  
 573 (.)  
 574 Carolina: °m,°

Na linha 565, Carolina solicita uma confirmação a Esteban, que ele fornece na linha 567. Na linha 569, Carolina realiza uma solicitação de informação relacionada àquela na linha 565. Ao fornecer a informação solicitada por Carolina, Esteban invoca pertencimento à categoria “ser de lá” ao tornar relevante o conhecimento de uma prática de descrição em língua espanhola (linha 572). Ao exibir conhecimento da mesma prática de descrição em língua portuguesa e em língua espanhola, Esteban invoca o pertencimento como membro à categoria “ser de lá”, em oposição ao pertencimento de Carolina à categoria “ser daqui”, e pertencimento à categoria “competente/conhecedor” no uso de uma prática de descrição nas duas línguas de interação na fala-em-interação.

Como visto na Segunda Parte, na seção 2.6, as categorias de pertencimento têm conseqüências interacionais por apresentarem (Schegloff, 2007, pp. 469-471) riqueza de inferências. A riqueza de inferências está ligada ao fato de que o conhecimento de senso comum dos membros sobre como se estruturam as atividades cotidianas se organiza por referência às categorias de pertencimento. Isso significa, segundo Schegloff (2007, p. 469), que cada membro de uma categoria é presumivelmente um representante daquela categoria, ou seja, o que se sabe com base no senso comum sobre aquela categoria presumivelmente se aplica àquele membro. Nesta seção, descrevi que Mariana e Eva e Carolina e Esteban exibem orientação para as inferências possíveis sobre as categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” na condução de suas ações. As solicitações de Mariana e de Carolina, e os materiais que elas apresentam aos interlocutores, restringem o que os participantes dizem/fazem em seus turnos de fala pela atribuição a categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá”. Na condução de suas ações, Eva e Mariana e Carolina e Esteban exibem o entendimento de que os interlocutores são representantes dessas categorias e de que, pelo seu pertencimento, presumivelmente possuem conhecimento sobre como se organizam as atividades cotidianas nas sociedades a que



pertencem. Além disso, Eva e Mariana exibem a produção de conhecimento compartilhado em seqüências organizadas pela troca de alinhamento (Goffman, 1979[2002]), nas quais as categorias de pertencimento “ser daqui” e “ser de lá” são invocadas e sustentadas como parte da produção de conhecimento compartilhado como uma realização intersubjetiva na entrevista de proficiência em português como língua adicional do exame Celpe-Bras.

Os excertos apresentados e analisados no Capítulo 5 possibilitam uma compreensão, com base na visão etnometodológica de domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), de competência no uso da linguagem como sendo a exibição da compreensão e da produção pelos membros das ações uns dos outros pelo uso de práticas de categorização e descrição: 1) entendidas por eles como preferíveis (Abeledo, 2008) e aceitáveis para todos os efeitos práticos de seus assuntos cotidianos, e 2) compreendidas como constituintes de suas ações, no curso temporal do trabalho interpretativo interno, como reflexíveis e *accountable* na realização intersubjetiva de contextos e identidades na fala-em-interação. Ao finalizar este Capítulo, destaco que, com relação aos métodos dos participantes desta pesquisa para fazer ser membro competente como realização intersubjetiva na fala-em-interação entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional, Mariana e Eva e Carolina e Esteban exibem como recursos interpretativos para a *accountability* das ações e descrições que produzem conjuntamente: 1) a produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais; 2) a atribuição e a ratificação das categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” uns aos outros como exibição do entendimento do interlocutor como representante da categoria de pertencimento a ele atribuída e, portanto, “conhecedor/competente” para a produção de ações e descrições visivelmente coerentes, consistentes, compreensíveis, explicáveis, descritíveis, observáveis, reportáveis, delimitáveis, contáveis, justificáveis, “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), em outras palavras, *accountable*, na fala-em-interação; 3) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis (Abeledo, 2008); e 4) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua espanhola como aceitáveis.

No Capítulo 6, discutirei as implicações da descrição realizada neste estudo de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras para a validade e a confiabilidade na avaliação de proficiência oral de uso da linguagem nos contextos de língua adicional aqui descrito. Procurarei, ainda, refletir sobre a elaboração de parâmetros de avaliação que possam ser mais válidos e confiáveis para o entendimento do exame de uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). No último capítulo, portanto, refletirei sobre as implicações da compreensão etnometodológica deste estudo do trabalho de fazer ser membro para uma avaliação de proficiência oral em língua adicional que procura ser válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

## **6. Implicações desta compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro para uma avaliação de proficiência oral em língua adicional válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo**

Descrevi no Capítulo 5 que, na produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais nos dados desta pesquisa, a orientação para as categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” são constituintes do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras. De um lado, o interlocutor membro das categorias “entrevistador/avaliador” exhibe na interação seu entendimento do membro sobre o qual se está em dúvida - ou seja, aquele que pertence às categorias “entrevistado/avaliado” - como aquele que pertence a “outro lugar” no curso temporal interno do trabalho interpretativo (Garfinkel, 1967, p. 31) de atingir a inteligibilidade mútua na produção de um mundo conhecido em comum para todos os efeitos práticos da atividade cotidiana de entrevista de proficiência oral em língua adicional. Por outro lado, ao categorizar seu interlocutor como sendo de “outro lugar”, o membro “entrevistador/avaliador” atribui a si próprio o pertencimento a “este lugar”, conforme a regra da consistência dos MCDs (Schegloff, 2007, pp. 471-474).

Na constituição da primeira parte do par adjacente pergunta-resposta, o membro “entrevistador/avaliador/daqui” invoca as categorias “competente/conhecedor” na

produção de conhecimento comum por meio de práticas de categorização e descrição, exibindo o entendimento de que as categorias de “competente/conhecedor” “deste lugar” e “de outro lugar” estão relacionadas ao pertencimento às categorias “ser daqui/ser de lá”. Nas interações descritas nesta pesquisa “ser daqui” é ter conhecimento “deste lugar” e das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa e ser “de lá” é poder exibir conhecimento sobre o “outro lugar” e ter que demonstrar publicamente ser membro “conhecedor/competente” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis na manutenção da intersubjetividade na entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.

Eva, entretanto, invoca e sustenta “ser daqui” e também “ser de lá” no alinhamento co-produzido por ela e por Mariana ao propor e levar a cabo uma mudança de alinhamento (Goffman, 1979[2002]), sendo ratificada pela interlocutora. A conduta de Eva parece demonstrar, portanto, que ser “de outro lugar” e também “deste lugar” é constituinte do trabalho de fazer membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras. A conduta de Eva parece igualmente evidenciar que, aquele que invoca e sustenta uma troca de alinhamento, constitui-se como mais “competente/conhecedor” em relação àquele que sustenta a distinção “ser daqui/ser de lá”, exibida na construção das práticas de pergunta e no material proposto para os quais os participantes se orientam no que fazem/dizem nos seus turnos de fala, como é o caso de Esteban. Ao exibir a realização de um repertório variado de ações, Eva se constitui, e é sustentada por Mariana, como igualmente “competente/conhecadora” das práticas de categorização e descrição preferíveis em português como língua adicional na produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais para todos os efeitos práticos da atividade que realiza conjuntamente e coordenadamente com Mariana.

Esteban, embora não produza um repertório de ações tão amplo quanto o de Eva, exibindo ações e descrições pela orientação para as categorias de pertencimento e para o alinhamento invocado nas solicitações de sua interlocutora, também se constitui, e é ratificado por Carolina, como membro “competente” na produção intersubjetiva de contextos e identidades na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral para todos os fins práticos. Outra diferença em relação à conduta exibida por Eva é a de que, por um lado, Esteban demonstra entendimento de que a língua portuguesa é a preferível (Abeledo, 2008) na fala-em-interação entrevista de proficiência. Por outro lado, ele também realiza ações mediante o uso de práticas de categorização e descrição

em língua espanhola para todos os efeitos práticos, o que é sustentado por Carolina pela orientação às ações de Esteban. Desse modo, Esteban e Carolina exibem um para o outro que o uso de práticas de categorização e descrição em língua espanhola é aceitável como recurso para a realização intersubjetiva e contingente de suas ações na fala-em-interação. Esteban, portanto, constitui-se e é constituído como membro na produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação de entrevista de proficiência pela compreensão e produção de práticas de categorização e descrição preferíveis (Abeledo, 2008) em língua portuguesa, e também pela produção de práticas de categorização e descrição aceitáveis em língua espanhola para todos os fins práticos da entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras.

Com base na visão etnometodológica de domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), Eva e Esteban se constituem e são sustentados pelos seus interlocutores como membros competentes para a produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional para todos os efeitos práticos.

A descrição do trabalho de fazer ser membro realizado por Eva e Mariana e por Esteban e Carolina na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional possibilita, portanto, a reflexão sobre uma noção de proficiência na avaliação de uso da linguagem que possa ser válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

Uma definição de proficiência no uso da linguagem válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996), da perspectiva da descrição realizada neste estudo, remete à redefinição do conceito de proficiência conforme atualmente compreendido pelo exame Celpe-Bras (Manual do Candidato, 2006) e pela área de avaliação de língua adicional, uma vez que, como visto na Primeira Parte (seção 1.1), o parâmetro do falante nativo ideal como noção de proficiência passa ao largo dos “métodos que as partes utilizam para compreender o que estão dizendo pelo seu caráter claro, consistente, coerente, compreensível ou metódico, ou seja, como sujeito à jurisdição de alguma regra – em uma palavra, como racional”<sup>196</sup> (Garfinkel, 1967, p. 30)

---

<sup>196</sup> *For the conduct of their everyday affairs, persons take for granted that what is said will be made out according to methods that the parties use to make out what they are saying for its clear, consistent,*

na manutenção da intersubjetividade na fala-em-interação. A redefinição do conceito de proficiência em língua adicional invoca a reconfiguração do conceito de confiabilidade, de modo que também possa vir a ser válido para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Por fim, a redefinição do conceito de proficiência e a reconfiguração do conceito de confiabilidade desencadearão a elaboração de novos parâmetros de avaliação que sejam válidos e confiáveis para o entendimento de uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996), no âmbito da compreensão validade de construto proposta por Messick (1989, 1994, 1996).

Nas próximas seções, portanto, discutirei as implicações da compreensão etnometodológica desta pesquisa para uma avaliação de proficiência oral no uso da linguagem em contextos de língua adicional que pretenda ser válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Para isso, abordarei as seguintes questões: 1) a redefinição do conceito de proficiência; 2) a reconfiguração do conceito de confiabilidade; e 3) a elaboração de novos parâmetros de avaliação.

Antes disso, porém, apresentarei a descrição do trabalho de fazer ser membro de Eva e Mariana e de Esteban e Carolina pela exibição da compreensão e pela produção de práticas de categorização e descrição preferíveis em língua portuguesa e aceitáveis em língua espanhola em excertos nos quais a ação relevante para os participantes é a busca de um item lexical mais adequado na composição dos seus turnos de fala.

### **6.1 Fazer ser membro pela exibição da compreensão e pela produção de práticas de categorização e descrição preferíveis em língua portuguesa**

Nesta seção, procuro demonstrar que faz parte do trabalho de fazer ser membro realizado pelos participantes desta pesquisa a exibição uns aos outros da compreensão e da produção de práticas de categorização e de descrição preferíveis em língua portuguesa para todos os fins práticos da entrevista de proficiência oral do exame Celpe-Bras.

No excerto 6.1.1, Eva demonstra compreensão e produção de práticas de categorização e descrição preferíveis em língua portuguesa pelo pertencimento à categoria “músicos”.

6.1.1.1 - “Em termos culturais ou em termos sociais?”

- 50 Mariana: m h:m:: m hm .h: ã:: aqui na tua fichi:nha: tá escrito  
 51 que tu toca violã:o,  
 52 (0,2)  
 53 Eva: toco  
 54 (0,2)  
 55 Eva: [h::ã]  
 56 Mariana: [é::,] h::ã: que que tu toca: que tipo de música,  
 57 (0,8)  
 58 Eva: ah infelizmente não: consigo:: toca::r ã: mu:ita mú:sica  
 59 brasile:ira porque:: ã m::, (1,8) o ri:tmo brasile:iro é  
 60 mu::ito fdifí:cil [pra uma alemã::] toca:r=  
 61 Mariana: [.h:: >h: hã(h)<]  
 62 Eva: =né, f  
 63 Mariana: .h: >hã [h ã <] [.h::  
 64 Eva: [então] é [mais]: coisas clá:ssicas  
 65 Mariana: ↑m::  
 66 (. )  
 67 Mariana: m h:m: [°(e t-)°]  
 68 Eva: [m a i s] músicas clá:ssicas  
 69 Mariana: e tu toca sozi:nha?  
 70 (0,2)  
 71 Eva: .h:: toco em gru:po também  
 72 (0,4)  
 73 Mariana: (m:  
 74 (0,2)  
 75 Mariana: — uma banda,  
 76 (0,2)  
 77 Eva: — .h no:: s- se chama ensemble que é:: mais clássico °( =  
 78 ê::[ ] em direção° °ao [clássico°°)  
 79 Mariana: — [ã hã:] = [a gente chama gru:po  
 80 eu acho um °gru[po instrumen]ta:l°)  
 81 Eva: — [é : : : ]  
 82 Eva: — °(sim né,)°=  
 83 Mariana: =m h:m .h:: e:: m:: ã:: tu já viajou: aqui: pelo:: pelo  
 84 Brasi:l?  
 85 Eva: viajei  
 86 (0,3)  
 87 Mariana: m h:m pra onde tu foi,

Ao saber que Eva também toca em grupo, Mariana propõe, na linha 75, que sua interlocutora toque em uma banda. Na linha 77, Eva demonstra entendimento do turno anterior de Mariana, sobre o qual inicia uma correção pela produção do item ensemble como mais adequado para o tipo de grupo em que toca. Embora Eva proponha o item

ensemble como mais adequado para o tipo de grupo musical do qual participa, ela logo em seguida esclarece que é um grupo mais clássico em relação à banda, evidenciando, assim, sua compreensão banda como distinta daquela em ensemble e o entendimento de que o item ensemble necessita de explicação. Nas linhas 79 e 80, Mariana se orienta para o uso de ensemble como uma palavra em outra língua de interação ao sugerir um item equivalente a ensemble em língua portuguesa. Para realizar essa ação, Mariana invoca sua categoria de pertencimento “ser daqui” pela produção da prática de categorização “a gente”, na linha 79. Nas linhas 81 e 82, Eva ratifica a proposta de Mariana nas linhas 79 e 80. Ao ratificar o entendimento de Mariana, Eva exhibe seu conhecimento de dois itens lexicais na língua portuguesa que são equivalentes, ensemble e grupo instrumental, constituindo-se, com isso mais “conhecedora/competente” das práticas de categorização e descrição em língua portuguesa neste momento interacional local do que Mariana.

No excerto 6.1.2, Esteban exhibe sua orientação para práticas de descrição em língua portuguesa como preferíveis (Abeledo, 2008) na interação com Carolina.

#### 6.1.2 - “Me conta essa história”

69 Carolina: mas e aí agora tu tá fazendo o que um: intercâ::mbio:  
70 ou como é que é, (.) aqui na Educ  
71 Esteban: sim >>na verdade<< um intercâ:mbio::, (0,6) por medio de  
72 u:n: de u:n::: de un convênio que tem algumas  
73 universidades,=  
74 Carolina: =m h:m=  
75 Esteban: =e que: (r ) (0,2) me permite a mi venir a fazer u:m:  
76 um semestre ou dois semestres ma:s yo voy a fazer só un,  
77 Carolina: m h:m,  
78 (0,3)  
79 Esteban: y esto es oportuno a::,=  
80 Carolina: =°m°=  
81 Esteban: =a: minha universida:de e aqui me dan que::: m::  
82 → convalidar (o governo) °no sé° [convalidar]=  
83 Carolina: → [mhm]  
84 Esteban: → =aceptar, reconhecer,=  
85 Carolina: → =revalidar.  
86 (.)  
87 Esteban: → revalidar (en algún lugar,) (.) las cadeiras que estoy  
88 → fazendo aqui, (0,6) que van a se:::r va- (0,3) revalidadas  
89 como::: cadeiras, electivas  
90 (0,2)  
91 Carolina: m h:m:=  
92 Esteban: =las quatro que estoy fazendo aqui.  
93 (.)  
94 Carolina: m h:m .h: e aí:: semestre que vem então: o tu volta pro  
95 Chi:le,

Na linha 85, Carolina produz o item *revalidar* como candidato à resolução do problema de produção demonstrado por Esteban nas linhas 81, 82, e 84. Esteban, por sua vez, incorpora em seu turno na linha 87 o item lexical fornecido por Carolina na linha 85. Na linha 88, Esteban repara a sua própria fala, iniciando reparo sobre o item *va-*, que é reparado por ele pela escolha de *revalidar*, item produzido por Carolina no turno 85. Ao iniciar e levar a cabo reparo sobre sua própria fala na linha 88, Esteban exhibe seu entendimento de que as práticas de categorização e descrição em língua portuguesa são preferíveis (Abeledo, 2008) na co-construção das ações no contexto sequencial de fala-em-interação que realiza com Carolina como produção intersubjetiva.

No excerto 6.1.3, Esteban demonstra novamente seu entendimento de que as práticas de categorização e descrição em língua portuguesa são preferíveis (Abeledo, 2008) na manutenção da intersubjetividade na na fala-em-interação de entrevista de proficiência em língua adicional do exame Celpe-Bras.

#### 6.1.3 - "Tu já fez algum curso a distância?"

445 Carolina: → você não tem possibili[dade de interaçã:::0,]  
 446 Esteban: [que no tiene senti:do acho ( )]  
 447 eu acho, (0,2) >eso<  
 448 (0,6)  
 449 Esteban: → o: tendría que hace- fazer una discussã::o escrita ma:s  
 450 → no- no- no permite a le- a:: a interaccion di[récta]  
 451 Carolina: [m: hm]::.,  
 452 (.)  
 453 Esteban: penso que es má::s, (0,3) es essencial para::, (0,5) para  
 454 leer ciertas cosas  
 455 (0,5)  
 456 Carolina: [oquê::i,]  
 457 Esteban: [para (sociologia es essen<sup>o</sup>cial°)=  
 458 Carolina: =.h então tã dá uma olhadinha °nesse aqui°

Na linha 449, Esteban inicia reparo na sua própria fala no espaço intraturno ao parar abruptamente a produção do item *hace-*. No mesmo turno, Esteban leva a cabo o reparo ao produzir o item *fazer*, da língua portuguesa. Ao iniciar e levar a cabo reparo em sua própria fala com relação à produção do item *hace-* como fonte de problema, Esteban demonstra publicamente orientação para a língua portuguesa como sendo preferível (Abeledo, 2008) no contexto interacional que constrói conjuntamente com Carolina.



No excerto a seguir, Esteban exibe publicamente mais uma vez orientação para a língua portuguesa como sendo preferível (Abeledo, 2008) na realização intersubjetiva da fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em língua adicional.

6.1.4 - "Poesia para a periferia, né?"

565 Carolina: tch- e você >você< gosta de le:r,  
 566 (0,4)  
 567 Esteban: sim  
 568 (0,4)  
 569 Carolina: que tipo de:, (0,2) de literatura você gosta  
 570 (1,3)  
 571 Esteban: → go:sto:: de lee::r romances, (0,5) que::: nós llamamo:s  
 572 → novelas:,  
 573 (.)  
 574 Carolina: °m,°

Nesse excerto, Esteban exibe mais uma vez orientação para uma prática de descrição em língua portuguesa como sendo preferível (Abeledo, 2008) na produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais que organizam a interação com Carolina. Nas linhas 571 e 572, ao se orientar para a solicitação de informação por parte de Carolina na linha 569, Esteban produz o item lexical *romances* e exibe entendimento de uma distinção entre essa prática de descrição em espanhol e em língua portuguesa ao invocar conhecimento da prática de descrição em língua espanhola, pelo pertencimento à categoria “ser de lá”, na produção do item *novelas*. Em outras palavras, nas linhas 571 e 572, ao invocar pertencimento na produção de uma prática de categorização, exibindo entendimento de pertencimentos distintos pelo uso de *nós* (linha 571), Esteban estabelece a distinção entre as práticas de descrição *romances* e *novelas*, demonstrando, assim, sua compreensão de que a língua portuguesa é a preferível (Abeledo, 2008) para todos os efeitos práticos.

Nesta seção, descrevi a exibição da compreensão e da produção realizada pelos participantes desta pesquisa de práticas de categorização e descrição como preferíveis (Abeledo, 2008) no trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras. Na seção seguinte, no entanto, procuro demonstrar que a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua espanhola se constituem

como aceitáveis para todos os fins práticos na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral co-construída por Esteban e Carolina.

## **6.2 Fazer ser membro pela exibição da compreensão e pela produção de práticas de categorização e descrição aceitáveis em língua espanhola**

Na seção anterior, descrevi a orientação de Mariana e Eva e de Carolina e Esteban para a exibição da compreensão e para a produção de práticas de categorização e descrição em português como a língua de interação preferível (Abeledo, 2008) como parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência do Celpe-Bras. Nesta seção, por outro lado, identifico e descrevo a orientação de Carolina para a exibição da compreensão e a de Esteban para a produção de práticas de categorização e descrição em língua espanhola como aceitáveis no trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência, o que tem implicações diretas para a discussão sobre a validade e a confiabilidade de um exame preocupado com o desempenho oral de seus candidatos no uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996), como veremos adiante.

