

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL

ANA MARIA KNIPHOFF

**O GERENCIAMENTO DE CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO NO TRABALHO
DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA
DE EJA**

PORTO ALEGRE

2012

ANA MARIA KNIPHOFF

**O GERENCIAMENTO DE CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO NO TRABALHO
DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA
DE EJA**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, orientada pelo Prof. Pedro de Moraes Garcez, Ph.D., e apresentada à banca de defesa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre

2012

AGRADECIMENTOS

Presto meus sinceros agradecimentos ao suporte das instituições e pessoas que tornaram possível a realização e concretização deste trabalho:

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela oportunidade de ingresso no Mestrado;

Ao Capes pela minha bolsa de produtividade durante os 12 meses finais do curso;

Ao meu orientador, Pedro de Moraes Garcez (UFRGS), pela acolhida no Grupo de Pesquisa ISE, pela incansável reflexão a que me submeteu ao longo dos anos, pelo exemplo de profissional intensamente comprometido com as questões que tangem o entendimento da linguagem e da socialidade humana, e a formação de pesquisadores preocupados genuinamente com essas questões, e, por fim, pelo respeito e confiança a mim conferidos durante as travessias espinhosas no nosso caminho de trabalho;

Aos professores Margarete Schlatter (UFRGS), Pedro de Moraes Garcez (UFRGS) e Luciene J. Simões (UFRGS), pelas brilhantes aulas ao longo desses últimos anos que tanto contribuíram para a minha formação acadêmica;

Ao grupo de pesquisa ISE, em especial Laura, Catílcia, Andréia, Ingrid, Fabíola, Roberto e Paloma, pelas tardes de intensas discussões e reflexões ao longo dos anos;

A Catílcia Prass Lange, que tão gentilmente cedeu-me os dados por ela gerados, para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa, pela contagiante bondade e leveza de espírito com que sempre trata as dificuldades da vida;

A Fernanda Kraemer, pelo seu ouvido solícito e atencioso diante de minhas angústias ao longo do processo, pelas discussões acaloradas a respeito de nossas pesquisas, e pela amizade e zelo verdadeiros que me dedicaste;

A Thaís Lima, pelo apoio afetivo e emocional oferecido durante os dias mais difíceis de produção, e pela alegria e leveza incomparável com a vida que me contagiou;

A Bibiana Silva, pela singeleza e ao mesmo tempo força com que estende a mão;

A Alexandre Almeida, pelos comentários valiosos que teceu sobre o meu trabalho;

A Francieli Freudenberger, pelo seu exemplo e incentivo desde antes do início desta jornada;

A Jefferson Schwantes, pelo seu apoio, pela sua confiança e pela paciência ao escutar as explicações sobre o meu trabalho e mesmo assim me acolher com amor;

A Claudio Kniphoff, Elenir Marlene Brizzi Kniphoff e Claudio Kniphoff Júnior, minha querida família, pelo suporte financeiro e afetivo durante todos os dias de minha vida, e em especial nesses últimos anos, pela confiança e carinho incondicionais a mim dedicados.

RESUMO

Esta pesquisa investiga como os participantes da fala-em-interação de uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA) se orientam sequencialmente para o gerenciamento de categorias de pertencimento institucionais (professor, aluno) assim como para outras categorias emergentes na realização do trabalho de avaliação pedagógica coletiva. O exame sustenta-se na perspectiva dos estudos da Análise da Conversa e da Etnometodologia e busca analisar e articular o entendimento de como os participantes demonstram uns aos outros suas orientações no que tange aos dispositivos de categorização de pertencimento na produção e manutenção sequencial e local da realidade social do evento. Os dados consistem em 50 minutos de registros audiovisuais gerados no início do ano letivo de 2009 em uma turma do quinto ciclo de ensino da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de Porto Alegre, os quais foram segmentados, posteriormente transcritos e submetidos à análise sequencial. O tratamento procedimental interpretativo dado aos segmentos sob análise revela a orientação dos participantes na tentativa de restaurar a normalidade dos cursos de ação, de acordo com as suas expectativas, informadas pelo conhecimento de senso comum e demonstradas situadamente no que se refere aos direitos e obrigações moralmente aceitáveis ligados às categorias onirrelevantes no evento (professor e aluno). Diante do entendimento partilhado e situado de que avaliar consiste em atribuir uma nota e de que esta ação está ligada às obrigações da categoria de professor, os participantes resistem à implementação da ação de avaliar formalmente, destacando as obrigações dos participantes e desenvolvendo sequências de responsabilização. Por fim, este trabalho posiciona-se diante da divergência metodológica de Análise de Categorização de Pertencimento (MCA), apontando para o caráter sequencial, local, ordenado, emergente, intersubjetivo e dinâmico do trabalho de categorização, e propondo uma distinção entre projeção de um item categorial e trabalho de categorização. Além disso, aponta para o caráter potencialmente conflituoso e delicado da ação de avaliar sendo implementada por outros participantes que não o professor, mas ao mesmo tempo para a relevância da atividade de avaliação pedagógica coletiva, na medida em que, se tratando de uma atividade que abarca o gerenciamento de categorias relacionadas ao saber, ao conhecimento, e à experiência, se repete em outras esferas de atuação social e se reflete nas decisões práticas dos cidadãos na sociedade.

Palavras-chave: *fala-em-interação institucional, avaliação pedagógica coletiva, categorias de pertencimento.*

ABSTRACT

This research investigates how participants of an EJA classroom talk-and-interaction are sequentially oriented to the management of institutional membership categories (teacher, student) such as other emergent categories in the accomplishment of the collective pedagogical assessment work. Analysis is grounded on Conversation Analysis and Ethnomethodology studies and attempts to understand how participants orient to each other through membership categorization device sequentially and locally producing and maintaining the social reality of the event. The data consists of 50 minutes of audiovisual recorded interactions generated in early 2009 in a fifth period classroom of EJA in a public school in Porto Alegre, which were segmented, transcribed and sequentially analysed. The procedural and interpretative treatment of data displays the participants orientations in an attempt to restore the normal courses of actions according to their expectations, informed by the common sense knowledge and manifested here and now regarding the morally accountable rights and obligations bounded to the omnirelevant categories in the event (teacher and student). In face of the shared and situated understanding that assess consists in to ascribe a grade and that this action is bounded to the teacher category obligations, participants resist to implement this action, highlighting the participants obligations and developing accountability sequences. At last, this research stands with respect to the methodological divergence in MCA studies, pointing to the sequential, local, orderly, emergent, intersubjective and dynamic character of categorization work, and offering a distinction between the projection of a categorical item and the categorization work. Moreover, it points to the potentially conflictual and delicate character of the action of assess being implemented by other participants than the teacher, but at the same time to the relevance of the collective pedagogical assessment activity, as being an activity that includes the management of categories related to knowledge and to experience, it repeats in other social action spheres and reflects on the practical decisions of the citizens in society.

Keywords: *institutional talk-in-interaction, collective pedagogical assessment, categorization work.*

Tudo é vivido pela primeira vez e sem preparação. Como se um ator entrasse em cena sem nunca ter ensaiado. Mas o que pode valer a vida, se o primeiro ensaio da vida já é a própria vida? É isso que faz com que a vida pareça sempre um esboço. No entanto, mesmo "esboço" não é a palavra certa porque um esboço é sempre um projeto de alguma coisa, a preparação de um quadro, ao passo que o esboço que é a nossa vida não é o esboço de nada, é um esboço sem quadro.

SUMÁRIO

1. COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO INTERACIONAL DE CATEGORIZAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO DE AVALIAR	1
2. AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA E CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO: ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO	7
2.1 Análise da Conversa Etnometodológica: compreendendo a organização da fala-em-interação	7
2.1.1 A fala-em-interação de sala de aula: direitos e obrigações	8
2.1.2 Sequencialidade e adjacência	10
2.1.3 Avaliação e preferência	12
2.2 Etnometodologia: noções centrais	14
2.2.1 Métodos e a natureza da ação	14
2.2.2 Conhecimento de senso comum	16
2.2.3 <i>Accountability</i>	18
2.2.4 Caráter visto mas não destacado	19
2.2.5 Manutenção da ordem social	20
2.2.6 Membro comum da sociedade imortal	21
2.3 Análise de categorização de pertencimento	21
2.3.1 A divergência quanto à natureza da investigação empírica em MCA	22
2.3.2 Projeção de um índice categorial <i>versus</i> trabalho de categorização	24
2.3.3 A organização do dispositivo de categorização de pertencimento	29
2.4 Avaliação pedagógica: Avaliação, participação e aprendizagem	34
2.5 Práticas, experiências e aprendizagem	37

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: QUANDO O CONTEXTO É A CONDOTA DOS PARTICIPANTES	40
3.1 Perguntas de pesquisa	40
3.2 Procedimentos de geração, segmentação, transcrição e análise dos dados	41
4. QUANDO AVALIAR É UM TRABALHO DELICADO: ANALISANDO O GERENCIAMENTO DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES DE CADA PARTICIPANTE	48
4.1 A onirrelevância das categorias de professor e aluno na fala-em-interação de sala de aula	48
4.1.1 Quando justificar uma falha torna relevante a categoria de professor e a categoria de aluno	49
4.1.2 Atribuindo responsabilidades com relação às atividades ligadas às categoria de professor e aluno	54
4.1.3 Destacando direitos e obrigações das categorias de professor e aluno.....	61
4.2 Resistindo à avaliação formal	66
4.3 Disputando o poder de decisão com relação à categoria de jurado	86
4.4 Categoria de membro de equipe : o reconhecimento de práticas e experiências em comum na comunidade de prática	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
5.1 Respondendo às perguntas de pesquisa	98
5.2 Implicações e contribuições	101
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXO I ó Convenções de transcrição	113
ANEXO II ó Se for dar nota, avaliar o trabalho	114

ANEXO III ó Não tem que botar o nome de quem não fez nada	118
ANEXO IV ó A professora tem que dar valor pra os que tão aqui	121
ANEXO V ó Não daria nota, daria participação	127
ANEXO VI ó Se retratando de nota	129
ANEXO VII ó Isso tudo é aprendido pra gente	131
ANEXO VIII ó Fotos dos trabalhos	136
ANEXO IX ó Linha do Tempo Aula 24/04	137
ANEXO X óTextos originais das citações em língua estrangeira	139

1. COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO INTERACIONAL DE CATEGORIZAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO DE AVALIAR

Esta pesquisa, calcada na perspectiva dos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica¹ (doravante ACE) e da Etnometodologia, se baseia na premissa de que a ação humana é mediada pela linguagem. É através da linguagem que os indivíduos realizam ações e descrições que refletem e constituem as diversas estruturas de participação na sociedade. É de fundamental importância, portanto, produzir avanços nos estudos da linguagem enquanto recurso fundamental para a manutenção da intersubjetividade entre as pessoas e como recurso para agir na sociedade.

E é sob o olhar dessas duas tradições de pesquisa que analiso o gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais² (professor, aluno, jurado, entre outras) no trabalho de avaliação pedagógica coletiva, realizado pelos participantes na fala-em-interação de sala de aula. Por avaliação pedagógica coletiva, entendo o trabalho em que os participantes da fala-em-interação da sala de aula avaliam uns aos outros quanto a suas produções pedagógicas, compartilhando decisões quanto aos objetos e critérios de avaliação, respeitando as restrições de suas identidades institucionais.

Pesquisas realizadas pelas lentes teóricas, metodológicas e procedimentais da ACE, que visam investigar os procedimentos dos membros na fala-em-interação de sala de aula para realizarem seus trabalhos, contribuem para o entendimento da construção e organização da participação dos membros nesse cenário institucional. Esta pesquisa, portanto, busca contribuir no entendimento de como a fala-em-interação é moldada pelo gerenciamento das categorias de pertencimento e das atividades ligadas a tais categorias a partir da análise das ações e descrições dos membros para a realização do trabalho de avaliação pedagógica coletiva.

¹ Ver Garcez (2008, pp. 17-8).

² Como este estudo se interessa pela fala-em-interação de sala de aula, as categorias de pertencimento institucionais aqui relevantes são aquelas relacionadas à experiência, ao conhecimento ou à competência dos participantes.

Opto por analisar o gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais em momentos de trabalho de avaliação pedagógica coletiva pelo fato de que, em momentos de avaliação coletiva, há a expectativa de que a opinião dos alunos seja levada em consideração para a tomada de decisões acerca dos objetos e critérios de avaliação, lembrando que “uma sociedade só pode ser democrática de fato se houver participação real e efetiva das pessoas que fazem parte dela, com uma intervenção ativa no que diz respeito à tomada de decisões” (Schulz, 2007, p. 17).

Outro fator de interesse para a realização desta pesquisa é o fato de a avaliação se configurar como “um mecanismo propulsor da formação ativa e crítica do aprendiz, e, portanto, um momento educativo por excelência” (Scaramucci, 1998, p. 122). Ou seja, é de relevância para profissionais e pesquisadores da área da educação consolidar seu entendimento sobre a organização de um momento tão importante do “fazer” sala de aula, momento em que há a possibilidade de os alunos assumirem mais responsabilidade a respeito da sua participação na fala-em-interação da sala de aula, como da sua aprendizagem, para que, assim como na escola, sejam competentes para assumir maiores responsabilidades e alargarem suas oportunidades de atuação também em outras esferas da sociedade.

Aprender a fazer um trabalho aqui-agora é suficiente para todos os fins práticos do trabalho realizado e para os participantes em nível local. No entanto, aprender para viver somente as práticas da escola, na escola, e para a escola, não é o bastante. Para Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), a perspectiva da ACE nos leva a considerar como “bem-sucedidos os falantes que se envolvem em atividades de aprendizagem e que são capazes de interagir cada vez mais em diferentes práticas sociais” (p. 365). A ambição da pesquisa projetada aqui, portanto, é refletir sobre a educação e a aprendizagem no que se refere a como aprender a participar nas práticas da fala-em-interação da sala de aula, mas também sobre como essa experiência pode contribuir de alguma maneira para a participação em outras esferas da sociedade.

A fala-em-interação de sala de aula é local da constituição das identidades dos participantes durante a realização de seus trabalhos. Portanto, reconstruo a perspectiva dos participantes com o objetivo de mostrar a construção momento-a-momento do trabalho de avaliação pedagógica coletiva e de analisar o gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais emergentes em um momento da fala-em-interação da sala de aula em que essas categorias exercem um papel importante no trabalho realizado, ou seja, na avaliação, tendo

em vista as relações assimétricas entre as categorias institucionais, no que diz respeito aos direitos e deveres atribuídos a cada uma dessas categorias.

Resumindo, a contribuição desta pesquisa para professores e agentes educacionais, bem como para pesquisadores da área de Linguística Aplicada, se dá na medida em que a descrição sequencial do trabalho avaliativo pedagógico coletivo, e do trabalho de gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais (professor, aluno, jurado, etc.), trará benefícios no que tange a reflexão sobre: 1) o entendimento das identidades institucionais que os participantes da fala-em-interação da sala de aula assumem, em um momento interacionalmente delicado e potencialmente conflituoso, que é o momento do trabalho avaliativo; 2) a compreensão das relações de participação na fala-em-interação da sala de aula produzidas pelo gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais; e, por fim, 3) a descentralização da tomada de decisões administrativas na sala de aula em prol de uma ampliação da participação dos alunos no discurso da sala de aula, com vistas à possibilidade de posterior alargamento de atuação crítica e reflexiva em outras esferas da sociedade.

Alguns trabalhos realizados no Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia examinaram questões de categorização de pertencimento em seus trabalhos, a exemplo da pesquisa de Salimen (2009), que analisou pedidos e ofertas de ajuda em atividades pedagógicas de encenação em sala de aula de Inglês como língua adicional; de Abeledo (2008), que analisou a aprendizagem de vocabulário em uma sala de aula de Espanhol como língua adicional; e de Almeida (2009), que analisou a construção das masculinidades na fala-em-interação de sala de aula de uma escola pública. Esta pesquisa se propõe, portanto, ao enfrentamento da realização do trabalho de análise de categorização de pertencimento de maneira central.

O comprometimento desta pesquisa é analisar o gerenciamento de categorias de pertencimento baseado na conduta dos participantes, ou seja, analisar e articular o entendimento de como os participantes demonstram uns aos outros suas orientações no que tange aos dispositivos de categorização de pertencimento na produção e manutenção sequencial e local da realidade social no trabalho de avaliação pedagógica coletiva. Schegloff (2007b) afirma que “a ‘obviedade’ não é o recurso do investigador, mas o problema do investigador” (p. 476)¹. Portanto, pesquisas nesse escopo pretendem problematizar a

obviedade das categorias de pertencimento, para articular essa obviedade como evidência empírica.

Schegloff (2007b) alerta para a necessidade de “alguma evidência de que a produção do mundo pelo participante foi ela própria informada por esses dispositivos de categorização particulares” (p. 475)ⁱⁱ. As categorias de pertencimento representam como a cultura de senso comum opera (Schegloff, 2007b). Nesse sentido, a análise de como os participantes constroem e negociam as categorias emergentes na interação contribui para o entendimento de como o conhecimento de senso comum é acionado, sustentado e recriado pelos participantes a partir da invocação dessas categorias. Os membros acionam categorias de um estoque de conhecimento tipificado, mas ao mesmo tempo as recriam para todos os efeitos práticos de suas realizações locais. O estudo do gerenciamento das categorias de pertencimento, portanto, é uma maneira persuasiva para mostrar o entendimento da construção e organização da ordem social, da manutenção da cultura comum, e da mínima estabilidade da coerência dos detalhes apesar da indicialidade radical do uso da linguagem.

Tomando então como objeto de análise o trabalho de avaliação pedagógica coletiva na fala-em-interação de sala de aula, esta pesquisa busca contribuir no entendimento da relação entre as categorizações de pertencimento e o conhecimento de senso comum, assim como no entendimento do acionamento, gerenciamento e manutenção de categorias de pertencimento institucionais (professor e aluno, jurado, entre tantas outras) a partir da análise das ações e descrições desses membros para a realização desse trabalho. Enfim, esta pesquisa ambiciona contribuir na consolidação do entendimento de como a fala-em-interação é moldada pelo gerenciamento das categorias de pertencimento e das atividades que caracterizam tais categorias, a partir do entendimento do acionamento e manutenção das categorias de pertencimento institucionais no trabalho de avaliação pedagógica coletiva.

Portanto, cabe salientar que o foco central deste trabalho é no entendimento do trabalho de categorização de pertencimento, que envolve, entre outras coisas, o entendimento das atividades, direitos e obrigações ligadas às categorias de pertencimento institucionais. Para isso, analiso um evento de avaliação em uma sala de aula de EJA³, sem, no entanto, ter pretensões de discutir centralmente esses temas. A escolha de analisar o gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais no trabalho de avaliação pedagógica coletiva se

³ Educação de Jovens e Adultos.

deve ao fato de que há uma expectativa de que, em momentos de avaliação pedagógica, o trabalho com os dispositivos de categorização de pertencimento seja mais latente e destacado pelos participantes. Dessa maneira, esta pesquisa atenta para a consolidação do entendimento de como as ferramentas, recursos, práticas, ações e descrições envolvidas no trabalho avaliativo pedagógico coletivo se relacionam às categorias acionadas pelos participantes, ou seja, para a consolidação do entendimento de como as atividades tornam relevante o acionamento e a manutenção das categorias de pertencimento.

Além disso, um dos problemas apontados por Schegloff (2007b) com relação ao trabalho de análise de categorização de pertencimento é a possível dúvida entre se tratar certos atributos e descrições enquanto categorizações. A única maneira de descobrir, segundo o próprio autor, é através da análise de dados, e é nesse sentido que este trabalho também busca contribuir para esse entendimento. Me dedico também a uma discussão ainda não enfrentada, e me proponho a uma tomada de posição quanto a outro problema enfrentado diretamente pelo Grupo de Pesquisa ISE, no que diz respeito ao entendimento da organização das categorias em coleções, e a dúvida em como classificar as categorias que não são nomeadas diretamente na fala tal como são as categorias de pertencimento da coleção de profissões, de estágios de vida, etc., por exemplo, categorias de “conhecedor” e “não conhecedor”, até prova em contrário, relevantes para o entendimento da fala-em-interação de sala de aula.

Enfrentando o trabalho de análise de categorizações de pertencimento de maneira central, a contribuição desta pesquisa para pesquisadores de Linguística Aplicada e principalmente para aqueles interessados nos desdobramentos da ACE se dá na medida em que busca consolidar o entendimento sobre: 1) a manutenção sequencial e local da realidade social no trabalho de avaliação pedagógica coletiva; 2) o acionamento, a sustentação e a recriação do conhecimento de senso comum pelos participantes a partir da invocação das categorias de pertencimento institucionais; 3) a construção e a organização da ordem social e a manutenção da cultura comum; 4) a relação reflexiva entre as atividades realizadas e as categorias de pertencimento acionadas e sustentadas na interação; 5) os atributos e descrições que podem empiricamente ser tratados enquanto categorizações; e, por fim, sobre 6) a organização de categorias de pertencimento ainda não incluídas nas coleções já descritas na literatura.

A proposta central, portanto, é investigar como os participantes da fala-em-interação de sala de aula se orientam sequencialmente para o gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais pedagógicas (professor, aluno), assim como para outras categorias (jurado, membro de equipe) emergentes na realização do trabalho de avaliação pedagógica coletiva. As categorias de pertencimento relevantes para a realização desta pesquisa, por se tratar de um estudo interessado na fala-em-interação de sala de aula, são, portanto, aquelas relacionadas à avaliação ou julgamento público da experiência, do conhecimento, ou da competência dos participantes.

O trabalho de investigação do gerenciamento de categorias de pertencimento institucionais se desdobra em quatro capítulos. No capítulo 2, articulo os principais conceitos que norteiam as pesquisas realizadas no âmbito da ACE e da Etnometodologia, tendo em vista a familiarização do leitor com os pressupostos correspondentes. Nesse capítulo, empreendo um grande esforço na tentativa de definições tão claras e delimitáveis quanto possíveis, ambicionando assim, evitar confusões a respeito de um objeto de estudo delicado e alvo de muitas divergências metodológicas entre os pesquisadores em Análise de Categorização de Pertencimento (doravante MCA⁴).

No capítulo 3, apresento o tratamento procedimental interpretativo dado aos segmentos sob análise. No capítulo 4, por sua vez, apresento a análise dos dados, atentando para os procedimentos dos participantes no gerenciamento das categorias institucionais emergentes. Finalmente, no capítulo 5, apresento minhas considerações finais sobre a investigação realizada, articulando o entendimento acerca do gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais no trabalho avaliativo pedagógico coletivo pelos participantes do evento interacional, e, por fim, proponho uma reflexão sobre as relações de participação desencadeadas por essa atividade, propondo possíveis desdobramentos relacionados a essa pesquisa em trabalhos futuros.

⁴ Do original em inglês *Membership Categorization Analysis*.

2. AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA E CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO: ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO

Este capítulo compreende uma revisão bibliográfica a respeito de noções centrais das tradições de pesquisa da ACE e da Etnometodologia, no que diz respeito aos pressupostos necessários ao entendimento do Dispositivo de Categorização de Pertencimento, central para as ações e sua análise conforme empreendidas neste trabalho.

2.1 Análise da Conversa Etnometodológica: compreendendo a organização da fala-em-interação

A ACe está no ponto onde a Linguística e a Sociologia [...] se encontram. O alvo da sua investigação está onde a fala soma ação, onde a ação projeta consequências em que a fala por si só está incorporando e concretizando numa estrutura e textura de interação, e onde as minúcias da fala informam o que as ações estão realizando e qual tipo de cena social está se constituindoⁱⁱⁱ (Schegloff, 1991a, p. 46).

A conversa se constitui enquanto atividade por si só, instrumento para ação no mundo (Schegloff, 1991a), como “o cenário básico e primordial para o desenvolvimento, o uso e a aprendizagem da linguagem natural”^{iv} (Schegloff, 1995, p. 187). A fala-em-interação é, ao cabo, um sistema de falas e ações alternadamente e sequencialmente gerenciadas, berço de atividades concretas e descritíveis que constituem o que chamamos de sociedade. Sua organização compreende além de ações e descrições, duas sistemáticas primordiais: a sistemática de tomada de turnos, e a sistemática de reparo⁵ (Schegloff, 1991a), que operam juntas na manutenção da ordem social (Schegloff, 2007a).

O sistema de tomada de turnos⁶ (Sacks, Schegloff, e Jefferson, 1974; Jung, 2002; Schulz, 2007, Freitas e Machado, 2008; Fortes, 2010) se refere à “alocação sistemática de oportunidades para falar e a regulação sistemática do tamanho dessas oportunidades”^v (Schegloff, 1991b, p. 154). Ou seja, é o sistema de organização da alocação e tomada dos turnos, guiada por ações completas e projeções de relevâncias coordenadas localmente pelos

⁵ Ver Schegloff (2007a), que mostra de maneira detalhada e esclarecedora a função de cada organização.

⁶ Turnos são formados por unidades de conduta (Schegloff, 2007a) chamadas UCTs (Schegloff, 2006, p. 155), cada qual constituindo uma ação reconhecível (Schegloff, 2007a, p. 4).

participantes, que garante a distribuição de oportunidades e a aceitabilidade de ações e tipos de conduta, possibilitando a coerência dos cursos de ação.

Já a organização do reparo⁷ (Schegloff, 1997, Garcez e Loder, 2005; Loder, 2008) está a serviço da manutenção da intersubjetividade (Schegloff, 1991b), como recurso para soluções de problema de entendimento de referente, de escuta, de modalidade (tom sério ou piada), ou de implementação sequencial, assim como, para resolução de questões de conflito.

Os diferentes sistemas da fala-em-interação (conversa cotidiana, sala de aula tradicional, entrevista, negociação, etc.) mudam nos termos da organização dessas sistemáticas, formando assim, diferentes contextos, ou seja, modos distintos de organização da fala-em-interação (Schegloff, 1987) e dos eventos que se produzem a partir da interação.

2.1.1 A fala-em-interação de sala de aula: direitos e obrigações

Cada sistema de trocas de fala sofre restrições com relação à conversa cotidiana - “a forma básica da organização da fala-em-interação” (Schegloff, 1995, p. 187)^{vi} - e carrega especificidades que constroem certas ações dos participantes. Esses sistemas se distinguem uns dos outros de acordo com as identidades institucionais que são tornadas relevantes pelos participantes no decorrer da interação para a realização de suas ações.

Os participantes de uma dada fala-em-interação institucional estão interligados por uma orientação a uma meta em comum, e para que essa meta seja alcançada, os participantes se comportam de acordo com as suas identidades institucionais tornadas relevantes para a realização de seus trabalhos, respeitando certas restrições de conduta. Na fala-em-interação da sala de aula, cada participante, a princípio, age de acordo com a sua identidade institucional (professor, aluno), e respeita certos limites no que tange às contribuições, práticas e ações⁸ admissíveis nesse contexto.

⁷ Ver Schegloff (2007a, p. 100) para uma explicação condensada da sistemática de reparo para a conversa.

⁸ É importante ressaltar que as noções *prática* e *ação* desempenham papéis distintos nos estudos da ACE. Pela distinção proposta por Schegloff (1997), ações podem ser realizadas por meio de diversas práticas, ou seja, práticas implementam ações.

Uma vez que a conversa cotidiana é um sistema de troca de fala com poderes iguais e localmente administrada, a fala da sala de aula expositiva é um sistema de troca de fala com poderes desiguais, no qual professores têm direitos privilegiados para designar tópicos e turnos para os aprendizes e também para avaliar a qualidade das contribuições da interação emergente. (Markee e Kasper, 2004, p. 492)^{vii}

A fala-em-interação de sala de aula tradicional⁹, por exemplo, se constitui enquanto um sistema de troca de fala de distribuição desigual de direitos e obrigações entre os participantes, com sistema de pré-alocação de turnos, e com constantes e justificáveis avaliações realizadas por apenas um dos participantes do grupo, por meio de sequências IRA – Iniciação, Resposta e Avaliação – (McHoul 1978; Mehan, 1979; Mehan, 1985; Garcez, 2006)¹⁰, que projetam perguntas de informação já conhecida. Podemos dizer, assim, que a fala-em-interação de sala de aula tradicional se constitui como uma organização assimétrica no que diz respeito à distribuição de direitos e obrigações entre os participantes.

Mesmo restringindo o escopo ao tradicional, há várias estruturas de participação possíveis na fala-em-interação de sala de aula. Estruturas de participação são “configurações de ação conjunta” (Erickson e Shultz, 2002 [1981], p. 218), que oferecem “diferentes oportunidades para diferentes tipos de participação”^{viii} (Schegloff, 1987, p. 208), constituindo tipos distintos de interação. Ou seja, cada estrutura de participação apresenta uma divisão de trabalho, uma distribuição distinta de direitos e obrigações, e de possibilidades e restrições no que tange a aceitabilidade das ações. As possibilidades e restrições do leque das ações disponíveis para cada contexto e cada categoria de pertencimento¹¹ são informadas pela normatividade, ou seja, pelas normas daquilo que é reconhecidamente legítimo, aceitável, normal, *accountable*¹².

⁹ Para estudos que mostram outras estruturas de participação na fala-em-interação de sala de aula ver O’Connor e Michaels (1996), Candela (1999; 2005) e Rampton (2006).

¹⁰ O professor inicia a sequência projetando uma pergunta de resposta já conhecida. O próximo turno, portanto, é responsabilidade dos alunos (ou de um deles). Finalmente o último turno, a avaliação, de responsabilidade do professor, “revela aos participantes, de maneira inequívoca, que a informação solicitada no turno de iniciação já estava disponível por quem a solicitou” (Garcez, 2006, p. 69). Uma estrutura de participação que resulte do encadeamento de sequências IRA, por exemplo, restringe a negociação da relevância das contribuições, evidenciando o quase absoluto controle do acesso ao turno e ao tópico a apenas um dos participantes.

¹¹ Categorias de pertencimento podem assumir conhecimentos distintos de acordo com as comunidades em que são invocadas. Como exemplo disso, há diferenças consideráveis entre um aluno e um professor de uma sala de aula tradicional e de uma sala de aula contemporânea. Sobre a fala-em-interação em sala de aula contemporânea, ver Rampton (2006).

¹² Ver capítulo 2.2.3. A não tradução do termo *accountability* se deve à impossibilidade por ora enfrentada na escolha de um item que abarque a complexidade de seus desdobramentos epistemológicos, que compreendem

Como vimos, algumas estruturas de participação são assimetricamente organizadas, sendo que apenas um dos participantes tem maiores direitos sobre o controle de turnos e de tópicos, como é o caso do discurso pedagógico de sala de aula tradicional (Erickson e Shultz, 2002 [1981]), que, mesmo sendo um sistema de múltiplos participantes, é considerado um sistema de duas partes, uma sendo o professor e, a outra, os alunos (Schegloff, 1987). Podemos dizer, assim, que há uma assimetria funcional na escola, informada pelo mandato institucional que organiza o evento, e que garante direitos e obrigações distintos para os participantes, projetando a relevância de certas atividades e certas categorias, cada qual envolvendo diferentes oportunidades, direitos e obrigações.

No entanto, mesmo em um sistema com pré-alocação de turnos, os direitos e obrigações dos participantes são ajustados e reajustados de acordo com as configurações do contexto, que, para Erickson e Shultz (2002 [1981]), “se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por **onde** e **quando** elas fazem o que fazem¹³” (p. 217). Esse trabalho de ajuste contínuo é informado pela competência social dos participantes, que se refere à “capacidade de avaliarmos quando um contexto se forma e de identificarmos a sua natureza específica” (Erickson e Shultz, 2002 [1981], p. 217). Competência social, portanto, envolve o julgamento de comportamentos alheios e do conhecimento de “regras distintas quanto à pertinência e à forma de comportamento” (Erickson e Shultz, 2002 [1981], p. 225), envolvendo a discriminação dos direitos, obrigações e possibilidades de participação de cada categoria em cada contexto contingente que se forma.

2.1.2 Sequencialidade e adjacência

A organização sistemática da fala garante que “há uma organização temporal e sequencial entre atores e tipos de atores, ações e tipos de ações”^{ix} (Schegloff, 1987, p. 214). Por exemplo, na alocação de turnos para a conversa, o falante pode se autosselecionar, ou selecionar outro falante¹⁴, produzindo uma ação que projeta a relevância de outra ação dentro

um objeto explicável, justificável, aceitável, coerente, reportável, exibível, disponível, descritível, analisável, relatável, inteligível, razoável (Garfinkel, 1967).

¹³ Ênfase no original.

¹⁴ Se não houver seleção, qualquer um pode tomar o turno.

de um leque de possibilidades, e de *status* de preferência, tornando constantemente necessária a atenção dos falantes para o lugar relevante para transição de turno, e para as ações admissíveis e relevantes para implementar a ação anteriormente projetada.

Essa ordenação coerente de projeções e ações adjacientemente relevantes constitui o que chamamos de sequências, ou seja, “cursos de ações implementados por turnos de fala”^x (Schegloff, 2007a, pp. 9-10), ordenados em trajetórias contingentes para a realização de atividades práticas cotidianas. A sequencialidade, portanto, se constrói na constante projeção de relevâncias condicionais, que guia a construção da fala-em-interação, e leva os participantes a se envolverem no trabalho contínuo e sem descanso de “adaptar a fala às exigências organizacionais”^{xi} (Schegloff, 1991a, p. 59).

Por relevância condicional, me refiro à condição de relevância criada para a sequência, condição que delimita e restringe as possibilidades de ação e conduta na fala. “Seu entendimento do cenário abastece a base para cada próximo incremento de sua conduta, ou confirmando e constituindo um cenário ao longo de certas linhas ou movendo para reajustá-lo”^{xii} (Schegloff, 1992, p. 196). Ou seja, toda ação subsequente reafirma o entendimento do turno que lhe foi precedido, e propõe uma nova ação em resposta, e, assim, cada turno estabelece um enquadre para que se desenhe o subsequente.

Grande parte do desenho sequencial é desenvolvido a partir de pares adjacentes (Sacks e Schegloff, 1973; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Heritage, 1984, Loder, Salimen e Muller, 2008), a unidade básica, a sequência mínima¹⁵ da interação (Schegloff, 2007a, p. 22), formada por uma primeira parte de par e uma segunda parte de par, adjacientemente coordenadas¹⁶, e produzidas por interlocutores distintos¹⁷. Essa relação de adjacência permite que os participantes coordenem suas ações de maneira ordenada formando coerentes cursos de ação. De acordo com Schegloff (2007a),

A organização dos pares adjacentes tem [...] uma operação *prospectiva* poderosa. Uma primeira parte de par projeta uma relevância prospectiva, e não apenas um

¹⁵ Algumas poucas sequências não são formadas com base em pares adjacentes, como algumas narrativas (Schegloff, 2007a). Em contrapartida, um único par adjacente pode sustentar longos trechos de fala (Schegloff, 2007a, p. 27).

¹⁶ Sequências baseadas em pares adjacentes podem ter falas e turnos intervenientes (Schegloff, 2007a, p. 14).

¹⁷ Ver Loder, Salimen e Muller (2008) para uma discussão detalhada sobre sequencialidade e adjacência.

entendimento retrospectivo. Isso torna relevante um conjunto limitado de possíveis segundas partes de par.^{xiii} (p. 16, ênfase no original)

Portanto, há constrangimento e restrição de ações e condutas possíveis¹⁸ para suprir a relevância projetada na primeira parte de par, o que faz com que mesmo uma ausência seja notada (Schegloff, 1992, p. 191), comprovando o fato de que “até coisas que falham em acontecer se tornam eventos relevantes para os participantes”^{xiv} (Schegloff, 1992, p. 192). A relevância condicional, portanto, é o que faz uma ausência ser notada, e o que, ao cabo, organiza o evento de ações coordenadas a que chamamos de discurso, ou fala-em-interação.

2.1.3 Avaliação e preferência

A ação de avaliar¹⁹ pode ser produzida para dar sentido a alguma experiência anterior relatada, referenciada aqui e agora, ou em resposta a uma avaliação sequencialmente anterior, ou seja, como uma segunda avaliação, que compartilha com o interlocutor e sua avaliação anterior o mesmo referente (Pomerantz, 1984), formando o par adjacente avaliação mais avaliação. A produção da primeira avaliação projeta a relevância da segunda, sendo que a primeira avaliação (primeira parte do par) pode ter o formato de um convite ou de uma expressão interrogativa²⁰, enquanto a segunda, tem a preferência por ser uma concordância com a anterior (Pomerantz, 1984).

Há sempre duas alternativas de ações: concordar ou discordar²¹, a primeira opção preferida e a segunda despreferida²² (Pomerantz, 1984). “Uma ação será alojada e representada por um formato de turno que reflete sua orientação^{xv}” (Pomerantz, 1984, p. 64),

¹⁸ Cabe alertar para o fato de que as estruturas dos pares não são rígidas e invariantes (Schegloff, 2007a, p. 14).

¹⁹ Uso neste trabalho o termo avaliação como tradução para o termo original em inglês *assessment*, mesmo ciente de que o termo em português estenda seu significado a vários níveis.

²⁰ Do original em inglês *interrogative tag*, que significa uma pequena pergunta ao final de uma frase requerendo confirmação.

²¹ O silêncio do interlocutor é interpretado como uma ação despreferida (Pomerantz, 1984, p. 94).

²² Após autodepreciação essa preferência não opera (Pomerantz, 1984). Outro exemplo de distinção de preferências é a ação de criticar, da classe de ações despreferidas (Pomerantz, 1984). Os dois tipos de críticas, primeiramente a si mesmo, e segundo a uma pessoa ausente, envolvem preferências distintas. No primeiro caso, a preferência é que se discorde da crítica produzida na primeira parte do par, enquanto no segundo, é preferido que se concorde com a crítica do falante (Pomerantz, 1984).

ou seja, há uma relação entre o formato dos turnos e o *status* de preferência que opera entre os pares adjacentes. Ações preferidas, nesse caso concordar com o primeiro falante, tem minimização de pausas e atrasos (Pomerantz, 1984). Ações despreferidas, como discordar do primeiro falante, por sua vez, são produzidas com dispositivos de atraso, como silêncio e iniciações de reparo (Pomerantz, 1984). Portanto, ações preferidas são *accountable* por si só, enquanto as despreferidas são mais elaboradas e invocam a relevância da produção de justificativas.

Além disso, Pomerantz (1984) afirma que “sociabilidade, apoio e solidariedade frequentemente envolvem os participantes concordando ou ao menos não discordando declaradamente um do outro” (p. 77)^{xvi}, garantindo que há uma recorrência maior nos seus dados de sequências de discordância construídas pelo movimento de discordar para concordar, o que evidencia o caráter despreferido da discordância.

Cabe mencionar que algumas ações podem ser ao mesmo tempo veículos para outras ações (Schegloff, 2007a), e, portanto, carregar duas posições e preferências distintas, congruentes ou não. Por exemplo, “perguntas, avaliações e avisos podem ser um recurso para realizar outras ações”^{xvii} (Schegloff, 2006, p. 152). A ação de avaliar, assim, pode estar a serviço da produção de outras ações que não apenas a avaliação de um referente. Além disso, Pomerantz (1984) lembra que as “avaliações são produzidas como produtos de participação; com uma avaliação, o falante sustenta conhecimento²³ do que ele ou ela está avaliando^{xviii}” (p. 57). Ou seja, a avaliação é uma ação interacionalmente rica, ligada ao acesso de experiências anteriores que reflete índices de conhecimento e participação.

Nesta seção, tratei de noções que envolvem o entendimento da organização da fala-em-interação enquanto organização sequencial e adjacientemente ordenada, que projeta a cada curso de ação relevâncias que delimitam as possibilidades de ações correntes, e que, dessa maneira, produzem sistemas de troca de fala com diferente distribuição de direitos e obrigações entre os participantes, de acordo com as diferentes categorias de pertencimento tornadas relevantes no trabalho interacional. Na medida em que, para entendermos o gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais na atividade de avaliação pedagógica colaborativa, precisamos entender como se dá a distribuição de direitos,

²³ Por exemplo, quando um interlocutor reporta a avaliação de uma outra pessoa, pode ser uma maneira de dizer que não possui conhecimento suficiente para realizar tal avaliação (Pomerantz, 1984).

obrigações e possibilidades de participação na fala-em-interação de acordo com cada categoria de pertencimento tornada relevante, essas noções se tornam importantes para entendermos o que está acontecendo nas ações implementadas ou não pelos participantes no empreendimento interacional.

2.2 Etnometodologia: noções centrais

A Etnometodologia, sociologia radical desenvolvida por Harold Garfinkel, se ocupa do estudo do trabalho naturalmente *accountable* de produção de métodos rotineiros e partilhados pelos membros da sociedade na manutenção e reconstrução da ordem social. Esses métodos podem ser observados nas suas ações, descrições e interpretações da conduta social (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Heritage, 1999). Vejamos, a seguir, uma sistematização básica das noções centralmente relevantes para o entendimento da ontologia desenvolvida por Garfinkel.

2.2.1 Os métodos e a natureza da ação social

Garfinkel trata centralmente do reconhecimento partilhado entre os membros de cursos de ação alternativos. “De acordo com Garfinkel, uma população é constituída não por um conjunto de indivíduos com algo em comum, mas por um conjunto de práticas comuns a situações e eventos particulares”^{xix} (Rawls, 2002, p. 60). Esses procedimentos comuns, pelos quais os membros da sociedade realizam suas atividades práticas cotidianas, Garfinkel (1967) chamou de **métodos**, e o reconhecimento dessas maneiras de se realizar a vida social como outras pessoas fizeram, fazem, ou fariam, é um dos fatores que caracterizam a sociedade enquanto imortal, e constitui o cerne do seu interesse na busca pelo entendimento da construção da ordem social.

Apesar de os métodos poderem ser transportados de uma situação social para outra, eles são sempre unicamente adequados (Garfinkel, 2002, p. 72). Cada nova ação/descrição tem base em produtos sedimentados de atividades passadas (Heritage, 1984), sendo informada pela história (Garfinkel, 1967, p. 77). No entanto, cada nova situação de interação apresenta novas características, próprias e únicas, e cada uso de recursos linguísticos e interacionais

apresenta uma nova configuração, e uma significação única e pertinente para cada dado momento. Ou seja, apesar de o passado ser constantemente revisado e reafirmado, cada (nova) ação é indicial, assumindo “significados distintos em toda situação específica em que é utilizada” (Almeida, 2009, p. 65).

Essa indicialidade radical da ação social remete ao caráter de adequação para todos os fins práticos de cada ação, o que significa que “o sentido da expressão como uma ação é decifrado/compreendido vendo-o como escolhido em um contexto específico que é invocado e tornado relevante pela descrição, e por um propósito particular”^{xx} (Heritage 1984, p. 152). Ou seja, há uma adequação contínua de cada movimento interacional aos propósitos do contexto local e imediato.

Podemos dizer, então, que a estrutura social é “adquirida, confirmada, revisada”^{xxi} (Schegloff, 1991b, p. 152), “reforçada e implementada”^{xxii} (Schegloff, 1991b, p. 153), “reproduzida, modulada, neutralizada ou transformada incrementadamente na conduta real”^{xxiii} (Schegloff, 1991a, p. 51). Ela é transformada incrementadamente porque cada ação ocorre uma nova primeira vez, é um novo uso, com uso da base e acréscimo de contingente incremento. Assim, cada nova ação é uma leitura alternativa da ordem social, é uma nova primeira vez, que mantém alguns dos elementos originais, mas modifica ou acrescenta novos.

Quando Garfinkel explicita que “cada um é o primeiro, mas cada um é também um próximo”^{xxiv} (Rawls, 2002, p. 30), ele expõe sua recomendação central de que as atividades pelas quais os membros organizam seus encontros sociais são idênticas aos procedimentos para tornar essas mesmas atividades *accountable* (Garfinkel, 1967), se referindo ao caráter contínuo e sem descanso de ambas: práticas e *accounts*. Isso significa que as atividades são ao mesmo tempo meio para a realização da vida social e método para demonstrar o reconhecimento da racionalidade da ordem social. Nisto está a centralidade da manutenção da cultura comum, da orientação para a produção de atividades reconhecidas como comuns, normais, razoáveis, justificáveis, e moralmente aceitáveis o tempo todo sem descanso.

Portanto, descrições e *accounts* são inevitavelmente tratadas como ações (Heritage, 1984, pp. 150 e 156) porque são ao mesmo tempo conhecimento e método (Garfinkel, 1967, pp. 24-25), descrição e pedagogia (Garfinkel, 2002, p. 145), fenômeno e instrução. O método, nesse sentido, é a validade praxeológica da ação instruída, demonstrável e instrutivamente observável (Garfinkel, 2002, p. 125) em cada parcela da conduta social.

Cabe dizer ainda que o enunciado é triplamente indicial, ou seja, o seu referente, o senso das expressões particulares e finalmente o senso do enunciado “inevitavelmente, construído como uma ação”^{xxv} (Heritage, 1984, p. 152), são indiciais. Isso significa que uma ação é uma realização inevitavelmente indicial, construída pela invocação do contexto imediato, coordenado com o senso comum que organiza os termos descritivos (Heritage, 1984); conjunta – e, portanto, social –; resultado da reflexividade e *accountability* dos procedimentos informados pela reciprocidade de perspectivas entre os agentes.

Assim, a concepção de **ação** é central no entendimento etnometodológico da natureza social. A ação, portanto, é muito mais do que uma produção realizada na sequencialidade da fala-em-interação, pois reflete, mais que isso, o caráter inevitavelmente indicial, local, situado, e finalmente único, de cada produção social. Portanto, a sociedade é reconstruída sem descanso na explicabilidade de cada ação da vida social, que mantém, reproduz, altera, desenvolve, modifica e incrementa os elementos da ordem social.

2.2.2 Conhecimento de senso comum

Apesar de agentes racionais, os membros podem sofrer restrições normativas de conduta, restrições informadas pelo partilhamento de senso comum e pela reflexiva *accountability* normativa na produção e interpretação das condutas. Heritage (1984) aponta a “norma como uma base interpretativa primária”^{xxvi} (p. 211) para a realização da vida social. O termo **norma**, em Etnometodologia, implica o entendimento de que os membros da sociedade sustentam suas ações, descrições e interpretações com base no que é reconhecido e justificável como normal, comum, e moralmente legítimo²⁴.

Essa normatividade é informada pelo **conhecimento de senso comum**, que diz respeito ao compartilhamento de conhecimentos e expectativas dos membros na realização das atividades práticas da vida social, e ao reconhecimento e ajuste mútuo das ações e descrições a essas expectativas. Compreende, portanto, o conhecimento comum das propriedades formais das estruturas sociais, se constituindo enquanto o repertório disponível

²⁴ Essa normatividade, no entanto, não é estática e insensível; pelo contrário, é uma constante construção social, produzida através de sucessivos usos, práticas e atividade, métodos e informações.

que informa os membros quanto às possibilidades moralmente legítimas de ação e interpretação do fato social.

Os valores em comum são, ao cabo, a cola da ordem social (Schegloff, 1991a), servindo ao mesmo tempo como base para a produção das texturas da ordem social legítima, e se constituindo como o próprio fato social (Garfinkel, 1967, p. 53). O conhecimento de senso comum, portanto, se configura enquanto um *corpus* de conhecimento socialmente partilhado (Garfinkel, 1967), *corpus* que constitui o que Garfinkel chama de cultura, ou seja, “os graus socialmente sancionados de inferência e ação que as pessoas usam da mesma maneira”^{xxvii} (Garfinkel, 1967, p. 76). Trata-se, portanto, de um sistema de reciprocidade de perspectivas, expectativas e credibilidade no partilhamento de uma cultura comum (Heritage, 1984, pp. 56 e 77).

Diante do entendimento do compartilhamento dos membros de um mundo comum, Sacks (1984b) aponta para o trabalho de ser comum no qual estamos engajados o tempo todo, sem descanso. Não são os membros que são comuns, mas os trabalhos realizados por eles (Sacks, 1984b), e faz parte do trabalho de ser comum, conhecer o senso comum, daquilo que é comumente realizado, conhecido, aceito e permitido normativamente por outros membros da sociedade, ou seja, ter acesso àquilo que informa a *accountability* das ações. No entanto, para ser comum, não é necessário entender todos os detalhes da organização das vicissitudes da ordem social, pois o conhecimento partilhado é visto mas não destacado, e faz parte da atitude natural, isto é, da postura comum aos membros da sociedade, suspender a dúvida quanto a esses detalhes.

Essa condição moral de credibilidade e expectativa mútua do partilhamento de entendimento diante de um objeto é garantida pela manutenção de uma arquitetura de **intersubjetividade**, ou seja, do reconhecimento mútuo dos membros do partilhamento de um mundo em comum (Schegloff, 1991b, p. 151), do reconhecimento de um plano comum de entendimento (Schegloff, 1992; Garcez, 2008; Almeida, 2009). A intersubjetividade resulta de uma estrutura operacional, que conta com um trabalho interpretativo constante dos membros (Heritage, 1984, p. 153; Garfinkel, 1967, p. 30), informado pelo conhecimento de senso comum.

Visto que o conhecimento de senso comum informa as interpretações, expectativas e ações dos membros da sociedade, restringindo normativamente a conduta dos participantes de

acordo com as categorias de pertencimento tornadas relevantes situadamente, essa noção se mostra importante para entendermos as expectativas, conhecimentos e atividades ligadas a cada categoria institucional, e, assim, compreendermos a resistência de alguns participantes na implementação da ação de produzir avaliação formal. Como poderemos ver no Capítulo 4 deste trabalho, quando os participantes da fala-em-interação operam compartilhando expectativas diferentes com relação às atividades realizadas, os próprios participantes tornam relevante o esforço para restabelecer a arquitetura de intersubjetividade, normalizando os cursos de ação. Esses ajustes são realizados visando manter a legitimidade moral das atividades práticas cotidianas.

2.2.3 *Accountability*

Sacks garante que no trabalho de ser comum, as “pessoas estão regularmente monitorando as cenas para suas possibilidades de relato”^{xxviii} (Sacks, 1984b, p. 417), diante de um constante ajuste às expectativas dos outros membros, para que cada ação seja tomada como comum, normal, aceitável, legítima para todos os fins práticos, portanto, *accountable*. O conceito de *accountability*, dessa maneira, diz respeito aos “julgamentos recíprocos de normalidade, razoabilidade, compreensibilidade, racionalidade e legitimidade”^{xxix} (Garfinkel, 1967, p. 174) das ações sociais, à avaliação e demonstração de inteligibilidade e aceitabilidade moral contínua e sem descanso (Heritage, 1984) a respeito das ações e comportamentos dos membros.

Garfinkel toma as *accounts* como “a pedra fundamental da ordem institucional”^{xxx} (Rawls, 2002, p. 50), que informam a analisabilidade e explicabilidade das ações (Garfinkel, 1967). Podemos dizer, assim, que as ações estão sujeitas ao julgamento alheio e ao reconhecimento dos outros membros dessas ações enquanto normais, inteligíveis, explicáveis. Isso nos leva ao entendimento de que o termo *accountability* abrange relações de explicabilidade normativa (Heritage, 1984, p. 117), de reportabilidade das ações e descrições sociais, e de disponibilidade das ações para escrutínio dos outros membros e julgamento dessas ações como realizações comuns, e moralmente adequadas.

2.2.4 Caráter visto mas não destacado

Os procedimentos dos membros na realização da sua vida social se mantêm na maior parte do tempo não destacados, não problematizados, não questionados, escondidos, ‘desinteressados’, familiares, comuns, etc., pois estão tão incrustados nas relevâncias de base normativa que são tomados como garantidos e rotineiros pelos membros. Esse caráter de onirrelevância é o que Garfinkel recorrentemente chama de **visto mas não destacado**.

O “emprego” que os agentes fazem dos construtos é em grande parte inexpressivo e pragmático. Na verdade, preocupados em agir no mundo no ‘aqui e agora’, eles não conseguem dar-se ao luxo de refletir sobre a adequação do tipo de seus construtos e irão somente fazê-lo se o mundo começar a mover-se/andar contra as expectativas^{xxxii} (Heritage, 1984, p. 52).

Sendo interesse central dos membros a realização de tarefas comuns²⁵, as texturas dos procedimentos só serão reveladas diante de rupturas, de escolhas discrepantes, de desvios de conduta moralmente aceitáveis, de eventos “extra”ordinários ou catastróficos. Heritage (1984) garante que as “rupturas das normas são geralmente mais reveladoras sobre as atitudes, motivos e circunstâncias das outras pessoas do que a conformidade”^{xxxiii} (pp. 116-17). Nesses casos, portanto, permite-se ver que há uma maquinaria de reparo de *accountability* moral (Heritage, 1984, p. 196), que torna essas ações destacadamente *accountable*.

Assim, a normalidade dos eventos, que é vista mas não destacada, se torna visível na orientação dos membros para o restabelecimento da coerência ordenada dos detalhes do fato social. Podemos assim dizer que a manutenção da normatividade envolve a tentativa de manter o visto, não destacado, escondido; compreendendo a produção rotineira de ações *accountable* e adequadas, apropriadas ao enquadre local e à acomodação de cursos de ação desviantes que contrariam a expectativa normal das interpretações sociais.

2.2.5 Manutenção da ordem social

Como discutido anteriormente, agir contrastivamente à normalidade das ações, ou seja, realizar ações consideradas não comuns, ou melhor, “extra”ordinárias, transgride a ordem social, e “essa aventura fora de ser comum tem virtudes e custos desconhecidos”^{xxxiii}

²⁵ Esse caráter de visto mas não destacado acrescido do interesse na manutenção da produção de tarefas comuns se reflete na inconsciência da reprodução e manutenção da ordem social.

(Sacks, 1984b, p. 418). Na quebra das expectativas diante de um evento, os membros podem demonstrar confusão de acordo com sua expectativa original dos fatores naturais (Garfinkel, 1967, p. 65). Como exemplo disso, no Capítulo 4 podemos flagrar o constante esforço de alguns participantes, principalmente Felipe, em implementar a ação de avaliar formalmente. Visto que, para todos os fins práticos da meta institucional pedagógica informada pelo conhecimento de senso comum, a ação de avaliar faz parte das atividades, direitos e obrigações da categoria de professor, quando se atribui essa responsabilidade a um participante que torna relevante a categoria de aluno, há uma transgressão nas expectativas de ordem normativa. Por isso, podemos dizer que momentos extraordinários são momentos de desafio, que envolvem um custoso trabalho de restauração da ordem para acomodar ou normalizar as diferenças emergentes do evento que comprometam o curso normal das ações.

Além disso, agir diferente da expectativa da normatividade moral, com relação a suas categorias de pertencimento tornadas relevantes durante suas realizações sociais, faz com que você se torne uma exceção, um membro ímpar, deficiente, “a”normal, e “se você fizer isso rotineiramente, então as pessoas poderão achar que há algo estranho sobre você; que você é pretensioso”^{xxxiv} (Sacks, 1984b, p. 418). Isso porque a ordem social, assim como os dispositivos que organizam as estruturas sociais, é **protegida contra indução**, ou seja, aqueles membros que se comportarem de maneira ímpar são reconhecidos como membros deficientes, e todo comportamento que não se encaixar com a ordem normativa, será tratado como temporário, acidental ou defeituoso.

Essa característica implica que tanto os recursos linguísticos e interacionais, ou os conhecimentos que organizam a cultura comum poderão apresentar outros significados. No entanto, essas alterações, ou incorporações apenas serão possíveis diante de sucessivas intervenções. Ou seja, a proteção contra indução constrange as possibilidades de mudanças, fazendo com que métodos e maneiras de se fazer a vida social mantenham uma relativa estabilidade e só possam mudar diante de sucessivas intervenções.

Portanto, as informações são governadas por sistemas de relevâncias, organizadas por constantes ajustes e gerenciamentos dos julgamentos e expectativas. “O membro da sociedade usa expectativas de base como um esquema de interpretação”^{xxxv} (Garfinkel, 1967, p. 36), e essas expectativas garantem a não interferência de conhecimentos que não são aplicáveis a certas instâncias, o que garante, por sua vez, a manutenção de um esquema compartilhado de conhecimentos.

Afirmar que há uma busca pela percepção de padrões (Garfinkel, 1967, p. 91) significa dizer que as características organizacionais da estrutura social refletem a condição ordenada dos detalhes e texturas que constituem o que chamamos de sociedade. Nas palavras de Sacks, “você pode começar a apreciar que há algum tipo de mecanismo imensamente poderoso operando no manejo de suas percepções e pensamentos”^{xxxvi} (Sacks, 1984b, p. 418).

2.2.6 Membro comum da sociedade imortal

O membro comum da cultura (Schegloff, 1992, p. 198) é um ser humano socializado, visto que “a socialização é vista como um processo no qual os atores adquirem, e/ou são tratados como tendo adquirido, um corpo de conhecimentos normativamente organizados segundo os quais eles tratam as suas próprias ações e as ações dos outros como sendo *accountable*”^{xxxvii} (Heritage, 1984, p. 131). O domínio da linguagem natural, condição *sine qua non* para considerarmos uma pessoa enquanto membro efetivo da sociedade, é a capacidade de, a partir do uso do conhecimento comum dos fatos naturais, reconhecer e produzir representações/descrições/ações adequadas ao contexto local e imediato de cada encontro social (Garfinkel, 1967, p. 275; Heritage, 1984, p. 139). Assim, o que define a condição de pertencimento é o domínio da linguagem natural, a capacidade de ser moralmente *accountable*, socialmente competente²⁶, compartilhando expectativas e métodos num plano de conhecimento de senso comum com os outros membros da sociedade (Garfinkel, 1967).

2.3 Análise de categorização de pertencimento

Abordo nesta seção primeiramente as possíveis explicações para a divergência quanto à natureza da investigação empírica em Análise de Categorização de Pertencimento (MCA), repensando as facetas de posição e composição e suas implicações nos estudos das organizações e sistemáticas da fala-em-interação. Proponho, então, uma distinção entre projeção de um termo categorial e o trabalho de categorização, para assim compreender a organização do dispositivo de categorização de pertencimento.

²⁶ Competência significa a capacidade de gerenciar a vida social sem interferências (Garfinkel, 1967, p. 57), diante das contingências situadas.