Na Segunda Parte, discuti como os membros produzem ações e descrições que são por eles e entre eles reconhecidas (Garfinkel, 1967, p. vii; Garfinkel e Sacks, 1970, p. 342), na manutenção da normalidade intersubjetiva, como *accountable* para todos os fins práticos das atividades que produzem conjuntamente e coordenadamente. Além disso, destaquei que os membros operam sobre suposições vistas mas não destacadas sobre como normalmente se organizam, na perspectiva do senso comum, as atividades cotidianas. Além disso, os membros se orientam retrospectivamente para as ações e descrições produzidas e exibidas pelos seus interagentes para, então, pelo uso do método documental de interpretação, exibirem seu entendimento daquelas ações e descrições como sendo *accountable* para todos os fins práticos da atividade cotidiana por eles co-produzida. Tendo feito sentido da ação realizada pelo seu interlocutor através do trabalho interpretativo de orientação retrospectiva, o interagente, então, produz a próxima ação relevante e *accountable* em relação à ação anterior do seu interlocutor e às suposições vistas mas não destacadas conhecidas em comum sobre a organização daquela atividade que estão a produzir conjuntamente.

No trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional, Carolina e Esteban exibem compreensão das ações um do outro no curso temporal interno do trabalho interpretativo que realizam a todo o tempo e sem descanso na manutenção da intersubjetividade (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) pelo uso de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis (Abeledo, 2008) e pela produção e compreensão de práticas de categorização e descrição em língua espanhola como aceitáveis, como será descrito a seguir.

### 6.2.1 - "Tu já fez algum curso a distância?"

- 420 Carolina: → tem alguma profissão que você acha que não dá para fazer  
 421 curso a distâ:ncia,  
 422 (3,7)
- 423 Esteban: → m:::~:~:~:~:~:~:, (1,2) ↑sim eu acho que:: o:: (0,2) por exemplo  
 424 para:: (0,2) para a sociologi:a um: curso a distância es-  
 425 no sé se seria muito bom,  
 426 (0,4)
- 427 Carolina: → por quê,  
 428 (0,5)
- 429 Esteban: → porque::: você se espera:: um: u::m u- una- una cadeira de  
 430 s- de sociologia sea: o:: a disciplina o enfoque que tem,  
 431 (0,5) sempre te:m uma::: um::: maestro que::: que es él  
 432 que está trapasando: conhecimento para você que é muito  
 433 mais fácil, (.) para él que ya traz:, (0,3) tem o  
 434 conhecimento:: (0,7) por más tie::mpo no sé: há  
 435 trabalha:do há: (cons-)(0,2) feito má::s investigaçõ:es  
 436 conhece más o te:ma se desenvolve melho:r .h: ele:: eu  
 437 acho que (0,2) po:de servir, (0,5) e: ma:is: a::: o q-  
 438 (.) o contacto directo a:: o contacto directo va a ser  
 439 ( ↓u::m) .h: que es solo pegar um:: u::m texto en  
 440 interne:t e lee::r e::, (0,5) e- (0,3) fazer a:: la tra-  
 441 la:: sus próprios comentári[os e sus] próprias  
 442 leituras,  
 443 Carolina: [m h:m::,]  
 444 (0,2)
- 445 Carolina: → você não tem possibili[dade de interaçã:::0,]  
 446 Esteban: → [que no tiene senti:do acho ( )]  
 447 → eu acho, (0,2) >eso<  
 448 (0,6)  
 449 o: tendría que hace- fazer una discussã::o escrita ma:s  
 450 no- no- no permite a le- a:: a interaccion di[recta]  
 451 Carolina: [m: hm]:::,  
 452 (.)
- 453 Esteban: penso que es má::s, (0,3) es essencial para::, (0,5) para  
 454 leer ciertas cosas  
 455 (0,5)
- 456 Carolina: → [oquê::i,]  
 457 Esteban: → [para (socio]logia es essen°cial°)=  
 458 Carolina: → =.h então tá dá uma olhadinha °nesse aqui°  
 459 (2,0) ((lendo o material))
- 460 Carolina: → ↑tá en↓tão (0,2) qual é sua opinião sobre essas  
 461 iniciativas aí

462 (0,5)  
 463 Esteban: → a::cho legal acho legal que:: (0,2) estas iniciativas  
 464 s::irvan para:: (.) para::: (0,2) para pesso:a::s que-  
 465 (0,5) des- desenvolvam:: u:m::: una reflexión mais  
 466 crítica:::, (0,2) e que- (.) permitam::: también  
 467 (0,6) e:::(m:) (0,4) no só:: falar, (0,6) ni::: no solo  
 468 falar correcto, (0,4) si no que también:n a:: lee::r,  
 469 (0,2) e po:der escribi:r, (0,3) lo que permite que:- (.)  
 470 lo que faz que você: cre:ie u::m (0,2) um:: racionamiento:  
 471 lógico más que uma história,

Nas linhas 420 e 421, Carolina seleciona Esteban e solicita a ele que expresse sua opinião sobre a realização de cursos profissionalizantes a distância. Da linha 423 à 425, Esteban produz a segunda parte do par projetada por Carolina, com a exibição de perturbações na fala (alongamento de vogal, pausa intraturno de 1 segundo e dois décimos, repetição de itens e corte abrupto na fala na linha 424) e com um atraso de 3 segundos e 7 décimos. A não orientação de Carolina para o atraso de Esteban na tomada de turno na linha 423, para as perturbações na fala do interlocutor nas linhas 423 e 425 e a tomada de turno, na linha 426, para solicitar a Esteban que apresente argumento para a sua opinião expressa nas linhas anteriores, evidencia que Carolina exibe compreensão dos turnos anteriores de Esteban como tendo realizado sua solicitação nas linhas 420 e 421. Desse modo, para todos os efeitos práticos das ações que realizam na seqüência de par adjacente iniciada na linha 420, e encerrada na linha 425, a intersubjetividade foi mantida pelos interagentes sem evidência um para o outro de fonte de problema no curso de suas ações.

Da linha 429 à 442, Esteban demonstra orientação à solicitação de argumentos por parte de Carolina pela produção de um turno de múltiplas UCTs. Esteban exibe compreensão de que a língua portuguesa é a língua de interação preferível (Abeledo, 2008) na produção conjunta da fala-em-interação ao produzir o item “*ele*”, na linha 436, no lugar do item “*el*”, produzido anteriormente nas linhas 431 e 433. O mesmo ocorre com o item “*mais*”, que Esteban realiza na linha 433 e na linha 437. Nessa última linha, Esteban produz alongamento da vogal “*a*” e enfatiza a vogais “*a*” e “*i*” em oposição ao item “*más*” (linhas 434, 435 e 436). Carolina toma o turno na linha 443 em um ponto em torno do lugar relevante de transição de turno projetado por Esteban na linha 441. Na linha 443, Carolina realiza um acuso de recebimento (Heritage, 1984b) e, na linha 445, exibe uma formulação do entendimento dos turnos de Esteban da linha 429 à 442. Ao não solicitar confirmação da sua formulação de entendimento, Carolina demonstra

compreensão das práticas de categorização e descrição usadas por Esteban na constituição de seus turnos da linha 429 à 442.

Na linha 446, Esteban evidencia não ter se orientado ao turno de Carolina na linha 443 como acuso de recebimento, e nem à formulação de entendimento da interlocutora na linha 445, ao continuar sua fala em sobreposição com parte do turno de Carolina. Contudo, na linha 447, fora do espaço de sobreposição, após uma pausa intraturno de 2 décimos de segundo e em fala acelerada, Esteban ratifica a formulação de entendimento de Carolina na linha 445. Esteban demonstra, assim, compreensão das práticas de descrição usadas por Carolina na construção do turno na linha 445.

Após um intervalo de 6 décimos de segundo, na linha 448, Carolina não toma o turno e Esteban, então, expande sua opinião nas linhas 449 e 450. Esteban exibe, na linha 449, entendimento de que a língua de interação preferível (Abeledo, 2008) na produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais em conjunto com Carolina é a língua portuguesa, ao realizar auto-reparo auto-iniciado. No entanto, práticas de categorização e descrição em língua espanhola constituem seu turno nas linhas 449 e 450.

Na linha 456, Carolina produz um acuso de recebimento (Heritage, 1984b) em sobreposição com parte do turno de Esteban, na linha 457, exibindo orientação para a realização de uma nova primeira parte de par, o que ela faz na linha 459 ao solicitar a Esteban que direcione sua atenção a um texto que apresenta a ele. Ao produzir uma solicitação de opinião nas linhas 460 e 461, Carolina demonstra entendimento de que, para todos os efeitos práticos, a seqüência de par adjacente pergunta-resposta iniciada na linha 427 foi encerrada na linha 457 e que a próxima ação relevante é a produção de outra primeira parte de par. Novamente, os participantes não exibem nenhuma fonte de problema na manutenção da intersubjetividade na realização do curso de suas ações no excerto 6.2.1, no qual Esteban exibe publicamente uma oscilação entre a produção de práticas de descrição em língua espanhola e em língua portuguesa na constituição dos turnos de fala.

Na linha 463, Esteban demonstra compreensão dos turnos de Carolina nas linhas 458, 460 e 461 como tendo iniciado uma nova seqüência de par adjacente ao produzir (linha 463 à 471) a segunda parte do par retrospectivamente orientada à solicitação de Carolina nas linhas 460 e 461, incorporando, inclusive, uma parte do turno (linha 461) da interlocutora na linha 463. Na construção conjunta de suas ações no excerto 6.2.1, Carolina e Esteban exibem, portanto, a compreensão e a produção de práticas de

categorização e descrição em língua espanhola como aceitáveis em termos de recursos interpretativos para os quais se orientam como um arcabouço de expectativas vistas mas não destacadas no curso temporal interno da produção dessa atividade cotidiana (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), com relação ao que seja por eles e entre eles considerado normal no contexto social que produzem conjuntamente (Garfinkel, 1967).

Carolina e Esteban exibem publicamente um ao outro e, com isso, ao analista, o entendimento de que a manutenção da intersubjetividade, mesmo em um contexto de avaliação de proficiência oral, pode ser atingida pela produção de práticas de categorização e descrição em outra língua de interação aceitáveis pelos membros para todos os efeitos práticos. Carolina e Esteban permitem àqueles preocupados com a avaliação de proficiência em língua adicional que seja válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996[2000]) uma reflexão sobre a redefinição do conceito de competência e, conseqüentemente, de proficiência, na avaliação de uso da linguagem a partir de uma perspectiva etnometodológica. Essa redefinição implica, conforme asseverado na Primeira Parte, o abandono do falante nativo ideal como parâmetro de avaliação de proficiência no uso da linguagem em contextos de língua adicional e a re-elaboração do conceito de competência no âmbito do entendimento etnometodológico de competência como pertencimento pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970).

Conforme afirmei na seção 1.2, compreendendo a validade de construto como central e a confiabilidade como um componente da validade (Messick, 1989, 1995), esta pesquisa procura realizar uma descrição do trabalho de fazer ser membro competente na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras que possa fornecer subsídios para uma noção de competência e, decorrente disso, de proficiência oral, mais válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Como ressaltai na Introdução e também na seção 1.2, Schoffen (2009) buscou, a partir da perspectiva Bakhtiniana de linguagem, refletir sobre uma noção de competência e de proficiência mais válidas e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) na avaliação de compreensão de leitura e de produção escrita em português como língua adicional no âmbito do exame Celpe-Bras. Com base na análise de textos produzidos pelos candidatos do Celpe-Bras, Schoffen (2009) atinge uma compreensão da proficiência de leitura e escrita como configuração adequada da interlocução no gênero discursivo solicitado pela tarefa do exame. Segundo a autora, a proficiência no uso da linguagem na produção escrita é a

“capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (Schoffen, 2009, p. 5). Para ser mais válida e confiável nessa visão, a avaliação deve se ocupar da “relação entre todos os aspectos que vão determinar a atualização do propósito de comunicação e da relação entre os participantes em diferentes contextos de comunicação” (Schoffen, 2009, p. 5).

Dos resultados de Schoffen (2009) e do que foi identificado nos dados desta pesquisa, decorre o entendimento de Fortes, Schoffen e Schlatter (em preparação) de que uma avaliação válida e confiável para o uso da linguagem deve levar em conta que

(...) o uso da linguagem para a realização da ação humana, quer seja em sua forma oral ou escrita, não se esgota na dimensão estrutural da língua de interação, mas vai além dela ao determinar e ser determinado situadamente e localmente pelos interagentes em cada contexto interacional. Usar a linguagem, portanto, significa desempenhar ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos lingüísticos que são constituintes da ação, entendendo que, para cada contexto, em cada evento e de acordo com os participantes envolvidos, existem recursos lingüísticos preferidos para o cumprimento daquele propósito naquele contexto. (Fortes, Schoffen e Schlatter, em preparação)

Em outras palavras, ser válido e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) significa compreender que, no uso da linguagem, “os recursos lingüísticos estão a serviço da interlocução” (Schoffen, 2009, p. 116). E que a interlocução é configurada, na fala-em-interação, pela produção e exibição da compreensão uns aos outros das ações dos participantes por meio do uso de práticas de categorização e descrição em uma ou em mais de uma língua de interação na construção conjunta e coordenada daquilo que Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) chamaram de “ajuste ao interlocutor”<sup>197</sup>, a partir do qual os membros co-constroem um mundo conhecido em comum nas instâncias de fala-em-interação nas quais se engajam na vida em sociedade.

O exame Celpe-Bras, por um lado, é válido ao Modelo de Messick (1989, 1995) no que diz respeito à compreensão da confiabilidade como um componente da validade. No Celpe-Bras, por exemplo, além da descrição detalhada dos procedimentos adotados na elaboração e na aplicação do exame (Manual do Candidato e Manual do Aplicador,

---

<sup>197</sup> *Recipient design* (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974).

2006), tanto na Parte Coletiva quanto na Parte Individual, outras práticas de se conferir confiabilidade à avaliação oral são realizadas, tais como: 1) controle de discrepâncias entre as notas dos avaliadores da parte escrita e da parte oral, 2) controle de discrepância entre as notas do entrevistador e do observador na parte oral, 3) avaliação sistemática do desempenho dos avaliadores, 4) *feedback* aos postos aplicadores com relação às suas práticas de avaliação, 5) explicitação e discussão dos pressupostos teóricos do exame e exemplos comentados de avaliações de desempenho no treinamento dos avaliadores<sup>198</sup>.

O exame Celpe-Bras também compreende a validade de construto como definição do desempenho a ser testado que constitui o arcabouço de um teste e da interpretação das evidências obtidas a partir desse teste (Douglas, 2000; Bachman e Palmer, 2004). Conforme apresentação na seção 1.1, a validade de construto para o exame Celpe-Bras é “portanto, usada para fazer referência ao alcance da interpretação do resultado de um teste em relação à(s) habilidade(s), ou ao(s) construto(s), que queremos medir”<sup>199</sup> (Bachman e Palmer, 2004, p. 21). Como discutido na seção 1.2, a validade de construto abrange as inferências sobre o desempenho do avaliado na situação de uso da linguagem, realizadas com base nas amostras de desempenho que ele exhibe na situação de testagem. Para a investigação da validade de construto, é preciso que haja uma “definição teórica do construto”<sup>200</sup> (Bachman e Palmer, 2004, p. 89) que constitua o arcabouço que embasa a visão de linguagem, de uso da linguagem, de competência e de proficiência em um teste (McNamara, 2000; Douglas, 2000; Bachman e Palmer, 2004). As visões do exame Celpe-Bras com relação ao entendimento de linguagem, de uso da linguagem e de proficiência em um teste de desempenho que procura medir o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) estão explicitadas nos documentos Manual do Aplicador (2006) e Manual do Candidato (2006).

Esses documentos também apresentam de forma detalhada e comentada versões anteriores do exame, com a explicitação das grades de avaliação utilizadas em cada uma das amostras contempladas pelos dois manuais. O Manual do Aplicador (2006) é de acesso exclusivo dos avaliadores envolvidos nas etapas de elaboração, de aplicação e de correção do exame e o Manual do Candidato (2006) é disponibilizado ao público em geral em sua versão online no site do exame Celpe-Bras. Essa é mais uma forma de garantir confiabilidade ao exame.

---

<sup>198</sup> Para as práticas de busca pela confiabilidade na avaliação da Parte Coletiva, ver Schoffen (2009).

<sup>199</sup> (...) *therefore used to refer to the extent to which we can interpret a given test score as an indicator of the ability(ies), or construct(s), we want to measure.*

<sup>200</sup> *Theoretical definition of the construct.*



Nas grades de avaliação utilizadas tanto na Parte Coletiva (avaliação de compreensão oral e escrita e de produção escrita) quanto na Parte Individual (avaliação de proficiência oral) é possível observar, no entanto, que os critérios de avaliação do exame Celpe-Bras estão baseados em uma separação entre os recursos lingüísticos e as práticas interacionais. Na Parte Individual, por exemplo, além de critérios de avaliação que medem a “Competência Interacional, a Fluência e a Compreensão” (Manual do Candidato, 2006), as grades holística (usada pelo entrevistador) e analítica (usada pelo observador) possuem critérios de avaliação baseados na acurácia lexical, gramatical e de pronúncia, isto é, critérios de “Adequação Lexical, Adequação Gramatical e Pronúncia” (Manual do Candidato, 2006).

Como afirmei na seção 1.1, a partir dos anos 80, o questionamento que se impõe à área de avaliação de língua adicional é se é possível, ou até mesmo desejável, a separação do conhecimento dos recursos lingüísticos de uma língua adicional das práticas interacionais envolvidas no seu uso em situações reais de comunicação. Considerando que este estudo compreende que, na produção das atividades cotidianas enquanto realizações intersubjetivas, as ações são co-construídas pelos participantes e exibidas uns aos outros mediante o uso da linguagem (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), não é possível e, por isso, nem mesmo desejável, distinguir conhecimento de língua das práticas interacionais exibidas pelos interagentes no uso da linguagem na avaliação de proficiência oral em língua adicional e nem em qualquer outra atividade cotidiana. É essencial, portanto, refletir sobre os objetivos e a utilidade da separação e distinção desses aspectos em instrumentos e grades de avaliação de exames de proficiência que, como o Celpe-Bras, estejam preocupados com a avaliação do uso da linguagem com base no entendimento de uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

Assim como Schoffen (2009, p. 116), compreendo que “os recursos lingüísticos estão a serviço da interlocução” e que uma noção de proficiência válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) é aquela que compreende que ser proficiente é ser capaz de realizar e de demonstrar a compreensão das ações produzidas pelos atores sociais de forma coordenada, conjunta e situada por meio do uso da linguagem. Decorre disso a defesa por critérios de avaliação baseados na configuração da interlocução na produção escrita (Schoffen, 2009) e na produção e exibição de entendimento entre os participantes na fala-em-interação, no caso desta pesquisa.

Voltando às interações aqui descritas e analisadas nos Capítulos 4 e 5, Eva e Mariana demonstram uma à outra e, com isso, ao analista, que ser proficiente na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras significa constituir-se e ser constituído como membro “daqui” e “de lá”. A demonstração pública de Eva, ratificada por Mariana, de seu pertencimento “aqui” e “lá” a constitui como membro “competente” para a produção de ações e descrições visivelmente coerentes, consistentes, compreensíveis, explicáveis, descritíveis, observáveis, reportáveis, delimitáveis, contáveis, justificáveis, “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), em outras palavras, *accountable*, na fala-em-interação por meio do uso de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis na entrevista de proficiência oral que constrói coordenadamente e conjuntamente com Mariana.

Esteban e Carolina, por sua vez, demonstram um ao outro e, portanto, ao analista, que ser proficiente na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras significa produzir ações e descrições visivelmente coerentes, consistentes, compreensíveis, explicáveis, descritíveis, observáveis, reportáveis, delimitáveis, contáveis, justificáveis, “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), em outras palavras, *accountable*, na fala-em-interação por meio do uso de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis e em língua espanhola como aceitáveis na construção conjunta, coordenada e situada da entrevista de proficiência oral.

Apesar disso, Carolina, ao final de sua interação com Esteban, marcou em sua grade holística de avaliação (ver Anexo IX, Ficha 1) que o desempenho dele na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral do exame Celpe-Bras correspondeu à faixa 1, nível Básico. Com base nos critérios de avaliação do exame, Carolina registrou seu entendimento do desempenho de Esteban na entrevista de proficiência como tendo evidenciado que ele “contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada” (Anexo IX, Ficha 1).

Na “Ficha de Avaliação de Interação Face a Face/Observador” (Manual do Aplicador, 2006, p. 32), que é uma grade de avaliação analítica, a observadora da interação entre Carolina e Esteban registrou que, ao longo da fala-em-interação de entrevista de proficiência oral, Esteban atingiu pontuação correspondente ao nível de certificação Avançado Superior (cinco) nos descritores “Compreensão”, “Competência Interacional” e “Fluência”, ao passo que demonstrou desempenho Básico (um), que não recebe certificação, nos descritores “Adequação Lexical”, “Adequação Gramatical” e “Pronúncia”.

Na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral, entretanto, não há nenhuma demonstração por parte de Carolina de que Esteban tenha produzido qualquer ação que não seja *accountable* para todos os efeitos práticos da entrevista que ela e Esteban produzem conjuntamente, coordenadamente e de forma contingente. Carolina igualmente não evidencia que o uso de práticas de categorização e descrição em língua espanhola não sejam aceitáveis na co-construção com seu interlocutor da atividade cotidiana de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. Dito de outro modo, para todos os efeitos práticos da atividade cotidiana que produziram conjuntamente, coordenadamente e de forma contingente, Carolina e Esteban produziram e exibiram entendimento de suas ações um ao outro por meio do uso de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis e em língua espanhola como aceitáveis conforme anteriormente demonstrado neste estudo.

Os registros na fichas de avaliação do candidato Esteban, não são, portanto, *accountable* com as ações realizadas por ele e por Carolina na construção coordenada, contingente e conjunta da fala-em-interação em entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras.

Desde a perspectiva etnometodológica do uso da linguagem, a separação entre os recursos lingüísticos e as práticas interacionais não se sustenta, já que constituir-se e ser constituído como membro competente na fala-em-interação significa exibir conhecimento de senso comum das atividades cotidianas, assim como realizar conhecimento compartilhado, utilizando práticas de categorização e descrição na produção de ações e descrições “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, isto é, “*accountable*”<sup>201</sup> (Garfinkel, 1967, p. vii). Pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), os participantes exibem

---

<sup>201</sup> (...) *visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., “accountable”*.

entendimento das ações uns dos outros pela produção de práticas de categorização e descrição preferíveis e aceitáveis para todos os efeitos práticos das atividades cotidianas que produzem intersubjetivamente e de modo contingente na fala-em-interação.

Desse modo, a partir das descrições da fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras realizadas neste estudo e da percepção que os registros de avaliação do candidato Esteban não são *accountable* com as ações produzidas por ele com Carolina de forma conjunta, coordenada e contingente para todos os efeitos práticos, torna-se inevitável a redefinição do conceito de proficiência oral, a reconfiguração do conceito de confiabilidade e a elaboração de novos parâmetros de avaliação para um exame de proficiência que busque ser mais válido e confiável para a avaliação de desempenho no uso da linguagem para ação no mundo.

### 6.3 A redefinição do conceito de proficiência oral

Como discuti na Segunda Parte, Garfinkel e Sacks (1970, p. 342) compreendem o conceito de membro e o de domínio da linguagem natural da seguinte forma:

A noção de membro é o cerne da questão. Não usamos o termo para nos referirmos a uma pessoa. Ele se refere, na verdade, ao domínio da linguagem natural, o que entendemos da seguinte maneira. Oferecemos a observação de que as pessoas, pelo fato de serem ouvidas falando uma língua natural, de alguma forma são ouvidas como engajadas na produção objetiva e na demonstração objetiva de conhecimento de senso comum sobre atividades cotidianas como fenômenos observáveis e relatáveis. (Garfinkel e Sacks, 1970, p. 342)<sup>202</sup>

Na fala-em-interação, os membros se constituem e são constituídos como tal pelo domínio da linguagem natural. Disso decorre, portanto, o entendimento de domínio da linguagem natural como pertencimento.

Sobre o pertencimento pelo domínio da linguagem natural, vimos que Heritage (1984) faz a seguinte asserção:

---

<sup>202</sup> *The notion of member is the heart of the matter. We do not use the term to refer to a person. It refers instead to mastery of natural language, which we understand the following way. We offer the observation that persons, because of the fact that they are heard to be speaking a natural language, somehow are heard to be engaged in the objective production and objective display of common sense knowledge of everyday activities as observable and reportable phenomena.*

São essas as capacidades – a capacidade de “compreender” uma descrição, de “tirar” da descrição-no-seu-contexto o que o falante está fazendo com a descrição e, com esses recursos, determinar o que “vem a ser” a descrição nesse momento – que constituem as características que definem o “domínio da linguagem natural” ou o “pertencimento”. (Heritage, 1984a, p. 155)<sup>203</sup>

Como afirmei na seção anterior, constituir-se e ser constituído como membro competente na fala-em-interação significa exibir conhecimento de senso comum das atividades cotidianas, assim como realizar conhecimento compartilhado, utilizando práticas de categorização e descrição na produção de ações e descrições “visivelmente-racionais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, isto é, “*accountable*”<sup>204</sup> (Garfinkel, 1967, p. vii). Pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), os participantes exibem entendimento das ações uns dos outros pela produção de práticas de categorização e descrição preferíveis e aceitáveis para todos os efeitos práticos das atividades cotidianas que produzem intersubjetivamente e de modo contingente na fala-em-interação.

No âmbito desse entendimento, para que parâmetros de avaliação sejam válidos para o tuso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996), é preciso que seja levado em conta nas práticas de avaliação que as inferências são feitas sobre o desempenho de um membro que realiza intersubjetivamente ações e descrições pelo uso da linguagem. Desse modo, um interagente que pertença às categorias “entrevistado/avaliado/ser de lá” e que demonstre realizar e exibir entendimento das ações e descrições para todos os fins práticos da realização coordenada, conjunta e contingente da fala-em-interação de entrevista de proficiência, deve ser considerado um membro capaz de produzir ações e descrições, e de exibir entendimento das ações e descrições realizadas pelo interlocutor, pelo uso da linguagem natural. O entendimento de proficiência no uso da linguagem em contextos de língua adicional desde a perspectiva da visão etnometodológica deve dar conta, portanto, não da avaliação da língua em uso e sim da avaliação do uso da linguagem na produção de um mundo conhecido em comum pela exibição pública da compreensão e da produção de ações e descrições observáveis e reportáveis pelo uso de

<sup>203</sup> *It is these capacities – the capacity to ‘understand’ a description, to ‘make out’ from the description-in-its-context what the speaker is undertaking with the description and, with these resources, to determine what the description presently ‘amounts to’ – which constitute the defining characteristics of ‘mastery of natural language’ or ‘membership’.*

<sup>204</sup> (...) *visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., “accountable”.*

práticas de categorização e descrição aceitáveis e preferíveis para todos os fins práticos da fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em língua adicional como uma realização intersubjetiva, local e contingente.

Isso implica a construção de grades de avaliação cujos critérios sejam, por um lado, abrangentes o suficiente para serem usados como parâmetros de avaliação de proficiência oral língua adicional. Por outro lado, critérios que sejam também específicos o suficiente para a avaliação do uso da linguagem em cada entrevista de proficiência oral, como já foi apontado em Fortes e Schoffen (em preparação) e em Schoffen (2009). Em seu estudo, com base na perspectiva Bakhtiniana de linguagem, Schoffen (2009) assevera que a recuperação das informações das tarefas de leitura e de produção escrita do exame Celpe-Bras e o uso dos recursos lingüísticos na produção dos gêneros discursivos projetados pelas tarefas do exame devem ser avaliados na medida da sua contribuição para a configuração da interlocução do texto produzido pelo avaliado em resposta à tarefa de produção escrita e na medida em que, pela interlocução configurada, os recursos tornam o propósito do texto do avaliado mais consistente de forma mais ou menos preferível. A partir dessa constatação, Schoffen (2009) elaborou e testou “novos parâmetros de avaliação para a Parte Coletiva do exame Celpe-Bras, os quais buscam uma avaliação holística e integrada das práticas de compreensão e de produção (conforme defendido pelo exame) a partir da configuração da interlocução no texto” (Schoffen, 2009, p. 5). Os parâmetros de avaliação propostos por Schoffen (2009) desde a visão Bakhtiniana de linguagem procuram, portanto, possibilitar ao avaliador singularizar os parâmetros para cada texto de forma a avaliar as relações estabelecidas pela configuração da interlocução na produção escrita responsiva às tarefas de leitura e de produção de texto do exame Celpe-Bras em sua singularidade e com base interlocução configurada.

Nesta pesquisa, os participantes demonstram que é central ao trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral constituir-se e ser constituído como membro pelo pertencimento às categorias “ser daqui/ser de lá” invocado e sustentado pelos interagentes na produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional. Dessa forma, em um exame de proficiência oral em língua adicional baseado na visão etnometodológica, não se sustenta a relação entre competência interacional e uso da linguagem para as quais Mariana e Carolina demonstram orientar-se na tomada de decisão com relação ao desempenho de Eva e

Esteban, conforme os registros exibidos nas fichas de avaliação da interação face a face (ver ANEXO IX). Conforme apontado na discussão na seção 1.1, Primeira Parte, os descritores das fichas de avaliação preenchidas por Mariana e por Carolina separam o que os participantes deste estudo demonstram ser inseparável, isto é, as ações que constituem seu pertencimento como membro das práticas de uso da linguagem.

Nas fichas de avaliação da interação face a face do exame Celpe-Bras, as ações produzidas pelo avaliado no desempenho oral são glosadas como “Compreensão”, “Competência Interacional” e “Fluência”, sendo descritas com base na “demonstração de autonomia e desenvoltura” exibidas pelo avaliado durante a entrevista e na “sua contribuição ao desenvolvimento da interação” (Manual do Aplicador, 2006, p. 33). O uso da língua para ação no mundo é glosado como “Adequação Gramatical”, “Adequação Lexical” e “Pronúncia”, sendo descrito a partir da “fluência, variedade de vocabulário e de estruturas e frequência das inadequações no uso das estruturas” e pela “adequação e demonstração de compreensão do fluxo natural da fala” (Manual do Aplicador, 2006, p. 34). Além de separarem o que os participantes deste estudo demonstram ser inseparável na realização da fala-em-interação de entrevista de proficiência como realização intersubjetiva e contingente, os descritores das fichas de avaliação da interação face a face do exame Celpe-Bras (conforme apresentados na seção 1.1. e também no ANEXO IX) preenchidas por Mariana e por Carolina estabelecem a seguinte relação entre as ações desempenhadas pelo avaliado e o uso da língua portuguesa na entrevista de proficiência: quanto maior a “fluência, variedade de vocabulário e de estruturas” exibida pelo avaliado na entrevista, maior sua “demonstração de autonomia e desenvoltura” e “sua contribuição ao desenvolvimento da interação”; quanto menor a “fluência, variedade de vocabulário e de estruturas”, menor sua “demonstração de autonomia e desenvoltura” e “sua contribuição ao desenvolvimento da interação”.

Os participantes deste estudo, entretanto, demonstram uns aos outros na fala-em-interação entrevista de proficiência que, pela visão etnometodológica, a proficiência no uso da linguagem neste contexto de língua adicional significa constituir-se e ser constituído como membro na fala-em-interação pela exibição da compreensão e da produção de conhecimento de senso comum das atividades cotidianas pelo uso de práticas de categorização e descrição aceitáveis e preferíveis na produção de ações e descrições “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, isto é,

“*accountable*”<sup>205</sup> (Garfinkel, 1967, p. vii). Esteban e Carolina e Eva e Mariana exibem publicamente na fala-em-interação, portanto, que o uso da linguagem é inseparável da exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição e que, além disso, o uso da linguagem está a serviço das ações que eles realizam intersubjetivamente e de modo contingente o tempo todo e sem descanso na produção da fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional. Em outras palavras, não são as ações que estão a serviço do uso da língua e sim o uso da linguagem que está a serviço das ações e descrições na fala-em-interação.

Da perspectiva da visão etnometodológica, uma avaliação oral válida e confiável para o uso da linguagem para a ação no mundo (Clark, 1996) requer a reconfiguração do conceito de confiabilidade e a elaboração de novos parâmetros de avaliação de proficiência em contextos de língua adicional em relação ao entendimento de confiabilidade e aos parâmetros de avaliação baseados no parâmetro do falante nativo ideal, conforme apresentado e discutido na Primeira Parte. Assim, nas seções 6.4 e 6.5, apresento uma proposta de reconfiguração do conceito de confiabilidade e de novos parâmetros de avaliação que possam ser válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996), desde a visão etnometodológica (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970).

#### **6.4 A reconfiguração do conceito de confiabilidade**

Os dados desta pesquisa evidenciam que o trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional é uma realização justificável, aceitável, observável, relatável, contável, explicável, descritível, delimitável, coerente e consistente atingida pelos membros de forma contingente e intersubjetiva pelo uso da linguagem. No repertório de ações realizadas por Eva e sustentadas por Mariana e naquele produzido por Esteban e ratificado por Carolina, tanto Eva e Mariana quanto Esteban e Carolina orientaram-se para os seguintes métodos como recursos interpretativos do caráter normativo de suas ações e descrições para todos os efeitos práticos: 1) a produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais; 2) a atribuição e a sustentação de categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” uns aos outros como exibição do entendimento do interlocutor como

---

<sup>205</sup> (...) *visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., “accountable”*.



representante da categoria de pertencimento a ele atribuída e, portanto, conhecedor de conhecimento de senso comum para a produção de ações e descrições “visivelmente-racionais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), em outras palavras, *accountable*, na realização intersubjetiva da fala-em-interação; 3) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis (Abeledo, 2008). Além desses, Esteban e Carolina exibiram um ao outro entendimento de ações e descrições realizadas pelo uso de práticas de categorização e descrição em língua espanhola como aceitáveis, demonstrando a compreensão de que a normalidade de suas ações e descrições foi atingida pela orientação ao uso de práticas de outras línguas de interação entendidas intersubjetivamente como aceitáveis para a realização contingente das ações e descrições para todos os fins práticos.

Nos estudos de avaliação de proficiência oral em língua adicional que têm como premissa o parâmetro do falante nativo ideal, o conceito de validade é definido em termos da confiabilidade, ou seja, a validade está ligada ao quanto a entrevista de proficiência oral avalia de forma confiável a habilidade do candidato de compreender e de produzir uso da língua na entrevista de proficiência (Chapelle, 1999, p. 255). Nesses estudos, a confiabilidade é entendida como garantia da uniformização das condições de aplicação de uma entrevista de proficiência oral, conforme os estudos de Lazaraton (1992, 1996, 2002), por exemplo. Como discuti na Primeira Parte, a preocupação da autora está na garantia da confiabilidade das condições de aplicação da entrevista oral pela expectativa de que condições de aplicação uniformes possam assegurar resultados de avaliação confiáveis. Para isso, Lazaraton (1992, 1996, 2002) assevera que o uso da língua nas interações face a face na entrevista de proficiência oral pelo entrevistador deve ser padronizado e, desse modo, realizado sempre do mesmo modo durante a entrevista e em todas as entrevistas de proficiência. Além de Lazaraton (1992, 1996, 2002), Ross (1992), Ross e Berwick (1992), Young e Milanovic (1992), Brown e Lumley (1997), Johnson (2000), e Brown (2003) também defendem a padronização do uso da língua por parte do entrevistador na entrevista de proficiência oral com vistas à garantia da confiabilidade da avaliação.

Pela visão etnometodológica, a expectativa de que a padronização do uso da língua pelo avaliador terá como resultado a produção intersubjetiva de entrevistas de proficiência que tenham exatamente a mesma organização seqüencial e interacional, e que isso irá garantir a confiabilidade do trabalho de fazer avaliação na fala-em-interação

de entrevista de proficiência oral em língua adicional, não se sustenta. No âmbito da perspectiva etnometodológica, a confiabilidade da entrevista de proficiência oral em língua adicional precisa ser compreendida como um componente da validade para o uso da linguagem, e não como a garantia de que a realização intersubjetiva da fala-em-interação de entrevista de proficiência seja sequencialmente e interacionalmente atingida de forma exatamente igual na medida em que o uso da língua pelo avaliador seja padronizado. Ser confiável, na perspectiva do uso da linguagem para ação no mundo, significa compreender, admitir e incorporar ao processo de avaliação que a entrevista de proficiência oral é uma realização intersubjetiva e contingente atingida pela orientação dos membros ao conhecimento de senso comum, atualizado e modificado na fala-em-interação para todos os fins práticos pelo uso da linguagem.

Desse modo, entendermos a confiabilidade, no âmbito da avaliação de uso da linguagem, como a obtenção dos mesmos resultados de avaliação pelo controle do uso da língua nos instrumentos não é possível, uma vez que, qualquer tarefa, de avaliação ou não, constitui-se como uma realização intersubjetiva e contingente na fala-em-interação. Coughlin e Duff (1994, pp. 173-194) discutem como tarefas pedagógicas se transformam em diferentes atividades quando realizadas intersubjetivamente e de modo contingente na fala-em-interação e é a esse entendimento de tarefa e atividade que faço adesão nesta pesquisa. Schlatter e Garcez (2009) avançam a discussão com relação à distinção entre tarefas e atividades pedagógicas, na perspectiva do uso da linguagem para ação no mundo, ao realizarem a proposição de referenciais curriculares ao ensino de línguas adicionais na educação básica estadual no Rio Grande do Sul.

Por outro lado, se entendermos a entrevista de proficiência como uma realização intersubjetiva e contingente para todos os efeitos práticos, a confiabilidade passa a ser um componente da validade. Em outras palavras, a confiabilidade, que é compreendida como distinta, porém como uma condição necessária à validade no parâmetro do falante nativo ideal, passa a ser entendida, na visão etnometodológica, como uma das evidências necessárias para conferir validade à entrevista de proficiência para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Nos estudos apresentados e discutidos na Primeira Parte (seção 1.3) sobre a validade da entrevista de proficiência oral, ser confiável significa ser válido para o parâmetro do falante nativo ideal e não para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

Fazer inferências é inerente à situação de avaliação como atividade cotidiana. Assim, cabe aos membros avaliadores preocupados com a avaliação do uso da

linguagem para ação no mundo, a busca por descritores (grades de avaliação) e treinamento de avaliadores que se aproximem o máximo possível da validade do construto uso sem, com isso, descuidar da confiabilidade. Para tanto, é preciso entender que a confiabilidade é componente da validade e não o contrário. Ou seja, ser válido nessa perspectiva já é, em certa medida, ser confiável. Além disso, é também essencial compreender que a confiabilidade faça parte de todas as dimensões do processo avaliativo de proficiência oral, desde a elaboração dos parâmetros de avaliação e dos instrumentos, até à tomada de decisão final, passando pela aplicação dos instrumentos e dos parâmetros de avaliação na fala-em-interação. Isso quer dizer que a confiabilidade poderá ser garantida na avaliação do uso da linguagem para ação no mundo por descritores válidos para o construto avaliado e por avaliadores treinados para usarem os descritores de modo consistente, coerente, observável, repórtável em relação ao construto avaliado, de forma que suas inferências sobre o desempenho do membro “entrevistado/avaliado” sejam válidas e confiáveis e, em decorrência disso, a decisão do membro “entrevistador/avaliador” sobre o desempenho do membro “avaliado” também seja válida e confiável, isto é, consistente, coerente, explicável, relatável, observável, contável, justificável, delimitável, descritível, aceitável para todos os fins práticos das ações e descrições dos membros na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional.

Compreendo, assim, o processo de tomada de decisão realizada pelo membro “entrevistador/avaliador” como tendo semelhanças àquele descrito por Garfinkel (1967, pp. 104-115) com relação ao trabalho dos jurados de atingirem um veredito. Na tomada de decisão como uma realização intersubjetiva e contingente na fala-em-interação de deliberação do júri, os jurados se orientam retrospectivamente para as ações realizadas pelos interagentes por meio da produção de práticas de categorização e descrição na fala-em-interação de tribunal de júri, de modo a atingirem um veredito. Na avaliação de proficiência oral em língua adicional neste estudo, as participantes Mariana e Carolina produzem registros sobre Eva e Esteban nas Fichas de Avaliação da Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, cujos descritores remetem retrospectivamente à fala-em-interação realizada intersubjetivamente e de modo contingente com seus interlocutores, conforme demonstrado no ANEXO IX. Entendo, portanto, que os descritores nas fichas de avaliação tenham desencadeado a orientação retrospectiva de Carolina e Mariana à fala-em-interação realizada intersubjetivamente e de modo contingente com Esteban e Eva, respectivamente, para a tomada de decisão sobre o registro de avaliação dos

membros “entrevistados/avaliados”, pelo olhar retrospectivo ao uso da língua na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.

Na seção 6.4, produzi um entendimento de proficiência, com base na visão etnometodológica de domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1970; Garfinkel e Sacks, 1970), que proponho como válida e confiável para o uso da linguagem. Nesta seção, discuti a reconfiguração do conceito de confiabilidade para o uso da linguagem para ação no mundo. Na próxima seção, exponho uma proposta de elaboração de novos parâmetros de avaliação que possam vir a ser válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação do mundo, desde a perspectiva do entendimento de proficiência como pertencimento pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1970; Garfinkel e Sacks, 1970).

### **6.5 A elaboração de novos parâmetros de avaliação**

Nas interações descritas nesta pesquisa, da perspectiva da visão etnometodológica, identifica-se, por um lado, a orientação dos participantes para a manutenção da intersubjetividade e para a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição preferíveis em língua portuguesa. Por outro lado, observa-se a orientação para a produção de práticas de categorização e descrição aceitáveis em língua espanhola como parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional. A orientação exibida pelos participantes deste estudo na manutenção da intersubjetividade na entrevista de proficiência não está centrada na acurácia da produção dos recursos lingüísticos em língua portuguesa, mas na exibição da compreensão e na produção de entendimento das ações e descrições uns dos outros como realizações intersubjetivas e contingentes pelo uso da linguagem no trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral, quer seja esse entendimento alcançado mediante o uso de práticas preferíveis em língua portuguesa ou de práticas aceitáveis em língua espanhola para todos os fins práticos.

Desse modo, para ser válido e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo, o foco da avaliação deve estar nas ações e descrições realizadas pelos participantes mediante o uso da linguagem para demonstrarem uns aos outros a construção da entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional como uma realização conjunta, justificável, aceitável, observável, explicável, descritível,

delimitável, coerente, válida e contingente para todos os fins práticos. Deslocar o foco da acurácia na compreensão e na produção dos recursos lingüísticos aceitáveis e preferíveis por somente um dos participantes para redirecionar esse foco para a exibição da compreensão e da produção intersubjetiva dos “métodos dos membros para tornar essas mesmas atividades visivelmente-rationais-e-relatáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, ou seja, *accountable*, enquanto organizações de atividades comuns cotidianas” (Garfinkel, 1967, p. vii; Abeledo, 2008, p. 30), implica entender a entrevista de proficiência como uma construção coordenada e conjunta realizada pelos interagentes com base na orientação para as ações uns dos outros de forma contingente, reflexiva e *accountable* mediante o uso da linguagem.

Ao entendermos a entrevista de avaliação de proficiência oral em língua adicional uma atividade cotidiana justificável, aceitável, observável, explicável, descritível, delimitável, coerente e válida de forma contingente para os fins práticos da situação de avaliação, a noção de ajuste ao interlocutor (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) passará a estar no centro do processo avaliativo. Afinal, para demonstrarem uns aos outros que a atividade interacional que estão conjuntamente e coordenadamente construindo nas contingências interacionais é um instrumento de avaliação de proficiência oral em língua adicional, os participantes se orientam para as falas de seus interlocutores enquanto ação a fim de produzirem e de exibirem compreensão das ações que constituem os métodos que tornam a entrevista uma atividade justificável, aceitável, observável, explicável, descritível, delimitável, coerente e válida de forma contingente para os fins práticos da situação de avaliação.