2.3.1 A divergência quanto à natureza da investigação empírica em Análise de Categorização de Pertencimento

Há um grande debate na literatura destinada aos estudiosos de MCA que divide opiniões quanto à natureza da sua investigação empírica.

Embora de tradição etnometodológica e com várias raízes nos estudos de Sacks (1992), a corrente de pesquisa em MCA desenvolveu-se de forma distinta à ACe, o que acabou por gerar certa controvérsia entre pesquisadores em relação a sua natureza êmica e ao próprio fato de sua “independência” dos estudos da ACe (Almeida, 2009, p. 47).

Os estudos iniciais de Sacks (1992) em MCA nem sempre utilizavam dados empíricos de fala-em-interação, o que promoveu uma abertura para discussões e controvérsias entre os pesquisadores da área. Por um lado, alguns acreditam que a análise, primeiramente descrita por Sacks (1972), seria apenas destinada a dados de ocorrência natural e realizada sequencialmente, turno a turno. Por outro lado, alguns interpretam os estudos de Sacks como tendo interesse tanto em dados de ocorrência natural quanto em dados de relato textual. Schegloff (2007b), por sua vez, questiona se no trabalho atual há a possibilidade de validar dados não-conversacionais.

Mesmo não tendo interesse central em discutir essa divergência, acredito que para aqueles leitores interessados em empreender uma análise de categorização de pertencimento, ou mesmo, interessados em pesquisas que apontem para desdobramentos no entendimento dessa faceta da organização social, seja importante estar ciente sobre essas questões. Portanto, posicionando-me diante deste embate teórico, metodológico e analítico, em defesa da interpretação de que a análise em MCA deve ser sequencial, apresento os seguintes argumentos a seguir.

Primeiramente, nos anos em que Sacks começou a desenvolver seu apreço pelos estudos das categorias dos membros da sociedade, havia uma grande dificuldade de acesso (devido à escassez e altos custos de material) para gravação e reprodução de áudio e vídeo de dados de ocorrência natural, dificuldade já superada, visto os avanços tecnológicos e a democratização de tais equipamentos e recursos. Segundo, como a discussão na área estava em fase inicial de desenvolvimento, as ideias de Sacks, por mais notáveis que ainda continuem a ser, estavam em fase de germinação. Ou seja, é difícil interpretar escritos de uma tradição de pesquisa em sua fase de elaboração sem correr o risco de equivocar-se.

Além disso, acredito que as análises de Sacks a partir de trechos textuais - como, por exemplo, da conhecida frase “O bebê chorou, a mamãe o pegou”^{xxxviii} - tinham como objetivo demonstrar com dados hipotéticos o desabrochar do entendimento social do uso de categorias pelos membros da sociedade e sua estreita relação com a organização e manutenção do conhecimento de senso comum, faceta primordial da cultura comum, da sociedade imortal, que representa a transcendentalidade dos métodos, e das características atribuídas às ações e categorias.

Ainda, uma relação interessante, e talvez não mencionada de maneira tão explícita em trabalhos anteriores, se tornou saliente em minhas leituras e estudos durante a produção desta investigação. “Quase sempre no mínimo dois aspectos de uma conduta – tais como uma unidade da fala – figuram em como ela realiza o que realiza: sua posição e sua composição”^{xxxix} (Schegloff, 1995, p. 194). Isso significa dizer que o fazer, ou seja, o trabalho, depende da reflexividade entre posição e composição. No entanto, certas sistemáticas apresentam uma dessas facetas de maneira mais saliente que a outra.

Para fins de entendimento do objeto de estudo – o trabalho de categorização de pertencimento –, proponho duas linhas um pouco diferentes com relação a suportes de entendimento e de organização. Por um lado há a organização da sistemática de tomada de turnos e a organização do sistema de reparo (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1977; Loder, 2008), que seriam, a meu ver, organizações melhor compreendidas nas minúcias presentes na organização da fala-em-interação. Ou seja, uma linha mais palpável e saliente nas contingências acionais e sequências e, portanto, predominantemente posicional²⁷.

Por outro lado, há a organização do dispositivo de categorização de pertencimento, um pouco mais independente de minúcias sequenciais (embora, ainda dependente), mas que demanda um entendimento mais profundo de concepções menos palpáveis, como conhecimento de senso comum, cultura comum, sociedade imortal, etc. Ou seja, uma linha predominantemente composicional, que diz respeito ao entendimento de métodos e características transcendentais que compõem o *corpus* primordial para a organização dos conhecimentos comuns aos membros da sociedade.

²⁷ Cabe lembrar que as facetas de composição e posição são inseparáveis, e jamais será possível excluir uma das duas de qualquer organização.

Observei, assim, uma influência, implicação ou relação maior de composição - ou seja, conteúdo, desenho dos turnos, práticas -, na organização do dispositivo de categorização de pertencimento, do que em qualquer outra organização da fala-em-interação. E essa saliência composicional, por si só, dá margens à possibilidade de interpretações que incluam a análise de dados textuais como coerentes aos interesses de Sacks.

Portanto, acredito que Sacks tinha interesse central em dados de ocorrência natural, e, portanto, em análise sequencial²⁸, mas que, diante das restrições já mencionadas, o entendimento das suas concepções de pertencimento podia ser revelado diante da explanação de segmentos textuais, que despertassem algo conhecido em comum por seus ouvintes e leitores, sendo eles, pesquisadores ou não, membros da sociedade e informados pela mesma organização.

2.3.2 Projeção de um índice categorial *versus* trabalho de categorização

Posicionando-me a respeito dos procedimentos de análise do objeto de estudo, acredito que a análise sequencial é necessária na medida em que só ela pode apontar para um trabalho de categorização ou para a projeção de um índice categorial.

Se você simplesmente estender a analogia do que você obviamente pensa sobre trabalho - (...) - então você será capaz de ver que todos os tipos de coisas nomeadas, por exemplo, características pessoais e afins, são trabalhos que são realizados, que supõem algum tipo de esforço, treinamento etc^{xl} (Sacks, 1984b, p. 414).

Assim, um trabalho é sempre procedimentalmente relacionado com o *fazer* da fala, e, por trabalho, entendo o investimento interacional, reconhecido analiticamente na distribuição e manejo dos turnos, com implicações diretas na manutenção da intersubjetividade, e na realização e sucesso do empreendimento tornado relevante pelos participantes de uma dada interação. Ou seja, quando falamos em *categorização*, a ênfase na terminação *ação* da palavra está a serviço do entendimento de que qualquer trabalho tem implicações sequenciais. Essa

²⁸ Encontrei uma evidência da centralidade da análise sequencial nos estudos de Sacks. Quando trata sobre o problema de erro de identificação - quando um termo é usado para se referir a alguém que não pode ser identificado pelo termo (Sacks, 1992, p. 417) - o autor garante que o que se deve fazer diante deste problema é aplicar antes de qualquer outra regra do dispositivo de categorização de pertencimento, as regras da sequencialidade conversacional (Sacks, 1992, p. 420).

faceta não descarta a possibilidade do uso de termos categoriais em uma simples menção²⁹ no decorrer da fala, ou na realização de outros empreendimentos interacionais, como, por exemplo, na descrição, na referenciação, entre outros³⁰.

A respeito do trabalho de referenciação, Schegloff (2007c) aponta para a diferença entre se referir, quando não há orientação sequencial em relação às categorias projetadas; e fazer categorização, que ocorre por orientação sequencial. No entanto, acredito que haja uma confusão na interpretação do uso do termo, pois o mesmo autor em outros artigos (Sacks e Schegloff, 1979; Schegloff, 1996b; Hacoen e Schegloff, 2006), apresenta uma explanação detalhada da sistemática de referenciação enquanto um trabalho interacional com consequências sequenciais. Portanto, na leitura de seus trabalhos é necessário discriminar o significado do uso do termo *referir*, que ora significa apenas uma menção sem orientação sequencial, ora significa o trabalho sequencialmente relevante de referenciação.

Faço, portanto, a distinção entre duas organizações que podem coexistir, mas que possuem duas sistemáticas distintas, no que tange à organização de preferências e à funcionalidade de seus usos. Enquanto a organização da sistemática de referência³¹ a pessoas está primordialmente a serviço da reconhecibilidade de referentes ausentes na interação, a sistemática do dispositivo de categorização de pertencimento está mais ligada às características envolvidas na atribuição das categorias, estando a serviço da manutenção e organização do conhecimento de senso comum e, portanto, da reprodução da cultura comum³². São, assim, sistemáticas independentes na maioria das vezes, mas cooperantes em outras diversas.

Retomando a distinção entre projeção de um índice categorial e trabalho de categorização, cabe lembrar que a simples menção de um termo categorial não garante que o

²⁹ Uma menção seria apenas (e tentando evitar o risco de ser aqui reducionista) o uso destes termos - mais em termos de composição do que posição - em uma *projeção*.

³⁰ É importante não reduzir referenciação e descrição ao nível de uma mera menção, pois são trabalhos por si só.

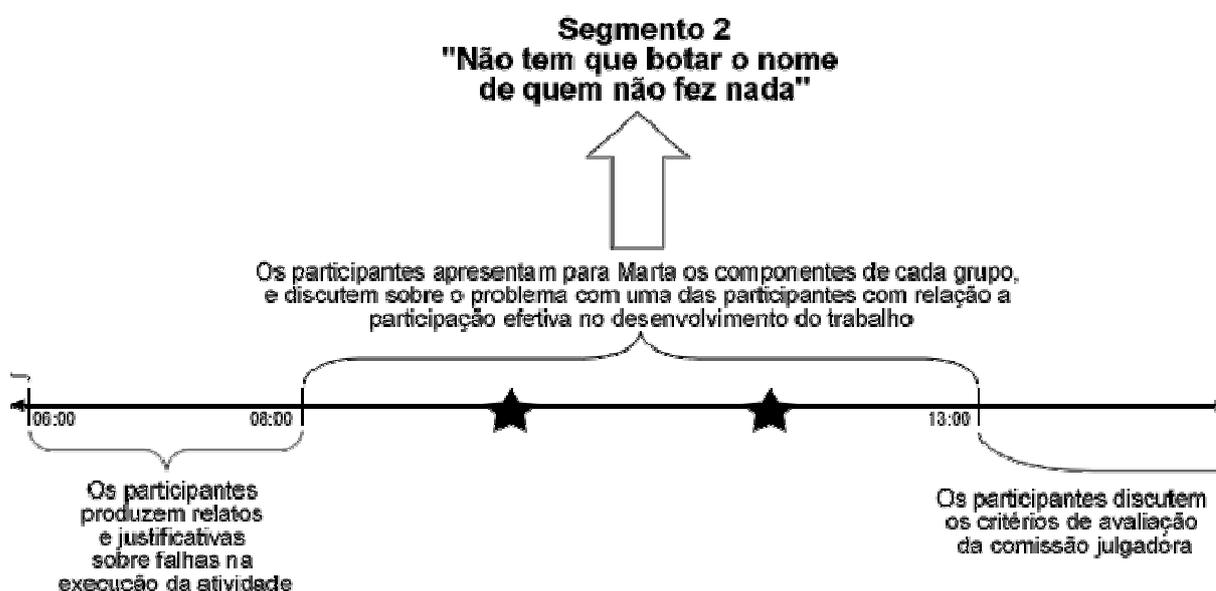
³¹ O interesse dessa linha de trabalho é compreender o trabalho de reconhecibilidade dos referentes da interação para a manutenção de coerentes cursos de ação. Essa sistemática também organiza o senso comum sobre os membros e as suas atividades. Ver Sacks e Schegloff (1979); Hacoen e Schegloff (2006) e Schegloff (2006).

³² Por exemplo, o trabalho de categorização pode ser realizado por meio do uso de um pronome (nós), forma referencial comum no trabalho de referenciação. Ou então, um termo categorial pode estar sendo usado para suscitar o reconhecimento de um referente.

que está acontecendo é de fato um trabalho de categorização. Schegloff (1991a) afirma que “os termos vernaculares não realizam o trabalho”^{xii} (p. 56), ou seja, somente o uso do vernáculo, a composição do turno, não garante a relevância sequencial e o trabalho. Há uma constante ênfase na centralidade da conduta que ampara a ideia de que o que importa fundamentalmente é o que se está fazendo, e o que se faz se faz sequencialmente na fala-em-interação, fazer que projeta e supre relevâncias condicionais produzidas turno a turno.

Portanto, a categorização é um trabalho, e, por isso, tem implicações sequenciais para os participantes. No entanto, em muitos momentos da interação, há uma projeção, ou seja, a ação não é necessariamente levada a cabo, mas apenas projetada³³. Não há como negar o fato de que a composição da fala-em-interação é relevante para as atividades dos participantes, no entanto nem tudo que é proferido é sequencialmente relevante para os participantes e passível de análise sequencial. No Segmento 2.1 temos um exemplo de projeção sem o trabalho de categorização, no qual Alba projeta a relevância das categorias de trabalhadora, dona de casa e mãe, mas não tem sua projeção ratificada sequencialmente pelos demais participantes.

Figura 1 – Segmento 2



Fonte: Elaborada pela autora.

³³ Essa projeção pode ocorrer pela menção de um termo categorial, ou pela menção de uma característica ou atividade ligada a tal categoria.

Segmento 2.1 - linhas 28 a 44

28 Alba =é. m[as nós-]
 29 Cleide [não. mas] foi mostrado. foi m[ostrado.]
 30 Alba [mas os- o pra]zo
 31 que tinham dado pra gente (.) no último dia eu
 32 tive que fazer me virar correndo levei embo:ra
 33 pra fazer porque n- é:: então não tem que botar
 34 o nome de quem não fez nada.
 35 (.)
 36 Marta nã[:::o.]
 37 Alba [se eu] tive que trabalhar. cuidar da
 38 minh[a casa. da minha] filha. e mesmo assim fazer.=
 39 Felipe [°(ló::[gico]°)
 40 Tiago [°(fod]a)°
 41 Alba =porque que eu vou dar de graça pra quem não
 42 boto::u um papelzinho colado ali,
 43 (.)
 44 Marta °i[ss:o°.]

No Segmento 2.1 Alba projeta a relevância das categorias de trabalhadora (linha 37), dona de casa (linha 38), e mãe (linha 38), enumerando as atividades ligadas a essas categorias, a serviço da implementação do seu argumento contra dar nota para uma participante que não contribuiu na realização do trabalho. No entanto, a ação em curso que Felipe (linha 39), Tiago (linha 40) e Marta (linha 44) ratificam é o argumento produzido por Alba desde a linha 30, e não necessariamente as categorias de pertencimento por ela projetadas. Aqui, portanto, temos a projeção de índices categoriais, sem o trabalho de categorização³⁴.

Alguns termos recorrentemente usados na literatura em MCA têm estreita relação com a distinção aqui proposta entre projeção de um índice categorial e trabalho de categorização. Dedico um espaço, dessa maneira, para a discussão dos termos orientação e ratificação, visando evitar subsequentes contradições. Almeida (2009) aponta para a necessidade do entendimento do termo orientação (p. 3) nos estudos de MCA, e parece fazer uma distinção entre orientação e ratificação.

³⁴ Uma análise alternativa e legítima do mesmo segmento apontaria para a relevância do trabalho de categorização imbricado no processo de argumentação no qual os participantes parecem estar orientados. No entanto, cabe lembrar que a análise centralmente aqui proposta está informada pela distinção entre projeção e trabalho de categorização.

Ao ajustar o turno de seu interlocutor, um participante busca estabelecer um “mundo em comum”, no qual as identidades sociais por ele projetadas podem ser ratificadas no decorrer da interação. Essa ratificação pode ocorrer, basicamente, por dois processos. Em alguns momentos algumas dessas identidades não constituem índices de orientação, pelo simples fato de que já foram tornadas comuns, familiares e rotineiras pelos membros de um grupo social. Nas palavras de Garfinkel (1967), essas identidades são vistas mas não destacadas, são tidas como óbvias por já estarem normatizadas. A ratificação, portanto, pode ocorrer pela não-orientação sequencial dos participantes à projeção de uma identidade social na sequência da interação. Num segundo processo, certas identidades sociais projetadas por um participante constituirão índice de orientação para algum(uns) interagente(s), o que ocasionará uma relevância condicional de tal identidade (Almeida, 2009, p. 38).

Tendo em vista a citação de Almeida (2009), é de suma importância fazer uma clara distinção entre orientação e ratificação para entendermos o que se mantém ao nível da projeção, e o que alcança o nível do trabalho. Orientação, a meu ver, tem estreita relação com as possibilidades de ação e as relevâncias condicionais que são cumpridas no curso da fala, e é, portanto, sequencialmente destacada. Quando se fica no nível da projeção não há orientação sequencial, porque não há trabalho sequencial. A não orientação seria então a ausência de envolvimento interacional aparente, de relação sequencial e de cumprimento acional. Ratificação, por sua vez, lida tanto com aquilo que é normativo e passa despercebido nas texturas sociais, quanto com o que se mostra saliente no curso da fala-em-interação.

De maneira simples, a projeção de uma ação pode ser ou não ratificada pelos interagentes, mas não será índice de orientação para os mesmos. Já o trabalho (de categorização) é sequencialmente reconhecível nos turnos subsequentes à projeção, pois implica o cumprimento de uma dada relevância condicional, e, portanto, orientação dos participantes. Trabalho, ao cabo, é sinônimo de conduta sequencial, visto na orientação formal e multilateral dos membros para um objeto emergente interacional.

A questão da coerência dos detalhes da ordem social tem a ver com o encadeamento de condições, relevâncias e expectativas projetadas e cumpridas no curso da interação. A análise das categorias de pertencimento, assim, deve estar calcada no que está acontecendo e é potencialmente relevante situadamente para a produção e interpretação da conduta dos participantes, ou seja, na demonstração recíproca de relevâncias. Portanto, os participantes devem estar demonstravelmente orientados para a relevância, ou seja, para a consequencialidade “procedimental” das ações e descrições (Schegloff, 1991a), para que um trabalho seja reconhecido como tal.

2.3.3 A organização do dispositivo de categorização de pertencimento

Conforme anteriormente discutido, o interesse da Etnometodologia é no entendimento da organização da sociabilidade humana, ou seja, como as pessoas fazem coisas por meio da linguagem e como se organizam na realização de suas ações e descrições. A sociabilidade elementar, portanto, é o domínio da linguagem natural (Garfinkel, 1967; Garfinkel & Sacks, 1970).

Na visão etnometodológica, a condição de membro de uma comunidade e o domínio da linguagem natural se determinam reflexivamente. Ambos consistem no trabalho de produzir e exibir conhecimento de senso comum com relação a atividades cotidianas utilizando práticas linguísticas de categorização e descrição de forma reconhecível, compreensível, razoável, justificável (*accountable*). (Abeledo, 2008, p. 137)

As relações de pertencimento se dão pelo domínio da linguagem natural, e pela produção pelos membros de práticas de descrição e de categorização, que invocam o conhecimento de senso comum, este que é constituído dos conhecimentos, das experiências, das expectativas e dos métodos compartilhados pelos membros para realizarem suas ações. Ou seja, o pertencimento dos membros diz respeito a como eles acionam um mundo em comum para construir a realidade social.

O conhecimento de senso comum se organiza pelo Dispositivo de Categorização de Pertencimento - chamado por Sacks de MIR³⁵ -, uma “maquinaria muito central da organização social”^{xlii}, que organiza a relação sistemática entre as atividades, as características, as informações compartilhadas pelos membros e as categorias de pertencimento, diante do entendimento de “como os ‘membros’ caracterizam, identificam, descrevem, se referem, e na verdade “concebem” os membros, falando com o outro”^{xliii} (Schegloff, 1991a, p. 49). É um dispositivo básico e genérico de controle social (Sacks, 1992, p. 42) que lida com conhecimentos e práticas aplicáveis a categorias que são constantemente monitoradas pelos membros da sociedade.

De maneira mais prática, o MIR é um aparato que se constitui como um conjunto de práticas e recursos relacionados a coleções de categorias - conjuntos de categorias que

³⁵ M significa pertencimento (do inglês *membership*), I significa inferência (do inglês *inference*) e R significa representativo (do inglês *representative*) (Sacks, 1992, p. 41).

compartilham entre si algumas características em comum³⁶ - e a regras de aplicação (Schegloff, 2007b), do qual os membros se valem para se referir e descrever categorias, e assim destacar relações de pertencimento e participação na sociedade.

As duas regras de aplicação (Schegloff, 2007b) são a regra da economia e a regra de consistência. A primeira se refere ao fato de que a alocação de uma categoria é o bastante para todos os fins práticos, o que não impede que outras categorias possam ser invocadas. A segunda, diz respeito ao fato de que quando uma categoria de uma coleção é invocada por um dos participantes, outras categorias pertencentes à mesma coleção podem ser atribuídas aos outros participantes da interação.

Categorias de pertencimento são identificações contingentes³⁷ dos membros da sociedade, socialmente construídas no manejo dos recursos interacionais; são produtos locais, que, embora invocadas de uma base informada pelo conhecimento de senso comum, são ressignificadas na interação, sendo que cada nova projeção reorganiza essas categorias.

Almeida (2009) lembra que a orientação dos membros para as categorias de pertencimento na interação é vista primordialmente na noção de ajuste ao interlocutor. Essa noção reflete a constante exposição e orientação dos membros ao escrutínio da aceitabilidade moral das suas ações e descrições por seus interlocutores, abarcando, assim, o gerenciamento e a reciprocidade de ajustes da conduta de acordo com as expectativas³⁸ atualizadas localmente. Além de estar presente no ajuste constante e sem descanso dos interlocutores, a noção de categoria é vista na própria organização da tomada de turnos, no que tange às oportunidades de fala³⁹ e às contribuições admissíveis, e na organização da sistemática de reparo, na qual duas categorias - *self* e *outro*⁴⁰ - organizam as trajetórias de reparo e as diferentes oportunidades de ações (Schegloff, 1987, p. 210). Ainda, diferentes categorias

³⁶ Como por exemplo, as categorias de criança e de adulto, que são categorias da coleção de categorias de pertencimento aos estágios da vida. Há uma relação sistemática entre as coleções (Sacks, 1992, p. 591), sendo o co-pertencimento uma característica na qual os membros se orientam, e que são relevantes para as atividades realizadas por eles (Sacks, 1992, p. 590).

³⁷ Categorias de pertencimento são sensíveis ao contexto local e imediato de cada nova interação.

³⁸ Trata-se de uma dinâmica sincronização de expectativas.

³⁹ Falante prévio (*prior speaker*), falante corrente/atual (*current speaker*), e interlocutor (*recipient*).

⁴⁰ Do original no inglês *self* e *other*

estão envolvidas nas posições das ações organizadas em pares adjacentes (Sacks, 1992, p. 425).

Tendo como respaldo o conhecimento de senso comum, as categorias projetadas na interação demonstram as características, informações, tipos de conduta e conhecimentos dos membros, que são sancionados e reforçados pelos participantes que administram tais categorias. Algumas categorias são administradas por certos grupos dominantes, que definem as condições de aplicabilidade e o conhecimento atribuído a essas categorias. Como exemplo disso, temos a categoria de adolescente, administrada por adultos (Sacks, 1992, p. 399), em que os termos categoriais não são usados pelos próprios membros do grupo, que possuem nenhum ou pouco controle sobre essas informações (Schegloff, 1991b). Outras categorias são administradas pelos próprios membros, como é o caso das categorias chamadas por Sacks (1992) de revolucionárias. Assim, o sistema de manutenção de conhecimentos é internamente reforçado pelos próprios membros constantemente a cada nova interação.

Schegloff (2007b) apresenta três características das categorias de pertencimento e de seu dispositivo. Primeiramente, o autor argumenta que “categorias são o que nós podemos chamar de “ricas em inferências”, o que significa que “muito do conhecimento que os membros da sociedade têm sobre a sociedade é armazenado nos termos dessas categorias”^{xliv} (Sacks, 1992, p. 40). Ou seja, a característica de **riqueza de inferências** diz respeito aos conhecimentos associados aos representantes das categorias de pertencimento acessados e informados pelo conhecimento de senso comum. Assim, as categorias envolvem conhecimentos abrangentes sobre tópicos inesgotáveis (Sacks, 1992, p. 178), o que possibilita que os falantes formulem “tópicos da conversa baseados no conhecimento armazenados nos termos daquela categoria”^{xlv} (Sacks, 1992, p. 41).

A segunda característica remete ao fato de que “o que se sabe sobre a categoria é sabido sobre ela, e o destino de cada uma está amarrado ao destino da outra”^{xlvi} (Sacks, 1992, p. 401). Isso significa que as categorias de pertencimento são **protegidas contra indução**, o que garante que o membro que se mostra diferente do conhecimento aplicável à categoria que ele torna relevante, será considerado uma exceção. E uma “exceção simplesmente não importa”^{xlvii} (Sacks, 1992, p. 180), ou seja, uma exceção⁴¹ por si só não provocará mudanças

⁴¹ Diante de uma atividade problemática – em que um conjunto delas é realizado por um conjunto de pessoas e é inconsistente – se tem duas posições inconsistentes entre si, e uma delas deve ser removida e explicada sua problemática (Sacks, 1992, p. 180).

no conhecimento sobre as categorias (Sacks, 1992, p. 180), pois as categorias e o conhecimento presumível aplicável a elas são protegidos contra indução (Sacks, 1992, pp. 180 e 335). Em casos desviantes, o conhecimento não é considerado errado, o membro desviante é que é considerado um impostor⁴² (Sacks, 1992, p. 336).

Ao invocar uma categoria de pertencimento na interação, os membros lidam com descrições já formuladas sobre essas categorias sustentadas pelo conhecimento de senso comum (Schegloff, 2007b), mas também lidam com descrições e atividades ligadas à categoria, realizadas situadamente com relação aos trabalhos realizados local e sequencialmente. A terceira característica do dispositivo é, portanto, a de que existem **atividades ligadas a categorias** (Sacks, 1972, Sacks 1992, Schegloff, 2007b, 2007c), ou seja, algumas condutas têm associação direta como próprias, comuns, familiares a certas categorias⁴³.

Como exemplo dessa relação, Salimen (2009), em seu estudo sobre pedidos e ofertas de ajuda em atividades pedagógicas de encenação em sala de aula de Inglês como língua adicional, nos mostra que as categorias de pertencimento conhecedor e não conhecedor estão estreitamente relacionadas às ações de oferecer e pedir ajuda. Isso porque pedir ajuda se configura enquanto uma ação que implica categorizar o outro participante como conhecedor, ao passo que, oferecer ajuda se configura enquanto uma ação que implica categorizar o outro participante como não conhecedor de uma informação ou de um conhecimento.

Portanto, uma conduta, atividade ou ação ligada a uma dada categoria, quando realizada⁴⁴, produz a relevância de que quem a realizou possa ser categorizado, ou reconhecido como pertencente a essa categoria. Schegloff (2007b) argumenta que “a asserção de que alguma atividade é amarrada a alguma categoria não é uma asserção sobre atividade e

⁴² No texto, *phoney* (Sacks, 1992, p. 580).

⁴³ Sacks (1992) alerta para o cuidado em não atribuir características ou comportamentos quaisquer a uma dada categoria, pois as inferências permitidas são apenas aquelas informadas pelo conhecimento de senso comum (Sacks, pp. 582-83), conhecimento que é independente de cada membro que você reconhece realizando tal comportamento.

⁴⁴ Quando Sacks (1992) argumenta que há outras maneiras de se identificar um membro por uma categoria sem necessariamente se usar o termo categorial (Sacks, 1992, p. 578), como, por exemplo, por insinuação (do original no inglês *hinting*) - quando se **nomeia** atividades ligadas a ela -, há uma regra de relevância que aponta para o fato de que, se uma atividade é **nomeada** ou realizada na fala-em-interação, a categoria ligada a ela torna-se, logo, relevante (Sacks, 1992, p. 301).

categoria; é uma asserção sobre conhecimento de senso comum – uma asserção de que o conhecimento de senso comum afirma tal conexão”^{xlvi} (p. 476). Dessa maneira, há uma relação dinâmica e de co-determinação reflexiva entre categorias de pertencimento e as atividades ligadas a elas.

Sacks (1992) fala da ambiguidade que pode resultar do uso de certas categorias e como a noção de atividade ligada a elas pode solucionar esse problema. Na afirmação *O bebê chorou*⁴⁵ temos uma categoria de pertencimento e uma atividade ligada à categoria (Sacks, 1992, p. 584). Sacks argumenta que bebê pode se referir a um adulto ou a uma criança, e que a atividade de chorar resolve a ambiguidade do termo categorial porque é uma atividade ligada à categoria criança. Em outro exemplo, Sacks fala da relação entre a atividade de confessar e as categorias de criminoso e de católico, argumentando que para resolver a ambiguidade da atividade, recorre-se ao uso do termo categorial (Sacks, 1992, p. 584). “A reflexão de uma categoria, então, pode ter algum impacto na resolução de algumas ambiguidades”^{xlix} (Sacks, 1992, p. 585), e essa é uma das razões pelas quais precisamos da noção de atividade ligada à categoria, evitando desentendimentos.

Além disso, as atividades ligadas à categoria podem estar a serviço de outras práticas, como degradação ou elogio, quando estiverem em graus hierarquicamente diferenciados dentro de certas coleções. “Se a atividade é ligada a uma categoria inferior a qual a pessoa está, então a declaração/afirmação é uma ‘degradação’. Se a atividade é ligada a uma categoria superior a que a pessoa está, então a afirmação é um ‘elogio’”^l (Sacks, 1992, p. 585). Ou seja, se um adolescente for identificado pela categoria ou pela atividade ligada à categoria de bebê, estamos diante de uma degradação, por outro lado, se o mesmo adolescente for identificado pela categoria ou atividade ligada à categoria de adulto, estamos diante de um elogio. Isso nos leva a constatação de que “há um conjunto de categorias na estruturas social, todas elas estão competindo nessa estrutura social”^{li} (Sacks, 1992, p. 181).

A compreensão das categorizações de pertencimento, portanto, contribui para o entendimento da organização da realidade social e da conduta dos membros da sociedade. Ou seja, muitos conhecimentos são acessados com relação às categorias de pertencimento dos membros (Schegloff, 2007b). A partir do estudo das categorias projetadas pelos membros na fala-em-interação e das ações e descrições que invocam a relevância dessas categorias, me

⁴⁵ Do original no inglês *The baby cried*.

ocupo nesta pesquisa na tentativa de sistematizar um entendimento de como os participantes da fala-em-interação de sala de aula produzem conhecimento intersubjetivo sobre práticas de categorização, se orientando para identidades institucionais, com relação ao trabalho de avaliação pedagógica.

2.4 Avaliação pedagógica coletiva: avaliação, participação e aprendizagem

Tomo por avaliação nesta pesquisa “uma atividade pela qual se procura saber (...) a quantas anda a realização de um empreendimento, o desenvolvimento de um processo, a execução de uma tarefa” (Antunes, 2006, p. 166). A avaliação de que falo especificamente na pesquisa projetada aqui se refere àquela em que os participantes avaliam uns aos outros quanto às suas produções pedagógicas, chamada por Antunes (2006) de avaliação horizontal. Scaramucci (1998) usa o termo “negociada” para se referir à avaliação “concretizada por meio de um ‘contrato’ de responsabilidades entre professor e alunos” (p. 120), contrato de reflexão e decisão conjunta a respeito de objetos e critérios de avaliação. Tendo em vista o caráter pedagógico desse tipo de avaliação, opto por defini-la como um trabalho de avaliação pedagógica coletiva (mútua), noção que abarca as possibilidades antes mencionadas, na qual os alunos são participantes também, respeitando as restrições de suas identidades institucionais, da gestão e da tomada de decisões institucionais no que tange às questões da sala de aula.

No trabalho de avaliação pedagógica coletiva, há a expectativa de que o professor seja o participante roteador dos turnos, para que todos os participantes externalizem suas opiniões avaliativas e suas justificativas, e que a partir disso se construa a articulação das opiniões em prol da tomada de posições ou decisões a respeito de um objeto definido pelos participantes local e sequencialmente. Portanto, nesse tipo de avaliação, há complexidade no gerenciamento da discussão, porque o professor e os alunos devem ouvir e respeitar as opiniões de todos os participantes, o professor precisa direcionar parcialmente a discussão para que se alcance o objetivo definido localmente pelos participantes e ao mesmo tempo comparar e articular o conjunto de contribuições de todos os participantes em uma decisão final.

Na fala-em-interação da sala de aula tradicional (McHoul 1978; Mehan, 1985), o trabalho de avaliar parece ser responsabilidade única e exclusiva do professor, que toma as decisões a respeito dos critérios e das avaliações propostas. A avaliação pedagógica coletiva, no entanto, desmistifica a suposição de que o aluno não tem responsabilidade ou capacidade para avaliar o seu trabalho e o trabalho dos outros participantes da sala de aula (Rolim, 2004). Antunes (2006) argumenta que “quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas expectador de sua avaliação” (p. 64). Portanto, com a participação efetiva do aluno no processo avaliativo pedagógico, a avaliação se torna um “meio de ampliação da participação do aluno no seu próprio processo de aprendizagem” (Scaramucci, 1998, p. 122).

No entanto, durante a realização do trabalho de avaliação pedagógica, há a expectativa de que alguns participantes possam resistir à participação, devido à distribuição de direitos e deveres atribuídos a suas identidades institucionais. Scaramucci (1998) atenta para o fato de que “o aluno também precisa estar convencido e disposto a assumir seu papel de sujeito, de agente em seu processo de aprendizagem.” (p. 120). Portanto, a construção da avaliação pedagógica coletiva depende de todos os participantes envolvidos. Além disso, como toda avaliação é questionável e discutível (Demo, 2004), há a expectativa também de que surjam sequências de discordância⁴⁶ entre os participantes devido ao caráter de discussão e tomada conjunta de decisões desse tipo de avaliação.

Enfim, oferecendo mais oportunidades de participação na tomada de decisões avaliativas pedagógicas aos alunos, a natureza da avaliação de certa maneira é reconfigurada. Parece haver uma tentativa democratizante nesse trabalho, de amenizar a assimetria funcional da escola, no sentido de que o controle dos turnos é mais flexível e distribuído, e a tomada de decisões é conjunta, com abertura para se concordar ou não com as opiniões e avaliações. Cabe lembrar ainda que um momento de avaliação pedagógica, também pode vir a se configurar enquanto um momento de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem, de maneira contraditória ao que poderia se supor, é um termo um tanto delicado de ser definido. Numa tentativa de aproximar a definição deste termo com a ontologia da Etnometodologia, tomo como aprendizagem, a produção de conhecimento de maneira local e particular, local e particular porque diz respeito às realizações dos

⁴⁶ Loder (2006) define discordância como “uma oposição estabelecida entre, pelo menos, duas posições distintas com relação a algum tema e instituídas por turnos sequencialmente adjacentes” (p. 12).

participantes relevantes para a construção da participação no aqui-agora com relação a objetos contingentes e emergentes na interação. Ou seja, aprendizagem é uma realização intersubjetiva entre os participantes de uma interação, é uma realização socialmente partilhada (Abeledo, 2008), e pode se referir a objetos mais destacados e palpáveis, como a aprendizagem de uma estrutura linguística, ou a objetos menos reconhecíveis, como a aprendizagem das relações de participação e pertencimento em uma determinada comunidade de prática.

Essa concepção de aprendizagem, portanto, adere a uma política de não adiamento (Garcez, 2006; Schlatter e Garcez, 2009, pp. 6-7), ou seja, aprende-se para fazer coisas no mundo local, no aqui-agora, para participar do que está situadamente acontecendo na interação e na comunidade de que se faz parte. E a aprendizagem desses objetos anteriormente descritos pode ser “carregada” para outros momentos, em outras comunidades, para a realização de práticas semelhantes. Pode ser carregada, mas não necessita ser para que efetivamente seja aprendizagem.

Fica latente a relação de reflexividade entre os termos aprendizagem e participação, o que já é mostrado por Schulz (2007) em sua pesquisa, na qual os participantes demonstram que aprender é participar e participar é aprender. Schulz (2007) afirma que participação se constrói por meio das ações dos participantes que se refletem na organização da tomada de turno e na manutenção do piso conversacional, sendo preciso “ser ouvido e ratificado, ter acesso e engajar-se no piso conversacional” (p. 133). Além disso, a autora considera a relação de participação com a configuração espacial e estrutural da interação, com os direitos e deveres dos participantes, e também com a “construção das identidades sociais dos participantes e a legitimação da participação” (Schulz, 2007, pp. 133-134). Assim, participar no discurso da sala de aula é ter acesso ao turno e ser ouvido, ou seja, é ter acesso e engajar-se no piso conversacional e ser reconhecido como participante legítimo da comunidade de prática a partir de suas ações. Participar, ainda, é contribuir com a realização da organização da fala-em-interação, é agir no mundo. Portanto o trabalho de avaliação pedagógica será também aqui tomado como um momento de participação e aprendizagem da fala-em-interação da sala de aula.

2.5 Práticas, experiências e aprendizagem

As experiências e práticas cotidianas sistematicamente partilhadas nos remetem ao entendimento de que estamos diante do que Lave e Wenger (1991) chamam de comunidade de prática (Wenger, 1998)⁴⁷ ou seja, um grupo de pessoas, partilhando um interesse em comum, realizando atividades cotidianas, e desenvolvendo um repertório próprio de recursos linguísticos e habilidades procedimentais, que refletem as suas identidades como membros do grupo. A construção, manutenção e reprodução dessa comunidade se edificam em cada encontro interacional e na constante aprendizagem⁴⁸ dos membros dos métodos que constituem a comunidade como tal. Os novos participantes, apesar de considerados periféricos, são legitimados em suas ações, até que haja um aumento de sua participação, que os elevem a participantes plenos no acesso e controle das práticas da comunidade⁴⁹ (Hellerman, 2008). Portanto, mais do que interesses em comuns, os membros compartilham práticas, o que se reflete no interesse central desta concepção.

Quando há um partilhamento de práticas entre os participantes, há uma relação de experiências partilhadas entre os membros da comunidade. No entanto, as experiências estão disponíveis diferentemente para cada um (Sacks, 1984b). Numa comunidade de prática, por exemplo, os participantes muitas vezes trabalham em equipes, e cada um deles pode realizar atividades diferentes dentro de uma mesma tarefa ou trabalho. E, nesse sentido, as experiências de cada participante serão únicas levando em consideração as diversas categorias de pertencimento por eles tornadas relevantes na implementação das ações.

Quando Sacks (1984b) nos fala que “relatos são especificamente diferenciados em termos da sua importância para o narrador com referência a onde o narrador se coloca na conversa”^{lii} (Sacks, 1984b, p. 427), ele nos mostra que os relatos das experiências dos participantes são dependentes das categorias tornadas relevantes pelo narrador no seu relato com relação aos interlocutores da história e os interlocutores situados. Além disso, relatar uma experiência é uma ação assimétrica, visto que quem relata tem a experiência e o controle

⁴⁷ Para exemplos de pesquisas que adotam o conceito de aprendizagem referente à concepção de comunidade de prática ver Mondada e Doehler (2004) e Young e Miller (2004).

⁴⁸ Essa aprendizagem pode ser o foco da comunidade ou pode ser incidental.

⁴⁹ Esse aumento de participação é a condição crucial para a aprendizagem (Lave e Wenger, 1991). Hellerman (2006) mostra o aumento de participação (de uma participação periférica legitimada para uma participação central) de dois participantes em atividades de leitura em eventos de letramento.

sobre a história, mesmo que seja o controle sobre o seu ponto de vista sobre a experiência relatada, de acordo com as suas categorias de pertencimento tornadas relevantes durante a realização das atividades relatadas, e durante a produção do relato em si.

Na medida em que parte da experiência envolve contar sobre ela, esse contar constitui uma maneira na qual o que você pode privadamente fazer é tema de controle de uma ação presente aberta, mesmo para o que pensava ser um amigo^{liii} (Sacks, 1984b, p. 428).

Assim, quando lidamos com experiências, temos índices de assimetria nas relações interacionais, o que pode ser observável no gerenciamento das atividades práticas pelos membros de uma comunidade. Destaco, portanto, a noção de experiência, crucialmente relevante no entendimento do gerenciamento das relações categoriais em cenários de aprendizagem, principalmente no que tange a momentos de avaliação.

Podemos inferir, diante da relação entre membros compartilhando práticas, aprendendo constantemente no gerenciamento desses recursos e agregando experiências às suas identidades de membros nessa comunidade, que uma aprendizagem efetiva deva ter base na experiência dos membros com práticas sociais, e não apenas no consumo de objetos de conhecimento. Faz-se condição *sine qua non*, portanto, viver os métodos, para assim, compreender sua organização, seu funcionamento e sua função social, e, portanto, alcançar a tão almejada aprendizagem, porque, mais efetivo do que ouvir o que o outro conta, é viver.

Neste capítulo, empreendi o esforço de articular definições sobre os principais conceitos que norteiam as pesquisas realizadas no âmbito da ACe e da Etnometodologia e que se fazem necessários no entendimento do gerenciamento das categorias de pertencimento tornadas relevantes pelos participantes no trabalho de avaliação pedagógica coletiva. A revisão bibliográfica, assim, perpassa o entendimento da organização da fala-em-interação enquanto sistema sequencialmente ordenado para ação no mundo, que compreende sistemáticas que a organizam em sistemas de troca de fala distintos, com distribuições distintas de direitos e obrigações entre os participantes, proporcionando diferentes oportunidades de participação, assim como projetando restrições quanto à aceitabilidade das ações.

A ação de avaliar, por exemplo, é um produto da participação dos membros em atividades práticas e reflete índices de experiência com relação a essas atividades. Além disso, trata-se de uma ação potencialmente delicada por envolver produção de julgamento público

alheio, sendo comumente implementada por participantes pertencentes a certas categorias, como, por exemplo, a categoria de professor. O entendimento do trabalho de avaliação pedagógica coletiva, portanto, implica o entendimento das relações de participação e do compartilhamento de práticas e de experiências entre os participantes da fala-em-interação, com relação às categorias de pertencimento por eles tornadas relevantes no curso da interação.

Resumindo, a Etnometodologia, enquanto sociologia que se ocupa do estudo dos métodos dos membros da sociedade na construção contínua e sem descanso da ordem social, entende, que, por um lado, os procedimentos comuns dos membros se pautam no reconhecimento indicial da ação social na produção de atividades e descrições moralmente *accountable*, e, por outro lado, são informados por uma arquitetura de conhecimento de senso comum, e pelo dispositivo de categorização de pertencimento.

No próximo capítulo, então, explico os desdobramentos dos procedimentos metodológicos empreendidos na análise dos dados, atentando centralmente para a orientação situada dos participantes da fala-em-interação, para, assim, entendermos o que está acontecendo aqui, em termos de gerenciamento das ações e categorias de pertencimento tornadas relevantes aqui-agora pelos participantes no trabalho de avaliação pedagógica coletiva.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: QUANDO A ORIENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES INFORMA O ENTENDIMENTO DO FENÔMENO

3.1 Perguntas de Pesquisa

O objetivo geral deste estudo é compreender como os participantes gerenciam local e sequencialmente as categorias de pertencimento institucionais emergentes no trabalho de avaliação pedagógica coletiva de sala de aula. A partir da análise dos dados, então, pretende-se:

1 Buscar sequencialmente identificar as categorias de pertencimento institucionais relevantes projetadas pelos participantes para a realização do trabalho de avaliação pedagógica coletiva.

2 Registrar o modo como as categorias de pertencimento institucionais são destacadas, questionadas ou resistidas.

3 Compreender como os participantes invocam e lidam com as características, direitos e obrigações atribuídos às categorias de pertencimento projetadas na interação, e como isso figura na realização do trabalho de avaliação pedagógica coletiva.

4 Sistematizar uma compreensão das relações de participação na fala-em-interação de sala de aula produzidas pelo gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais, com vista à possibilidade de posterior interlocução com agentes de ensino.

No que tange à compreensão do gerenciamento de categorias, as perguntas que guiarão a investigação são:

1. Que categorias institucionais são tornadas relevantes por meio dos dispositivos de categorização de pertencimento no trabalho de avaliação pedagógica?

1.1 Professor e aluno?

1.2 Conhecedor e não conhecedor?

1.3 Outras categorias são invocadas para a realização do trabalho de avaliação pedagógica?

1.3.1 Se sim, quais?

1.3.2 Qual sua relevância para o trabalho que está sendo realizado?

2. Como os participantes se orientam para a relevância das categorias institucionais invocadas para o trabalho de avaliação pedagógica?

2.1 As categorias invocadas pelos participantes são em alguns momentos destacadas ou resistidas com relação ao trabalho de avaliação pedagógica?

2.1.1 Se sim, qual a relevância dessa conduta para o trabalho que está sendo realizado?

2.2 Os participantes demonstram sinais de despreferência para produzirem a avaliação pedagógica, como modalizações, hesitações e atrasos?

2.3 Há alguma novidade quanto ao que foi descrito?

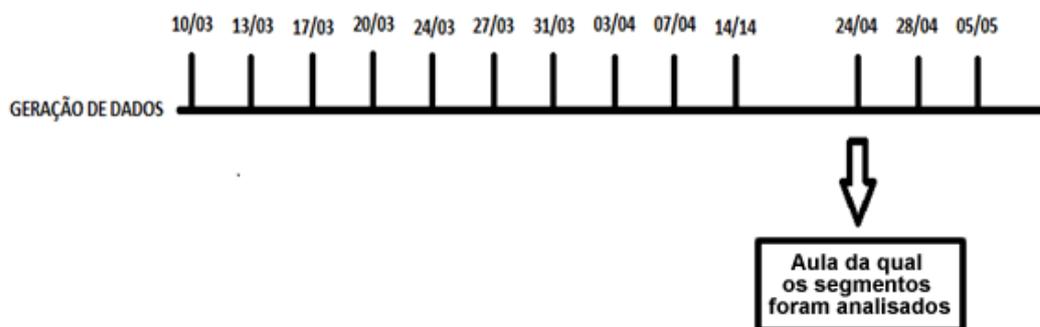
3.2 Procedimentos de Geração, Segmentação, Transcrição e Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada com base teórico-metodológica em duas tradições de pesquisa relacionadas: a ACE e a Etnometodologia. Para a ACE, cabe ao analista descrever e sistematizar as práticas, ações e descrições realizadas pelos membros, pela reconstituição da perspectiva dos próprios participantes, daquilo que eles demonstram uns aos outros sequencialmente na interação. Analisar dados privilegiando uma perspectiva êmica, portanto, significa aproximar-se da perspectiva dos participantes, atentando para o uso situado da linguagem.

Os dados utilizados para a pesquisa consistem em aproximadamente 50 minutos de registros audiovisuais gerados por Catilcia Lange, - localizados no dia 24 de abril na figura abaixo, dentro de um processo de geração de dados que envolveu a gravação de 13 aulas, cada uma compreendendo a mesma média de 50 minutos - no início no ano letivo de 2009 em uma

turma de Totalidade 6 de ensino da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de Porto Alegre. No dia do registro havia 12 participantes⁵⁰ presentes.

Figura 2 – Linha do tempo da geração de dados



Fonte: Elaborada pela autora.

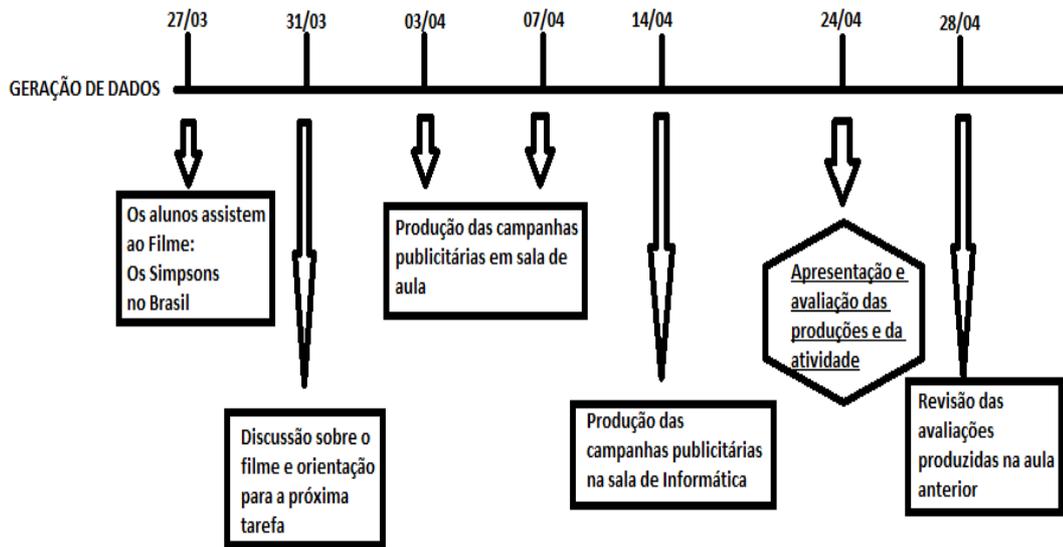
A grande atividade teve início na aula do dia 27 de março, na qual os participantes assistiram a um episódio de *Os Simpsons*⁵¹ sobre a viagem dos personagens pelo Brasil. Na aula seguinte, no dia 31 de março, a turma discutiu alguns elementos do filme, e Marta propôs uma atividade na qual hipoteticamente o governo brasileiro tivesse solicitado uma campanha publicitária que mostrasse aspectos positivos sobre o Brasil, para contrapor a imagem brasileira negativa exposta pelo episódio. Os demais participantes, reunidos em pequenas equipes, deveriam produzir uma campanha para ser apresentada a outra equipe, composta por três alunos, que se constituiria enquanto o representante do governo brasileiro, que estaria encarregada pela prévia definição de critérios para posteriormente julgar, avaliar formalmente⁵², e selecionar a melhor campanha. Após a produção do trabalho em grupos, ocorrida nas aulas dos dias 03, 07, e 14 de abril, na aula do dia 24 de abril, aula da qual os segmentos aqui submetidos à análise foram retirados, há a apresentação das campanhas e a avaliação da equipe de jurados, tão bem quanto a avaliação de toda a turma com relação à atividade desenvolvida pelos grupos.

⁵⁰ Cada participante é identificado pelo uso de pseudônimos (ver Garcez, 2002).

⁵¹ Seriado americano originalmente chamado *The Simpsons*.

⁵² Avaliar formalmente significa qualificar, atribuir nota.

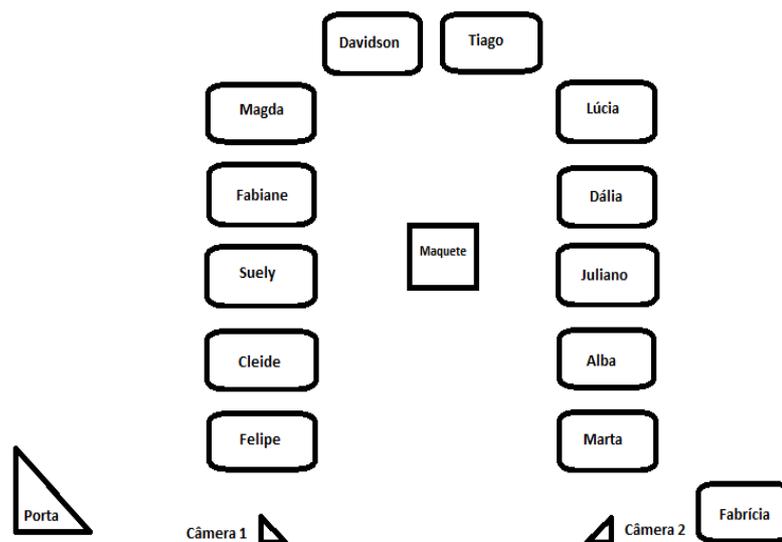
Figura 3 – Linha do tempo da atividade



Fonte: elaborada pela autora.

Na aula do dia 24 de abril, a turma organiza a disposição espacial das carteiras em semicírculo, como é possível conferir na figura abaixo.

Figura 4 – Mapa espacial da sala de aula



Fonte: elaborada pela autora.

Os grupos na aula são: a equipe de jurados – composta por Cleide, Suely e Felipe - e as demais equipes das agências publicitárias, sendo uma delas a equipe que produziu o cartaz verde⁵³ - composta por Tiago, Fátima⁵⁴, Juliano, Alba, Dora⁵⁵, e Luis Henrique⁵⁶; a outra equipe que produziu o cartaz rosa e a maquete⁵⁷ - composta por Delmar e Iago⁵⁸ -; e a equipe que esqueceu o trabalho em casa – composta por Lúcia, Fabiane, Magda, Dália, e Davidson.

Para responder as perguntas de pesquisa, foram adotados os procedimentos de visualização, transcrição, segmentação e análise sequencial de trechos da interação em que as questões referentes às perguntas de pesquisa se tornaram relevantes. Segundo Garcez, Bulla e Loder (em preparação), enquanto pesquisadores interessados na fala-em-interação “buscamos articular o conhecimento particular, específico, da ecologia de vida e da experiência continuada dos participantes da ação social (o que pode estar opaco para eles próprios)” (p. 3). Cabe mencionar, assim, que enfrentei muitos desafios no entendimento do evento aqui sob análise, o que reflete os obstáculos encontrados pelos próprios participantes no gerenciamento do empreendimento interacional no qual estão engajados.

O meu desafio teve início na própria segmentação dos dados, na medida em que, diante da dificuldade em segmentar os dados de acordo com as ações e atividades tornadas relevantes pelos participantes, precisei, mesmo diante das limitações que esta escolha implica, em alguns momentos fazer uso de tópico também como referência para segmentação. Minha escolha se deve ao fato de que as interações analisadas se mostram bastante confusas para os próprios participantes, que lidam durante boa parte do evento com a resolução de problemas relacionados ao entendimento do que está acontecendo aqui e agora.

Realizei, portanto, uma segmentação baseada nas atividades e nos tópicos das discussões empreendidas pelos participantes, na medida em que se tornaram relevantes para

⁵³ Ver anexo VIII.

⁵⁴ Esta participante não está presente no evento local.

⁵⁵ Esta participante não está presente no evento local.

⁵⁶ Este participante não está presente no evento local.

⁵⁷ Ver anexo VIII.

⁵⁸ Ambos participantes ausentes no evento local.

os próprios participantes, visando facilitar o entendimento do leitor das análises aqui propostas. Tomo como base para a definição de marcos divisórios entre os segmentos de fala a orientação dos próprios participantes na produção de lapsos maiores de tempo, nas alterações de postura corporal e nas mudanças no direcionamento de olhar entre os participantes. Além disso, situo os segmentos temporalmente por meio da apresentação de linhas de tempo⁵⁹ antecedendo a apresentação de cada asserção analítica. Os segmentos apresentam o primeiro número se referindo ao segmento no qual se insere, e o segundo número referente a um recorte específico realizado para mostrar um momento específico da fala-em-interação.

É importante salientar, ainda, que a fala-em-interação não se apresenta de forma linear, em que, ao passo que uma atividade é finalizada, logo outra se inicia, em limites bem definidos. Pelo contrário, muitas vezes no curso de uma atividade, informações e ações são retomadas, e as experiências anteriores acabam perpassando as atividades do aqui-e-agora, cooperando para a realização das metas institucionais. Visando o esclarecimento do leitor em uma progressão temporal, disponibilizo, no anexo IX, a Linha do Tempo da aula do dia 24/04 para localização dos segmentos em seus locais cronológicos de acontecimento.

Os segmentos foram transcritos de acordo com o sistema Jefferson de transcrição (ver Loder, 2008). Quando relevante para o entendimento dos procedimentos dos participantes, a transcrição multimodal (ver Bulla, 2007; Salimen, 2009) também foi utilizada como recurso analítico. Os quadros multimodais servem para mostrar os aspectos não-verbais, ou seja, os movimentos corporais, o direcionamento de olhar, etc., aos quais os próprios participantes se orientam para realizar suas ações. A esse respeito, Schegloff lembra que “nem todas as ações são implementadas pela fala”^{liv} (Schegloff, 2007a, p. 10).

A própria transcrição já é em si um procedimento analítico (Garcez, 2002), visto que envolve decisões sobre a seleção, a segmentação e a interpretação do objeto sob análise. No entanto, a interpretação dos dados se detém apenas às orientações demonstradas pelos participantes na sequencialidade da interação. O rigor metodológico da ACE toma como material analítico os procedimentos dos participantes, e, portanto, se limita a realizar asserções somente com base no que é observável nos detalhes constituintes da ação, detalhes e

⁵⁹ Ver Linha do Tempo da aula do dia 24/04 no anexo IX, inspirada nos modelos de Frank (2010) e Baumvol (2011).

entendimentos potencialmente relevantes sustentados pelos próprios participantes, demonstrados de modo subsequente (ver Garcez, 2008).

Dessa maneira, a investigação se faz informativa, pois os dados estão disponíveis para análise de outros pesquisadores. E é justamente para manter o caráter informativo da análise, que se usa “discurso comum do mundo real, ocorrendo naturalmente, como o alvo básico”^{lv} (Schegloff, 1995, p. 186). Não há nenhum interesse central na linguagem por si só, mas na disponibilidade para repetidas análises, tanto do autor quando dos leitores, a partir dos registros audiovisuais⁶⁰.

Além disso, a investigação aqui proposta obedece a uma política de indiferença etnometodológica (Garfinkel, 1967, p. VIII; Garfinkel e Sacks, 1970, p. 345; Heritage, 1984, p. 140), política que suspende julgamentos ou tentativas de remediar - na adequação, no valor, na importância ou no sucesso - o *status* dos objetos sob análise (Heritage, 1984). Ou seja, a investigação atenta revelar aquilo que passa despercebido rotineiramente, para descrever o “como”, os procedimentos, como simplesmente “ações práticas” no gerenciamento da vida social.

A análise dos dados selecionados, portanto, descreve as mobilizações categoriais tornadas relevantes pelos participantes no gerenciamento do trabalho de avaliação pedagógica coletiva, atentando para a co-construção de relações de participação próprias dessa comunidade, visando assim, entender o gerenciamento do evento, que abarca, entre outras coisas, o esforço dos participantes na resolução de problemas na implementação das ações ligadas diretamente ao andamento da atividade. Inevitavelmente, a análise dos dados nos leva a repensar a prática de avaliação pedagógica coletiva, sem, no entanto, julgar ou tentar remediar o *status* das escolhas e procedimentos dos participantes.