Ainda com relação à noção de ajuste ao interlocutor, o fato de a sistemática elementar para a organização seqüencial da conversa cotidiana não pré-determinar 1) o tamanho dos turnos, 2) a extensão da conversa, 3) o que cada participante diz/faz nos seus turnos de fala, 4) a distribuição relativa dos turnos, e 5) as técnicas de alocação dos turnos, faz com que o sistema de troca de falas conversa cotidiana não seja o mais adequado como parâmetro de avaliação de proficiência oral em língua adicional. Essa asserção é corroborada por Schoffen (2009) que, no âmbito da perspectiva Bakhtiniana de linguagem, sustenta que produções textuais para amigos não deveriam fazer parte dos instrumentos de avaliação de produção escrita de uma avaliação do uso da linguagem, uma vez que a configuração da interlocução nesse caso é bastante imprevisível devido ao vasto número de possibilidades nas quais ela se pode basear, conforme as tantas relações que esses interlocutores podem ter estabelecido entre si. Na

fala-em-interação de conversa cotidiana, o ajuste ao interlocutor é tão imprevisível quanto no e-mail a um amigo e, por essa razão, corroboro a asserção de Schoffen (2009) de que, pelas noções de configuração da interlocução e de ajuste ao interlocutor, situações cotidianas nas quais os interlocutores podem estabelecer inúmeras relações entre si não deveriam fazer parte de uma situação de avaliação preocupada com a validade e a confiabilidade na avaliação do uso da linguagem para ação no mundo.

Havendo a orientação dos participantes deste estudo para contextos e identidades institucionais no trabalho de fazer ser membro na entrevista de proficiência oral em língua adicional, entendo que o sistema de troca de falas adotado como instrumento para avaliação dessa proficiência deva ser mais especializado em relação ao da conversa cotidiana. Sendo a avaliação de desempenho a tomada de decisão sobre a atuação futura de um candidato com base na realização de inferências feitas sobre amostras desse desempenho no aqui-e-agora da situação de avaliação, um sistema de troca de falas mais especializado em relação àquele da conversa cotidiana permite, em certa medida, restringir a projeção de possibilidades do número de interlocutores, do tamanho dos turnos de cada participante, da extensão de sua interação, do que se espera que seja dito por cada um, da distribuição relativa dos seus turnos e das técnicas de alocação dos seus turnos. Desse modo, compreendo a fala-em-interação de entrevista de proficiência oral como válida e confiável para a avaliação do uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) desde que entendida como uma realização intersubjetiva e contingente para todos os efeitos práticos pela perspectiva dos membros na situação de avaliação.

Com relação às grades de avaliação, parâmetros de avaliação de proficiência oral em língua adicional válidos e confiáveis para o entendimento de proficiência como domínio natural da linguagem como pertencimento (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970) devem ser definidos por estudos que adotem a perspectiva teórico-metodológica da ACE para a descrição do fazer avaliação de proficiência oral em língua adicional. Essa descrição talvez permitisse a descrição de outros parâmetros de avaliação de proficiência oral, além daqueles atingidos por este estudo, que possam ser válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Essa descrição também possibilitaria a elaboração de procedimentos, com base na visão de proficiência de pertencimento pelo domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), para o treinamento de membros “avaliadores/entrevistadores” orientados para a exibição da compreensão e da produção de ações e descrições enquanto realizações intersubjetivas e contingentes mediante o uso da linguagem na fala-em-

interação de entrevista de proficiência oral em língua adicional. Por ora, este estudo contribui com os seguintes parâmetros de avaliação exibidos pelos interagentes como parte do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional: 1) a produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais; 2) a atribuição e a ratificação de categorias de pertencimento “ser daqui/ser de lá” pelos participantes uns aos outros pela exibição do entendimento do interlocutor como representante da categoria de pertencimento a ele atribuída e, portanto, conhecedor de conhecimento de senso comum para a produção de ações e descrições visivelmente coerentes, consistentes, compreensíveis, explicáveis, descritíveis, observáveis, reportáveis, delimitáveis, contáveis, justificáveis, “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), em outras palavras, *accountable*, na fala-em-interação; 3) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis (Abeledo, 2008); e 4) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em uma outra, ou em mais de uma outra, língua de interação como aceitáveis.

Na Quarta Parte, descrevi no Capítulo 5 o repertório de ações e descrições produzidas e exibidas uns aos outros pelos participantes desta pesquisa no trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. A partir dessa descrição, identifiquei os métodos dos participantes desse estudo na realização intersubjetiva e contingente da entrevista de proficiência oral. No Capítulo 6, apresentei e discuti as implicações da compreensão etnometodológica atingida por esta pesquisa do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional para uma avaliação de proficiência oral válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996).

A seguir, faço as considerações finais relativas à descrição realizada pela busca da perspectiva dos participantes na realização intersubjetiva e contingente de duas entrevistas de proficiência oral em português como língua adicional do exame Celpe-Bras, de acordo com a compreensão etnometodológica da ação humana pelo uso da linguagem, para a reflexão sobre uma avaliação de proficiência oral válida e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na compreensão de que a situação de avaliação de proficiência oral é uma realização intersubjetiva e contingente para todos os efeitos práticos, pela adesão à visão etnometodológica de como se organizam as atividades cotidianas, procurei refletir sobre um conceito de proficiência oral em língua adicional válido e confiável para o uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996) pela busca à perspectiva dos participantes na construção conjunta, coordenada e contingente de duas entrevistas de proficiência em português como língua adicional do exame Celpe-Bras. Como afirmei na Introdução a este estudo, a opção pela análise de entrevistas de proficiência oral do Celpe-Bras se justifica pela adesão do exame a “uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social” (Manual do Aplicador, 2006, p. 4).

Para a realização do propósito desta pesquisa, descrevi um repertório de ações exibidos uns aos outros pelos participantes na realização intersubjetiva e contingente da fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional. Afirmei que a descrição apresentada nesta pesquisa possibilita, com base na visão etnometodológica de domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970), uma compreensão de competência no uso da linguagem na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em língua adicional como sendo a exibição da compreensão e da produção pelos membros das ações uns dos outros pelo uso de práticas de categorização e descrição: 1) entendidas por eles como preferíveis (Abeledo, 2008) e aceitáveis para todos os efeitos práticos de seus assuntos cotidianos, e 2) compreendidas como constituintes de suas ações, no curso temporal do trabalho interpretativo interno, como reflexíveis e *accountable* na realização intersubjetiva de contextos e identidades institucionais na fala-em-interação. Com relação aos métodos exibidos uns aos outros pelo participantes desta pesquisa para fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de avaliação de proficiência oral em português como língua adicional, Mariana e Eva e Carolina e Esteban exibem como recursos interpretativos para a *accountability* das ações e descrições que produzem conjuntamente: 1) a produção intersubjetiva de contextos e identidades institucionais; 2) a atribuição e a ratificação de categorias “ser daqui/ser de lá” uns aos outros pela exibição do



entendimento do interlocutor como representante da categoria de pertencimento a ele atribuída e, portanto, conhecedor de conhecimento de senso comum para a produção de ações e descrições visivelmente coerentes, consistentes, compreensíveis, explicáveis, descritíveis, observáveis, reportáveis, delimitáveis, contáveis, justificáveis, “visivelmente-rationais-e-observáveis-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), em outras palavras, *accountable*, na fala-em-interação; 3) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua portuguesa como preferíveis (Abeledo, 2008); e 4) a exibição da compreensão e da produção de práticas de categorização e descrição em língua espanhola como aceitáveis.

De um lado, este estudo contribui para uma discussão ainda incipiente no âmbito das pesquisas na área de avaliação de língua adicional, que é aquela preocupada com a validade e a confiabilidade na avaliação do uso da linguagem para ação no mundo em contextos de língua adicional. Com isso, esta pesquisa corrobora bem como complementa as asserções de Schoffen (2009) e, juntamente com o estudo dessa autora, compõe um quadro de contribuições à área de avaliação de língua adicional pela reflexão e pela proposição de um entendimento de proficiência e de parâmetros para a avaliação da compreensão de leitura e da produção escrita (Schoffen, 2009) e de um entendimento de proficiência e de parâmetros para a avaliação da compreensão e da produção oral em português como língua adicional que possam ser válidos e confiáveis para a avaliação de desempenho preocupada com o uso da linguagem para ação no mundo.

De outro lado, esta pesquisa contribui para o entendimento da ação humana pelo uso da linguagem ao aderir à visão etnometodológica e à Análise da Conversa Etnometodológica e, partir do entendimento da Etnometodologia e da ACE da ação humana mediante o uso da linguagem, descrever as ações e descrições exibidas uns aos outros pelos participantes deste estudo na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional como uma realização intersubjetiva e contingente para todos os efeitos práticos. A descrição realizada neste estudo se insere no quadro de estudos de fala-em-interação institucional no âmbito da Análise da Conversa Etnometodológica e, ao mesmo tempo, oferece uma compreensão da avaliação de proficiência oral em língua adicional complementar ao entendimento de Abeledo (2008) da aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de espanhol como língua adicional como uma realização institucional intersubjetiva e contingente e como participação na produção de conhecimento compartilhado e de co-pertencimento a uma

comunidade, pela observação e descrição que, da perspectiva dos participantes do seu estudo, aprender uma língua adicional e aprender como se faz a aprendizagem de uma língua adicional são realizações inseparáveis.

Entretanto, este estudo não pretende ser o ponto de chegada e sim uma etapa na trajetória de estudos no âmbito da avaliação de línguas adicionais que procuram refletir sobre a avaliação do uso da linguagem para ação no mundo (Clark, 1996). Para que o conceito de proficiência e os parâmetros de avaliação propostos neste estudo possam ser operacionalizados por um exame de proficiência oral preocupado com a validade do uso da linguagem para ação no mundo, é necessário que outras pesquisas, pela adesão à perspectiva etnometodológica, sejam realizadas com o intuito de refinar esses parâmetros para a sua distinção em níveis de proficiência oral em língua adicional e, a partir desse refinamento, elaborar uma grade de avaliação e desenvolver uma sistemática de treinamento de avaliadores para o uso desses parâmetros que seja válida e confiável para a avaliação de desempenho no uso da linguagem para ação no mundo.

A partir da compreensão etnometodológica atingida neste estudo, entendo que a orientação para a intersubjetividade e para as contingências na fala-em-interação está no centro do conceito de proficiência e dos parâmetros de avaliação propostos por esta pesquisa. Entretanto, sendo a fala-em-interação de entrevista de proficiência oral, ou de qualquer outro sistema de troca de falas que organize a fala-em-interação de avaliação de proficiência oral, uma realização intersubjetiva e contingente, é preciso assumir a orientação para a intersubjetividade e para as contingências na fala-em-interação como parte do trabalho de fazer avaliação de proficiência oral em língua adicional para, então, refletir sobre competência, proficiência, parâmetros de avaliação e treinamento de avaliadores efetivamente válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo. Desse modo, a questão que se coloca para a área de avaliação de proficiência oral em língua adicional não é como atingir parâmetros e instrumentos válidos e confiáveis para a avaliação do uso da linguagem para ação no mundo.

A questão que se coloca é, portanto, a quem interessa a discussão sobre o pertencimento de Eva e de Esteban realizada neste estudo desde a perspectiva etnometodológica. Essa é, na verdade, uma questão político-ideológica e está relacionada ao que McNamara e Roever (2006) se referem como a dimensão social da avaliação de língua adicional. Segundo os autores, as avaliações de uso da língua de orientação psicométrica obscurecem, pelo seu caráter cognitivo e, portanto, com foco no processamento mental do indivíduo, o papel e o efeito dos testes de língua adicional na

sociedade. Dentre os impactos dos testes de língua adicional na sociedade, os autores destacam o seu uso como instrumentos de permissão ou de impedimento ao acesso a empregos, à educação ou à cidadania, por exemplo, por falantes de línguas adicionais. Com base no entendimento dos testes de língua adicional como práticas sociais, McNamara e Roever (2006, p. 3) defendem que esses testes e, conseqüentemente, os seus usos, são fruto de processos políticos e de decisões ideológicas sobre 1) quem deve ser autorizado a imigrar; 2) sobre qual deve ser o parâmetro de proficiência exigido para a concessão de cidadania ou do exercício de uma profissão em outro país; e 3) sobre quais são os valores políticos e sociais que estão em jogo na implementação de políticas por meio desses testes.

Entendo que os testes possuem um impacto real na vida dos avaliados e que a avaliação é sempre uma realização intersubjetiva e contingente, ou seja, social. Desse modo, compreendo que é indispensável à reflexão sobre a avaliação de proficiência oral em língua adicional o entendimento de que o uso da linguagem é uma prática social e de que resultados de avaliação satisfatoriamente válidos e confiáveis somente poderão ser atingidos quando a área de avaliação de língua adicional assumir um posicionamento claro e socialmente compartilhado com relação à visão de linguagem e ao conceito de proficiência em língua adicional avaliados e, a partir desse posicionamento, puder justificar de modo visivelmente coerente, consistente, compreensível, explicável, descritível, observável, reportável, delimitável, contável, justificável, “visivelmente-racional-e-observável-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), em outras palavras, *accountable*, as escolhas, as inferências e as decisões realizadas ao longo do processo avaliativo para todos os efeitos práticos dos assuntos cotidianos do participantes envolvidos no processo de avaliação de proficiência oral em língua adicional.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABELED, M.L.O.L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. Tese de doutorado, PPGLetras-UFRGS, UFRGS, 2008.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. **ACTFL proficiency guidelines**. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL, 1986.

ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BACHMAN, L. F. Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. **Studies in Second Language Acquisition**, 10 (2), 149-164, 1988.

\_\_\_\_\_. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. What does language testing have to offer? **TESOL Quarterly** 25(4), 671-704, 1991.

\_\_\_\_\_. Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. **Language Testing** 17(1), 1-42, 2000.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006.

BROWN, A. Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. **Language Testing** 20, n.1, 1-25, 2003.

BULLA, G. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PPG-Letras, UFRGS, 2007.

CHAPELLE, C. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics** 19, 254-272, 1999.

CLARK, H. *Language use*. In CLARK, H. **Using Language**. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

CLARK, H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução n° 9**. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar 2000.

CLARK, J.; CLIFFORD, R. The FSI/IRL/ACTFL proficiency scales and testing techniques. **Studies in Second Language Acquisition** 10, 129-147, 1988.

COUGHLAN, P.; DUFF, P. Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Orgs). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 173-191, 1994.

DAVIES, A. Communicative competence as language use. **Applied Linguistics** 10(2), 157-170, 1989.

DAVIES, A. Three heresies of language testing research. **Language Testing** 20 355-368, 2003.

DOUGLAS, D.; SELINKER, L. Analyzing oral proficiency test performance in general and specific purpose contexts. **System** 20, 317-328, 1992.

DREW, P.; HERITAGE, J. *Analyzing talk at work: an introduction*. In: DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at Work**. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics** 26, 237-259, 1996.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern Language Journal** 81(3), 285-259, 1997.

\_\_\_\_\_. SLA property: no trespassing! **Modern Language Journal** 82, 91-94, 1998.

FREITAS, A.; MACHADO, Z. Noções fundamentais: A organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 59-94, 2008.

FULCHER, G. Assessment in English for Academic Purposes: Putting content validity in its place. **Applied Linguistics** 20 (2), 221-236, 1999.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: A identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 83-95, 2002.

\_\_\_\_\_. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio** 04(01), 66-80, 2006.

\_\_\_\_\_. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 17-38, 2008.

GARCEZ, P.; LODER, L. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 21, n. 2, 279-312, 2005.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. On formal structures of practical actions. In: MCKINNEY, J. C.; TIRYAKIAN, E. A. (Eds.). **Theoretical Sociology**. New York: Appleton Century Crofts, 337-366, 1970.

GASS, S.M. Apples and oranges: or, why apples are not oranges and don't need to be. **Modern Language Journal** 82, 83-90, 1998.

GOFFMAN, E. Footing (B. Fontana, Trad.). In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 107-148, 2002.

GRINDSTED, A. Interactive resources used in semi-structured research interviews. **Journal of Pragmatics** 37, 1015-1035, 2005.

HALL, J. K. A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal** 81, 301-306, 1997.

HE, A. Answering questions in LPIs: a case study. In YOUNG, R.; HE, A.W.(Orgs.) **Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency**. USA : John Benjaminns Publishing, 1998.

\_\_\_\_\_. CA for SLA: arguments from the Chinese language classroom. **Modern Language Journal** 88, 568-582, 2004.

HERITAGE, J. **Garfinkel and Ethnomethodology**. Cambridge, England: Polity Press, 1984a.

\_\_\_\_\_. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. (Eds.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 299-345, 1984b.

\_\_\_\_\_. Ethnomethodology. In GIDDENS, A.; TURNER, J. (Eds.), **Social theory today**. Standford, CA: Standford University Press, 224-272, 1987.

\_\_\_\_\_. Conversation analysis and institutional talk: analysing data. In: SILVERMAN, D. (Ed.), **Qualitative research: theory, method and practice**. London: Sage, 162-182, 1997.

HERITAGE, D.; GREATBATCH, D. On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews. In BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. (Eds.). **Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis**. California : University of California Press, 1991.

HOSODA, Y. Repair and relevance of differential language expertise in second language converstion. **Applied Linguistics** 27(1), 25-50, 2006.

HUTCHBY, I., WOOFFITT, R. **Conversation Analysis**. Cambridge : Polity Press, 1998.

JOHNSON, M. Interaction in the oral proficiency interview: problems of validity. **Pragmatics** 10, 215-231, 2000.

KASPER, G. "A" stands for acquisition: a response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal** 81, 307-312, 1997.

LANTOLF, J.P. & FRAWLEY. W. Proficiency: understanding the construct. **Studies in Second Language Acquisition** 10, 181-195, 1988.

LAZARATON, A. The structural organization of a language interview: A conversation analytic approach. **System** 20, 373-386, 1992.

\_\_\_\_\_. Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of CASE. **Language Testing** 13, 151-172, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests**. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.

LIDDICOAT, A. Interaction, social structure, and second language use. **Modern Language Journal** 81, 313-317, 1997.

LODER, L. L. Noções fundamentais: A organização do reparo. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 95-126, 2008.

\_\_\_\_\_. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 126-161, 2008.

LODER, L.; SALIMEN, P.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: seqüencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 39-58, 2008.

LONG, M. H. Construct validity in SLA research. **Modern Language Journal** 81, 318-323, 1997.

MARKEE, N.; KASPER, G. Classroom talks: an introduction. **Modern Language Journal** 88, 491-500, 2004.

McNAMARA, T. F. **Measuring Second Language Performance**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

\_\_\_\_\_. 'Interaction' in second language performance assessment: whose performance? **Applied Linguistics** 18(4), 446-466, 1997.

\_\_\_\_\_. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Language assessment as social practice: challenges for research. **Language Testing** 18(4), 333-349, 2001.



McNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language testing: the social dimension**. USA : Blackwell Publishing, 2006.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. L. (ed.). **Educational Measurement**. New York: Macmillan, 1989.

MONDADA, L.; DOEHLER, S. Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. **Modern Language Journal** 88, 501-518, 2004.

MORI, J. Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: a case from a Japanese language classroom. **Modern Language Journal** 88, 536-550, 2004.

POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. **Structures of Social Action**. Cambridge : Cambridge University Press, 1984b.

POULISSE, N. Some words in defense of the psycholinguistics approach: a response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal** 81, 324-328, 1997.

PSATHAS, G. **Conversation Analysis: the study of talk-in-interaction**. California: Sage Publications, 1995.

RAWLS, A. Harold Gafinkel. In RITZER, G. (Ed.). **The Blackwell Companion to Major Contemporary Social Theorists**. USA : Blackwell Publishing, 122-153, 2003.

REED, D.J. The relationship between criterion-based levels of oral proficiency and norm-referenced scores of general proficiency in English as a second language. **System** 20, 329-345, 1992.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. In: **Cadernos de Tradução nº 9**. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar, 5-47, 2000.

ROSS, S. Accomodative questions in oral proficiency interviews. **Language Testing** 9, n.2, 173-186, 1992.

ROSS, S.; BERWICK, R. The discourse accommodation in oral proficiency interviews. **Studies on Second Language Acquisition** 14, 159-176, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language** 50, 696-735, 1974.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas** 7(12), 1-67, (2005) [1974].

SALIMEN, P. **A atividade pedagógica de encenar em grupos em sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem.** Dissertação de mestrado, PPG-Letras UFRGS, UFRGS, 2009.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** (36), 11-22. Campinas: Julho-Dezembro de 2000.

SCHEGLOFF, E. A. Between micro and macro: contexts and other connections. In ALEXANDER, J. C.; GIESEN, B.; MÜNCH, R.; SMELSER, N. J. (Eds.). **The micro-macro link.** Berkeley: University of California Press, 207-234, 1987.

\_\_\_\_\_. From interview to confrontation: observations of the Bush/Rather encounter. **Research on Language and Social Interaction** 22, 215-240, 1988/89.

\_\_\_\_\_. Conversation analysis and socially shared cognition. In: RESNICK, L.; LEVINE, J.; BEHREND, S. (Orgs.). **Perspectives on socially shared cognition.** Washington, DC: American Psychological Association, 150-171, 1991.

\_\_\_\_\_. Reflections on talk and social structure. In: D., BODEN; D., ZIMMERMAN (Orgs.). **Talk and social structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis.** Oxford: Polity Press, 44-70, 1991.

\_\_\_\_\_. On talk and its institutional occasions. In DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds.). **Talk at work: interaction in institutional settings.** New York: Cambridge University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. **American Journal of Sociology**, 98, 1295-1345, 1992.

\_\_\_\_\_. Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action. **Research on Language and Social Interaction**, v. 28, n. 2, 185-211, 1995.

\_\_\_\_\_. Third turn repair. In: GUY, G; FEAGIN, C.; SCHIFFRIN, D; BAUGH, J (Orgs.). **Towards a social science of language: Papers in honor of William Labov. Volume 2: Social interaction and discourse structures.** Amsterdam: John Benjamins, 32-40, 1997.