Cabe lembrar que a Etnometodologia é fundadora dos estudos sobre categorização de pertencimento, quando Garfinkel (1967), diante do caso Agnes, trata sobre *status* sexual, e sobre a condição de pertencimento dos membros na sociedade. O estudo de Garfinkel, apresentando argumentos e demonstrações empíricas (Rawls, 2002), tem interesse nos significados e recursos pelos quais os membros reconhecem e agem concertadamente criando, recriando, mantendo, restaurando e alterando a ordem social (Heritage, 1984).

⁶⁰ Esses registros são apenas uma representação do evento real (Rawls, 2002).

O cientista social também é membro e tem acesso ao conhecimento de senso comum (Heritage, 1984), mas na sua análise constrói uma segunda ordem, pois não participa do aqui e agora dos participantes. Ele captura a orientação dos participantes para descrever⁶¹ a coerência ordenada dos detalhes da sistemática das práticas recorrentes, conhecidas como métodos. É no trabalho de reconstituição, de releitura do método, que o fenômeno é exibido analiticamente. Destacando a centralidade da ação na fala-em-interação, o trabalho do analista é explicitar as práticas pelas quais a conduta é produzida e ordenada (Schegloff, 1991b), implementando e incorporando os procedimentos formais na realização da vida social (Sacks, 1984a).

Quando Heritage (1984) afirma que “descrição e seu contexto elaboram um ao outro”^{lvi} (p. 147), podemos entender que o contexto nessa tradição de pesquisa é constituído pelas práticas dos participantes (Schegloff, 1991a), ou melhor, o contexto é a própria conduta, é a própria sequência de ações (Schegloff, 1992). O contexto é, assim, criado continuamente e progressivamente pelos próprios participantes em ações informadas retro e prospectivamente numa realização conjunta.

Finalmente, sob o amparo de uma visão radicalmente êmica, esta pesquisa pretende investigar que recursos, práticas, descrições, ações, tipos de conduta e comportamento destacam a relevância das categorias de pertencimento institucionais invocadas com relação à realização do trabalho de avaliação pedagógica coletiva, explorando o entendimento das relações que se estabelecem entre categorias e tipos de conduta.

⁶¹ Segundo Garfinkel (2002), os detalhes não estão disponíveis para descrição, mas para instrução (p. 185), ou seja, para entender o sentido precisa-se reviver o método (Garfinkel, 1967, pp. 28-29; Heritage, 1984, p. 155).

4. QUANDO AVALIAR É UM TRABALHO DELICADO: ANALISANDO O GERENCIAMENTO DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES DE CADA PARTICIPANTE

Neste capítulo, empreendo a análise dos segmentos selecionados, atentando para as ações e práticas tornadas relevantes pelos participantes no gerenciamento das categorias de pertencimento acionadas pelos mesmos no trabalho de avaliação pedagógica coletiva. Procuo articular o entendimento de como os participantes lidam com esse trabalho situadamente, justificando uma falha para o participante com o *status* de responsabilidade superior, destacando direitos e obrigações das categorias de pertencimento institucionais, atribuindo a responsabilidade de avaliação a certos participantes, resistindo à implementação da ação de avaliar formalmente, disputando o poder de decisões administrativas e tornando relevantes outras categorias de pertencimento, como a categoria de jurado, e a categoria de membro de equipe. Apresento, assim, a análise do gerenciamento das categorias de pertencimento no trabalho de avaliação pedagógica coletiva.

4.1 A onirrelevância das categorias de professor e aluno na fala-em-interação de sala de aula

Como já visto no capítulo 2, as categorias de pertencimento são unidades sociais organizacionais (Schegloff, 2007a, p. 208), sendo que “cada conjunto de categorias classifica uma população”^{vii} (Sacks, 1992, p. 40). São, assim, organizadas por afiliações e coleções, algumas delas chamadas por Sacks de **Pn-adequadas**, servindo adequadamente para categorizar qualquer membro de qualquer população (Schegloff, 1991a). Como exemplo de categorias Pn-adequadas, temos as categorias de gênero, sexo e idade, que não sofrem restrições quanto ao uso em populações específicas (Schegloff, 1991a, p. 49).

Almeida (2009), em seu notável trabalho sobre o desenvolvimento das masculinidades na escola, trata de uma coleção de categorias Pn adequada, presente em muitas discussões da literatura contemporânea preocupada com temas identitários: o gênero. Almeida (2009), além de mostrar que a construção das masculinidades não está separada da construção das feminilidades, aponta para a onirrelevância do gênero na sociedade.

A onirrelevância diz respeito à condição necessária e rotineira de certas ações e descrições em certos eventos, de serem tomadas enquanto comuns, normais, naturais, óbvias e

moralmente aceitáveis. Essas ações e descrições muitas vezes não sendo estranhadas pelos participantes passam despercebidas na fala-em-interação, e, mesmo não sendo destacadas, são relevantes para os participantes e consequentes para a conduta (Schegloff, 1991a).

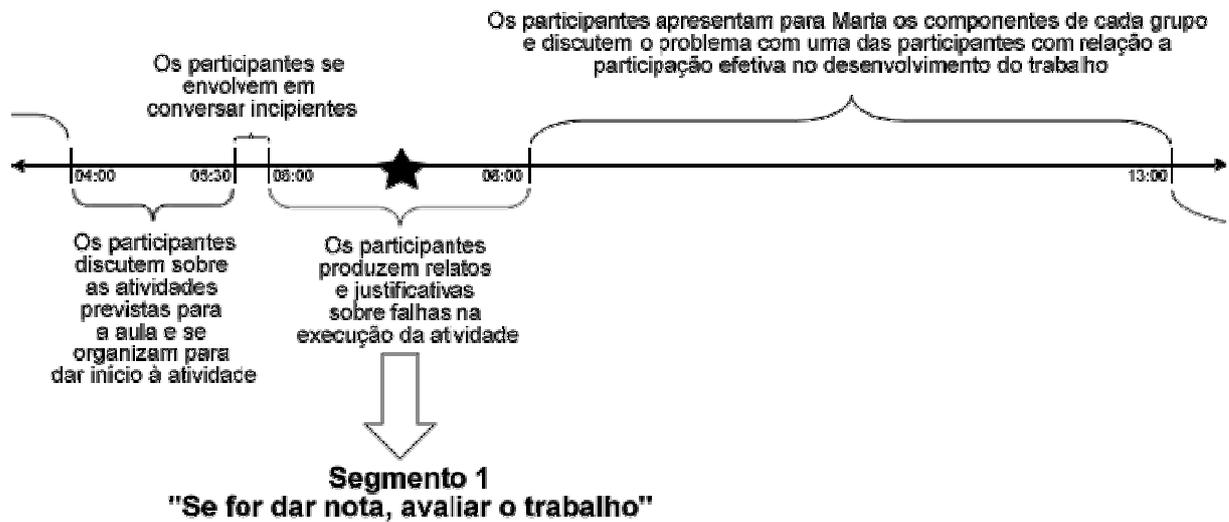
Uma coleção de categorias é “onirrelevante” se por um lado houver algumas atividades cuja eficácia depende de pertencimento categorial naquela coleção [...] e por outro lado, se até o curso da ação estar terminado, alguém não possa desconsiderar o uso adicional daquela coleção^{lviii} (Sacks, 1992, p. 594).

Ou seja, uma coleção de categoria é onirrelevante se a meta-fim de uma atividade ou evento envolve pertencimento nas categorias de tal coleção. Assim como o gênero é de caráter onirrelevante na sociedade, as categorias de professor e aluno são categorias de caráter onirrelevante em contexto institucional de instrução formal (pedagógico), como o cenário da sala de aula. É possível concordar então com Schegloff (1991a), quando afirma que “alguns cenários carregam com eles um conjunto de identificações relevantes para os participantes”^{lix} (p. 54).

4.1.1 Quando justificar uma falha torna relevante a categoria de professor e a categoria de aluno

No Segmento 1.1 temos a produção conjunta de um relato e de uma justificativa com relação à falha de uma das equipes na execução de uma das etapas da atividade – trazer o trabalho para apresentar e submeter à avaliação dos demais participantes –, direcionados à participante com mais direitos entre os demais, que atribui ordenadamente a categoria de professor a Marta e de alunos aos demais participantes. O trabalho de categorização é ratificado mediante o reconhecimento do relato e da justificativa.

Figura 5 – Segmento 1



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 1.1 – linhas 1 a 34



1	Felipe	>a contece<u:::,	Marta	°bom. isso° assim
2		(.)		é com ↑elas.=
3	Magda	eu esqueci °professora°.	Marta	((aponta a mão
4	Fabiane	não fui ↑eu [foi ela,]		para Felipe,
5		((apontando para Magda))		Cleide e Suely e
6	Cleide	a[conteceu um]		olha para Dália))
7		des↑a:stre,=	Marta	°os três°

No Segmento 1.1 há o desenvolvimento de uma cisma, na qual ao ouvir um relato de Dália⁶² sobre um problema no trabalho, inaudível na gravação, Marta (linhas 1 e 2) atribui a

⁶² Nesse momento, Dália está fora do foco da câmera, mas com imagens anteriores e posteriores é possível saber que é a interlocutora.

responsabilidade de decisão de aceitação ou não do trabalho do grupo de Dália enquanto válido, ao grupo da comissão julgadora, mediante o uso do pronome “↑elas.” e do direcionamento de mãos em direção ao local onde se encontra Felipe, Cleide e Suely, os componentes do grupo da comissão julgadora (linhas 3 a 6). Marta (linha 7) inicia e leva a cabo o reparo sobre sua própria fala (linha 2) ajustando o referente adequado, “°os três°”, ao referente.

Enquanto isso, Felipe (linha 1) tenta dar início ao relato de um incidente (o que fica visível nos turnos seguintes), mas, quando abandona o turno, Magda (linha 3) retoma seu relato - endereçado à participante categorizada enquanto professora - assumindo a culpa pelo incidente. Se abstendo de qualquer responsabilidade, Fabiane (linhas 4 e 5) ratifica a culpa de Magda. Nos turnos subsequentes (linhas 6 e 7), Cleide também se alinha ao relato dos colegas.

8 (Dália) =°vamo [(guarda aqui)] atrás?),°=
 9 Felipe [>aconteceu um-<]
 10 Felipe =aconteceu um des[astre no trabalho].
 11 Magda [eu()em c]a:sa.°
 12 Marta ã:hn?°=

Em sobreposição ao turno de Dália (linha 8), Felipe (linha 9) finalmente consegue levar a cabo o relato (linha 10) iniciado na linha 1, apontando para um incidente no trabalho e tendo seu turno sobreposto pela ratificação de Magda (linha 11). Finalmente exibindo orientação para o relato conjunto, Marta (linha 12) produz uma iniciação de reparo. Nesse momento fica evidente que Marta é a participante categorizada enquanto professora, pois o relato do incidente só se desenvolve a partir da orientação da participante para o que Felipe e Magda vinham dizendo, após várias tentativas de chamar sua atenção (linhas 1, 3, 6, 7, 9 e 10). Assim, Marta torna relevante a categoria de professora, se orientando para a solicitação de atenção, e para o relato dos participantes.

13 Magda =°esque[ci o meu trabalho°]
 14 Felipe [<um[a: aluna::,>]
 15 (0.4)
 16 Felipe veio- chegou e [>°veio (direto) do< serviço] pra=
 17 Fabiane [°(a Magda) deixou em casa.°]
 18 Felipe =cá: e esqueceu o trabalho em casa.

No turno seguinte (linha 13), Magda leva a cabo o reparo iniciado por Marta, afirmando ter esquecido o trabalho em casa. Dessa vez, Felipe (linha 14) entra em sobreposição a Magda a fim de retomar o relato. Diante das sobreposições entre os turnos de Felipe e Magda, (linhas 10, 11, 13 e 14), inicialmente interpretei o momento enquanto uma disputa entre os dois participantes pelo direito de relatar o incidente. Primeiramente, Felipe fazendo parte do grupo da comissão julgadora, estaria tornando relevante a categoria de jurado, o que garantiria a ele o direito e a obrigação de relatar incidentes na atividade. Por outro lado, Magda é a participante responsável pelo incidente, e há uma preferência que garante o direito de relato para quem conheça o fato por experiência (Sacks, 1992).

Vejam os porque não se trata ao cabo de um momento de disputa. Na linha 14 Felipe mobiliza recursos para o gerenciamento de sobreposição promovendo a produção de competição: desaceleração da fala com o prolongamento de som. Na linha 16, quando tem sua fala sobreposta por Fabiane, Felipe produz aceleração de fala sinalizando a incompletude da sua fala e visando manter o turno. Essas perturbações na fala evidenciam o caráter competitivo da interação entre os participantes quando a sobreposição de fala prossegue por mais do que cinco batidas rítmicas (Schegloff, 2000). Como as sobreposições aqui apresentadas não persistem por mais do que cinco batidas rítmicas, não temos disputa entre os participantes.

16	Felipe	veio- chegou e [>°veio (direto) do< serviço] pra=
17	Fabiane	[°(a Magda) deixou em casa.°]
18	Felipe	=cá: e esqueceu o trabalho em casa.
19		(0.6)
20	Marta	a:::::[::],
21	Magda	[eu] profe[ssora eu.]
22	Felipe	[foi aque-]
23	Felipe	>foi aquele outro trabalho que nós já mostramos
24		aqui pra senho:ra.<
25		(0.4)

Felipe (linhas 16 e 18) retoma o relato, dando início à produção de justificativa. No entanto, aqui Felipe tem seu turno sobreposto pelo turno de Fabiane (linha 17) – membro do grupo de Magda -, que resume o incidente, se orientando, assim como na linha 4, para a tentativa de eximir-se da responsabilidade da falha. Marta (linha 20) demonstra entender o fato relatado. Magda (linha 21), assume a responsabilidade pelo incidente, e Felipe (linhas 22

à 24) oferece mais informações sobre o incidente, dando continuidade à produção de justificativa. Marta (linha 26) novamente demonstra o entendimento do relato.

26 Marta tá:::::.

27 (0.2)

28 Alba no [dia que a outra sala veio ficar] com a ge:nte.=

29 Cleide [mostrado naquela sexta-feira,]

30 Felipe =>é que ela saiu direto do serviço e veio direto pra

31 cá né,< °tava com pre:ssa>(professora)<°=

32 Magda =eu acabei de esquece- esquecendo em casa

33 (daí[:])

34 Marta [t]á::::.

Alba (linha 28) e Cleide (linha 29) se alinham a Felipe, reconhecendo a informação por ele relatada. Felipe (linhas 30 e 31) e Magda (linhas 32 e 33), persistindo na produção de justificativa, têm a demonstração de reconhecimento do relato por Marta⁶³ (linha 34).

Em resumo, após a tentativa de chamar a atenção de Marta e do início do relato produzido conjuntamente por Felipe, Magda, Fabiane e Cleide, os participantes Felipe, Alba e Cleide, a partir da linha 16, se orientam para a produção conjunta da justificativa do incidente. A produção de ambas as atividades – relato e justificativa - é direcionada à participante que goza de mais direitos dentre todos, inclusive o direito de decisão a respeito da aceitação de falhas, e de produção de avaliações. Mediante o reconhecimento do relato e da justificativa produzida pelos participantes, Marta (linhas 12, 20, 26 e 34) torna relevante a categoria de professora - projetada por Magda (linha 3) pelo uso do item de pertencimento -, e, por conseguinte, informado pela regra de consistência⁶⁴ do dispositivo de categorização de pertencimento, de aluno aos demais participantes.

Mais importante do que o uso do item categorial (linhas 3, 21 e 31), e que solidifica o trabalho de categorização, é a atividade ligada à categoria de aluno, de prestar contas diante

⁶³ Não cabendo uma análise estendida do segmento completo do qual o segmento foi retirado, menciono que o objeto em discussão é aceitar a falha de um dos grupos. Marta confirma o direcionamento da ação (linha 34), e após isso responsabiliza o grupo de jurados pela decisão de aceitar ou não a falha do grupo. Após intenso trabalho interacional com muitas modalizações, Felipe apresenta argumentos que legitimam a validade da justificativa e acaba sendo ratificado por todos.

⁶⁴ Relembrando, a regra de consistência estabelece que as categorias de uma mesma coleção podem ser usadas para categorizar os membros co-presentes (Sacks, 1992, p. 301). A noção de consistência tem a ver com conhecimentos estáveis com relação às categorias, mas isso não significa estabilidade em qualquer evento (Sacks, 1992, p. 46).

de eventuais incidentes relacionados às produções pedagógicas ao participante que goza do direito e do dever de avaliar suas produções, que atribui ordenadamente a categoria de professor à Marta e de aluno aos demais participantes.

No entanto, as categorias de professor e aluno não se mostram suficientes para explicar adequadamente a interação em foco, principalmente no que tange às ações de Felipe. Como já mostrado na análise, Felipe é quem centralmente lidera a justificativa do incidente, tornando relevante a categoria de jurado⁶⁵, que lhe garante o direito e a obrigação de relatar incidentes na atividade. Para garantir esse direito, o participante investe em sobreposições de fala, e, na medida em que os demais participantes cedem o turno a Felipe, reconhecendo esse direito, eles ratificam a categorização do participante enquanto jurado.

Sacks, ao apontar para a existência de procedimentos para selecionar identificações de maneira sistemática (Sacks, 1992, p. 588), fala sobre determinar se há atividade ligada à categoria, e se a pessoa identificada pertence à categoria, para só então identificá-la como pertencente a tal categoria⁶⁶ (Sacks, 1992, p. 588). Temos aqui, portanto, o trabalho de categorização institucional, produzido pela orientação aos direitos elevados de um participante no direcionamento da produção da justificativa de um incidente.

4.1.2 Atribuindo responsabilidades com relação às atividades ligadas às categorias de professor e aluno

Observei uma grande recorrência de um tipo de sequência emergindo dessa comunidade de prática durante a atividade de avaliação coletiva. Levando em consideração que existem diversas ações que ainda não foram nomeadas por termos vernaculares (Sacks, 1992), passo a chamar esses momentos de sequências de responsabilização (ou sequências de atribuição de responsabilidade), e tento estabelecer um entendimento de organização adjacente dessas sequências. A ação de responsabilizar (ou atribuir responsabilidade) projeta a relevância adjacente de que o participante a quem se está atribuindo uma responsabilidade, reconheça/assuma ou negue essa responsabilidade como legítima.

⁶⁵ Essa categoria será tratada com detalhamento no capítulo 4.2.

⁶⁶ Cabe lembrar que uma identificação é correta de acordo com a cena, ou seja, situadamente, sempre.

Caso o participante assuma a responsabilidade - ação preferida - há uma simples ratificação da ação implementada no turno anterior, podendo haver uma incrementação com a produção de argumentos que ratifiquem e confirmem a ciência dessa responsabilidade. Caso o participante negue a responsabilização - ação despreferida -, há um intenso trabalho interacional para resistir⁶⁷ e para justificar o não reconhecimento da responsabilidade, com produção de hesitações, atrasos, modalizações, podendo esta ação estar acompanhada de uma contra-responsabilização. Ou seja, a responsabilização é uma ação que requer conhecimento da composição da fala, do tópico, que explicitará uma responsabilidade ligada a uma certa categoria⁶⁸.

Buscando encontrar a descrição de uma ação semelhante na literatura, encontrei um trabalho de Pomerantz (1978) intitulado “Atribuições de responsabilidade: culpas⁶⁹” que analisa sequências de atribuição de responsabilidade sobre “maus feitos”, ou seja, atribuições de culpa. Esse tipo de sequência é uma combinação do anúncio de um incidente infeliz⁷⁰, e a posterior atribuição de culpa, com a preferência de primeiro atribuir a si mesmo para só depois atribuir aos outros⁷¹. No caso dos dados por mim analisados, no entanto, não se trata do mesmo fenômeno descrito por Pomerantz – este se referindo a eventos passados -, na medida em que há uma alocação/atribuição direta de responsabilidade para um participante com relação a uma decisão futura a respeito de uma responsabilidade resguardada por uma meta institucional.

Vejamos uma das sequências de responsabilização. No Segmento 3.3, temos uma sequência de responsabilização, projetada por Felipe, que atribui à responsabilidade de valorização dos alunos à participante Marta, que, por sua vez, ratifica a responsabilização de Felipe. Ao projetar a responsabilização de Marta, Felipe projeta a categorização de professora à participante. Na medida em que Marta sequencialmente ratifica a ação de responsabilização

⁶⁷ A resistência à responsabilização será tema tratado adiante.

⁶⁸ Percebi que, na grande maioria das vezes, o próprio termo categorial é usado, justamente como maximizador da ação.

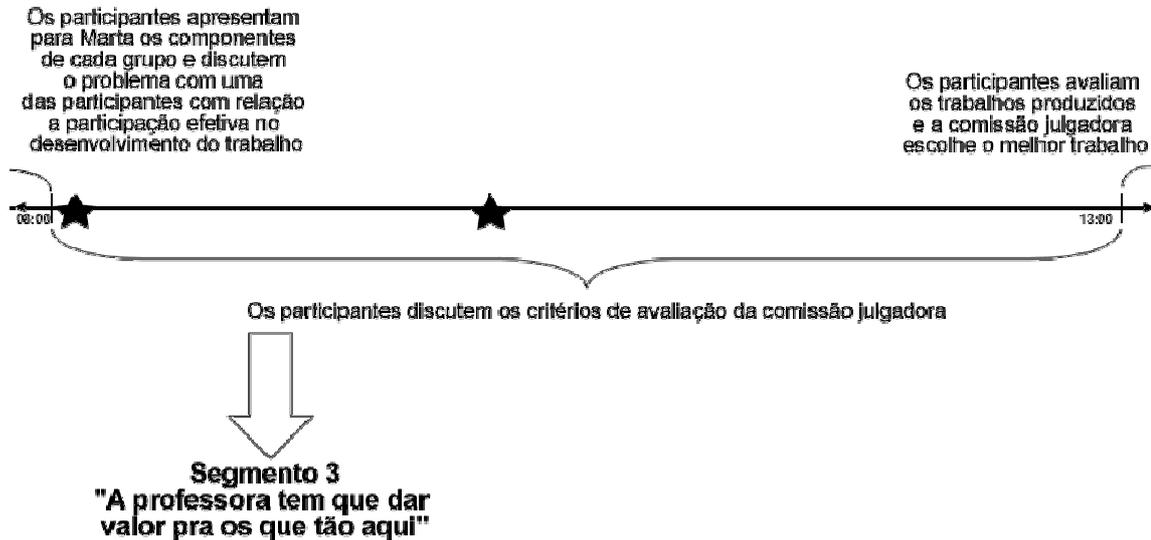
⁶⁹ Título original: *Attributions of Responsibility: Blamings*.

⁷⁰ As ações são relatadas no tempo passado.

⁷¹ Durante a descrição do evento, ação, etc., nenhum ator agente é incorporado, sendo que muitas vezes se estabelece uma busca pelo culpado, o que não impede uma posterior negociação.

projetada por Felipe, ela torna relevante a projeção de Felipe, assumindo o seu pertencimento à categoria de professora.

Figura 6 – Segmento 3



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 3.3 – Linhas 83 a 107

83	Felipe	a profess <u>o</u> ra tem que dar val <u>o</u> r pra os que tão
84		[aqui].
85	Tiago	[()],
86		(.)
87	Felipe	bem ou mal (.) de um a dez (ou não sendo) um
88		traba <u>l</u> ho, (.) ela tem que dar valor pros que tão
89		aqui dentro da <u>a</u> :ula,
90		(.)
91	Marta	ma e- (.) ãha:m.
92		(.)
93	Marta	mas isso com certeza. eu como professo:ra, (.) ã:
94		porque que eu tiro até a foto de vocês, pra eu saber
95		quem tá presente quem não tá presente quem participa
96		quem não participa quem se intere:ssa quem não se
97		interessa,
98		(.)
99	Marta	entende?

Felipe (linhas 83, 84, 87, 88 e 89) atribui a responsabilidade à participante na condição de professora – fazendo uso do termo categorial – de valorizar⁷² os alunos presentes em aula, e, com isso, projeta a relevância de que a participante assuma ou negue a responsabilidade a ela atribuída. Marta (linhas 91, 93, 94, 95, 96, 97 e 99), por sua vez, assume a responsabilidade, confirmando a atribuição de Felipe e produzindo uma lista de critérios por ela constantemente avaliados, e, assim, legitimando seu pertencimento à categoria de professora.

100 Felipe ((movimenta a cabeça afirmativamente))
 101 (.)
 102 Marta e::: e:ntão tudo isso, (.) eu to avaliando. Isso
 103 vocês podem ficar tranquilos que- eu avalio,
 104 (0.3)
 105 Marta a produção dia a dia de vocês. o intere:sse as
 106 contribuições e tudo. isso tá sendo avaliado
 107 Felipe ((movimenta a cabeça afirmativamente))

Marta recebe a confirmação de Felipe (linha 100), ao solicitar seu entendimento sobre sua explicação (linha 99), e retoma os critérios avaliados (linhas 102, 103, 105 e 106), produzindo mais um incremento que ratifica a aceitação da responsabilização. Felipe (linha 107), movimentando a cabeça afirmativamente, ratifica a ação de Marta, completando assim, a sequência de responsabilização. Temos aqui, portanto, um trabalho de categorização de pertencimento institucional realizado pela projeção e ratificação da ação de responsabilização.

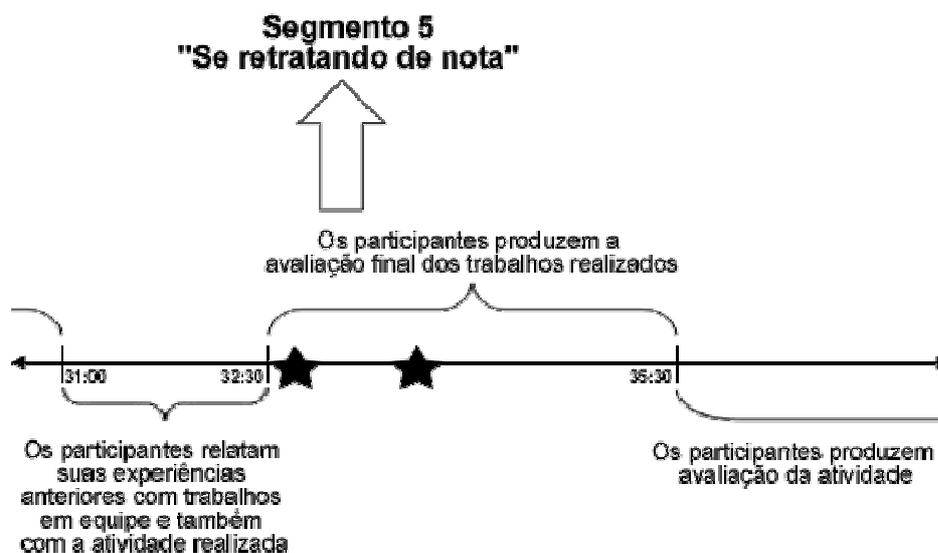
Quando Felipe projeta a ação de responsabilização, ele está projetando também a categorização de Marta enquanto professora, na medida em que a responsabilização produzida por ele envolve atividades pertencentes à categoria de pertencimento professora. Quando Marta, por sua vez, ratifica a ação projetada por Felipe, produzindo a aceitação da responsabilização como segunda parte do par adjacente, Marta não apenas ratifica a ação de Felipe, como também torna relevante a categorização de professora projetada pelo participante. Os demais participantes do evento, segundo a regra de consistência do dispositivo de categorização de pertencimento, são conseqüentemente categorizados enquanto alunos. Além disso, ao atribuir essa responsabilidade à Marta e por ela ser ratificado, Felipe

⁷² Valorizar é uma ação que está inserida na concepção de avaliar.

também torna relevante a categoria de jurado, na medida em que essa ação torna relevante a liderança desse participante.

Vejamos outra sequência de responsabilização mapeada nos segmentos do evento, na qual o participante Felipe novamente atribui responsabilidade a Marta, dessa vez com relação à obrigação da participante em dar notas aos alunos, e tem sua ação ratificada pela participante. Na medida em que a responsabilização projetada por Felipe envolve a obrigação de dar notas, de avaliar, e essa obrigação é ligada à categoria de professor, Felipe projeta a categorização de professora à participante Marta. Ao ratificar a ação de Felipe, portanto, Marta torna relevante a projeção do participante, tanto em termos da ação projetada quanto da categorização envolvida na atribuição dessa responsabilidade.

Figura 7 – Segmento 5



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 5.2 – Linhas 26 a 42

26 Juliano °(is[so)°]
 27 Felipe [só]como eu disse. (.) agora eu (0.6) se
 28 retratando de no:ta (.) como participação >na (aula)
 29 alguém tem que ganhar o resto<] é a senhora, . =



Temos aqui outra sequência de responsabilização, com os mesmos participantes realizando as duas partes do par adjacente - responsabilizar e assumir ou negar. Mesmo hesitante - o que se evidencia pelas suas pausas - Felipe (linhas 27 a 29) atribui a responsabilidade de dar notas a Marta (pelo direcionamento de olhar, e pelo tratamento senhora).