\_\_\_\_\_ Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. **Discourse Processes**, v. 23, p. 499-545, 1997.

\_\_\_\_\_ When 'others' initiate repair. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 2, 205-243, 2000.

\_\_\_\_\_ Overlapping talk and the turn-taking for conversation. **Language in Society**, n. 19, 1-63, 2000.

\_\_\_\_\_ On possibles. **Discourse Studies**, v. 8, n. 1, 141-157, 2006.

\_\_\_\_\_ A tutorial on membership categorization. **Journal of Pragmatics**, v. 39, 462-482, 2007.

\_\_\_\_\_ **Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis, Volume 1**. Cambridge : Cambridge University Press, 2007.

SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language** 53(2),361-383, 1977.

SCHEGLOFF, E. A.; KOSHIK, I.; JACOBY, S.; OLSHER, D. Conversation Analysis and Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics** 22, 3-31, 2002.

SCHLATTER, M. Avaliação de desempenho em língua estrangeira: qual o significado de “interação” nas práticas avaliativas? Artigo a ser publicado em SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Orgs.) **O sistema de avaliação Celpe-Bras: pressupostos teóricos e práticas de avaliação**. MEC. (em preparação).

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M.; SCARAMUCCI, M.V.R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje** 39 (3), 345-378, 2004.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A.N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F. do; NAUJORKS, J.C.; REBELLO, L.S.; SILVA, D. S. (Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHOFFEN, J.R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de doutorado, PPG Letras-UFRGS, UFRGS, 2009.

SPOLSKY, B. Communicative competence, language proficiency, and beyond. **Applied Linguistics** 10(2), 138-156, 1989.

SPOLSKY, B. Oral examinations: an historical note. **Language Testing** 7(2), 158-173, 1990.

TAYLOR, D. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. **Applied Linguistics** 9(2), 148-168, 1988.

ten Have, P. **Doing conversation analysis: a practical guide**. Londres: Sage, 1999.

VAN LIER, L. Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: oral proficiency interviews as conversation. **TESOL Quarterly** 23(3), 489-508, 1989.

YOUNG, R.; HE, A.W. **Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency**. USA : John Benjaminns Publishing, 1998.

YOUNG, R.; MILLER, E. Learning as changing participation: discourse roles in ESL writing conferences. **Modern Language Journal** 88, 519-535, 2004.

ZIMMERMAN, D.; BODEN, D. *Structure in action*. In BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. (Eds.). **Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis**. California : University of California Press, 1991.

WAGNER, J. The classroom and beyond. **Modern Language Journal** 88, 612-616, 2004.

\_\_\_\_\_. Foreign language acquisition through interaction - A critical review of research on conversational adjustments. **Journal of Pragmatics** 26, 215-235, 1996.

WEIR, C. **Language testing and validation: an evidence-based approach**. Great Britain : Palgrave McMillan, 2005.

WILSON, T. *Social structure and the sequential organization of interaction*. In BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. (Eds.). **Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis**. California : University of California Press, 1991.

WINKIN, Y. O telégrafo e a orquestra. In: SAMAIN, E. (Org.), **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 21-34, 1998.

**ANEXO I**  
**Convenções de Transcrição**

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
£	(sinal de libras)	<i>smile voice</i>
[     ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
(     )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Adaptado pelo Grupo de Interação Social e Etnografia (ISE) das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum)

**ANEXO II**  
**Transcrição Eva e Mariana**

Eva Marie e Mariana, 25.10.2006, 1986, X-View, 0:06:08- 22:15

01 Mariana: Pode sentar aqui

02 Eva: H h:: (0,2) ↑.h

03 (2,9)

04 Mariana: então (0,7) Eva Ma↑rie,

05 (0,2)

06 Mariana: [[que se ↑fa]lla:,

07 Eva: [[ °(isso)° ]

08 (0,2)

09 Eva: Eva Marie

10 (0,2)

11 Mariana: Eva Marie,

12 (.)

13 Mariana: .h:: ã::: (.) então Eva Marie tu tá fazendo c- ã::

14 mestra:do também em economi:a,

15 (0,8)

16 Eva: não.

17 (.)

18 Eva: h:::m na verdade nã:o eu tô: fazendo uma coisa be:m

19 diferente do que ele

20 Mariana: m h::[m,

21 Eva: [°( )°] .h ã:: eu estudo:: economia també:m

22 [ma::s ] també:m eu estudo português::s e espanhol=

23 Mariana: [°m hm°]

24 Eva: =literatu:ra e lingüística:, (0,2) .h política social:

25 (0,2)

26 Mariana: m: h::↓m:

27 Eva: tch- ã: geografi:a: social e econô:mica, (0,2) e:

28 história da América Latina e:: da::, (0,6) Espanha: e

29 Portugal

30 Mariana: m h:::m

31 (0,2)

32 Mariana: e o que que tu prete:nde fazer com essa tua formação

33 (0,3)

34 Mariana: °h:m°

35 (0,2)

36 Eva: ãm::: (.) .h:: eu::::: gostari:a da trabalha::r num::

37 ambie:nte internacional?

38 (0,2)

39 Mariana: m h:m

40 Eva: ã:: ago:ra tô fazendo meu trabalho de conclusã:o aqui?

41 (0,2)

42 Mariana: m h:m

43 Eva: ã::: (0,6) tô escrevendo sobre: o sistema único de

44 saúde,

45 Mariana: ↑m hm::

46 (0,2)

47 Eva: e eu gostaria de trabalhar num:: centro de saúde, (0,5)

48 internaciona:l

49 (0,3)

50 Mariana: m h:m:: m hm .h: ã:: aqui na tua fichi:nha: tá escrito

51 que tu toca violã:o,

52 (0,2)

53 Eva: Toco  
54 (0,2)  
55 Eva: [h::ã]  
56 Mariana: [é::,] h::ã: que que tu toca: que tipo de música,  
57 (0,8)  
58 Eva: ah infelizmente não: consigo:: toca::r ã: mu:ita mú:sica  
59 brasile:ira porque:: ã m::, (1,8) o ri:tmo brasile:iro é  
60 mu::ito fdifí:cil [pra uma alemã::] toca:r=  
61 Mariana: [.h:: >h: hã(h)<]  
62 Eva: =né,f  
63 Mariana: .h: >hã [h ã <] [.h::  
64 Eva: [então] é [mais]: coisas clá:ssicas  
65 Mariana: ↑m::  
66 (.)  
67 Mariana: m h:m: [°(e t-)°]  
68 Eva: [m a i s] músicas clá:ssicas  
69 Mariana: e tu toca sozi:nha?  
70 (0,2)  
71 Eva: .h:: toco em gru:po também  
72 (0,4)  
73 Mariana: ↑m:  
74 (0,2)  
75 Mariana: uma banda,  
76 (0,2)  
77 Eva: .h no:: s- se chama ensemble que é:: mais clá:ssico °( =  
78 ê::[ ] em direção° °°ao [clá:ssico°°)°  
79 Mariana: [ã hã:] = [a gente chama gru:po  
80 eu acho um °gru[po instrumen]ta:l°)  
81 Eva: [é : : : ]  
82 Eva: °(sim né,)°=  
83 Mariana: =m h:m .h:: e::: m:: ã:: tu já viajou: aqui: pelo:: pelo  
84 Brasi:l?  
85 Eva: viajei  
86 (0,3)  
87 Mariana: m h:m pra onde tu foi,  
88 (1,5)  
89 Eva: ah hã: .h: prime:ira vez que eu tava no Bras↑i:l eu::::,  
90 (0,3) fiquei em São Pa:ulo,  
91 (0,2)  
92 Mariana: m hm- [>ah tá] tá< tu já: este:ve no Brasil antes,  
93 Eva: [e - ]  
94 Eva: Sim  
95 (0,2)  
96 Mariana: quanto tempo,  
97 (0,2)  
98 Eva: ã:: primeira vez se:te ↑meses,  
99 Mariana: m h:m=  
100 Eva: =segunda vez do:is, (0,3) a terceira vez, (0,4)  
101 ci:nco,(0,6) e ago:ra eu vou ficar até ma:io  
102 (0,3)  
103 Mariana: °ah:: que le↑gal°  
104 Eva: °°.h: vou-)°°.h: então a primeira vez eu fiquei um::::  
105 (.) mais tempo em São Pa:ulo esta:va trabalhando lá  
106 num:: proje:to social,  
107 (.)  
108 Mariana: m h:m  
109 Eva: Depo:is eu fiquei viaja:ndo até:: fui até são- ã::  
110 Salvador  
111 (0,3)  
112 (Mariana): [(gr:m) ((pigarro))  
113 Eva: [de ô:nibus sempre °(fazendo essas)°=



114 Mariana: =°que lega::l°  
 115 (0,2)  
 116 Mariana: m h:[m  
 117 Eva: [Rio de Jane::iro cla::ro Ilha Gra::n[de:,  
 118 Mariana: [ã hã:  
 119 (0,6)  
 120 Eva: =ã::m,=  
 121 Mariana: >h: hã hã<=  
 122 Mariana: =legal=  
 123 Eva: =a se[gu:]nda ↑vez, (0,3) ah:, (0,2) São Paulo de no:vo=  
 124 Mariana: [.h:]  
 125 Eva: =eu fui para Foz do Igua↑çu,  
 126 (0,2)  
 127 Mariana: m h:m::  
 128 Eva: conhece:r? .h:: e a terceira vez eu fui- no- (0,2) fiz  
 129 uma via:gem no Norde:ste (0,4) °(tava:)° (0,6)  
 130 Fortale::za Nata:l:  
 131 (.)  
 132 Eva: [°(muito bonito)°]  
 133 Mariana: [°(c o i s a b o :l a : )°  
 134 (0,2)  
 135 Mariana: °>hã [hã hã<]  
 136 Eva: [f>multo legal<f] h:: [>hã hã<]  
 137 Mariana: [.H ::<°] ã: hã  
 138 (.)  
 139 Mariana: preferere:: ã:: que que tu preferere assim no: no Brasil  
 140 ma:is assim qual é o lugar (.) preferi:do teu,  
 141 (0,9)  
 142 Eva: (isso é) mu:ito difícil dize:r porque é tudo mu:ito  
 143 difere:nte  
 144 (0,3)  
 145 Eva: Para mi:m como sou da Euro:pa parece que:: o Brasil::,  
 146 (0,6) conclui muitos países: assim:  
 147 (0,3)  
 148 Eva: só:: falam mesma lí:ngua: usam mesmo dine:ro, (0,3) mas:  
 149 as cultu:ras são bem diferentes aqui: o: a cultura  
 150 gaú:cho fassim, (0,2) é muito diferente do que a cu-  
 151 cultura no Norde:s[t e f] .h mas eu go:sto realmente=  
 152 Mariana: [°sim°]  
 153 Eva: =go:sto os dois  
 154 (.)  
 155 Mariana: m[h:m  
 156 Eva: [no seu jeito °a[ssim°  
 157 Mariana: [ã hã: ã hã .h:: ã:: já que tu é:: ã::,  
 158 (.) estuda:: (0,7) a parte social: do Brasil .H:: ã:: o  
 159 que que tu a:cha de mais diferente assim: da:: em  
 160 termos: cultura::is assim entre o Brasi:l e a Alema:nha,  
 161 (0,5)  
 162 Mariana: que [que tu acha-]  
 163 Eva: [e m ter m os] cultura:is [ou e m] termos socia:is,  
 164 Mariana: [°m hm°]  
 165 (.)  
 166 Mariana: não eu- (0,2) em termos cultura:is >porque< em termos  
 167 socia:is vou: te perguntar várias co:isas  
 168 Eva: Ã=  
 169 Mariana: =.H::[: h::: ] po- .h:: é mas assim mais na=  
 170 Eva: [>hã hã hã hã<]  
 171 Mariana: =cultu::ra assim jeito das pesso::as:,  
 172 (1,0)  
 173 Eva: m::: (2,3) ah eu acho que::, (2,8) na verda:de eu acho  
 174 as pesso::as: no seu je:ito são:::, (2,8) o que todo

175 mundo que:r é igua:l (0,3) assim todo mu:ndo tá  
176 quere:ndo:: ami::gos: pa::z amo::r,  
177 (0,2)  
178 Mariana: m h[m:  
179 Eva: [i::sso é tudo igua:l .h:: mas eu a:cho o je:ito como  
180 consegui::r:, (0,2) o que tá quere:ndo é di:ferente  
181 .h:[:::  
182 Mariana: [u↑a:::[↓u:: ]  
183 Eva: [en:tãõ::],  
184 (.)  
185 Mariana: fcomo assi:m, f h::: h=  
186 Eva: =ã: m::, (1,0) a:cho que os alemã:es não fa:lam ta:nto:  
187 ã:[:: ] sobre o: que (h)eles qu(h)e- realmente que:rem  
188 Mariana: [sim]  
189 (0,7)  
190 Mariana: [m hm ]  
191 Eva: [talve:z] os brasileiros são mais hone::stos fnesse  
192 Sem[tido] eu nã::of s(h)e(h)i:: >hi hã hã<=  
193 Mariana: [ã hã]  
194 Eva: =.h:[: (h)e(h)u n(h)ã(h)o s(h)ei fexplicar f .h]  
195 Mariana: [.h:: hã: hã: hã: ↑.h ↑.h ↑.h] .H: fã: hã:]f=  
196 Eva: =ã hã  
197 (0,7)  
198 Mariana: h: >hã hã< °(que tri também)°  
199 (0,2)  
200 Mariana: [mh mh] mh ((risos))  
201 Eva: [H:::] ((risos))  
202 (0,3)  
203 Mariana: .H:: e tu pretende mora:r aqui no Brasi:l?  
204 (0,9)  
205 Eva: ah- eu não sei  
206 (.)  
207 Eva: o meu namora:do ele é brasile:iro  
208 (.)  
209 Mariana: ah tu tem namorado brasileiro  
210 (.)  
211 Eva: >sim sim< e::: a gente morou ju:nto na Alema:nha também,  
212 (0,2)  
213 Mariana: °que [lindo°  
214 Eva: [e ago:ra:: a gente não sa:be se: se a gente fica  
215 Aqui:: ou vamos volta::r agora eu te:nho que voltar em  
216 ma:io pra::: (0,2) ã:: terminar o meu curso lã,  
217 (0,2)  
218 Mariana: m h:m:  
219 (0,2)  
220 Eva: e depois eu::, (1,2) vamos ver h: >Hã Hã<  
221 (.)  
222 Mariana: mas é um lugar onde tu mã- gor- gostaria de mora:r?  
223 (0,8)  
224 Eva: ↑si::m cla:ro  
225 Mariana: m hm:  
226 (0,2)  
227 Eva: sim=  
228 Mariana: =m hm:  
229 (0,6)  
230 Mariana: ã:: m:: (.) então tã então ago:ra a gente vai para uma  
231 partezi:nha que:: tu o:lha uns te:xtos e aí a gente  
232 conve:rsa so:bre  
233 (0,2)  
234 Eva: m hm  
235 (1,6)

236 Mariana: dá uma olhadinha (aqui)  
237 (9,2) ((Eva lendo))  
238 Mariana: tá,  
239 (0,3)  
240 Mariana: h: hã .h: então tu acha que o governo deve::  
241 controla:r a publicida:de,  
242 (2,6)  
243 Eva: eu acho difícil:: responder porque::, (0,2) a::: m:,  
244 (2,1) ã:: m:: depende mu:ito::: do ti:po da: da  
245 propaga:nda da publicidade [.h::] porque::: ã m:::,=  
246 Mariana: [m hm]  
247 Eva: =(2,7) eu- por exemplo eu acho mu:ito lega:l que ago:ra  
248 tem:: nas: nas pacotes de ciga:rros têm essas fima:gens  
249 Noje:ntasf [.h::] eu acho lega:l porque:::, (1,4) assi:m=  
250 Mariana: [m hm]  
251 Eva: =°(g:)° antigamente n- (0,4) não tinha-  
252 ninguém tinha uma noção como apare:ce uma pe:rna hã  
253 .h (h)d(h)e (h)al(h)guém fque fumou demais (assim)f  
254 .h[:  
255 Mariana: [m hm=  
256 Eva: =e agora (0,2) ftodo mundo sa:be: [H:- >hã hã] hã< .H:  
257 Mariana: [m h:m ]  
258 Mariana: ftu fu:ma não,f  
259 Eva: fnão não [fu:mo] .H::  
260 Mariana: [a h : ]  
261 (0,2)  
262 Mariana: [°sim né°  
263 Eva: [ã::: m:::  
264 (.)  
265 Mariana: °sabe as conseqüê:n[ciás°]  
266 Eva: [(g::)] eu acho que::, (0,7)  
267 tem mu:ita coisa:: g: assim tem mu:itas:,  
268 (0,4) coisas perigo:sas:  
269 (.)  
270 Eva: [mas]>eu acho que< quase tu:do pode se vira:r perigo:sa=  
271 Mariana: [mhm]  
272 Eva: =se é: consumido dema:is  
273 Mariana: m hm:,  
274 Eva: .h:: é:: como:: ã:: comi:da da McDo:nalds do Burger  
275 King, (0,2) e:: ã- c- como Bra:hma: cerve:ja:,  
276 (0,4)  
277 Mariana: m h:m  
278 Eva: g: ciga:rros, (1,0) sim.  
279 (0,7)  
280 Eva: >eu< acho que se: começa:r ago:ra de de: de:::, (.)  
281 proibi:r ou de de:: de:::, (0,4) censurar a:: a:::  
282 propaganda para McDo:nalds .h:: acho qu↑e:: daqui um  
283 pouco não vai ter ma:is propaganda  
284 (0,2)  
285 Mariana: ã [h:ã  
286 Eva: [també:m pode ser boni:to ma(h)::s >hã [hã hã::<.h:::]  
287 Mariana: [hm hm hm hm: ]  
288 .H:: m: [h:m  
289 Eva: [não se:i  
290 Mariana: .h: então tu acha que:: ã: que ti:po de pro- de produ:tos  
291 então:: deveriam, (0,6) se (0,2) existi:sse, (0,2) uma  
292 censu:ra (0,3) na:: publicida:de, (0,4) que: ã:: m:: que  
293 produ:tos deveriam se::r censurados,  
294 (.)  
295 Eva: .h:: eu acho que: ã::,  
296 (2,5)

297 Mariana: ou- controla:[d o s: né não- ]  
298 Eva: [não- eu acho que] co:ntrola:dos:  
299 importa:nte por exemplo:: do cigarro (.) porque  
300 [te:m] essa- não se:i se ainda tem aqui >na Alema:nha=  
301 Mariana: [m hm]  
302 Eva: =tem essa-< essa:: ã propaganda de: de:: ciga:rro .h::  
303 que:: um ho::mem tá:: tá: andando de cava:lo num::  
304 paisa:gem <su:per boNI::to:> e tudo  
305 [é: mU:ito ro]mÂ::ntico .h:: e ele: tá fuma::ndo iss↑o:=  
306 Mariana: [M a r l boro]  
307 Eva: =realme:nte ↑é um::a ima:gem que não exi:ste nem:: para  
308 f(h)uma:ntes e n(h)em para não fuma:ntes °(he he)° .h::  
309 e:::, (0,7) especialme:nte para::: jo:vens: que: que::  
310 que:: estão procura:ndo um:::°um:::° herô:i uma: idé:ia  
311 .h:: acho que::, (0,3) talvez é bo:m >a gente< proibir  
312 i:sso  
313 (0,2)  
314 Eva: o- ou para pelo me:nos:, (0,3) se- mostra i:sso  
315 também tem que mostrar o outro la:do  
316 Mariana: °m h:m°  
317 (0,4)  
318 Mariana: °m h:m°  
319 (0,3)  
320 Eva: mesma co:isa com cerve:ja::, (0,8) né,  
321 (0,5)  
322 Mariana: °m h:m m hm°  
323 (0,5)  
324 Mariana: tu acha então que a publicida:de influenci:a, (0,3)  
325 a nossa vida assim os nossos há:bitos, .h:: ã::,  
326 (1,2)  
327 Eva: n↑ã:o ↑a:cho se- se- ã: que: dá para generaliza:r isso=  
328 Mariana: =m [hm:  
329 Eva: [porque:: .h: sempre depende do: do cará:ter da  
330 pesso:a e de todo mundo .h::  
331 (0,2)  
332 Eva: mas ã m::, (2,5) sim (0,3) .h:: eu acho que:: ã:: a  
333 maiori:a das pessoas é:: influenciada: pela:, (0,2)  
334 publicida:de  
335 Mariana: m h:m: .h:: e no teu país tu tem c- tem: umas- um certo  
336 contro::le sobre as propaga::ndas ou:: não,  
337 Eva: .h:: tava pensa:ndo isso també:m .h:: acho que te:m  
338 (0,2)  
339 Mariana: >hã hã:<  
340 Eva: Acho que [te:m]  
341 Mariana: [.h::]  
342 (1,1)  
343 Eva: ã: ah si:m (0,4) acho que nã:o, (0,2) nã:o tem mais:  
344 ã:::, (0,8) ã:: publicida:de no- na televisã:o de  
345 Ciga:rros: ho[je]  
346 Mariana: [↑m:::[::  
347 Eva: [>é. sim.< na televisã:o não tem:  
348 de ciga:rros no cine:ma ainda tem: mas [acho que] tá::=  
349 Mariana: [m: hm: ]  
350 Eva: =modifica:ndo també:m que [nã:o >tem mais<] .h:: >acho=  
351 Mariana: [m : hm : ]  
352 Eva: =que daqui tamb↑é:m não te:m< de ciga:rro no:: na  
353 televisã:o né,  
354 (0,3)  
355 Mariana: na tevê: eu acho que- nã:o agora proibi:ram també:m eu  
356 a:[cho]  
357 Eva: [é: ]

358 (.)  
359 Mariana: mas [an]tes ti: nha: (.)ã:: li:vre (0,2) depo:is: passou=  
360 Eva: [é ]  
361 Mariana: =a ter aquele:: o Ministé<sub>ri</sub>o da Sa[úde Ad]verte [né,  
362 Eva: [ã: hã ] [ã hã<  
363 (.)  
364 Mariana: e agora não tem- eu não ve:jo muita tevê  
365 (0,2)  
366 Eva: [ã hã]  
367 Mariana: [h:: ] .h [> h ã h ã < .h: > h é h é h é ] hé<=  
368 Eva: [també:m não por isso n(h)ão s(h)e:i]  
369 Mariana: =.H: > h é [hé °hé° < ] .H: >hé hé< .H:: a::::i- (.) tá=  
370 Eva: [ã >hã hã<]  
371 Mariana: =e:: ã no- ã- no teu país assim ã tu acha que tem alguns  
372 produtos que sejam:, (0,3) ã:: vendi:dos bem vendi:dos,  
373 (0,5) só p- (0,2) basicamente por causa da propaga:nda  
374 assim,  
375 Eva: si::m cla:ro ã- p- produ:tos que têm uma ma:rca  
376 (0,2)  
377 Mariana: hm hm:  
378 (0,2)  
379 Eva: marca sempre:: só funciona por causa de propaga:nda,  
380 (.)  
381 Mariana: m hm:  
382 (.)  
383 Eva: eu a:cho (0,2) porque:: na maiori- maioria as coisas  
384 (0,2) são mais ca:ras,  
385 (0,3)  
386 Mariana: °m hm°  
387 (0,2)  
388 Eva: e: ã:::, (1,0) não te:m porque: compra:r se não:::, (0,2)  
389 tem uma ima:gem na cabe:ça que:: fica muito mais boni:to  
390 não sei o [quê  
391 Mariana: [m h:m: m hm  
392 (0,3)  
393 Mariana: tu evita ã- t- (.) te influencia:r pela publicida:de ou  
394 tu acha que tu não tem:: escolha,  
395 (.)  
396 Mariana: >hm hm<  
397 (0,4)  
398 Mariana: .h  
399 (0,3)  
400 Eva: ã:[:::  
401 Mariana: [(não tem) salvação,  
402 (1,0)  
403 Eva: eu:::, (1,6) acho que não me importo muito p- pela  
404 publicida:de (0,2) mas eu a:cho que ma:is, (0,3) porque  
405 eu a:cho°::° a maioria das publicidades são muito:  
406 ma:l (0,3) feitas  
407 (Mariana: m m:)°  
408 (.)  
409 Eva: é muito: óbvio o qu(h)e (h)eles qu(h)er(h)em .H: fo  
410 negócio do- dã:: do: do: parte óbviof  
411 Mariana: m hm:  
412 (.)  
413 Mariana: Aqui no Brasil tu acha::: que é- são semelha:ntes  
414 as propaga:ndas das da Alema:nha?  
415 (1,8)  
416 Eva: não acho que aqui:: é ainda ma:is óbvio  
417 (0,2)  
418 Eva: [>hã hã hã hã< .H:: [>Hã Hã Hã Hã< .H: >Hã Hã Hã]=

419 Mariana: [ >Hã Hã Hã Hã °há há há° < ]  
420 Eva: =Hã Hã n(h)ã(h)o s(h)e(h)i<=  
421 Mariana: =↑.hi >Ã Hã:< [ .H:  
422 Eva: [fmas- real[me:]nte eu não se:i porque=  
423 Mariana: [hã ]  
424 Eva: =eu: [nã:]o tô assistindo [muita] televisã:o aqui=  
425 Mariana: [.h:] [ã hã ]  
426 Mariana: =ã hã  
427 (0,2)  
428 Mariana: .h: então tá (0,2) então: agora o pró:ximo:  
429 (1,9) ((Eva está lendo o texto))  
430 Mariana: deixa eu ver o nú:mero  
431 (.)  
432 Mariana: rapidi:nho  
433 (0,2)  
434 Mariana: tá=  
435 (Eva: = )  
436 Mariana: m ↑hm  
437 (15,0) ((Eva continua lendo))  
438 Mariana: k- h:: k- h:: ((tosse))  
439 (2,7)  
440 Mariana: >m hm:< .h: tá então: ã: o que que tu pe:nsa assim sobre  
441 a: comercializaçã\_o de ó:rgãos:,  
442 (1,2)  
443 Eva: eu acho perigo:so  
444 (0,3)  
445 Mariana: °°m°°  
446 (.)  
447 Eva: Acho perigo:so porque::, (0,3) especialmente aqui a:: a  
448 pergu:nta o Brasil deve entrar ne:ssa, (0,6) ã:: (1,2)  
449 porquê: tem uma: grande difere:nça entre::, (0,2)  
450 entre::, (0,5) po:bre e rico aqui  
451 Mariana: m h:m  
452 (0,3)  
453 Eva: Acho que é perigo:so porque:: ã::: °m::°, (1,2) como:::  
454 muitas ve:zes os (0,4) po:bres não ve:jam uma cha:nce,  
455 (0,7) na vida sem dinheiro e::,  
456 (0,4)  
457 (Mariana: °m::°)  
458 (0,4)  
459 Eva: Acho que::, (1,9) acho que é mu:ito difí:cil  
460 (.)  
461 Eva: Além di:sso eu a:cho a idé:ia de de dar um órgã:o::,(0,6)  
462 e:ntre a famí:lia,  
463 Mariana: Sim  
464 (0,3)  
465 Eva: Acho muito legal (0,2) porque:: se- (0,4) assi:m co::mo  
466 >acho que< um peda:ço dã: dã: do fígado dá para da:r  
467 sem morre:r e também um rim  
468 (0,2)  
469 Mariana: m h::m  
470 (0,2)  
471 Eva: m h::m?  
472 (0,4)  
473 Mariana: m ↑h:m  
474 (0,2)  
475 Eva: £ m h::m mas [ã:: ],£ (0,8) ã:::, (0,4) isso eu acho=  
476 Mariana: [m hm]  
477 Eva: =lega:l:  
478 (2,7)  
479 Eva: mas: vende:::r,

480 (2,4)  
481 Mariana: [não]  
482 Eva: [g- ]  
483 (.)  
484 Eva: >h: hã hã [hã : < ]  
485 Mariana: [(tu) acha] que as pessoas mais pobres  
486 po:dem::: ã: sofre:r por causa dessa::, (0,6) dessa::,  
487 Eva: nã:o só só tô pensando o que ia- e:u ia fazer  
488 (.)  
489 Mariana: [m hm ]  
490 Eva: [se e:u] tivesse muito po:bre e tivesse cinco fi:lhos e  
491 Eles não tivessem nada de comer cla:ro que i:a vende::r  
492 o:: um rim [o:::] o::: ã:, (0,5) peda:ço do:: [do::],=  
493 Mariana: [m hm] [m hm]  
494 Eva: =(0,3) do: ã, (0,2) fígado  
495 (0,3)  
496 Mariana: °nãoo e isso tu tá pensando legalme:nte né,  
497 (0,9)  
498 Eva: sim  
499 (0,2)  
500 Eva: °é°  
501 Mariana: porque fo:ra que- (0,2) também tem >ou:tras  
502 possibilida:des< do tipo ilegais né,  
503 (0,4)  
504 Eva: f sim f  
505 (0,3)  
506 Mariana: só que da[í seria pi0:r] aI:nda  
507 Eva: [talvez ( )]  
508 (0,2)  
509 Eva: nã:o mas eu acho ã::, (1,2) talvez isso é muito  
510 cha::to: mas eu acho que eles não sa:bem que (h)isso  
511 f(h)unc(h)i(h: h:)on(h: h:)a(h).H: isso é ilegal:: assim  
512 que se todo mundo fa:la sobre isso::: acho que:::, (0,9)  
513 °talvez estou totalmente erra:da° mas-  
514 (0,5) ((palma de Eva?))  
515 Mariana: >h:: há há ↑há:< [°(eu não sei também)°]  
516 Eva: [acho- e:u:::] não [go:sto ] muito da=  
517 Mariana: [>hi hi<]  
518 Eva: =idéi:a  
519 Mariana: ã: hã .h: e:: no teu país tem::: ã::, (0,3) não- nã-  
520 exi:ste a doaça:o de órgã:o oficia:l::,  
521 (0,2)  
522 Eva: .h:: exi:ste mas eu acho que aqui é muito mais:, (0,3)  
523 fá:cil aqui: se alguém mo:rre num:: acidente de mo:to  
524 de ca:rro .h:: ã se ele nã:o te:m pape:l: que: que diz  
525 que ele nã:o tá querendo que os órgã:o vão doados para  
526 outras pessoas eles vã:o fazE:r  
527 (.)  
528 Eva: .h [e na] Alemanha tu tem que- ter um um pape:l: que:=  
529 Mariana: [m hm]  
530 Eva: =que disse que eu que:ro: que: que: que:,  
531 Mariana: m hm:  
532 Eva: Eles tira:rem  
533 (0,2)  
534 Mariana: m hm: .h: mas aqui no Brasil també:m eu acho que a  
535 questão é tu dizE:r que tu quer,  
536 (0,7)  
537 Mariana: [se tu não que:r a famí:lia deci:de  
538 Eva: [°(é,)°  
539 (0,4)  
540 Eva: ah: tá eu: e[u::] pensei que era:, (0,5) era mais=

541 Mariana: [é: ]  
542 Eva: =fá:cil mas >[pelo] visto não é<  
543 Mariana: [é ]  
544 (0,2)  
545 Mariana: é:  
546 (.)  
547 Mariana: >he he<  
548 (0,2)  
549 Mariana: °é: mas não° .h: e:: e como é que funcio:na assim  
550 Esse processo de doaça:o, (0,3) ã:, (0,6) na Alema:nha,  
551 (1,3)  
552 Mariana: é complica::do::,  
553 Eva: Acho que é uma gra:nde burocraci:a prime:iro e as filas  
554 são muit- (0,3) [são gi]ga:ntes assim [para as]=  
555 Mariana: [m h:m] [m h:m ]  
556 Eva: =pesso:as que estão precisa::ndo: eles têm que esperar  
557 muito tempo  
558 Mariana: m h:m:  
559 (0,4)  
560 Eva: e: ã::, (0,9) sim  
561 (0,4)  
562 Mariana: m hm ((corte)) tu doari:a teus ó:rgãos?  
563 (0,8)  
564 Eva: .h: (0,8) ã: m:: (0,2) >isso é< muito difícil porque::,  
565 (2,7) acho que fígado: e rim si:m mas o resto não: acho  
566 que ã- .h: eu só: ia da::r se::, (0,5) ah não sei  
567 (0,3)  
568 Mariana: he: he  
569 (0,2)  
570 Mariana: .h=  
571 Eva: =não qu(H)er(H)i(H)a p(H)e::n[s(H)ar(h) .H:]  
572 Mariana: [tu nunca pen[s(h)ou  
573 [sobre::]  
574 Eva: [não: : ] .h hoje eu li um artigo sobre::: que: na  
575 Inglate:rra agora:, (0,3) é:: permitido de: fazer  
576 transpla:nte da- (0,3) d-da ca:ra in[te:ira]  
577 Mariana: [fa ci |a:l:  
578 (0,2)  
579 Eva: m hm  
580 (0,6)  
581 Eva: então: tudo assim não só- só um peda:ço:  
582 (0,2)  
583 Eva: .H:: eu acho que não.  
584 (.)  
585 Eva: Acho que não queria:  
586 (0,2)  
587 Mariana: em que sentido tu a:cha isso ruim,  
588 (2,6)  
589 Mariana: (por) que tu a:cha isso ruim,=  
590 Eva: =.h ã:, (0,5) prime:iro porque::: ã::, (0,3) eu conheci  
591 alguém que ganho:u órgã:o e:: que::, (1,5) ele tem::  
592 Grã:ndes proble:mas com a idé:ia que ele tá com::  
593 Com:: °eu não- nem se:i que que é° ã: mas ele::- ele  
594 sempre falou que um pa::rte dele não é de:le  
595 (0,3)  
596 Eva: Isso é uma coisa psicoló:gica que °(>não  
597 [funciona direito<°) também:m: ã- ã- até assim ã:- ã:-=  
598 Mariana: [m h:m]  
599 Eva: =até o final da vi:da ele tem que tomar uns remédios que  
600 são mu:ito fo:rtes, (0,7) pra: pra:: ã m:::, (0,9)  
601 não te:::r ã:: reaçõ:es:,=



602 Mariana: =m=  
603 Eva: =imu- (imulô:gicas) [imunolô:gicas, ]  
604 Mariana: [imunolô:gicas é] rejeiçã:o  
605 [°do:  
606 Eva: [si::m sim=  
607 Mariana: =m hm  
608 (0,2)  
609 Eva: e: ã m:[::,  
610 Mariana: [é brasil↑eiro,  
611 (0,3)  
612 Eva: não [não  
613 Mariana: [não,  
614 (0,2)  
615 Mariana: m h:m  
616 (0,3)  
617 Eva: ã:: e::, (2,3) no outro la::do assi::m (0,2) eu não  
618 conheço:°::° ningué:m que tá: na fila espera:ndo talvez:  
619 se eu conh- que- se eu <conhece:sse,> [.h::] talvez=  
620 Mariana: [m hm]  
621 Eva: =eu ia me inscivi::r: assi::m: pra::,  
622 Mariana: ã hã::  
623 (0,2)  
624 Mariana: ã hã  
625 (0,2)  
626 Eva: Acho que isso tem muito °a ver°=  
627 Mariana: =é:: ã hã:  
628 (0,2)  
629 Mariana: °pode ser°  
630 (0,6)  
631 Mariana: então tá.  
632 (0,2)  
633 Mariana: o úl:timo então  
634 (3,9) ((Eva está lendo a lâmina que foi entregue a ela))  
635 Mariana: °°(hã hã )°°  
636 (7,3) ((Eva continua lendo a lâmina))  
637 Mariana: então na Alema:nha tem cu:rsos gratu:itos: ã::, (0,2)  
638 profissionaliza:ntes na interne:t ou:: (isso) não é  
639 Comu:m,  
640 (0,9)  
641 Eva: Acho que não.  
642 (.)  
643 Eva: eu não:: nunca ouvi falar que tem [°(>na Alemanha<)°]  
644 Mariana: [m h: m ]  
645 (0,4)  
646 Eva: Aqui te:m,  
647 (0,6)  
648 Mariana: sim. >hi hi ↑hi<  
649 (.)  
650 Mariana: .H:: [e:- mas te:m: cur]sos a distâ:ncia lá: né,  
651 Eva: [°(classes séries)°]  
652 (0,3)  
653 Manoela: graduaçã:::o pós-gra[duaçã:::o,  
654 Eva: [si:::m tem  
655 (0,2)  
656 Mariana: [>porque< como é:] que são vi:stos esses cu:rsos,  
657 Eva: [°( )°]  
658 (0,5)  
659 Mariana: Assi:m >tipo< como é: que a sociedade vê:: °(isso  
660 assim)°  
661 (.)  
662 Eva: Acho que não: tem gra:nde difere:nça porque:: assi:m é::



743 Mariana: [.H: ]  
744 (0,2)  
745 Mariana: .H: °hã° f tu acha que uma- é di[fí:cil] de se=  
746 Eva: [si::m ]  
747 Mariana: =apren[de:r f  
748 Eva: [sI::m isso eu estava pensando tamb<sup>↑</sup>é::m: ele  
749 tá::, (.) sim  
750 (0,5)  
751 Eva: é interessa:nte porque são coisas té:cnicas né,  
752 Mariana: m h:m:  
753 (0,2)  
754 Eva: e como eu: po:sso aprende::r °ã::° no interne:t e  
755 Como::, (0,4) >isso é< interessa:nte talvez eu: tô  
756 querendo fazer [um  
757 Mariana: [>hã hã< .H:: >ã Hã<=  
758 Eva: =>hã .h<=  
740 Mariana: =então tu acha que tem cu:rsos::, (0,2) que: ã são mais  
741 apropriados::, (0,2) ã:: apropriados para interne:t e  
742 outros me:nos,  
743 (0,6)  
744 Mariana: [para para ( )]  
745 Eva: [si:m cla:ro: ]  
746 (0,2)  
747 Eva: >h: hã:< [fclarof]  
748 Mariana: [m hm ]  
749 (.)  
750 Eva: °sim [( )°]  
751 Mariana: [que que seria tipo assi]::m, (0,2) ul:tra::  
752 apropriado para:: ser a distâ:ncia,  
753 (0,3)  
754 Mariana: Para ti assim,  
755 (0,2)  
756 Mariana: quais curso:s,  
757 (0,2)  
758 Eva: .H:: (H::)ah todas as coisas que: que: que::  
759 que::°::°, (.) se u:sa computador °(para )°  
760 Mariana: m hm:  
761 (0,3)  
762 Eva: °assi:m°, (0,2) porque:: óbvio né interne:t  
763 computa[do:r,  
764 Mariana: [le::tras,  
765 (0,2)  
766 Mariana: °hã [hã:°°  
767 Eva: [le:::tra:s:  
768 (.)  
769 Mariana: ↑.H::  
770 Eva: si::m le::tra:s  
771 (0,3)  
772 Mariana: ã hã:  
773 Eva: coisa:s:, (1,8) que- (0,8) que dá:: pra aprender na  
774 interne:t es- ã pra escreve::r sei lã  
775 (.)  
776 Eva: talvez até::: o:::, (0,2) publicidade jornali:smo:: (es-)  
777 (0,5)(mas >umas coisas<) que::, (1,6) se precisa  
778 Usar os mã:os:,  
779 (0,2)  
780 Mariana: (°m°)  
781 Eva: Assi::m, (.) numa: forma té:cnica: acho que::  
782 (0,2)  
783 Mariana: di[fí:cil,  
784 Eva: [fnãof funci(h)o:[n(h)a muito] b(h)e(h):m: >hã hã<=

785 Mariana: [m ú:si ca, ]  
786 Eva: =.H:: m(h)ú:sic(h)a há  
787 Mariana: °°(.h:: [.h::)°° ] e e[xi:ste]  
788 Eva: [violão::] [m >Hã ] Hã Hã<  
789 Mariana: exi:ste .H: >hã [hã hã<] ã:: hã: .H: f pior que exi:ste=  
790 Eva: [fsério,f]  
791 Mariana: =ã::hã f [>m hm hm:<]  
792 Eva: [°que: intere]ssa:n[te°  
793 Mariana: [.H:: tá e qual que tu a:cha  
794 que seriam as vanta:gens de se faze:r um curso a  
795 distâ:ncia,  
796 (0,9)  
797 Mariana: vanta:gens e desvanta:gens assim,  
798 (.)  
799 Mariana: tu já fe:z algum curso, (.) a dis[tâ:ncia,  
800 Eva: [↑m::: não  
801 (0,2)  
802 Eva: Não  
803 (0,3)  
804 Mariana: m h:m:  
805 (0,2)  
806 Eva: é:: como eu fale:i vantagens são::: que:: tu:: pode  
807 estudar quando tu quise:r [e não] quando:: tu tem aula,  
808 Mariana: [m hm ]  
809 Mariana: m hm:  
810 (0,2)  
811 Eva: també:m que tu não: precisa te mudar de ca::sa: °porque°  
812 tu po:de ficar em ca::sa tu pode sei lá qu(h)er  
813 c(h)uid(h)ar dos f(h)i::lhos,  
814 Mariana: m [h:m  
815 Eva: [p(h)o::de:: .h:: f pode cuidar da vó: f h: hm:=  
816 Mariana: =m h:m [h:m  
817 Eva: [f do vizi:nho:, f [.h::  
818 Mariana: [ã hã:  
819 (0,2)  
820 Eva: ã::: °m:° (0,2) sim isso: são::: vantagens  
821 desvanta:gens eu acho por exemplo que: tu não conhe:ce:  
822 novas pessoas quem tem me:sma profissão [.h:: ] que tu=  
823 Mariana: [m h:m]  
824 Eva: =não:: não:: tem::, (0,3) a possibilida:de de conversa:r  
825 com:: com:: >assim< cole::gas:,  
826 Mariana: m h:m::  
827 (.)  
828 Eva: ou talvez até tem i:sso no interne:t °eles° ma:nda  
829 e-ma:il para: esses outros >não sei o que< [mas:  
830 Mariana: [ã hã::  
831 Eva: .H:: ã: (.) realmente (.) ã: (0,2) é: mais difí:cil eu  
832 a:[cho  
833 Mariana: [m h:m:, >m hm.< .h:: e na:: Alemanha: tu a:cha que  
834 há: ainda mais procuras de cursos: pre:senciais ou a  
835 distâ:ncia há uma::,  
836 (1,0)  
837 Eva: °m° a:cho que ma:is pre:sencia[is  
838 Mariana: [°pre:senciais°  
839 Eva: si::m acho que a distâ:ncia só tem uma faculda:de  
840 [°na Alemanha°]=  
841 Mariana: [a h: é: ? ]  
842 Eva: =m h:m  
843 (1,3)  
844 Eva: é- uma faculda:de faculda:de te:m esses cursi:nhos  
845 Assi::m apre:nde: inglê::s, (.) [na in]tern(h)et(h)=

846 Mariana: [m h:m]

847 Eva: =°((h) (h) [(h) ]° f i]sso tem:: mas, .h:

848 Mariana: [ã hã]

849 Mariana: °>he hê<° [.h:

850 Eva: [ã::, (0,5) ou fa:ça o:: o:: segundo gra:u

851 até:,

852 Mariana: m [h:m:

853 Eva: [coisas assi:m mas,

854 (0,3)