30 Marta =si:m. >na participação< isso tud- isso:. (1.0) eu
 31 avalio dia a dia aula a aula.
 32 Felipe sim.
 33 (.)

Marta (linhas 30 e 31), por sua vez, assume a responsabilização, e subsequentemente, Felipe (linha 32) ratifica o entendimento da ação projetada no primeiro turno, fechando, assim, uma sequência de responsabilização. Cabe mencionar que a ação de responsabilizar, por si só, não é ligada especialmente à categoria de professor e aluno. No entanto, quando o tópico da responsabilização são atividades ligadas às categorias institucionais, como avaliar, elas se tornam atividades ligadas a essas categorias.

Temos aqui, portanto, o trabalho de categorização de pertencimento institucional, projetado pelo participante Felipe, na ação de responsabilizar Marta por uma obrigação ligada à categoria de professora – dar notas, avaliar -, e tornado relevante na segunda parte de par – a aceitação da responsabilização -, produzida por Marta. Os demais participantes do evento, pela regra de consistência do dispositivo de pertencimento, são ordenadamente categorizados enquanto alunos. Além disso, assim como no dado anteriormente analisado, Felipe torna

relevante a categoria de jurado, na medida em que, demonstrando ter liderança no grupo, atribui responsabilidade à participante com maiores direitos entre os demais participantes, e por ela é ratificado.

Podemos ver nas sequências de responsabilização aqui apresentadas, que as categorias de professor e aluno não se mostram suficientes para reconstruir a perspectiva dos participantes, que também se orientam situadamente para Felipe enquanto jurado. Felipe, ao longo da interação, sustenta maior número de turnos com relação aos demais participantes, produzindo argumentos que sustentem sua proposta de não qualificar os participantes por meio de notas. Podemos então dizer que, produzindo inúmeras e insistentes argumentações ao longo de inúmeros turnos de fala, e sendo ratificado pelos demais participantes, Felipe torna relevante a categoria de jurado, o que justifica as suas ações de atribuição de responsabilidade, na medida em que essas responsabilizações se desenvolvem a serviço da legitimação de seus argumentos.

Finalmente, as sequências de responsabilização com relação às obrigações ligadas à categoria de professor demonstram a orientação dos participantes para a restauração da normalidade dos cursos de ação com relação às características moralmente aceitáveis com relação às categorias de professor e aluno. A ação de responsabilizar outro participante pela obrigação de valorizar, dar notas, avaliar, por si só, destaca relações de pertencimento institucionais, ao destacar as ações, direitos e obrigações ligadas à categoria de professor. Essas características, onirrelevantes na fala-em-interação da sala de aula, são destacadas na medida em que as expectativas dos participantes são, de alguma maneira, quebradas com relação ao conhecimento de senso comum.

4.2.3 Destacando direitos e obrigações das categorias de professor e aluno

Ao projetar uma categoria de pertencimento na fala-em-interação, os membros associam a ela certas características, informados pela cultura comum que compartilham. Essas características envolvem conhecimentos atribuíveis, direitos e obrigações distintos, e possibilidades ou restrições de participação próprias. A alocação de certas categorias de pertencimento na fala-em-interação de sala de aula, por exemplo, desautoriza ou constrange a participação de alguns membros em termos de ações e contribuições admissíveis. No entanto,

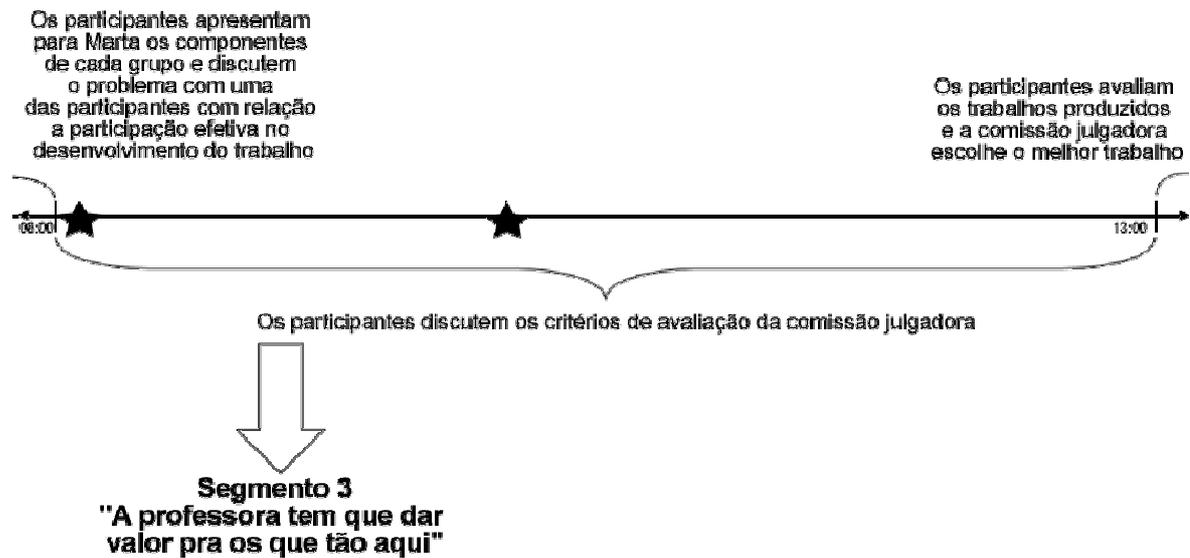
cabe lembrar que apesar de as categorias serem construídas com base no conhecimento de senso comum dos membros, elas não são construções estáveis e universais. Pelo contrário, são realizações contingentes (Schegloff, 2007b; Abeledo, 2008), produtos emergentes da interação e válidas apenas para todos os fins práticos das realizações do aqui e agora.

Ao passo que as categorias de professor e aluno são onirrelevantes na fala-em-interação de sala de aula, os direitos e obrigações dessas categorias são tomados enquanto comuns e rotineiros, e, por isso, podem passar despercebidos para os participantes. No entanto, esses direitos e obrigações, até então, vistos mas não destacadas, podem ser destacados pelos participantes diante de eventos estranhos, problemáticos ou especiais (Garfinkel, 1967), ou a serviço de certas ações. Ou seja, quando o mundo em comum segue contra as expectativas dos membros, se destaca aquilo que até então estava escondido. E por destaque chamo a atividade de tornar tópico uma relação interacional estabelecida turno a turno.

Nos segmentos de fala apresentados a seguir, os participantes do evento interacional aqui sob análise destacam obrigações dos participantes de acordo com suas categorias de pertencimento institucionais tornadas relevantes na realização prática das atividades pedagógicas. O destaque das relações de pertencimento é produzido a serviço de outras ações, como responsabilizar outro participante ou assumir uma responsabilidade, estas ações realizadas na tentativa conjunta de restaurar a normalidade dos cursos de ação, de acordo com as expectativas e os conhecimentos de senso comum com relação às categorias de pertencimento institucionais que informam às ações dos participantes na fala-em-interação de sala de aula.

No Segmento 3.1, Felipe, projetando a categoria de professora a Marta, destaca a obrigação dessa participante em valorizar a participação dos alunos. A projeção de Felipe é subsequentemente ratificada por Marta, que torna relevante a categorização de pertencimento institucional.

Figura 6 – Segmento 3



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 3.1 – Linhas 31 a 43

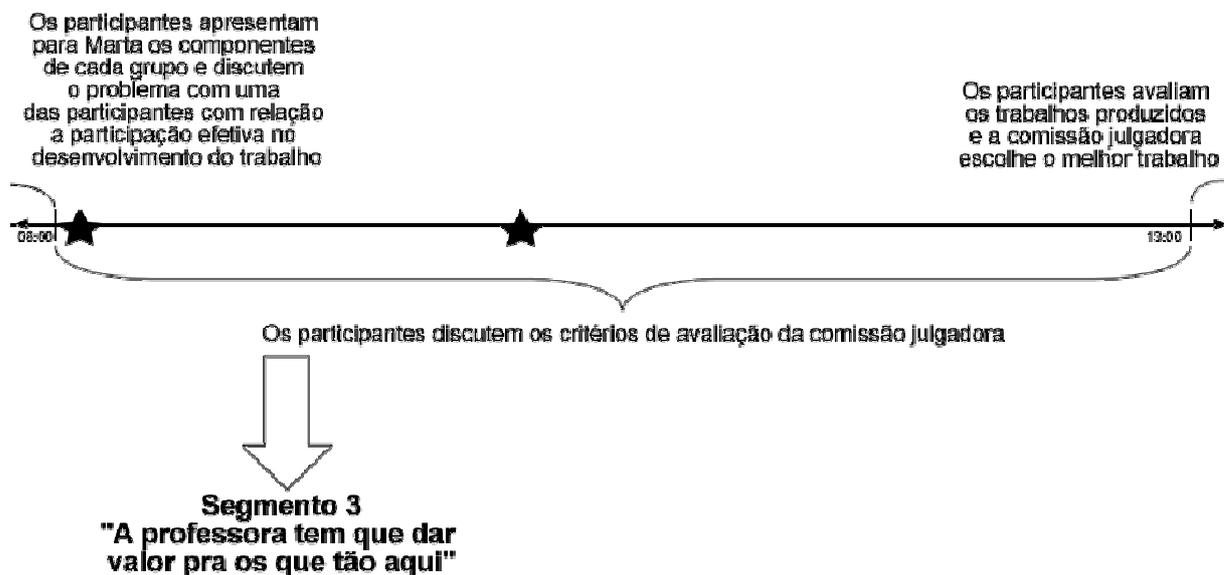


- 31 Felipe eu acho assim ó. a senhora- principalmente como a
 32 senhora é professora, ((olhando para Marta))
 33 (0.5)
- 34 Felipe a senhora deveria dar m↑ais valor o grupo- pelos
 35 alunos que estão aqui:,,
- 36 Marta ((acena afirmativamente com a cabeça))
- 37 Felipe bem ou mal (.) de um a dez ou não (.) pelo menos
 38 >tão tentando mostrar o [que a senhora pediu<].
- 39 Marta [não. com cer]t↑eza.
 40 com [certe:za]
- 41 Felipe [e eu acho pra] mim na minha opinião não
 42 precisaria ser valendo nota.
- 43 Marta ((acena afirmativamente com a cabeça))

No Segmento 3.1, a serviço da ação de responsabilização da participante Marta, mediante direcionamento de olhar, Felipe (linhas 31 e 32) projeta a categoria de professora, destacando um dos deveres dessa categoria (linhas 34, 35, 37 e 38), ou seja, valorizar a participação dos alunos no evento. O destaque produzido por Felipe é subsequentemente ratificado por Marta (linhas 36, 39, 40 e 43). Marta, ao ratificar o destaque e a projeção de categorização produzido por Felipe, torna relevante a categorização de professora. Cabe aqui destacar que, em uma sala de aula de EJA, - contexto no qual a evasão dos alunos é um dos problemas centrais no gerenciamento dos eventos institucionais -, estar presente em aula parece ser uma atividade relevante para os participantes que estão potencialmente sendo avaliados nessa comunidade de prática. Assim, ao ratificar o argumento de Felipe, Marta também ratifica a relevância desse critério para essa comunidade.

Já no Segmento 3.3, já analisado na seção 4.1.2, é Marta quem destaca as atividades da categoria de professora, por ela mesma tornada relevante. Aqui Felipe ratifica o destaque produzido por Marta, e conseqüentemente a relevância da categoria de professora a Marta.

Figura 6 – Segmento 3



Fonte: elaborada pela autora

Segmento 3.3 – Linhas 83 a 107

83 Felipe a professora tem que dar valor pra os que tão
84 [aqui].
85 Tiago [()],
86 (.)
87 Felipe bem ou mal (.) de um a dez (ou não sendo) um
88 trabalho, (.) ela tem que dar valor pros que tão
89 aqui dentro da a:ula,
90 (.)
91 Marta ma e- (.) ãha:m.
92 (.)
93 Marta mas isso com certeza. eu como professo:ra, (.) ã:
94 porque que eu tiro até a foto de vocês, pra eu saber
95 quem tá presente quem não tá presente quem participa
96 quem não participa quem se interessa quem não se
97 interessa,
98 (.)
99 Marta entende?
100 Felipe ((movimenta a cabeça afirmativamente))
101 (.)
102 Marta e::: e:ntão tudo isso, (.) eu to avaliando. Isso
103 vocês podem ficar tranquilos que- eu avalio,
104 (0.3)
105 Marta a produção dia a dia de vocês. o interesse as
106 contribuições e tudo. isso tá sendo avaliado
107 Felipe ((movimenta a cabeça afirmativamente))

No Segmento 3.3, a serviço da ação de assumir uma responsabilidade atribuída por Felipe (linhas 83, 84, 87, 88 e 89), Marta (linhas 91, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 105 e 106), destaca algumas de suas atividades enquanto pertencente à categoria de professora, em favor da demonstração da ciência de que tais atividades fazem parte das obrigações e direitos que cabem a essa categoria. Marta (linha 93) destaca inclusive o termo categorial referente à sua categoria tornada relevante situadamente.

No Segmento 5.2, Marta destaca as características, do que, por ela, é considerado um “bom” aluno, e é ratificada pelas participantes Alba e Cleide.

Figura 7 – Segmento 5



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 5.2 – Linhas 33 a 47

- 34 Marta e a questão da postura né, que eu sempre ↑a::
- 35 postura a postura a postura.
- 36 (0.3)
- 37 Marta post↑ura. também é: (.) essa questão de. ((Marta vira-se para Alba)) n↑ão. tá fazendo o trabalho,
- 38 vamos faze:r o que que eu posso fazer como é que
- 39 eu posso contribui:r.
- 40
- 41 Cleide (°is[so aí.]°)
- 42 Marta [isso é] uma postura adequ↑ada de um aluno.
- 43 (0.6)
- 44 Alba e o certo seria também (.) não prec↑isa esconder
- 45 nada do grupo. eu acho que um tem que ajudar o
- 46 outro mesmo que tu não tá [dentro daquele grupo.]=
- 47 Marta [i::sso]
- 48 Cleide =exatamente.

No Segmento 5 Marta (linhas 34, 35, 37, 38, 39, 40 e 42), fazendo uso do item de pertencimento **aluno** (linha 42), destaca as características do que se pode considerar, nessa

comunidade de prática, as obrigações de um “bom” aluno, e é ratificada por Cleide (linha 41). Alba (linhas 44, 45 e 46), se alinhando ao desenvolvimento do tópico proposto nos turnos anteriores, é ratificada em sobreposição por Marta (linha 47), e por Cleide (linha 48).

Podemos perceber, portanto, que os participantes não destacam as categorias e seus direitos e obrigações acidentalmente, pelo contrário, o fazem a serviço de outras ações, como justificar uma ação, confirmar uma informação, responsabilizar, etc. Os participantes, tendo suas expectativas e conhecimentos informados pelo senso comum, destacam as obrigações das categorias de pertencimento de aluno e professor, na tentativa de restaurar a normalidade dos eventos, de acordo com o conhecimento do qual os participantes partilham a respeito da organização do evento aula.

A restauração da normalidade nesse momento interacional se refere à restauração dos conhecimentos aplicáveis às atividades ligadas a cada categoria, e é demonstrada sequencialmente pelos participantes na medida em que contra-responsabilizam a participante na categoria de professora pela ação de avaliar mediante qualificação. Ou seja, são os próprios participantes do evento que demonstram estranhamento diante do desvio da normalidade e que tentam restaurar as obrigações dos participantes de acordo com suas expectativas relacionadas a cada categoria de pertencimento.

4.3 Resistindo à avaliação formal

Diante da atividade sob análise, é possível perceber que há uma certa resistência do participante Felipe, integrante da comissão julgadora, em avaliar **formalmente** o trabalho de seus colegas. Vejamos por que isso acontece.

A ação de avaliar, por si só, já é uma ação delicada, pois implica julgamento das ações alheias. Na fala-em-interação de sala de aula, no entanto, essa ação é realizada constantemente sem causar estranheza aos participantes, pois, fazendo parte da gama de direitos e obrigações do participante na condição de professor, é tomada como uma ação rotineira, normal, e até necessária. Enquanto “professores podem corrigir alunos em público”, e assim o fazem, sem produção de modalizações, atrasos e outras hesitações, o contrário não é admissível, pois “alunos não corrigem professores”^x (Sacks, p. 121), ou, ao menos, até um tempo atrás, não corrigiam. É esse tipo de conhecimento que permeia as relações de

pertencimento na fala-em-interação da sala de aula, fazendo com que a ação de avaliar fique restrita ao participante pertencente situadamente à categoria de professor.

Quando estamos lidando com avaliações entre participantes em relações simétricas de pertencimento, como o caso de alunos avaliando alunos, a ação de avaliar se mostra extremamente delicada, sendo demonstrada a despreferência pela sua implementação nas modalizações, atrasos e hesitações produzidas pelo participante a quem é atribuída essa responsabilidade. O que vemos acontecendo primordialmente na atividade desenvolvida pelos participantes dessa comunidade é a resistência à ação de avaliar formalmente, de atribuir qualificações, agravada principalmente pela sobreposição de duas categorias: aluno e jurado. Felipe, pertencente à categoria de aluno, tornada relevante pela regra de consistência, em muitos momentos é reconhecido publicamente como jurado⁷³ pelos demais participantes, principalmente por Marta, e tenta resistir às obrigações dessa categoria quando demonstra entender que essas obrigações consistem em avaliar **formalmente**, ou seja, qualificar, dar nota.

Primeiramente essa resistência ocorre devido à organização do dispositivo de categorização de pertencimento, que informa, com base no conhecimento de senso comum, direitos e obrigações distintos a essas duas categorias. Enquanto é despreferido que um aluno avalie os outros participantes, é condição *sine qua non* que um jurado avalie o objeto que se propõe ser avaliado. Quando essas duas categorias de pertencimento operam em sobreposição, temos duas preferências distintas operando sobre um mesmo tipo de ação, o que resulta em um problema no gerenciamento dessas categorias. Além disso, uma das regras de aplicação do dispositivo de categorização de pertencimento é a regra de economia, que aponta para a suficiência de apenas uma categoria para identificar um membro. De acordo com essa regra a categoria de aluno seria suficiente para identificar Felipe, e a quebra dessa regra é questionada pelos próprios participantes na resistência em assumir as obrigações de jurado.

Portanto, quando temos as categorias de aluno e jurado sobrepostas, e as características dessas categorias de pertencimento não são devidamente revisadas pelos participantes da fala-em-interação de sala de aula, principalmente pelo participante na condição de professor, que tem obrigações quanto à orquestração do evento, temos um agravamento do problema no gerenciamento dessas categorias. É o que acontece com os

⁷³ Jurado é uma categoria emergente nessa comunidade.

participantes desse evento, que, enfrentam grandes restrições normativas na implementação da ação de avaliar - demonstravelmente entendida por eles enquanto avaliar formalmente, qualificando, dando nota - visto que as ações próprias da categoria de aluno, de professor e de jurado não são devidamente revisadas para a realização da avaliação pedagógica coletiva.

Durante a instrução da tarefa, Marta propõe a divisão dos grupos, estabelecendo que as equipes publicitárias deveriam apresentar os seus trabalhos à equipe julgadora, que, por sua vez, avaliaria formalmente e escolheria o melhor deles. Cleide, enquanto participante da equipe julgadora, estabelece que as equipes devem produzir trabalhos que valorizem os pontos turísticos brasileiros com enfoque principal no Rio Grande do Sul. Na configuração da tarefa de julgar/avaliar, no entanto, os participantes não negociam ou revisam previamente as atribuições de cada categoria. A falta dessa revisão fica visível na dificuldade dos participantes em levar a cabo a proposta posteriormente.

Essa dificuldade enfrentada pelos próprios participantes da fala-em-interação se desdobra em um custoso e extenso trabalho de categorização, na tentativa de entendimento sobre o que se está fazendo aqui-agora, quem é o quê e quais são as atribuições de cada participante. E a complexidade de alinhamentos enfrentada pelos participantes se reflete no trabalho realizado pelo analista da conversa. Enfrento a dificuldade, então, de entender de que tipo de professor e de que tipo de aluno estamos tratando nessa comunidade. Seriam equivalentes à descrição de uma sala de aula tradicional? A dúvida tem início na proposta de configuração de tarefa, em que, ao invés de a professora avaliar as produções dos alunos, uma equipe seria responsabilizada por tal tarefa. Há a tentativa da participante em diminuir a assimetria funcional da escola, colocando-se no mesmo nível hierárquico dos alunos. Os participantes na condição de alunos, apesar de aceitarem a proposta de Marta e se engajarem na atividade, no momento de agirem conforme essa proposta resistem em fazer a avaliação formal do trabalho dos colegas.

Cabe notar que, no decorrer desse evento, acontecem dois tipos de avaliação distintos, a avaliação do produto final resultante da atividade proposta por Marta, responsabilidade da equipe na condição de comissão julgadora, e a avaliação administrativa, que ocorre exatamente no final do evento, na qual é requerido que todos os participantes produzam uma rápida avaliação da atividade como um todo. A atividade de avaliação do produto final faz parte da atividade de produção das campanhas publicitárias e requer a atribuição de notas diante do julgamento do resultado da atividade como coerente ou não com os critérios

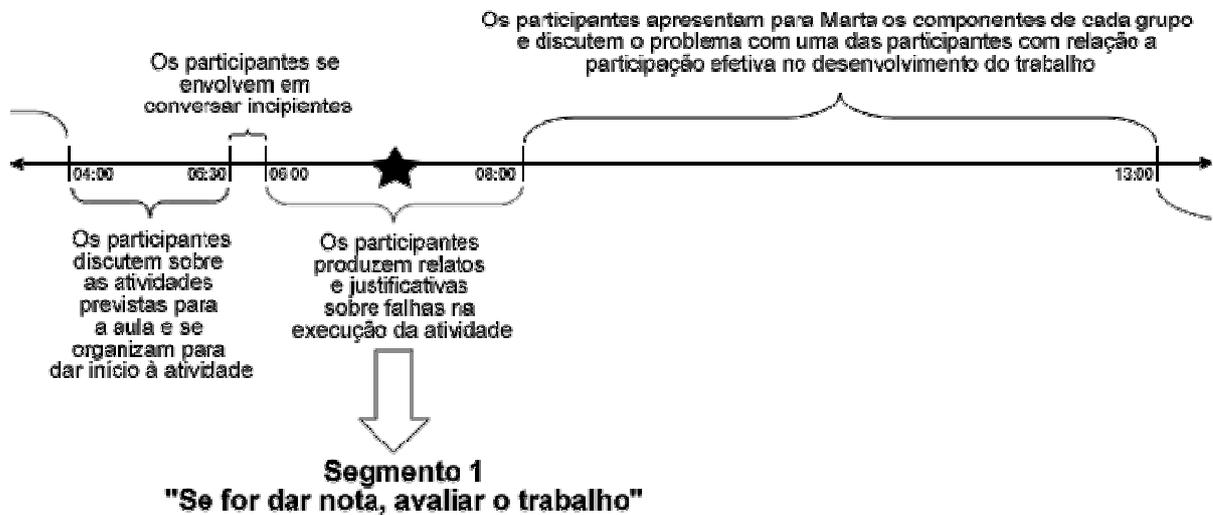
estabelecidos na tarefa. É essa proposta de avaliação formal que produz a resistência dos participantes. Essa resistência desencadeia um intenso trabalho interacional até que se cumpra a proposta da tarefa, julgar o melhor trabalho, porém, até o final, sem a atribuição de notas segundo o que a proposta inicial requeria.

O conflito se estabelece, portanto, na tentativa de se propor uma “nova” configuração dentro dessa prática, mas **sem** o cuidado de se revisar o conhecimento presumível a cada categoria de pertencimento possivelmente projetada para essa atividade. Temos, então, duas categorias de pertencimento nesse evento - professor e jurado - compartilhando da mesma responsabilidade de avaliar, no entanto, professores, jurados e alunos avaliam de maneiras diferentes, e esse conhecimento **não** é devidamente revisado pelos participantes. Felipe, como um dos componentes da comissão julgadora, é quem mais demonstra resistência em implementar a ação de avaliar formalmente. A sua resistência a tal responsabilidade, diante da produção de argumentos contrários à qualificação dos colegas e a favor do entendimento de que todos devem ser valorizados pela sua presença e participação em aula, resulta na reconfiguração das atividades ligadas à categoria de jurado.

Mostro alguns trechos de fala que demonstram o custoso movimento interacional de Felipe entre a resistência à avaliação formal, até a implementação da ação de avaliar ou julgar, sem a atribuição de notas, evidenciada pela escolha de um dos trabalhos como o melhor. No Segmento 1.2, a serviço da ação de resistir à atribuição da responsabilidade de avaliar ou julgar a falha de uma das equipes, Felipe contra-responsabiliza⁷⁴ Marta pela mesma ação, produzindo ajustes em relação ao reconhecimento e manutenção da normatividade do evento, de acordo com o conhecimento de senso comum, no que tange o entendimento das categorias envolvidas no evento aula.

⁷⁴ Assim, a ação de responsabilizar pode estar a serviço de outra ação ou atividade que se tenha expectativa que aconteça, ou a serviço da resistência à realização de uma atividade.

Figura 5 – Segmento 1



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 1.2 – Linhas 35 a 134

36 Alba não tem descul[pa]
 37 Marta [bo]m. a comissão julgadora são
 38 vocês né, ((olha para Cleide, Suely e Felipe))
 39 Felipe ↓ não. aquele dia nós ↑ vi:mos.
 40 (0.5)
 41 Felipe vale >nota né<,
 42 Marta olha pra ↑ e:la e não pra [mim.]= ((olhando para
 43 Felipe))
 44 Alba [é↑::].
 45 ??? =°(aquela lá não viu né)°.
 46 (.)
 47 Felipe ahn?
 48 Alba não. é vocês que [tem que (ver)]

Marta (linhas 37 e 38) atribui a responsabilidade de julgamento de uma falha na execução de um dos trabalhos a Cleide, Suely, e Felipe. Resistindo inicialmente à responsabilidade de julgar, Felipe (linhas 39 e 41) questiona Marta sobre a possibilidade de se validar o trabalho, se orientando (linha 41) para a relevância da nota para os participantes. Dando prosseguimento ao trabalho de responsabilizar Felipe, Marta (linha 42 e 43) demonstra

não ser responsável pela decisão, e é ratificada por Alba (linha 44). Produzindo uma iniciação de reparo, Felipe (linha 47) aponta para o não entendimento dos turnos anteriores. Levando a cabo o reparo iniciado por Felipe, Alba (linha 48), em alinhamento com a proposta de Marta, responsabiliza o grupo de Felipe pelo julgamento e decisão.

49	Cleide		[<é <u>nó:::s</u> > [é] que] temos.
50	Felipe		[o que,]
51	Marta	voc [↑] ês <u>que</u> [<u>tem</u> a] palavra fi[nal].	
52	Felipe		[então]
53	???		[né,]

Enquanto participante da comissão julgadora, Cleide (linha 49) reconhece e assume a responsabilidade de julgamento e decisão. No entanto, Felipe (linha 50) produz uma nova iniciação de reparo, levado a cabo por Marta (linha 51), que por sua vez, produz a responsabilização mais uma vez. Essa atribuição de responsabilidade em julgar e avaliar o trabalho dos demais grupos responsáveis pela produção da campanha publicitária se torna a ação pela qual se torna relevante o trabalho de categorização dos membros deste grupo enquanto jurados. Além disso, sabendo que reparos podem servir como pré-discordâncias (Schegloff, 2007a, p. 151), podemos entender as iniciações de reparo produzidas por Felipe, como um indício da resistência a responsabilização de julgar a falha.

54	Marta	vocês sã:o,		
55	Marta	segu <u>in</u> te.		Alba no dia em que as
56		(0.6)		duas: classes
57				(se juntou).
58	Marta	se vocês acham que a		Alba a () veio pra
59		justificativa:, (0.4) da		cá com a ge:nte,
60	Marta	equi:pe,		Alba >a gente mostrou
61		(.)		dois<
62	Marta	da agê:ncia,		(0.7)
63		(.)		Alba pra cá=
64	Marta	pra não ter trazido o traba::lho, (.) no <u>tempo</u> que		
65		vocês determinaram é v [↑] álida,=		
66	Felipe	=ela <u>fez</u> [ela só es]queceu.=		
67	Marta			[>vocês< podem],
68	Marta	=tá:::.		
69	Felipe	e aquele dia foi mostrado aqui.		
70		(0.5)		

71	Alba	>eu sei porque tu<	Jalusa	e vai ter
72		tá dizendo isso Lula.		aquele ou não,
73		(0.8)	Marta	°não°.

Marta (linhas 54 à 63) produz uma explicação sobre a responsabilidade e obrigação da comissão julgadora diante da resolução do problema envolvendo a falha de um dos grupos. Diante disso, Felipe (linha 66) produz um argumento em defesa do grupo em discussão. Em sobreposição ao turno de Felipe, Marta (linha 67) continua sua explicação, reconhecendo (linha 68) o argumento do participante, que (linha 69) ainda complementa seu argumento em defesa da equipe. Alba (linhas 71 e 72) projeta uma categorização referindo-se a Felipe enquanto Lula⁷⁵, em alusão a sua condição enquanto responsável pelo julgamento.