855 Mariana: m h:m:

856 Eva: (ã::ssas) são mais:, (0,7) priva:dos >assim< não tão

857 oficia:is °eu acho°

858 Mariana: m h:m: .h:: e tu conheceu teu namorado a distâ:ncia ou::

860 presencialmente, [>H] HÉ [HÉ HÉ ] HÉ HÉ HÉ< .H::=

861 Eva: [hã] [>hã hã<]

860 Mariana: =[↑hã h: .h:: >HÁ HÁ ]HÁ HÁ< [.H::>HÁ HÁ HÁ HÁ h:h:<]=

861 Eva: [f<pre:sencialme:nte>f] [>HÃ HÃ HÃ: HÃ HÃ HÃ< ]

867 Mariana: =↑h: .H:: tu acha que namoro é uma coisa que dá: para

868 man- para ti fazer vi:a interne:t, [>ãh:: hã hã<

869 Eva: [eu conh- >ã-ã-<

870 Eva: ago:ra [eu co ]nheço muitas pe[ssô:as que:] que=-

871 Mariana: [>há há<] [.H::: é , ]

867 Eva: =conheceram:: f o mari:do até:[:: na inter]net o pa:i=

871 Mariana: [>ã HÃ: HÃ<]

872 Eva: =dos fi:lhos f

873 Mariana: >hé hé hé hê< (0,2) .H::

871 Eva: é::: acho que dá::: mas eu::: °m:::°, (0,3) prefiro::

872 não porq-ã- (0,2) depende da pesso:a porque eu a:cho,

873 (0,2) na internet é muito fá::cil: de:: de:::, (0,3)

874 <dis:-far:-ça:r> [a juventu:]de: de::, (0,6) é muito=

875 Mariana: [m:: hm:: ]

876 Eva: =lega:l tu pode virar >assim< o cará:ter <to-tal-me:nte>

877 >tu- tu-< só:: tá batendo pa:po: a uma hora- (0,2) por

886 di:a assim:°::: é°

887 Mariana: m h:m

888 (0,2)

889 Mariana: °é:: verda:de°

890 Eva: Acho que:: tem mui- (.) mui- (.) acho que- (0,2) tem

891 ma:is pessoas decepciona:das (0,3) di:sso::°::° do

892 que:: as pessoas que fica:ram feli:zes e: casa:das

893 °(com [uma pesso:a]°)

886 Mariana: [ã: hã:: ] >↑hã ↑hã< .H:: f é::: prová:vel f

902 (0,4)

903 Mariana: então t↑á::

904 (0,3)

905 Mariana: >muito< obriga::da::,

906 (0,4)

907 Mariana: muito lega:l conversar conti::go::,

908 Eva: ã >hã hã<

909 (0,8)

910 Mariana: muito [bo:]m::,

911 Eva: [tá]

912 (0,4)

913 Mariana: obriga:da, =( (barulho de metal caindo ou sendo

914 arrastado))

915 (0,3)

916 Mariana: é até: então ((encerra a gravação))

**ANEXO III**  
**Transcrição Esteban e Carolina**

Esteban e Carolina, 25.10.2006, 2024, X-View, 0:06:08 – 21:46:00

01 Silvana: °tudo bom,°  
02 (0,2)  
03 Esteban: °tudo bom°  
04 Carolina: tudo bo:m Esteban (prazer)  
05 (.)  
06 Carolina: pode sentar aqui faz favor?  
07 (0,8)  
08 Carolina: vou te pedir pra assina:r a lista aqui?  
09 (0,9)  
10 Carolina: de prese:nça,  
11 (9.6) ((*Esteban assinando a lista de presença*))  
12 Carolina: Então. (0,3) eu tava lendo teu questioná:rio aqui:,  
13 (0,7) e::: tu dizias que tu vieste pro Brasi:l pra te  
14 reencontrar com uma pessoa muito especia:l na tua vi:da  
15 (0,3)  
16 Esteban: ah sim:: certo  
17 (0,3)  
18 Carolina: me co:nta essa histó:ri(h)a h: h: ((*riso*))  
19 (0,2)  
20 Carolina: °.h:°  
21 (0,2)  
22 Esteban: a::::: ↑ah pessoa: tan especial é uma pessoa que  
23 yo conheci: no ano passado quando:: vine a- um- (0,2)  
24 ao congresso do alts:, (1.0) >n:a área da sociologia<  
25 que se celebrava em a↑go:sto do ano passa:do e aí  
26 conheci uma pessoa que (>en realidad así<) que estudiaba:  
27 sociologia también na:: na Marpi,(1,0) e nos conheci:mos  
28 e me vine para cá aho:ra e:la é minha namora:da,  
29 (0,5)  
30 (Carolina: °hm°)=  
31 Esteban: =então e:ssa é um mot- um motivo (.) tamBIÉN outro  
32 motivo é::, (.) >que no sé si< ↑puse a↑llí, (0,3) es  
33 que yo vine a studia:r °entonces° estoy haciendo  
34 ciências soci[ais (°°aqui na]=  
35 Carolina: [m hm::, ]  
36 Esteban: =Educ:,°°  
37 (0,3)  
38 Esteban: .h: então esses eram los principa:is:: (.) los  
39 principa:i:(s) interesses >°en venir a Brasil°<.  
40 Carolina: mas ela é brasileira,  
41 (0,3)  
42 Esteban: sí, es brasileira

43 (0,4)

44 Carolina: °a:h° e vocês se conheceram em um congresso é

45 isso,

46 Esteban: ãhã

47 (.)

48 Esteban: um congresso:: um congresso:: de la sociologia que::

49 [se faz] generalmente:: (0,2) e: a=

50 Carolina: [ mhm, ]

51 Esteban: =cada dois anos se faz e:m:, (0,2) em diferentes

52 partes, (0,5) que organizam la:: asociación de

53 latinoameri- latinoamericana: [>de sociologia<

54 Carolina: [m hm]

55 (0,9)

56 Esteban: (e é u:na experiência no,)

57 (0,2)

58 Carolina: m:: lega::l

59 Esteban: m[hm,

60 Carolina: [e:::: (0,2) mas tu estudava sociologia no Chile

61 Esteban: sim eu faço:: s- (0,2) sociologia em Chile

62 Carolina: m hm

63 Esteban: sociologia faço o quarto ano:: na Universidad

64 de Açucena::,

65 Carolina: °m hm°

66 (0,3)

67 Esteban: Aonde eu mo:ro que é no sul do Chile,

68 (0,4)

69 Carolina: mas e aí agora tu tá fazendo o que um: intercâmbio:

70 ou como é que é, (.) aqui na Educ

71 Esteban: sim >>na verdade<< um intercâmbio::, (0,6) por medio de

72 u:n: de u:n:::: de un convênio que tem algumas

73 universidades,=

74 Carolina: =m h:m=

75 Esteban: =e que: (r ) (0,2) me permite a mi venir a fazer u:m:

76 um semestre ou dois semestres ma:s yo voy a fazer só um,

77 Carolina: m h:m,

78 (0,3)

79 Esteban: y esto es oportuno a::,=

80 Carolina: =°m°=

81 Esteban: =a: minha universidade e aqui me dan que:: m::

82 convalidar (o governo) °no sé° [convalidar]=

83 Carolina: [mhm]

84 Esteban: =aceptar, reconhecer,=

85 Carolina: =revalidar.

86 (.)

87 Esteban: revalidar (en algún lugar,) (.) las cadeiras que estoy

88 fazendo aqui, (0,6) que van a se:::r va- (0,3) revalidadas

89 como:: cadeiras, electivas

90 (0,2)

91 Carolina: m h:m=

92 Esteban: =las quatro que estoy fazendo aqui.  
93 (.)  
94 Carolina: m h:m .h: e aí:: semestre que vem entã:o tu volta pro  
95 Chi:le,  
96 (.)  
97 Esteban: sim eu: volto:: (0,4) minha ideia es voltar depois:  
98 do:: do carnaval,  
99 (.)  
100 Carolina: m h:m:: [cla:::ro =((rindo)) tem que filcar=  
101 Esteban: [(para o carnaval,)]  
102 Carolina: =o carnaval no Bra[s(h)i:l]=((rindo))  
103 Esteban: [>hã hã] hã hã [hã hã hã hã<]  
104 Carolina: [tá ce:rto .h]  
105 (0,2)  
106 Carolina: e aí: a tua namorada vai ju:nto ou como é que fica,  
107 (.)  
108 Esteban: sim (0,3) supo:ngo que sim (0,2) se todo der certo::  
109 ella vuelta comigo: hacer um mestrado no Chile porque  
110 ela:: se licencia agora este a:no,=  
111 Carolina: =ãhã  
112 Esteban: fim do a:no, (0,7) e::: e ela está optando a umas be:ca:s  
113 da:: (0,2) que outorga o Ministé- no Ministé- o Ministério  
114 da Educaçã:o:: [Minis]tério de:::, (0,2) de Relaciones=  
115 (Carolina: [>m<])  
116 Esteban: =Exteriores [tem] duas becas, (0,3) ela está=  
117 (Carolina: [>m<])  
118 Esteban: =opta:ndo a essa:s (.)°becas° se NÃO, (0,5) iria só:::  
119 Hacer mestrado:, (0,3) >mas teria que pagar< porque a::s  
120 (0,2) as universidades no Chile so::n(0,3) a:pesar que  
121 son estatales, (0,3) de- dependem do estado son:: son  
122 Pagas hay que pagar u::na mensalidad  
123 Carolina: m h:m,  
124 Esteban: Entã:o::, (0,6) essa é a idéia que logo termine para:, (0,8)  
125 para ela fazer um mestrado e yo voy a continuar em::,  
126 (0,3) e::m (mi área primeiro semestre:[ : ]) de  
127 facultad e eso  
128 Carolina: [m h:m,]  
129 (0,3)  
130 Carolina: m h:m,  
131 Esteban: essa é a idéia  
132 (0,6)  
133 Carolina: tá ce:rto e tem tu vê mu:ita difere:nça entre a  
134 facultade >de sociologia< no Chi:le e no Brasi:l?  
135 (1,0)  
136 Esteban: ah:::, (1,1) m:: estru- estruturalmente son diferentes  
137 a::s, (0,2) as metodologi:as que se::, (.) e os jovens  
138 que pegam a::tuam: atuam:, (0,2) no Chile e en Brasil,  
139 (0,9) a diferencia es que para nós que somo::s, (0,2)  
140 que tene- que tenemos que (trajer el) educacional com



141 sociologi:a fazendo: ( ) testa:ndo:: fazendo  
142 investigaciones, (0,2) a:: sociologia no Chile é una  
143 así:- u:ma:::(m:),(0,2) una disciplina que no tem mu:ito  
144 financiamie:nto,  
145 (.)  
146 Carolina: m[h:m,]  
147 Esteban: [>financia]ção<, (0,3) então:: eso faz que você:: no  
148 te:nha: muito:: co- (0,2) como desenvolver-se n:o período  
149 que você está fazendo a:: (0,3) a sociologia [na facultad]  
150 Carolina: [m h:m:]  
151 (0,7)  
152 Esteban: m:a::s a:: a metodologia que: (0,2) de de ensino de:ntro  
153 da ↑aula é: similar (.) ou:: a:: (0,9) o::u as terapias  
154 de gru:po a formação do gru:po: ou que: s- .h: que  
155 ficamos em cí[::rcu]llo: =  
156 Carolina: [m hm,]  
157 Esteban: =falando sobre o te:xto todo, (0,2) é:: similar- a: (0,3)  
158 semelha:nte a:: (0,3) método::s de enseñanza ma:s  
159 estruturalmente es diferente que la:, (0,5) eu acho que  
160 que la:: caracteristica:: que tem os (Estados Unidos)  
161 Muito: m- minimiza:do,  
162 (0,3)  
163 Carolina: m h:m,=  
164 Esteban: =em relação (0,3) a:: >a las entidades privadas que  
165 construyen< geralme:nte o::, (0,2) o ( , )  
166 (0,2)  
167 Carolina: m h:m  
168 Esteban: Nesse sentido::, (0,2) e- es dis<sup>↑</sup>tinto es dife<sup>↑</sup>re:nte:,  
169 (0,6) ma:::s tem semelhanças sim e:: na::, (0,2) no::,  
170 (0,5) no:: na forma de fazer a::lgo na forma que você::,  
171 (0,4) >ã- ã:-< (0,3) apre:nde la mate:ria],  
172 Carolina: [m h:m::  
173 Esteban: se:: adoctri:na,  
174 (0,3)  
175 Carolina: m:: e de re:sto o Brasil é mu:ito diferente do Chile?  
176 (0,9)  
177 Esteban: bah ã- ã- (0,2) sobretudo com el calor el calor, (0,2) hay  
178 Muita diferencia (hoy) (0,3) a:: a lo que yo estoy  
179 acostumbrado en Chile faz muito fri:o e geralmente o  
180 GRAdo MÁximo de temperatura son TRE:inta grados que você  
181 pega ( ) U:N ou DO:IS DIAS durante la semana que fazem  
182 tri:nta e o:ito com veintisé:is  
183 (0,3)  
184 Esteban: Então ago:ra estou sentindo muito calo:r (e sinto) la  
185 diferencia (0,6) culturalmente::, (0,5) no tem muita  
186 semelhança sino (0,2) peque:ña::s (.) pequeñas cosas  
187 difere:nte:s (o::) tipo la comi:da:, (0,4) a:: alguma::s  
188 (0,2) alguma::s caracteristica:s (/sílas/) que so:n  
189 difere:ntes en Brasil, (0,2) acho que: acho que aqui en

190 Brasil tem:: (.) como una:: e: actitud (0,2) (cí:vica:)

191 >dos ciudadanos<, (0,) (°que envi:dió°)

192 (1,4)

193 Esteban: se- (0,2) e:u e:u: (0,2) noto essa diferença: na: na:::

194 (m::) (0,6) n::as paradas de ô:nibus que vocês fazem una

195 fila para:, (0,3) para pegar un ômnibus e: allá no Chile

196 no: ã- la toda la gente meio:- (0,4) ju:nta e aí ocê

197 Tiene que:- pegar a:,=

198 Carolina: =h:::[>m he he he he he he he:::<]

199 Esteban: [(° ] sofo:co: >as vezes<°)

200 (.)

201 Esteban: [mas:, (0,2) son pequeñas cosas que faz- que::=

202 Carolina: [H::

203 Esteban: =son distintas ma::s, (0,2) geralm- geralmente

204 (>yo quiero creer que::<) (.) así no tiene muita

205 diferença, (0,3) el lengua:je es diferente ma::s:, (0,6)

206 mas: n^o:: tem semelhanças e:: no:: (0,2) no es tan

207 distinto para mim lo::,

208 (0,4)

209 Carolina: m [h:m

210 Esteban: [( s:,)

211 (0,3)

212 Carolina: tá certo dá uma olhadi:nha no texto aquí?

213 (15,0) ((*Esteban lendo o texto*))

214 Carolina: tá? por que que anda tão difí:cil envelhece:r,

215 (2,3)

216 Esteban: a:::~::~:m::,

217 (0,6)

218 Esteban: a:cho que:: m::, (1,4) acho que eso puede se:::r

219 (.) entendido visto, (.) olhado, (0,3) pela influência

220 que tiene a:: mí:dia, (0,2) o:: aparelho:: ideológico do::

221 >de comunicación de massa< a mi- a mí:dia,

222 (.)

223 Carolina: m h:m,

224 Esteban: que: faz::, (.) que leva mu:ito::, (0,5) os símbolos más

225 sutiles a q- a:- (0,3) ocê se: transforme >en una

226 persona individual<, (0,5) >o sea muito individualista

227 que es lo< que:: a:cho que: os símbolos os símbolos que

228 so:n: (0,2) presentados por la mí:dia ocê los recibe e

229 sempre te::m: una característica u:n, (0,2) u::n:::

230 unas- (0,3) u:n:::, (0,2) .h:: un determinado padrón,

231 (0,3) que:: propone: como:: o:: o pessoa:l: querer ser

232 (por exemplo) um peçoal liberal (por exemplo quiere

233 libertad, ) (0,3) m:, (0,3) una característica

234 de p- una persona libera:l: que se:::, (0,3) una sociedade

235 que::, (0,5) quiere también la ciência como- (0,3) >a- a-<

236 a misma ciência:, (0,8) faz e entiende que ocê::

237 Fique:: más- muito- más sa:no: que sea:: >que- que-<

238 Tenha °menos° proble:mas de salú:d ou saúde:, (0,6) no sé

239 acho que- por esse lado puede se:r,  
240 (0,2)  
241 Carolina: m[h:m:]  
242 Esteban: [ma::]::s::, (0,2) envelhece:r:, (0,5) >todos tenemos que  
243 passar< po:r,  
244 (0,2)  
245 Carolina: °tá [ce::rto:°]  
246 Esteban: [>trescientos sesenta e] cinco dias< do a:no,=  
247 Carolina: =ã:: (0,2) que que- (0,3) como é que tu define assim ser  
248 adu:lto e se comportar como adu:lto,  
249 (0,9)  
250 Carolina: são coisas difere:ntes?:  
251 (0,5)  
252 Esteban: sim s- sim (.) ser adu:lto e comportar-se como adu:lto  
253 te:m- (0,2) passa mu:ito por- pela::, (0,4) pe:l- lo  
254 cará:cter que você te:m, (0,2) e:: pelo que conside:ra  
255 pe- (0,2) pela sua:: disposição com las responsabilidades  
256 que tem que tener como::,(0,3) que você vá adquiriendo::,  
257 (0,2) e no::, (.) no- no- no: proceso de:: (0,4) de  
258 crescimento, (0,9) a:::h m:,(.) ser adu:lto ser adulto::  
259 é::: só:: per- = pertencer a una faixa etária,  
260 Carolina: mh:[m,  
261 Esteban: [a: m: comportar-se como:: como ta:l: °é difere:nte ou  
262 sea° (0,4) em relação a: a:s:- (0,4) ou sea a como está  
263 conformada su vi:da:, (0,5) a:: a su universo simbó:llico  
264 (que es) se existem fi:lhos, (0,2) ou trabalho ou una  
265 cosa así, (0,3) ou tiene que (.) no hacer na:da depende de  
266 (0,3) você está a cargo de:: (0,4) de sua ca:sa °no sé°  
267 (0,3) °a su universo°=  
268 Carolina: =.h: essas: caracterí:sticas de ser adu:lto: e se  
269 comportar como adulto elas mu:dam dependendo da cultura?  
270 (1,8)  
271 Carolina: ou é sempre igual,  
272 (1,1)  
273 Esteban: m::::::::::: (0,2) a:cho que: a: ago:ra:, (0,5) a:::,  
274 (0,3) o comportame:nto::: o comportamento individual está::  
275 Mu:ito:::, (0,4) >está haciendo:::, < (0,5) que a:::  
276 cultura, (0,4) é::: tenga o::s mismos padrones de:, (.) de  
277 comportame:nto que son::: recibidos, (0,4) >mediaticamente<  
278 por el::: fenômeno de la: >globalizaçã<, < (0,3) acho que  
279 eso permi:te que:::, (0,3) o adulto siempre este:ia:::  
280 relacionado com:::, (0,4) co::m: o mundo do traba:lho:::,  
281 (0,3) o::: você tenha que::: você tenha: (0,2) °que tener-°  
282 (.) >tiene que tener< cierta estructura familia:r para que  
283 você pu:da ↑ser conside↑rado:, (0,3) um membro:::  
284 nor↑mal da sociedade, (0,2) um membro  
285 adu:l[to da sociedade, (0,5) °°e°° (0,2) tch.=  
286 Carolina: [m h:m]  
287 Esteban: =°e:°

288 (0,2)

289 Esteban: [°aldulto no sé°=

290 (Carolina: [.h-°])

291 Carolina: =e existem- q- >quais são a:-< a- a- (.) >qual é a<

292 difere:nça entre (0,2) ser adu:lto e ser adolesce:nte:,

293 (1,6)

294 Esteban: ↑m:::

295 (0,5)

296 Carolina: como [é que você] fa:z a diferenci[açã:o]

297 Esteban: [passa-] [acho que]

298 pas- (0,3) passa- (.) pelo critério que você- (0,8) e::

299 outo:rga a::: a su:: a se::u relacionamie:nto com::: com:

300 Outra pesso:a co-co::m é importante você:, (0,3)

301 esta::r, (0,2) °los tipos no°, (.) com los que está::

302 relacionado, (0,8) no hay (0,4) un:: jo:ven no sé ou

303 atitudes de un jo:ven::: que sea:n: assim m:::uito::

304 e constitui- (rocí:o) que sean extroverti::dos °no sé° .h:

305 em- n:o- no seu- seu >relaciona-< (0,2) se:u:::

306 relacionamie:nto,

307 (1,5)

308 Esteban: MA:::s:::., (0,3) acho que::, (0,2) va mu:ito por- po:r

309 pelo::s pela:::s pelas característic<sup>as</sup> pr<sup>óprias</sup> de la

310 pessoa más que pela edad, (0,3) que você tem, (0,3) pode

311 ter trinta anos e ainda sea::: u:m::: um jovem °que você

312 no:,° (0,5) no:::, (0,2) considere outra- outro tipo de::,

313 (0,2) >de forma de ver a vida °no sé°< (.) não te:nha

314 °responsabilida:de no sé°

315 Carolina: você acha que os jo:vens assim os adolescentes do Brasil

316 são difere:ntes dos chile:nos?

317 (1,0)

318 Carolina: ou são bem pareci:dos,

319 Esteban: m::: (1,8) >°no sé°< pelo pouco que conheci que no

320 conhecia mui- (0,2) bueno desses jovens que::- se

321 desenvolvem na::- na universidade que para mí com- (0,3)

322 lo que yo conheço de Chile son:, (0,6) tem semelha:nças

323 Fazem (mil) co:sas van a la faculta:d (alguns) tem

324 Traba:lho:, (0,6) MAIS JOvenes, (0,6) e::: acho que passa

325 Pelas misma:::s pelos mismos proce:ssos de::: de

326 crecimiento °que tiene:n,° (0,2) e pelos mismos processos

327 de: de maduraçã:o (e que) e de: e de::: (0,3) e de:::

328 (0,5) estar testando[::: siem]pre situaciones para: (0,3)

329 Carolina: [°m hm:,°]

330 Esteban: =que vocês van:: conforma:ndo como:: (0,6) van conformando

331 seu caracte:r,

332 (0,2)

333 Carolina: m h:m tch- oque:::i dá uma olhadi:nha nesse material

334 °aqui°?