74	Alba	raste:ira.		
75		(.)		
76	Cleide	é::.. olha. °e[u (quero te) dizer assim. nós temos		
77		que ser <u>bem</u> (eficientes)].		
78	Alba	[ó. o Lula tá dizendo i-disso desse		
79		trabalho >professora< porque ele ajudou a] <u>fazer</u> ,		
80		>isso não <u>s[abe</u> (botar< nos pla]nos).=		
81	Marta	[hahahahahahahahaha]		
82	Marta	=senão ele não [tinha (isso aí)].		
83	Felipe	[SÓ QUE EU VOU SER] [bem- ó.		
84	Alba			[ele tá querendo
85		dar raste: <u>ira</u> .		

Cleide (linhas 76 e 77) alerta Felipe sobre a importância da eficiência do trabalho de julgamento e avaliação, novamente tornando relevante a categoria de jurado. Alba (linhas 78) novamente projeta a categorização referindo-se a Felipe como Lula. Marta (linha 81) ratifica a categorização projetada por Alba, tornando relevante a categorização, ao achar graça do comentário de Alba, e (linha 82) se alinha a ela. Felipe (linha 83), em sobreposição à fala de Marta, eleva o volume de sua fala na tentativa de tomar o turno, mas não consegue, porque Alba (linhas 84 e 85) se sobrepõe a sua fala.

O trabalho de categorização enquanto Lula nos mostra indícios de que os participantes se orientam para o entendimento, de que ao menos nesse momento, o participante Felipe tem certos privilégios nessa comunidade, no que se refere à tomada de decisões. Isso fica claro,

⁷⁵ Presidente da República Federativa Brasileira na data do registro.

quando lançamos um olhar crítico sobre todo o evento e notamos como Felipe mantém a posse de muitos turnos de fala e mostra ser um bom argumentador.

86 (0.4)
 87 Felipe SÓ QUE EU vou ser mais sincero assim ó.
 88 Alba i[sso. fa] ((bate uma palma))la.
 89 Marta [ã::hn,]
 90 (.)
 91 Felipe além de ela esquecer o trabalho.
 92 (1.4)
 93 Felipe se:,
 94 (0.7)
 95 Felipe qual das duas tão aqui do meu la:do.
 96 (0.4)
 97 Felipe <é o segu:nte>.

Felipe (linha 87) toma o turno diminuindo gradativamente o volume de sua fala. Alba (linha 88) e Marta (linha 89) se orientam deliberadamente para a fala de Felipe, que, desenvolve seu argumento (linhas 91 e 114) fazendo uso de recursos a serviço da manutenção do acesso ao turno, como pausas entre-turnos, algumas delas longas (linhas 92 e 104), e a desaceleração da fala em certos momentos (linhas 97, 101, 103, 109 e 111).

98 ??? =° ([] °
 99 Felipe [<se for dar nota>.
 100 (0.5)
 101 Felipe <avaliar o traba:lho>,
 102 (0.3)
 103 Felipe <o traba:lho> (0.5) <que foi feito.
 104 (1.1)
 105 Felipe o dele ele apresentou muito bem aquele dia.
 106 (.)
 107 Felipe tá ali. (.) e esse que o:: rapaz deixou aqui,
 108 está muito bem. então seria assim ó
 109 tsk. () <no ca:uso>, se nós fosse votar aqui
 110 (>pra eles daria-<) nós
 111 teria que ver o qual (é) <o [melh↑or>],
 112 ??? [()]
 113 (0.4)
 114 Felipe de todos que f↑oram.

Além de muitas pausas na fala de Felipe, o participante faz uso de recursos tais como; desaceleração de fala, repetições (linhas 101 e 103), e modalizações (linhas 93, 99, 106, 109, 110 e 111), garantindo a possibilidade de postergar a implementação da ação de julgar a falha, estreitamente relacionada com a possibilidade de se validar o trabalho enquanto passível de qualificação. O uso desses recursos constrói a argumentação e evidencia a despreferência na implementação da ação de julgar a falha de um colega e a conseqüente resistência do participante Felipe em assumir essa responsabilidade que lhe foi atribuída por Marta e Alba.

115 (.)
 116 Suely mas tem que sair um único trabalho °(daq[ui])°.
 117 Felipe [l_ógi]co.=
 118 ??? =mas e o [seu],
 119 ??? [°e s]e ela não fizer uma coisa°,
 120 (0.3)
 121 Felipe e se eles não tão aqui pra apresentar, >(bá) como é
 122 que fica<.
 123 Marta pois é. assim como ela não [tem °o:°],
 124 Felipe [como ela nã]o tro:uxe,
 125 Marta [o trabalho. e]le n[ão tem que apresentar].

Após Felipe manter o controle do turno por mais de 20 linhas, Suely (linha 116) aponta para a necessidade da escolha de um único trabalho, responsabilidade do seu grupo. Ratificando a observação de Suely, Felipe (linha 117) produz o argumento (linhas 121, 122 e 124) - em conjunto com Marta (linhas 123, 125) -, e finalmente julga favoravelmente a falha do grupo, legitimando o trabalho como passível de avaliação.

126 Cleide [<exa:tamente>],
 127 Felipe [um erro (dissipa o ou)tro
 128 [daí tu dá)].
 129 Marta [é::↓:[:::] não. tem raz↑ão.].
 130 Cleide [<exatame:nte. é:::~::~:]>
 131 Felipe claro.
 132 (0.8)
 133 ??? hehehe.
 134 Cleide é:::~::~: isso mesmo.
 135 (.)
 136 Marta qual é o primeiro:: que vai apresentar,

Cleide (linha 126) se alinha ao argumento produzido nos turnos anteriores, e Felipe (linhas 127 e 128) produz a formulação⁷⁶ do argumento desenvolvido conjuntamente com os demais participantes. Marta (linha 129) e Cleide (linha 130) concordam com o julgamento produzido, e Felipe (linha 131) e Cleide (linha 132), então, arrematam o final da discussão.

Diante da resistência inicial de Felipe em assumir a responsabilidade de julgar a falha de uma das equipes, Marta e Alba se alinham na projeção da responsabilização dos membros da comissão julgadora pelo julgamento e decisão. Na medida em que a responsabilização projetada por Marta e Alba envolve a obrigação de julgar a falha, e essa obrigação é ligada à categoria de jurado, Marta e Alba, produzem a projeção da categorização de jurados aos participantes Felipe, Cleide e Suely. Felipe, por meio da produção de perguntas e iniciações de reparo, resiste inicialmente à obrigação de julgar.

Ao contrário de Felipe, Cleide, assume a responsabilidade de julgamento, em nome da equipe. Ao produzir a aceitação da responsabilidade, Cleide torna relevante o trabalho de categorização projetado por Marta e Alba, se orientando para a categoria de jurado. Produzindo mais uma iniciação de reparo, Felipe permanece resistindo à obrigação de julgar a falha. Marta então recicla a responsabilização e desenvolve uma explicação que destaca a obrigação da comissão julgadora. Nesse momento, Felipe finalmente julga a falha e argumenta em favor da equipe sob julgamento, tornando relevante a sua responsabilidade enquanto jurado.

Diante da categoria de pertencimento Lula projetada por Alba, Felipe faz uso de diversos recursos interacionais, como hesitação na fala, modalizações, lapsos entre seus turnos de fala, aceleração e desaceleração de fala, aumento do volume da fala, etc, a favor da manutenção do turno. Suely então assume a responsabilidade pela obrigação de avaliação e julgamento da falha, e assim Felipe implementa o julgamento, produzindo o argumento de que mais de uma equipe cometeu erros em alguma etapa da execução da atividade, e que os trabalhos podiam ser validados⁷⁷. Podemos perceber que a tensão que se estabelece entre os

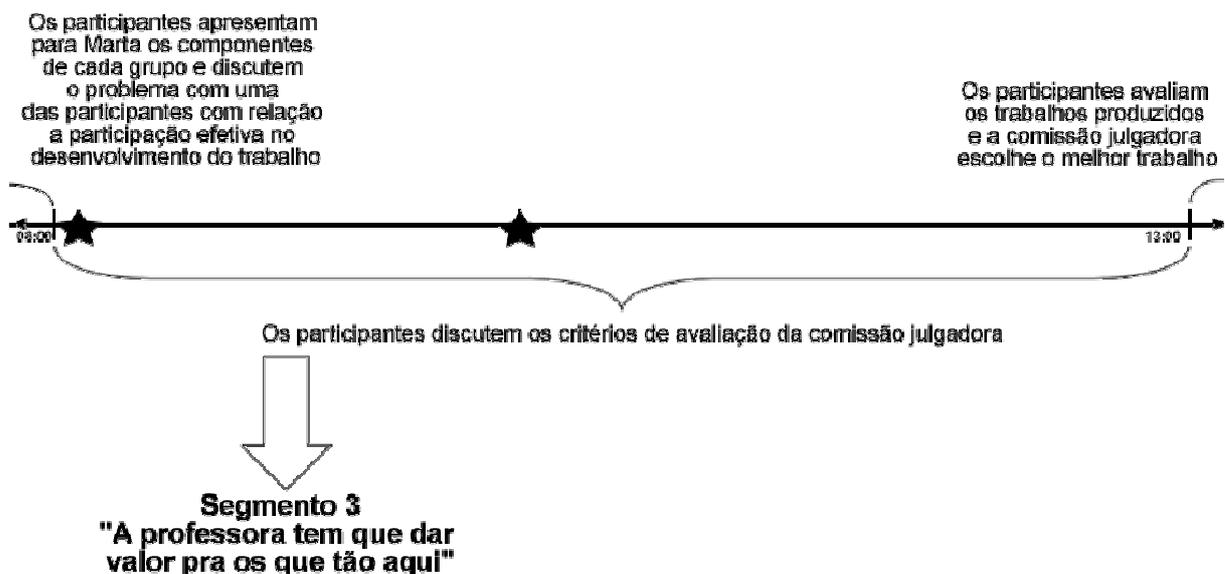
⁷⁶ Ver Lange (2010), para uma discussão detalhada sobre formulação.

⁷⁷ Cabe salientar que o julgamento da falha de uma das equipes é apenas uma parte do que se constitui e é sequencialmente tornado relevante pelos próprios participantes enquanto obrigação da categoria de jurado. As obrigações da categoria de jurado envolveriam, além disso, a atribuição de notas às produções das equipes tendo em vista os critérios de avaliação que deveriam ter sido previamente definidos pela equipe julgadora como parte constituinte da tarefa.

participantes, se assemelha, grosso modo, ao que podemos chamar de “batata-quente”. A obrigação de julgamento da falha parece ser arremessada de um participante para o outro.

No Segmento 3.1, já analisado na seção 4.2.3, temos mais um exemplo da resistência de Felipe à responsabilidade de avaliar formalmente os colegas. Marta responsabiliza a equipe julgadora pela avaliação dos trabalhos com relação aos critérios estabelecidos, e consequentemente, projeta a relevância da categoria de jurado ao grupo da comissão julgadora. Felipe, no entanto, a serviço da resistência à responsabilidade de avaliar formalmente, produz uma contra-responsabilização, atribuindo a Marta a responsabilidade de valorizar a participação dos participantes e garantindo que não concorda com o julgamento por meio de notas.

Figura 6 – Segmento 3



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 3.1 – Linhas 22 a 43

22 Marta então vocês têm que ver-ã:: se. o: trabalho que
 23 foi feito (.) está de acordo com aquilo que vocês
 24 [p- solicita:ram.]
 25 Felipe [>ah não professora<. a minha opinião] assim ó. Quem
 26 quem está aqui na aula que representou o traba:lho.
 27 (0.5)
 28 Felipe acho que esse trabalho:: s- não precisaria:: ser
 29 valendo nota.
 30 (0.3)

Marta (linhas 22, 23 e 24) produz uma atribuição de responsabilidade direcionada ao grupo da comissão julgadora, sendo a responsabilização referente à ação de avaliar a adequação dos trabalhos de acordo com a proposta inicial. Demonstrando seu desalinhamento e resistência à atribuição de responsabilidade de Marta, Felipe (linha 25) disputa com ela o turno entrando em sobreposição a sua fala. Até a linha 38 Felipe garante o acesso ao turno, desenvolvendo seu argumento em favor da não atribuição de notas aos trabalhos.

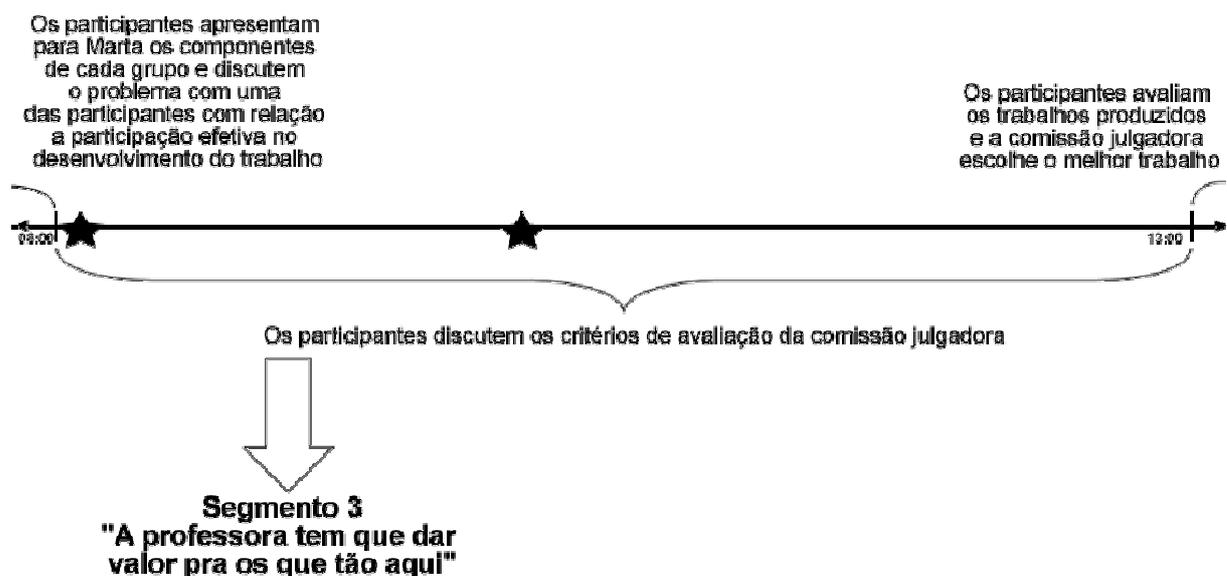
31 Felipe eu acho assim ó. a senhora- principalmente como a
 32 senhora é professora, ((olhando para Marta))
 33 (0.5)
 34 Felipe a senhora deveria dar m↑ais valor o grupo- pelos
 35 alunos que estão aqui:,
 36 Marta ((acena afirmativamente com a cabeça))
 37 Felipe bem ou mal (.) de um a dez ou não (.) pelo menos
 38 >tão tentando mostrar o [que a senhora pediu<].
 39 Marta [não. com cer]t↑eza.
 40 com [certe:za]
 41 Felipe [e eu acho pra] mim na minha opinião não
 42 precisaria ser valendo nota.
 43 Marta ((acena afirmativamente com a cabeça))

Felipe então produz (linhas 31, 32, 34 e 35, 37 e 38) uma contra-responsabilização, afirmando (linha 38) que os alunos estariam tentando realizar a atividade de acordo com a proposta estabelecida por Marta, contrariando a fala anterior da participante (linhas 22, 23 e 24), na qual ela defendia a adequação à proposta do grupo da comissão julgadora. Marta (linhas 36, 39 e 40), por sua vez, ratifica Felipe, que complementa seu argumento (linhas 41 e 42). Resumindo, por meio da contra-responsabilização, Felipe resiste em assumir a

responsabilidade de produzir avaliação formal, e tenta reconfigurar as atribuições da categoria de jurado. A ação de avaliar, estreitamente ligada pelos participantes à condição de dar nota, se torna, grosso modo, uma “batata quente”, o que pode ser observado pelo intenso trabalho interacional dos participantes com relação à implementação dessa ação.

Podemos sustentar a asserção da resistência de Felipe também na reiteração dos mesmos argumentos e opiniões acerca da ação de avaliar nos segmentos de falas transcritos, que mostram sua insistência em eximir-se de **dar notas** ao trabalho dos demais colegas. Vejamos alguns trechos de fala⁷⁸ que expressam a insistência de Felipe em argumentar a favor da valorização da participação dos alunos, da abstenção em qualificar ou avaliar formalmente os trabalhos e da responsabilização de Marta em implementar a ação de avaliar.

Figura 6 – Segmento 3



Fonte: elaborada pela autora.

⁷⁸ Apresento aqui apenas os trechos que mostram a recorrência dos argumentos de Felipe, não atentando para o desenvolvimento de uma análise sequencial, visto que o foco de mapear as repetições é predominantemente composicional.

Segmento 3

28 Felipe acho que esse trabalho:: s- não precisaria:: ser
29 valendo nota.

(...)

34 Felipe a senhora deveria dar m↑ais valor o grupo- pelos
35 alunos que estão aqui:,

(...)

41 Felipe [e eu acho pra] mim na minha opinião não
42 precisaria ser valendo nota.

(...)

56 Felipe [e os que não têm ou não têm, (.) os que tão dentro
57 da sala eles merecem nota como qualquer u:m que:,

(...)

83 Felipe a professora tem que dar valor pra os que tão
84 [aqui].

(...)

87 Felipe bem ou mal (.) de um a dez (ou não sendo) um
88 traba:lho, (.) ela tem que dar valor pros que tão
89 aqui dentro da a:ula,

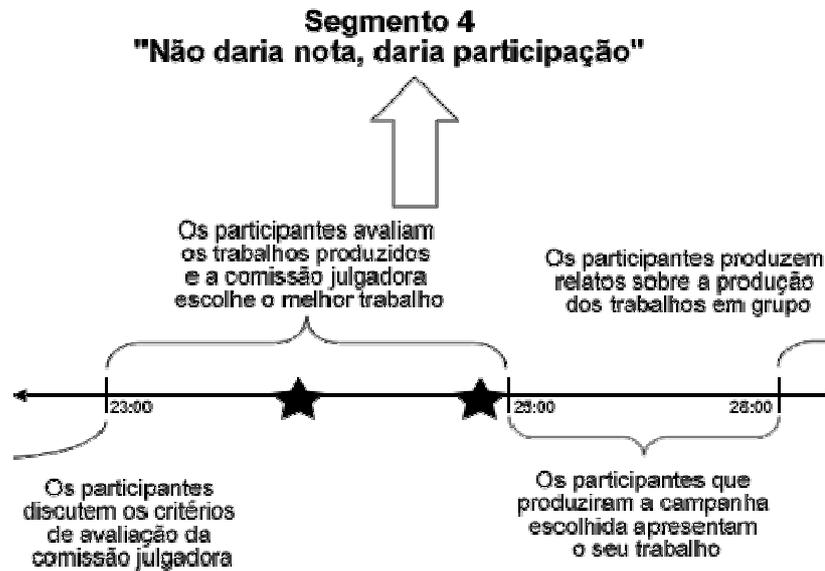
(...)

151 Felipe [não quer]dizer que tem que dar de um a dez.

(...)

203 Felipe pra nós aqui, não vale nada ho:je,

Figura 8 – Segmento 4



Fonte: elaborada pela autora.

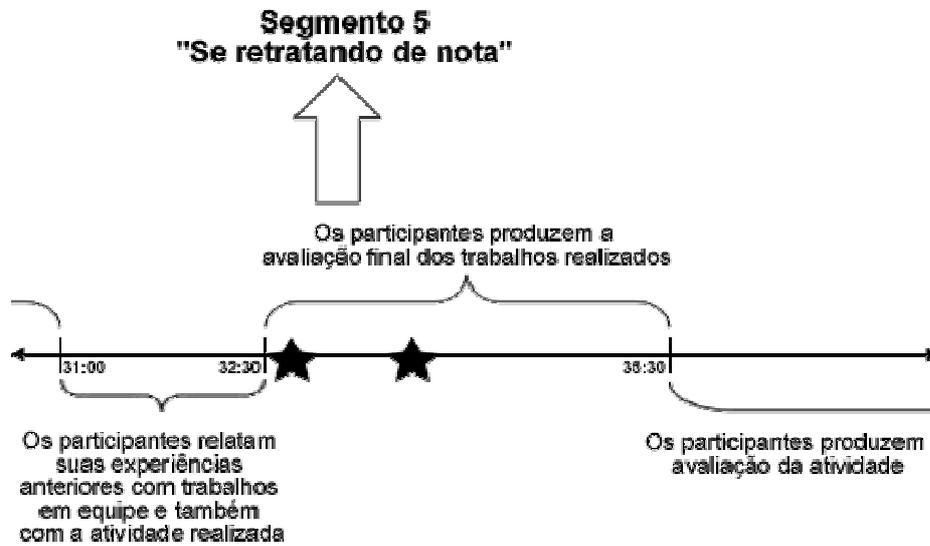
Segmento 4

10 Felipe eu por mim eu não daria nota nenhuma pra trabalho
11 nenhum eu daria participação em (todo).

(...)

17 Felipe n[ão daria nota dar]ia participação.

Figura 7 – Segmento 5



Fonte: elaborada pela autora.

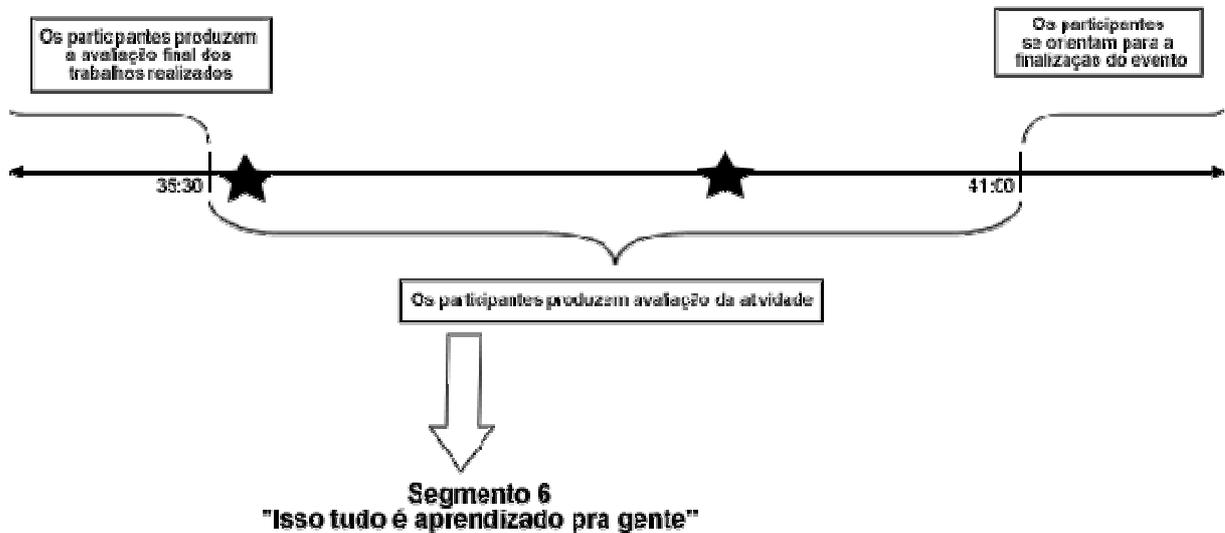
Segmento 5

6 Felipe eu por mim eu não dou nota [nenhuma pra ninguém.]

(...)

27 Felipe [só]como eu disse. (.) agora eu (0.6) se
28 retratando de no:ta (.) como participação >na (aula)
29 alguém tem que ganhar o resto< é a senhora,.=

Figura 9 – Segmento 6



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 6

135 Felipe eu falei a professora, (0.6) tem que valorizar
136 aqueles que trouxeram o trabalho.

(...)

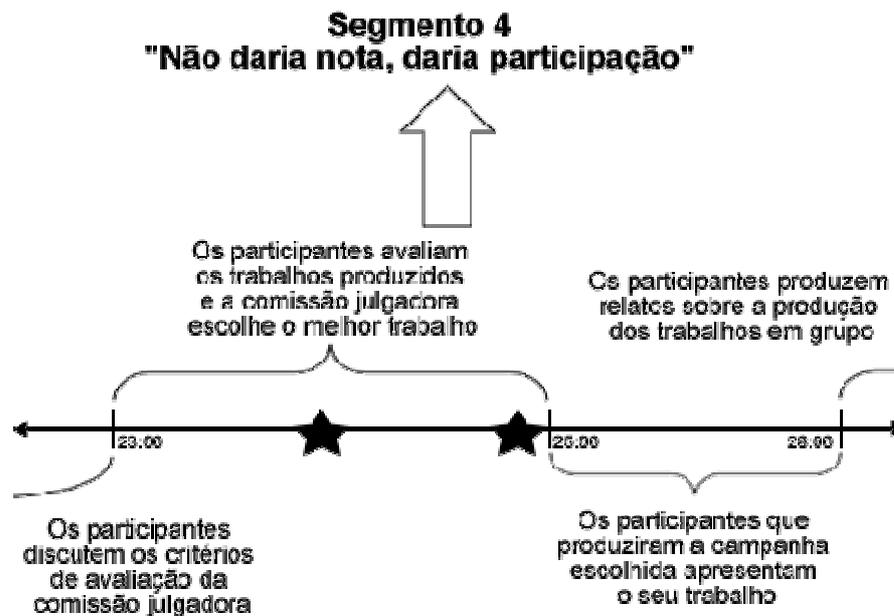
142 Felipe nós já demos nossa opinião agora cabe a ela fazer
143 o resto.

Depois de um custoso⁷⁹ trabalho interacional de atribuição de responsabilidades, de resistência em se assumir a responsabilidade de avaliar formalmente e da produção de argumentos e opiniões dos participantes a respeito da avaliação dos trabalhos, finalmente, no Segmento 4.2, o trabalho de uma das equipes é eleito pela equipe de jurados como o melhor para representar a campanha do governo brasileiro. Finalmente a categoria de jurado é tornada relevante pelo participante Felipe, que, apesar de julgar e escolher o melhor trabalho, não

⁷⁹ Felipe, juntamente com Cleide e Suely, implementa a avaliação apenas aos trinta e três minutos da aula.

produz qualificação formal. Ou seja, a resistência de Felipe se refere à implementação da ação de avaliar formalmente, e não à ratificação da categoria de jurado. Há, nesse sentido, uma reconfiguração das atribuições da categoria de jurado.

Figura 8 – Segmento 4



Fonte: elaborada pela autora.

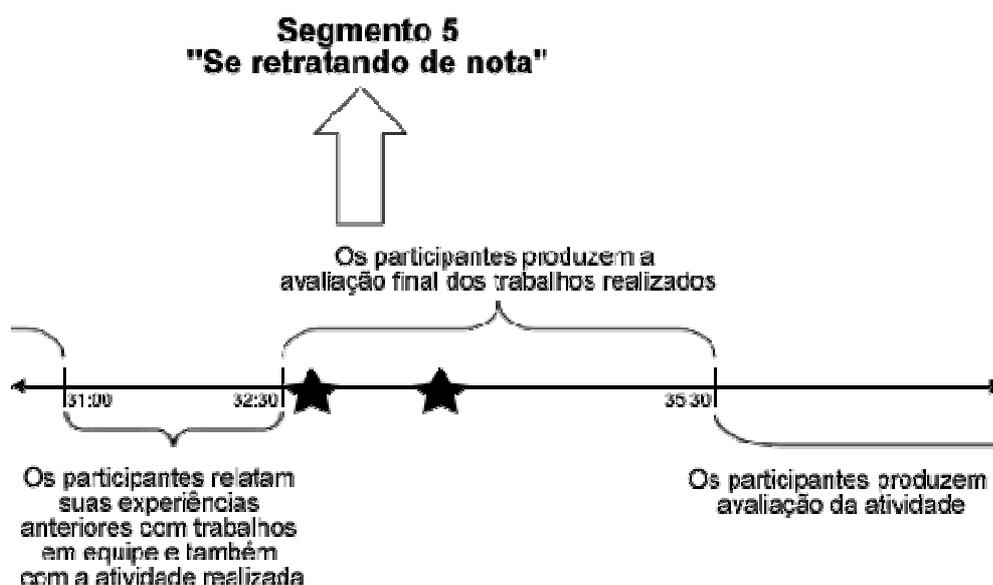
Segmento 4.2 – Linhas 47 a 58

47 Marta mas a questão, (.) vocês tem que: ã:: conseguir
 48 avaliar que é o obj- a: o:: a proposta era que
 49 vocês avali_{as}sem a:: o trabalho que fosse ma:is
 50 próximo daquilo que vocês pediram,
 51 (0.4)
 52 Felipe a. o trabalho que foi: mais próximo foi o deles
 53 aqui.
 54 Marta foi esse trabalho. [>então] a senhora=
 55 ??? [i:sso.]
 56 Marta =pode mostrar o seu trabalho?
 57 Alba >pode ser. é que eu tava apagando o nome da mulher<
 58 que se meteu no meio.