335 (16,5) ((Esteban lendo o material))

336 Carolina: t↑á:: en↓tão esse material fala de::: educação a

337 Dista:ncia, (0,4) né: .h:: no teu país como é que são  
338 vistos esses cursos:, (0,2) oferecidos pela internet:,  
339 (2,1)  
340 Esteban: a:: (0,5) >acho que estos<- estos cursos está::n:::,  
341 (0,6) <tie:ne::n:,> (.) están respeta:dos tie:nen::,  
342 (0,2) está:n intencionados a: pessoas que::, (0,2) que  
343 cuentan com um te:m<sub>po</sub>:: um- (0,2) um um tempo reduzido  
344 como para poder assistir a u:na:: educación:: (0,6)  
345 °formal no,°  
346 Carolina: m hm:,  
347 Esteban: en directo °o:::° que se fale com lo:s- (0,2) (porque:)  
348 que:- el traspaso de conhecimento sea directo, (0,2) (a-  
349 que o:: °( )° e:nsino a dist<sub>ancia</sub>  
350 (0,7)  
351 Esteban: conheço:: var- (0,5) va- e:: >una serie de personas< que  
352 passam a um curso a distancia que so:n:::, (0,3) que  
353 tienen que- (0,5) pelo:: pelo tempo que no:: no conseguen  
354 que tem que dar-le,(0,3) (passam de año ) fazem curso a  
355 distancia, (0,2) de especialización té::- técnica: o::,  
356 (0,2) ou também alguno:s (0,3) cursos de:: sé que- (0,4)  
357 hay- existen unos cursos para faze::r licenciatura, (0,2)  
358 ( ) (0,4) e:m:::, (0,5) a dist<sub>ancia</sub>, (0,8) acho que  
359 é u::ma forma (de saidera,) o- também e:::s, (0,5) pela::  
360 pelo::s síntomas que tienen a::s sociedades que ( )  
361 más individuales a: (0,4) a:s pessoas que sean más- sean  
362 mais: isoladas,  
363 Carolina: m h:m,  
364 Esteban: °(que tem)° ma::s (0,5) ma:::s segregadas culturalmente  
365 se o:- (0,3) por esse lado:: a:- (0,6) o ensino a  
366 distancia pode se::r:, (0,7) °entendido así° por el::  
367 isolamiento que tiene la °sociedad°  
368 (0,2)  
369 Carolina: tu já fez algum curso a dist<sub>ancia</sub>,  
370 (1,0)  
371 Esteban: n:::ãõ  
372 Carolina: não, conhe[ce] alguém que] tenha feito?  
373 Esteban: [°não °]  
374 (.)  
375 Esteban: sim conheço °>conheço conheço<°  
376 Carolina: como é que foi essa experiência,  
377 (0,7)  
378 Esteban: bah para ele serviu porque ele:::, (0,2) pelo que yo  
379 (conh-) (0,3) a:: pessoa que yo conheço ele fez um curso  
380 de:::(m:) (0,5) de perfeccionamiento té:cnico: numa área  
381 se desenvolveu que trabalhava com:: motores (0,4) do::  
382 phillips, (0,2) com motore::s térmicos, (0,5) e ele  
383 recibió (el cargo,) que s- (0,3) ele:: (recibió un)  
384 perfeccionamiento e assim:: puede optar a::: (0,3) >no sé<  
385 a: (.) a seguir em:, (0,4) avança:n[do ] °para°

386 conseguir trabalhar  
387 Carolina: [m hm:, ]  
388 (0,3)  
389 Esteban: acho que para ele fu::e (.) (o:ptimo)  
390 (.)  
391 Carolina: m h:m .h:: a que profissões essas figuras remetem,  
392 (2,5)  
393 Esteban: a:: (0,2) esse é um:: cozinheiro [(°acho que é,°)]  
394 Carolina: [m hm:::, ]  
395 (0,2)  
396 Esteban: aquele é um:::, (0,3) u:::m:::, (0,2) costurereiro, (0,2)  
397 una cosa assim, (0,4) ese °es° panadero, (1,7) e: aque:ele:  
398 que trabalha num salão de bele::za una cosa así (.) co:m  
399 (0,3) sabone::te com las tesouras que tiene aqui:=  
400 Carolina: =m: h:m pode ser, .H:: ã:: tu acha que dá para fazer  
401 cursos tecnicos para essas profissões pela internet?  
402 (1,9)  
403 Esteban: (°bo::m°), (0,6) (por) el panadero puede ser porque você  
404 Tiene que pegar a receta, (0,6) e aí tiene que testar,  
405 (0,6)a:: cozi:nha:, (0,7) °também°, (0,2) o costure:ro  
406 >es el que va< mais por una ide:a::, (0,2) idea manual  
407 (0,5) más que::: pela:: pela teoria que você puede:, (0,5)  
408 Puede recibir,  
409 Carolina: m hm:,  
410 (0,3)  
411 Esteban: o::: (.) o peluquero no sei (0,2) o::: (0,5) a vida (0,4)  
412 diaria e:m::: (0,5) em beleza,  
413 Carolina: m hm  
414 Esteban: Puede se:r que pegue alguno::s (0,4) que- pegue uno::s  
415 uno:s una: exe:mplos de lo que es bele:za o:u ou no- novas  
416 formas de mo:da [(°no sé°)]  
417 Carolina: [m]  
418 (0,2)  
419 (Esteban): .h:  
420 Carolina: tem alguma profissão que você acha que não dá para fazer  
421 Curso a distâ:ncia,  
422 (3,7)  
423 Esteban: m:::~::~:, (1,2) ↑sim eu acho que:: o:: (0,2) por exemplo  
424 para:: (0,2) para a sociologi:a um: curso a distância es-  
425 no se se seria muito bom,  
426 (0,4)  
427 Carolina: por quê,  
428 (0,5)  
429 Esteban: porque::: você se espera:: um: u::m u- una- una cadeira de  
430 s- de sociologia sea: o:: a disciplina o enfoque que tem,  
431 (0,5) sempre te:m uma::: um::: maestro que::: que es el  
432 que está trapasando: conhecimento para você que é muito  
433 mais fácil, (.) para él que ya traz:, (0,3) tem o  
434 conhecimento:: (0,7) por más tie::mpo no sé: há

435 trabalha:do há: (cons-)(0,2) feito má::s investigaçõ:es  
436 conhece más o te:ma se desenvolve melho:r .h: ele:: eu  
437 acho que (0,2) po:de servir, (0,5) e: ma:is: a::: o q-  
438 (.) o contacto directo a::: o contacto directo va a ser  
439 ( ↓u::m) .h: que es solo pegar um:: u::m texto en  
440 interne:t e lee:::r e::, (0,5) e- (0,3) fazer a::: la tra-  
441 la::: fazer sus próprios comentári[os e sus] próprias  
442 leituras,  
443 Carolina: [m h:m:::,]  
444 (0,2)  
445 Carolina: você não tem possibili[dade de interaçã:::0,]  
446 Esteban: [que no tiene senti:do acho ( )]  
447 eu acho, (0,2) >eso<  
448 (0,6)  
449 Esteban: o: tendría que hace- fazer una discussã::o escrita ma:s  
450 no- no- no permite a le- a::: a interaccion di[recta]  
451 Carolina: [m: hm]::::,  
452 (.)  
453 Esteban: Penso que es má::s, (0,3) es essencial para:::, (0,5) para  
454 leer ciertas cosas  
455 (0,5)  
456 Carolina: [oque:::i,]  
457 Esteban: [para (socio)logia es essen°cial°)=  
458 Carolina: =.h então tá dá uma olhadinha °nesse aqui°  
459 (2,0) ((lendo o material))  
460 Carolina: ↑tá en↓tão (0,2) qual é sua opinião sobre essas  
461 iniciativas aí  
462 (0,5)  
463 Esteban: a:::cho legal acho legal que::: (0,2) estas iniciativas  
464 s:::irvan para::: (.) para::: (0,2) para peço:a:::s que-  
465 (0,5) des- desenvolvam::: u:m::: una reflexão mais  
466 crítica:::, (0,2) e que- (.) permitam::: también  
467 (0,6) e:::(m:) (0,4) no só::: falar, (0,6) ni::: no solo  
468 Falar correcto, (0,4) si no que tambié::n a::: lee:::r,  
469 (0,2) e po:der escribi:r, (0,3) lo que permite que:- (.)  
470 lo que faz que você: cre:ie u::m (0,2) um::: racionamiento:  
471 lógico más que uma história,  
472 Carolina: m h:m:::,  
473 (0,4)  
474 Esteban: por- (0,5) eu acho que:::(m) (0,2) no sé: ontem eu estava:  
475 Vendo um:- u::ma revista que es da::: secretari:a::: (0,2)  
476 da cultura de estado e salía que: e salía que: o setent-  
477 (0,3) quase setenta por cento: de la población:::  
478 brasileira, (0,4) no::: (0,4) no::: captava lo que estava  
479 leyendo:::, (0,2) no entendia lo que estava leyendo que era  
480 um problema da: da: enseñanza da forma de enseñanza dos  
481 métodos de ensi:no,  
482 (0,5)  
483 Carolina: mhm ↑hm,

484 (0,2)  
485 Esteban: e::u acho que todas esta::s tentativas, (0,3) pero:  
486 ( ) de organiza:r de faze:r, (.) m: (0,3)  
487 reflexiones libera:les cosas [así,  
488 Carolina: [m h:m::,  
489 (0,5)  
490 Esteban: que permita la discusión acho isso muito bom para:: para  
491 a pessoa e:,  
492 (0,2)  
493 Carolina: m[hm  
494 Esteban: [e para los grupos (°no [sé°])  
495 Carolina: [é-] a idéia aí é de levar  
496 <poesi:a:,> (0,2) para a periferia né que tipo de pessoa  
497 normalmente se interessa por poesi:a,  
498 (2,1)  
499 Esteban: acho que:: (1,1) q- (0,2) °no:° (.) no se:i, (0,2) puede  
500 ser cualquier pessoa q- que tenha:: certa sensibilidad  
501 (0,5) e que compreenda o:: (0,3) eu acho para mi:m a::-  
502 a poesia yo- (0,9) >bueno< a poesia no:::: de pronto no::  
503 compreendo mu:ito a:: poesia, (0,5) >no tengo esa  
504 sensibilidad que tienen otras personas (por eje-)< (.)  
505 >por ejemplo yo no tengo la capacidad< de de:: (.) de  
506 lembrar um: verso,  
507 (.)  
508 Carolina: m: h[m::,  
509 Esteban: [(>que veíamos<-) no tengo es- essa capacidade, (0,7)  
510 ma:::::s::, (0,3) creo que a:::: pessoa que- (0,3) que  
511 Gosta de escribi::r e que: no sé:, (0,2) puede tener más  
512 sensibilidad con la poesia:=  
513 Carolina: =m: hm:,  
514 (0,4)  
515 Esteban: m:: pero creo que:::: no es solo un: >tipo de pessoa que  
516 (tiene que gustar) sino que tiene muchos<  
517 (0,2)  
518 Esteban: (°m:::u:tos°)  
519 (0,2)  
520 Carolina: m hm: ã:: [na- na verda]de::, (0,2) em gera::l =  
521 Esteban: [( )]  
522 Carolina: =né: a literatu:ra e:la é mais valorizada nas classes mais  
523 altas (0,4) né a população menos escolarizada tem menos  
524 acesso à literatura:  
525 (0,3)  
526 Esteban: sim.  
527 Carolina: né: ã:: como é que funciona isso no Chi:le também é assim?  
528 (0,4)  
529 Esteban: .h: sim por- e- sim, (0,5) acho que si:m porque a:::::  
530 (0,2) a recepção que te:::m:: (0,6) e:: por exemplo a  
531 Poesi:a que::: ya: um:: (0,2) um proceso má::s, (0,4) que  
532 Lleva mais que só um:: que só una- una lectu:ra de un



533 Texto, (0,9) passa pela calidad de educaci3n que::: a  
534 persona recibe (0,5) e::: geralmente o que m3- o:s  
535 problemas ma::is: (. ) fortes da:: educac3o est3n nas  
536 clases baixas que son:: na:: escola- (0,3) que vem: das  
537 escolas p3blicas que:- (0,2) que tem:: u::na  
538 infraestructura ruim que tem:: problemas de professor que  
539 tem que fazer v3rias turmas, (0,2) e que depe:ndem: (. )  
540 que no solo passam em u:ma tu:rma, (0,3) a- e- (0,3)  
541 te::m condicione::s (a-) as:- as esco:las (estaban se  
542 cay:endo) (0,6) e ya no te passa en:: la::s (0,6) essas  
543 escolas son las que asiste::n las clases m3s baixas,  
544 (0,3) las clases alta::s te::m a escola: privada, (0,5)  
545 en Chile:: te::m >tr3s tipos de escola tiene,< (0,4) las  
546 escolas privadas, (0,2) las escolas subvencionadas que  
547 so::n: (. ) (0,5) que son:: >tienen< una:: (. ) una  
548 (certificaci3n) dupla da:: (0,3) da privada com o  
549 es[tado,  
550 Carolina: [°m: hm:,°=  
551 Esteban: =e tem a:: salú- a educaçã:o: p3blica (0,4) a salú- a  
552 educaç3o p3blica:: é a que te:m os peores índice::s de::  
553 (0,4) que son:[ :: ] os=  
554 Carolina: [°m:°, ]  
555 Esteban: =índices generales de la une:sco:, (0,3) de la calidad de  
556 educaçã:o: geralmente las escolas p3blicas son- (. ) peores  
557 alunos,  
558 (0,4)  
559 Carolina: m: h:m,  
560 Esteban: e as escola::s e las clases m3s a:ltas que asisten a las  
561 escolas privadas sempre tienen- (. ) °(obtienen) los  
562 melhores resultados°  
563 (0,4)  
564 Carolina: tch- e você >você< gosta de le:r,  
565 (0,4)  
566 Esteban: Sim  
567 (0,4)  
568 Carolina: que tipo de:, (0,2) de literatura você gosta  
569 (1,3)  
570 Esteban: go:sto:: de lee:::r romances, (0,5) que::: n3s llamamo:s  
571 novelas:,  
572 (. )  
573 Carolina: °m,°  
574 (0,3)  
575 Esteban: a::: °°o- m-°° (0,5) literatura::: re- relacionada com  
576 Minha::, (0,2) mi:- >com sociolo[gia,<  
577 Carolina: [m h:m °°(me fala)°°  
578 (0,6)  
579 Esteban: °socio-° (0,2) geralmente: [°( -)°  
580 Carolina: [>você<] conhe:ce algum autor  
581 brasile:iro?

582 (1,0)  
583 Esteban: sim: conheço::: a::: (0,2) >bueno< conheço (0,2) yo tuve  
584 que le::r en la: facultad a Fernando Henrique,  
585 (.)  
586 Carolina: m h:m:,  
587 Esteban: a:: sociólogo da (educaci[ón)  
588 Carolina: [m h:m: cla:ro  
589 Esteban: e que: (.) decia- FALAva una cosa en l:- en los li:bros e  
590 fez todo: o contrário,  
591 (1,2)  
592 Esteban: o::: (0,4) e >bueno< agora especialmente conheço: a:::,  
593 (0,2) AH e agora conheço vários que son::: (0,2)  
594 (professores mios aqui [ )  
595 Carolina: [m: h:m,  
596 (0,2)  
597 Esteban: a José Vice:nte °(no sé)° (0,3) a Otávio Via:na  
598 (°°esse é o- me:nos sociologia,°°)  
599 (0,4)  
600 Carolina: m:,  
601 Esteban: a::: Boaventu:ra, (1,2) Teotônio dos Santos me gustó um::  
602 brasileiro que (0,5) que:: creo (brasileiro que viveu) en  
603 Chile: (0,6) que fue:: que saiu da:: da:: da:: do Brasil  
604 pela dictadura e foi a trabalhar (0,2) a:: a sacar um:  
605 tipo de:: (0,5) de::: um centro de investigación en  
606 Chile:,  
607 (0,2,)  
608 Carolina: °m,°  
609 Esteban: (es solo esos) (0,6) o::: Fernando Pessoa:,  
610 Carolina: m h:m:,  
611 (.)  
612 Esteban: ( militar,)  
613 (0,9)  
614 Carolina: oque:i. tá muito bo:m Esteban então obriga:::da (0,7) pela  
615 entrevi:sta (.) eu vou te da:r aqui ((encerra a gravação))

## ANEXO IV

## Texto 15: Negócios da Comunicação

Celpe Bras  
2006/2

Interação Face a Face

Texto 15



### Proibir é o melhor remédio?

Governo acredita que propaganda de alimentos calóricos associada a programas infantis é perigosa

Problema maior de restringir propaganda não é econômico, mas de respeito com a publicidade e a população

É exagero dizer que todas as pessoas que ingerem bebida alcoólica o fazem por causa da propaganda

Negócios da Comunicação, número 17, 2006

## ANEXO V

## Texto 14: Supermercado de órgãos

Celpe **Bras**  
2006/2

Interação Face a Face

Texto 14

# Supermercado de órgãos

Uma corrente de médicos dos Estados Unidos defende a **compra** de rins e fígados para transplante. O Brasil deve entrar nessa?

*“Sou a favor da venda de órgãos, desde que as coisas sejam feitas às claras. É muito bonito dizer que é contra. Mas quem está na fila quer se salvar”*

**Raquel Maria Ambiel**, que vai receber parte do fígado do colega Isaltino



*“Jamais teria coragem de vender meu fígado. A doação tem de ser solidária. A Raquel começou como colega, passou a amiga e vai virar irmã”*

**Isaltino de Toledo Neto**, que vai doar parte do fígado à colega Raquel



Época, abril de 2006

## ANEXO VI

## Texto 17: Ensino a Distância

Celpe Bras  
2006/2

Interação Face a Face

Texto 17

## ENSINO A DISTÂNCIA



Não importa o seu negócio.  
O curso certo para ele está  
na internet. E de graça.

▼ Aprender a empreender

▼ Iniciando um pequeno grande negócio

▼ Análise e planejamento financeiro

▼ Como vender mais e melhor

▼ D'olho na qualidade

Os cursos do Sebrae pela internet são gratuitos e ensinam como abrir, planejar e até ampliar uma pequena empresa. Você pode fazer a qualquer hora e em qualquer lugar. É só acessar [www.sebrae.com.br](http://www.sebrae.com.br), clicar em Educação Sebrae e começar seu curso.

**SEBRAE**  
Serviço Brasileiro de Apoio às  
Micro e Pequenas Empresas

## ANEXO VII

## Texto 4: O Adulto Desmontado

Celpe Bras  
2006/2

Interação Face a Face

Texto 4

# O ADULTO DESMONTADO

*Cada vez mais pessoas crescidas teimam em continuar vivendo como adolescentes e já não existem referências claras sobre o que é ser adulto e se comportar como tal. Por que anda tão difícil envelhecer?*

EDIÇÃO MARCOS NOGUEIRA TEXTO MARIANA SGARIONI DESIGN JOSI CAMPOS FOTOS MANUEL NOGUEIRA



Superinteressante, JULHO de 2006

## ANEXO VIII

## Texto 20: Academia de Letras da Periferia

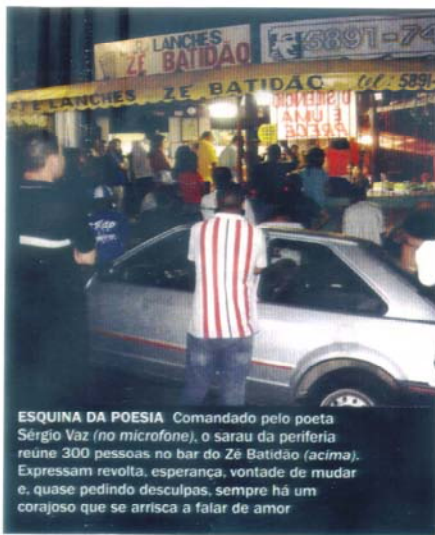
Celpe Bras  
2006/2

Interação Face a Face

Texto 20

# Academia de Letras da Periferia

No boteco do Zé Batidão, em São Paulo, toda quarta-feira motoristas, operários, domésticas, office-boys se reúnem para fazer e ouvir poesia



**ESQUINA DA POESIA** Comandado pelo poeta Sérgio Vaz (no microfone), o sarau da periferia reúne 300 pessoas no bar do Zé Batidão (acima). Expressam revolta, esperança, vontade de mudar e, quase pedindo desculpas, sempre há um corajoso que se arrisca a falar de amor

“Lançamos livros, mesmo a elite pensando que a gente nem sabia ler. Estou cansado de ser tese de faculdade”

Alessandro Buzo,  
vendedor autônomo e escritor



Época, abril de 2006

## ANEXO IX

## Fichas de Interação Face a Face – Entrevistador

Ficha 1: registro realizado por Carolina

Ficha 2: registro realizado por Mariana

	Nº 2024
Nome	DO CANDIDATO:
NOME DO CANDIDATO: _____	
Nacionalidade:	_____
Documento:	_____
Instituição:	_____

## FICHA DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE | ENTREVISTADOR

## Elementos provocadores utilizados

1º	4	2º	17	3º	20
----	---	----	----	----	----

## Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato.

5	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
<input checked="" type="checkbox"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes, interrompendo o fluxo da conversa. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Entrevistador

Instituição

Rubrica

Data

25/10/06



Nome: \_\_\_\_\_

NOME DO CANDIDATO: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Documento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

NDIDATO: \_\_\_\_\_

Nº 1986

### FICHA DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE | ENTREVISTADOR

#### Elementos provocadores utilizados

1º  2º  3º

#### Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato.

<input checked="" type="checkbox"/>	5	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
<input type="checkbox"/>	4	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
<input type="checkbox"/>	3	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
<input type="checkbox"/>	2	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
<input type="checkbox"/>	1	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
<input type="checkbox"/>	0	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes, interrompendo o fluxo da conversa. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Entrevistador

Instituição

Rubrica

Data

25/10/2006