No Segmento 4.2, destacando a responsabilidade da equipe julgadora, Marta (linhas 47 a 50) atribuiu ao grupo a obrigação de avaliar os trabalhos elegendo o melhor deles, e não mais necessariamente de qualificar os trabalhos. Podemos notar, nesse momento, que Marta se orienta para a reconfiguração das atribuições da categoria de jurado. Após uma pequena pausa (linha 51), Felipe (linhas 52 e 53) finalmente ratifica sua responsabilidade implementando a ação de avaliar e apontando para o trabalho escolhido. Ratificando a escolha do participante, Marta (linha 54), pede para que a responsável pelo trabalho eleito (linha 56) exponha o trabalho para a turma.

Ao projetar a responsabilização para que a equipe julgadora avalie e escolha o melhor trabalho, Marta projeta a relevância da categoria de jurado. Felipe, ao aceitar a responsabilização e implementar a ação de avaliar, ratifica o trabalho de categorização com relação a categoria de jurado. Cabe novamente salientar, que nesse momento os participantes se orientam para uma reconfiguração das atribuições da categoria de jurado. No Segmento 5.1, Suely, Felipe e Cleide demonstram estar alinhados na avaliação proposta por Felipe. Os três participantes, nesse momento, ao implementarem a ação de avaliar, realizam o trabalho de categorização de jurados.

Figura 7 – Segmento 5



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 5.1 – Linhas 01 a 25

15 Suely o que tu acha a opinião ali é que o trabalho
 16 deles tá:: o melhor né,=
 17 Felipe =foi o que eu fa- tava dize:ndo.=
 18 Marta =t[á:::]
 19 Felipe [o tra]balho deles em termos de trabalho
 20 tá o melhor.=
 21 Cleide =tá completo.
 22 Felipe [tá completo.]
 23 Juliano [°e a prese:nça°]((Marta acena afirmativamente com
 24 a cabeça para Juliano))
 25 (1.0)

No Segmento 5.1, uma das participantes da equipe julgadora, Suely (linhas 15 e 16), pede a confirmação sobre a escolha do melhor trabalho a Felipe, que, retomando sua avaliação (linhas 17 e 19), entra em sobreposição ao turno de Marta (linha 18), confirmando a informação. Cleide (linha 21), também pertencente à equipe julgadora, incrementa a avaliação de Felipe, e é por ele ratificada (linha 22).

Nessa seção, pudemos ver o intenso e custoso trabalho interacional dos participantes da fala-em-interação com relação à implementação da ação de avaliar e, por conseguinte, a relevância da categoria de pertencimento de jurado, categoria extremamente importante na atividade levada a cabo pelos participantes. Marta projeta na interação a responsabilização dos participantes da comissão julgadora pela avaliação formal das produções dos colegas. Cleide e Suely assumem a responsabilidade de avaliar/julgar as produções das equipes das campanhas publicitárias e tornam relevante o trabalho de categorização enquanto juradas.

No entanto, o participante Felipe demonstra resistir à implementação da ação de avaliar formalmente. Para isso, lança mão de inúmeros recursos interacionais, como: hesitação na fala, modalizações, lapsos entre seus turnos de fala, aceleração e desaceleração de fala, aumento do volume da fala, produção de inúmeras reiteraões de seus argumentos, etc., a fim de eximir-se da responsabilidade de produzir a avaliação formal da produção dos colegas. Após muitos momentos interacionais tensos, momentos em que a responsabilidade da ação de avaliar é “empurrada” de um participante para o outro, Felipe finalmente cede à obrigação a ele conferida, produz a avaliação elegendo o melhor trabalho, e assim assume a

categoria de jurado, sem, no entanto, produzir nota. Cabe salientar, ainda, que nesse evento os participantes demonstram sequencialmente entender avaliação enquanto dar nota, qualificar o trabalho e a participação dos colegas. Ou seja, quando Felipe resiste à ação de avaliar, ele não está deixando necessariamente de avaliar ou julgar as ações e produções dos participantes, no entanto, ele resiste à ação de qualificar os colegas, atividade que caberia ao participante na condição de professor. Diante disso, os participantes se orientam para a reconfiguração das obrigações da categoria de jurado, e assim, levam a cabo a ação de avaliar, sem produzir avaliação formal, e tornam relevante a categoria de jurado.

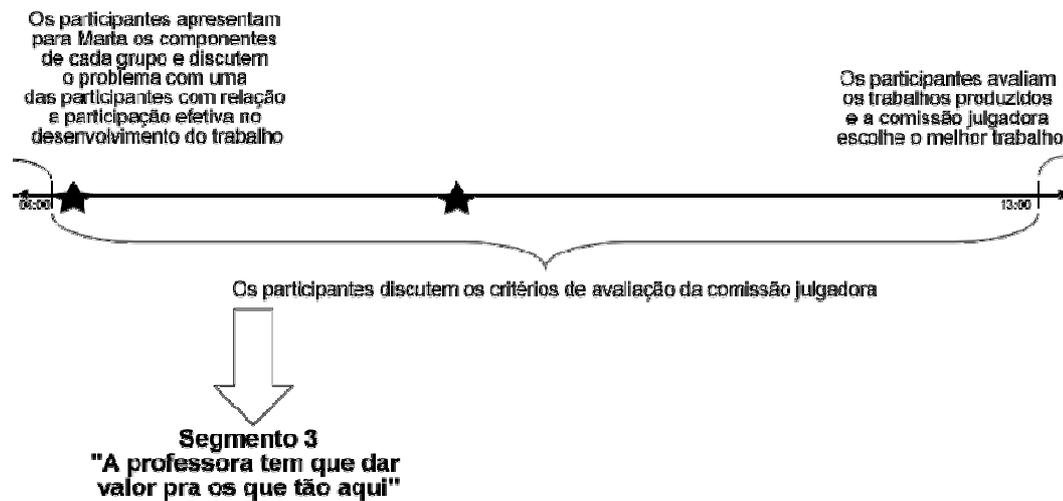
4.4 Disputando o poder de decisão com relação à categoria de jurado

Apesar de Felipe resistir à obrigação de avaliar formalmente, ele disputa com os demais participantes o poder da decisão que pertence à categoria de jurado. Ao mesmo tempo em que Felipe resiste à responsabilidade de avaliar – o que demonstra entender enquanto articular uma nota -, ele não aceita que outros participantes interfiram na decisão do seu grupo - a comissão julgadora. Felipe é um dos participantes do grupo que se destaca pela convicção no desenvolvimento de seus argumentos, evidente na intensa reiteração de suas opiniões e pelo grande domínio de turnos. Diante de disputas de turno, Felipe usa recursos para garantir o turno, como, por exemplo, elevado volume de voz, aceleração da fala, etc.

No Segmento 3.2, temos a disputa entre Felipe, membro da comissão julgadora, e Juliano, membro de uma das agências. Após a resistência de Felipe em assumir a responsabilidade de produzir avaliação formal, como já discutido na seção 4.3, Alba⁸⁰ se alinha ao argumento de Felipe, através de um comentário descontraído que produz risos entre alguns participantes. Prosseguindo no desenvolvimento de seu argumento, Felipe finaliza (linhas 52 e 53) defendendo o merecimento de nota dos alunos que estão presentes e participaram das etapas da atividade.

⁸⁰ Ver segmento 3 em anexo.

Figura 6 – Segmento 3



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 3.2 – linhas 52 a 92

52	Felipe	então eles têm q- eles têm problema têm que ficar
53		lá na rua.
54	Alba	(hrr) ((tosse))
55	Marta	m[hm.
56	Felipe	[e os que não têm ou não têm, (.) os que tão dentro
57		da sala eles merecem nota como qualquer u:m
58		que:, [tá aqui dentro].
59	Juliano	[tá professora. tu] tem que falar aí=
60	Juliano	=u::m [pouquinho também].
61	Marta	[vê se a tuas cole]gas colabo- contro-
62		[ã: concordam.]
63	Suely	[eu conco:rdo >tu não acha?<]((olhando para Cleide))
64	Cleide	((acena afirmativamente com a cabeça))
65	Juliano	[tem que falar [um pouco também].
66	Marta	[°fala Juliano.]
67	Davidson	[([])

Mesmo diante de um lugar não relevante para transição de turno, devido à incompletude sintática da fala de Felipe (linha 57), Juliano (linha 59) se sobrepõe a Felipe (linha 58) pedindo para que a participante na categoria de professora expresse sua opinião a respeito do assunto discutido, ou seja, a respeito da relevância da nota. Felipe (linha 59)

completa sua fala anteriormente inacabada, e Marta (linha 61) se orientando para os argumentos de Felipe, pede a opinião dos demais membros da equipe julgadora. Se orientando para o pedido de Marta, Suely (linha 63) afirma estar alinhada ao argumento de Felipe e pede a opinião de Cleide (linha 64), que, por sua vez, também se alinha a Felipe, acenando afirmativamente com a cabeça. Demonstrando insistência, Juliano (linha 65) entra em sobreposição aos turnos de Marta e Suely, para pedir a opinião de Marta (linha 66), que, finalmente se orienta para seu pedido, lhe passando o acesso ao turno.

68 Suely t[u não concorda?] ((olhando para Cleide))
 69 Cleide ((acena afirmativamente para Suely))
 70 Juliano [mesmo que teja] cinco num gru[po e três no outro].
 71 Tiago [<di::s-cu::-são>,]
 72 (0.6)
 73 Juliano faz as- faz assim [ó. dois p]ontos pro mais=
 74 Davidson [°()°]
 75 Juliano =esforçado um pro outro do mesmo grupo,
 76 (0.4)
 77 Juliano entendeu? e:u to dizendo: o certo mesmo,

Enquanto isso, Suely (linha 68) pergunta mais uma vez a Cleide se ela concorda com Felipe, ao que Cleide (linha 69) confirma com um aceno afirmativo de cabeça. Juliano (linha 70) dá início ao desenvolvimento de seu argumento, mas tem sua fala sobreposta por Tiago (linha 71), que, percebendo o momento delicado que se desenvolve, anuncia a discussão. Após uma pequena pausa (linha 72), Juliano (linhas 73, 75 e 77) retoma seu argumento, entrando em desalinhamento à proposta de Felipe, defendendo a qualificação dos alunos de acordo com o esforço empreendido na atividade, e garantindo a legitimidade de tal postura.

78 Felipe >nop<. nã↑:o. nó- como nós somos aqui (.) que nós
 79 temos que decidi:r,
 80 (.)
 81 Felipe eu to decidindo essa parada a[ssim].
 82 Juliano [é::,] ()
 83 Felipe a professora tem que dar valor pra os que tão
 84 [aqui].
 85 Tiago [()],
 86 (.)

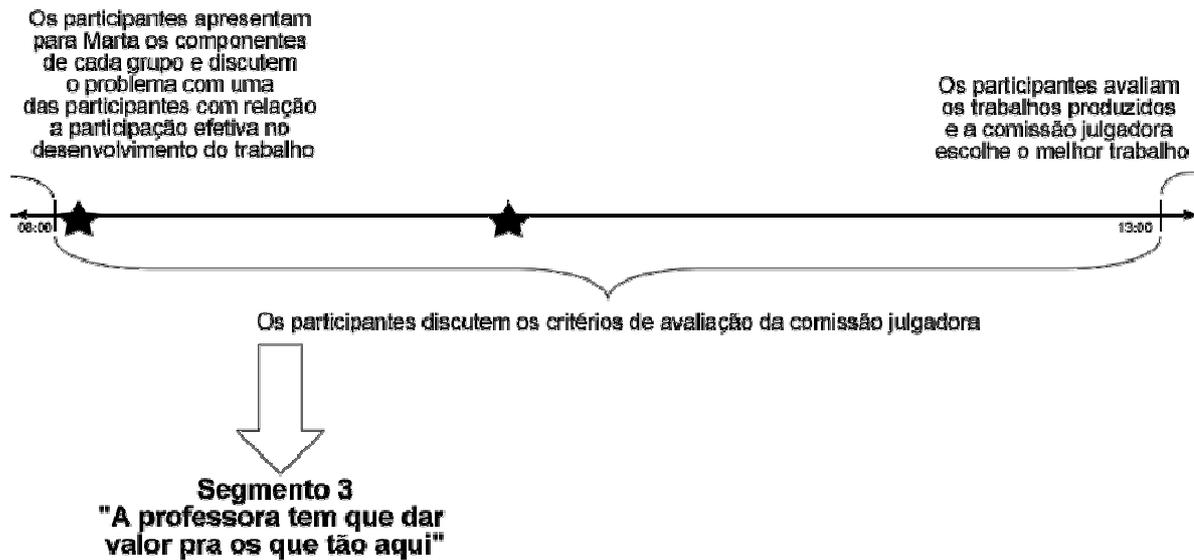
No entanto, Felipe (linhas 78 e 79), mesmo mediante hesitações na fala - com início de aceleração de fala, posterior auto-interrupção e auto-reparo, pausas (linhas 78 e 80) - discorda do argumento de Juliano, garantindo que a decisão cabe a comissão julgadora (linha 81). Nesse momento, Felipe assume a categoria de jurado e retoma seus argumentos em favor da valorização da participação, independente da qualificação de cada aluno, e Juliano não produz nenhuma fala que dê prosseguimento à discussão.

É importante salientar que, nesse momento, Juliano não apenas opina a respeito das avaliações, mas tenta retomar o conhecimento de que quem avalia é o professor, e essa avaliação é realizada mediante a qualificação de cada aluno. Felipe, mesmo lutando pelo poder de decisão e tornando relevante sua categoria de jurado, também atribui a Marta a responsabilidade de produzir avaliação formal.

Resumindo, nesse momento temos a disputa entre Juliano e Felipe, Juliano entrando em desalinhamento à proposta de Felipe e defendendo a qualificação dos alunos por notas, e, para isso, requerendo a avaliação formal de Marta. Marta, no entanto, se orienta no primeiro momento para a equipe da comissão julgadora e só em um segundo momento se orienta para seu pedido. Felipe, então, entra em desalinhamento com a proposta de Juliano e defende que a decisão deve ser tomada pela comissão julgadora assim como foi requerido durante a atividade. Nesse momento, Felipe torna relevante a categoria de jurado, defendendo o seu direito na tomada de decisões com relações aos critérios de avaliação.

Vejamus outra disputa que ocorre entre Felipe de um lado, e Alba, Marta e Cleide de outro, como mostra o Segmento 3.4. A nova disputa tem início após a disputa anterior entre Felipe e Juliano e o desenvolvimento dos argumentos por Felipe, quando Alba expressa sua avaliação sobre o trabalho de uma das equipes, garantindo que o trabalho não seguiu os critérios exigidos pela equipe julgadora e, portanto, não mereceria nota 10. Felipe entra em desalinhamento a Alba, e insiste no seu argumento anterior. Cleide e Marta tentam explicar que os dois participantes estão argumentando sobre questões distintas, mas Felipe insiste na defesa de seu argumento. Vejamus como acontece essa disputa.

Figura 6 – Segmento 3



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 3.4 – linhas 166 a 205

166 Marta tá.=

167 Alba =eu digo outra co:isa.

168 (.)

169 Alba hã::, eu não daria nota dez pra esse trabalho porque

170 é uma maquete ficou muito bonita achei ela linda,

171 mas eu não daria dez porque:. (.) porque é a maquete

172 só do Rio de Janeiro.

173 (0.3)

174 Cleide pois ↑é, [eu ia comentar isso contigo ago:ra].

175 Alba [vocês queriam [todas] (as °cidades°)]=

176 Felipe [nã::o]

177 Alba =vocês pediram [toda]s as cidades [do Brasil.]

178 Felipe [nã:o] [tu não entendeu

179 o que eu fa]lei.

180 Felipe tu não entendeu o que eu falei.=

181 Cleide =não [mas (nós- pedimos todas as-)]

182 Marta [>não não< são duas questões [dis]tintas.

183 Felipe [nã:o]- nã:o- não

184 foi assim que eu expliquei.

185 (.)

Alba (linha 167), já demonstrando uma postura contrária à desenvolvida por Felipe nos turnos anteriores, avalia (linhas 169 a 172) o trabalho de uma das agências, ressaltando a beleza estética, mas apontando para a incompletude do trabalho de acordo com a proposta. Enquanto representante da equipe julgadora, Cleide (linha 174 e 177), se alinha com a avaliação de Alba, que, entrando em sobreposição ao turno da colega, explica o porquê da sua avaliação, ou seja, a inadequação do trabalho com relação aos critérios definidos pela equipe julgadora. Felipe (linhas 176, 178 e 179) entra em sobreposição ao turno de Alba duas vezes, demonstrando seu desalinhamento com a avaliação e argumento da participante, deliberadamente expresso no item negativo por ele usado, e na garantia de que Alba não entendeu o que ele havia dito anteriormente. Cleide (linha 181) se desalinha com Felipe para sustentar o argumento de Alba. Solidariamente às duas participantes, Marta (linha 182) também se desalinha a Felipe, garantindo que os argumentos de Felipe e Alba envolvem duas questões diferentes.

181 Cleide =não [mas (nós- pedimos todas as-)]
 182 Marta [>não não< são duas questões [dis]tintas.
 183 Felipe [nã:o]- nã:o- não
 184 foi assim que eu expliquei.
 185 (.)
 186 Alba não.=
 187 Felipe =eu to dizendo se f↑osse dar uma not[a,]
 188 Cleide [tá]:: Fe[lípe]
 189 Felipe [dari]a
 190 nota dez. mas co:mo, a senhora pediu aquele dia,
 191 foi mostrado dois trabalhos.

Mesmo diante do desalinhamento de três participantes, Felipe (linhas 183 e 184), em sobreposição ao turno de Marta, continua defendendo sua acusação, repetindo três vezes o item negativo “[nã:o]- nã:o- não”. Aqui há a disputa de Felipe contra três participantes: Alba, Cleide e Marta. Alba (linha 186) discorda de Felipe, mas este (linha 187) toma o turno retomando seu argumento sobre a qualificação dos trabalhos. Cleide (linha 188) finalmente concorda com Felipe, que (linhas 189, 190 e 191), se sobrepondo mais uma vez ao turno de Cleide, prossegue desenvolvendo seu argumento.

192 Marta mhm:.
 193 Cleide tá:,=
 194 Felipe =então, a senhora começou, a valorizar o nosso

195 trabalho, a partir de lá pra cá,=
 196 Marta =daquela [data. de quem cum]priu a data=
 197 Felipe [°porque ent↑ão°.]
 198 Alba =[°sim (°)]
 199 Felipe [hoje eles tão mostrando, hoje eles tão mostrando],
 200 então quer dizer, (.) se hoje eles tão mostrando,
 201 (.)
 202 Felipe pra nós aqui, não vale nada ho:je,
 203 (.)
 204 Marta mhm:.

Nesse momento, Marta (linha 192) demonstra concordar com Felipe, assim como Cleide (linha 193). Felipe (linhas 194 e 195), portanto, prossegue no seu argumento, tendo a colaboração de Marta (linha 196). Mesmo diante do alinhamento de Alba (linha 198), Felipe (linha 199) se sobrepõe ao turno da participante, para prosseguir (linhas 200 e 202) no desenvolvimento de seu argumento. Salimen (2009) aponta que “sobreposições de vozes e competição pelo turno são reveladores da competição, também, pela categoria” (p. 94). Felipe, nesse momento do evento, se sobrepõe muitas vezes ao turno dos demais participantes envolvidos nessa discussão, demonstrando estar disputando com os demais participantes a categoria de jurado. Tendo em vista o alinhamento final das participantes da disputa com os argumentos de Felipe, os participantes se orientam para a relevância da categorização de jurado.

4.5 Membro de equipe: o reconhecimento de práticas e experiências em comum na comunidade de prática

Discrimino categorias relacionadas ao conhecimento de categorias relacionadas à experiência⁸¹. Como categorias ligadas ao conhecimento temos as categorias de professor e aluno, e mais especificamente as categorias de conhecedor e não-conhecedor (Salimen, 2009). Na atividade de avaliação pedagógica coletiva, por exemplo, contrariando as minhas expectativas iniciais, não encontramos as categorias de conhecedor e não conhecedor, assim como descritas em trabalhos anteriores (Salimen, 2009), pois não se estabelecem, entre outras

⁸¹ Categorias relacionadas ao saber e à experiência em atividades sociais práticas, importantes no entendimento do contexto assimétrico de avaliação.

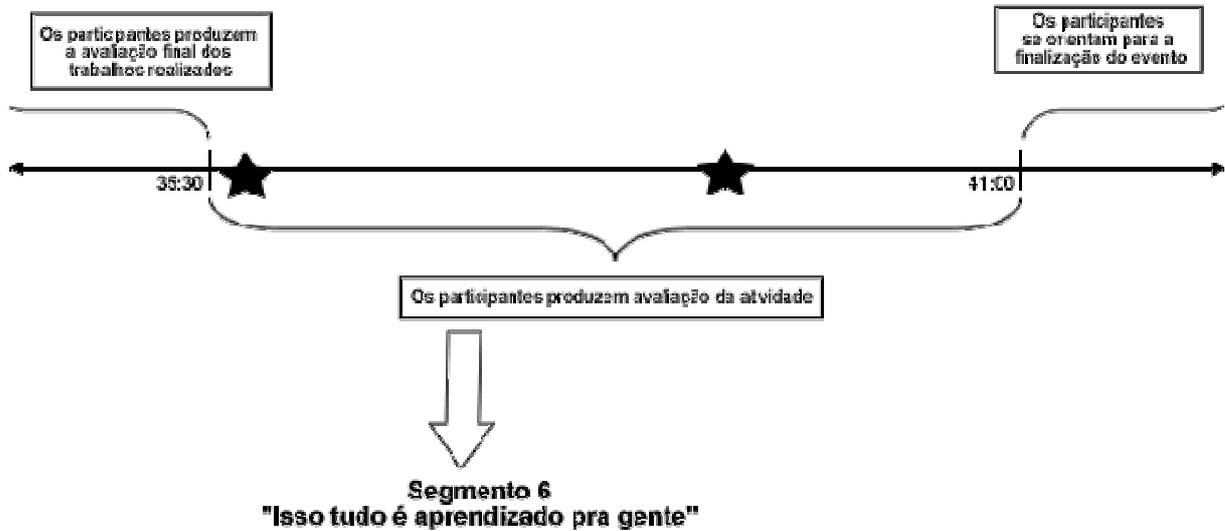
atividades, pedidos e ofertas de ajuda, visto que não há a necessidade de produção ou resolução de um problema como atividade pedagógica planejada, mas justamente a retomada dos procedimentos e resultados de uma atividade para avaliá-la de acordo com a tarefa proposta.

Essa retomada, muitas vezes é realizada por meio da produção de relatos, que refletem índices de experiências conjuntas em atividades práticas. Esses relatos são produzidos como resultado da demanda por uma tomada conjunta de decisões que envolvem avaliar e qualificar uma atividade anteriormente realizada. Ocorrem, dessa maneira, pedidos de informações sobre acontecimentos passados, e os subsequentes relatos. Algumas vezes também esses relatos estão a serviço de argumentos produzidos em favor de uma avaliação. Ainda, nem sempre esses relatos se referem a eventos passados, mas às características da comunidade e das práticas que a constituem como tal. Relatos, assim, são valorizados enquanto materiais que comprovam a legitimidade de tais avaliações.

Assim, as sequências conversacionais se constroem em relatos compartilhados entre os participantes sobre as atividades sob análise e avaliações realizadas a partir desses relatos, que servem enquanto base para as inferências avaliativas, e como justificativas para tais avaliações. Relatos são, portanto, produzidos como resultado das experiências partilhadas entre os membros de uma comunidade nas práticas cotidianas dos eventos institucionais. Temos emergindo nessa comunidade de prática como categoria relacionada à experiência a categoria de membro de equipe, que diz respeito à categoria de pertencimento tornada relevante pelos participantes durante a produção de relatos das experiências conjuntas em atividades em equipe.

No Segmento 6.2 encontramos evidências para a orientação dos participantes para a categoria de membro de equipe, quando Marta pede a avaliação de todos os participantes a respeito da atividade realizada, e Cleide dá início à produção de um relato para legitimar sua avaliação.

Figura 9 – Segmento 6



Fonte: elaborada pela autora.

Segmento 6.2 – Linhas 104 a 147

- 104 Marta ↑ah não. >eu quero saber a opinião de< vo↑cê:s,
105 porque nós [encerra:mos,]
106 Cleide [eu achei]assim ó <na verda:de>.
107 (0.4)
108 Cleide a::hm (0.4) faltou muito desinteresse de algumas
109 pessoas,(0.4)
110 Marta ((acena afirmativamente com a cabeça))
111 Cleide claro °que° o que se prontifi↑cou, (0.8)
112 permanece:u >(porque) a gente vi:a< que vinha na
113 sala de a:ula que se prontificou de faz:er se
114 interessou >em mostrar (o) trabalho<.
115 (0.4)
116 Cleide e os outros que foram escolhidos pra fazer o
117 grupo- (1.0) se afas↑ta:ram simplesmente e não
118 >compareceram mais em aula< não ajudaram nos
119 trabalhos,
120 (0.6)
121 Cleide tanto que (eram quantos)grupos, era:: ()
122 eram feitos- foram feitos.
123 Marta aha::m

124

(0.5)

Abrindo a oportunidade de acesso ao turno a todos os participantes, Marta (linhas 104 e 105) pede a avaliação sobre a atividade realizada. Diante da ação projetada por Marta, Cleide (linha 106) se autosseleciona, dando início a produção do relato (linhas 108 e 109), enquanto argumento para legitimar sua avaliação. Marta (linha 110) acena afirmativamente com a cabeça, demonstrando o acompanhamento do relato. Cleide prossegue por muitos turnos o desenvolvimento do seu relato (linhas 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121 e 122). Cabe aqui dizer, que os demais participantes reconhecem a atividade em andamento enquanto um relato, porque mesmo diante de pausas entre-turnos, e de momentos relevantes para transição de turno, eles não tentam interromper Cleide. Marta (linha 123) produz um item continuador demonstrando estar orientada para o relato da participante.

125 Cleide ↑né:, e q- quantos grupos ficou só ? uns três ou::
 126 (0.4)
 127 ??? [grupos
 128 Marli [eram quatro grupos.
 129 Fabiane ↑trê[s ou quatro] grupo:s=
 130 Alba [°(era um monte mesmo)°]
 131 Cleide =é::=
 132 Felipe =foi o que eu acabei de di[zer aque]la ho:ra,
 133 Marli [°(foi três)°]

Diante de um intervalo (linha 124) relevante para transição de turno, Cleide (linha 125) prossegue desenvolvendo seu relato, pedindo a colaboração dos demais participantes para confirmar uma informação. Um participante não identificado (linha 127), Marli (linha 128), Fabiane (linha 129) e Alba (linha 130) se orientam para o pedido de Cleide e fornecem a informação requerida. Cleide (linha 130) confirma a informação, e Felipe (linha 131) toma o turno tentando reproduzir seus argumentos anteriores. Marli (linha 132), no entanto, demonstra ainda estar orientada para o relato de Cleide.

134 (1.0)
 135 Felipe eu falei a professora, (0.6) tem que valorizar
 136 aqueles que trouxeram o trabalho.
 137 (0.4)
 138 Felipe e quanto ao resto cabe a ela=
 139 Marta =com certe:[za,]
 140 Felipe [a] fazer o que tem que fazer o resto.=

141 Marta =°(com) certeza°.
 142 Felipe nós já demos nossa opinião agora cabe a ela fazer
 143 o resto.
 144 Cleide só que::: em ma[t é]ria de trabalhar em grupo::
 145 Felipe [(ma-)]
 146 Cleide f- eu acho que foi meio fraco.
 147 (0.3)

Após uma pequena pausa, Felipe (linhas 135, 136 e 138, 140, 142 e 143) reitera seus argumentos, atribuindo a Marta a responsabilidade de avaliar formalmente os trabalhos, destacando a responsabilidade de dar nota, como podemos ver na linha 38 “e quanto ao resto cabe a ela”. Felipe é ratificado pela participante (linhas 139 e 141), que assume tal responsabilidade. Cleide (linha 144), no entanto, implementa sua avaliação, se referindo ao empreendimento enquanto “fraco”. Diante disso, Marta inicia o trabalho de justificar a avaliação negativa de Cleide.

Cleide demonstra ser a participante que de fato sustenta a avaliação coletiva, se alinhando à proposta inicial de avaliação, no entanto, se desalinhando com a avaliação de Marta. Ao produzir o relato sobre os acontecimentos durante a atividade, como elemento legitimador de sua avaliação, e ao ter seus argumentos ratificados, Cleide torna relevante a categoria de membro de equipe. Ou seja, o relato produzido por Cleide e, subsequentemente ratificado pelos demais participantes, torna relevante a experiência compartilhada dos participantes dessa comunidade em atividades anteriormente realizadas e relacionadas à avaliação sendo proposta pelo grupo e, conseqüentemente, a categoria de membro de equipe aos participantes envolvidos nessa atividade. Ao cabo, a categoria de membro de equipe diz respeito à possibilidade de relato que a experiência compartilhada nas atividades de equipe em uma comunidade de prática possibilita.

A esse respeito, Sacks argumenta que “é extremamente fácil propagar informação” enquanto “é extremamente difícil propagar alegria”^{lxi} (Sacks, 1984b, p. 426). Diante de tal argumento, acredito que haja uma relação mais íntima com experiência no foco de estudo de Sacks, o que legitima a faceta predominantemente composicional no interesse analítico de seu trabalho. Podemos inferir, diante da relação entre membros compartilhando práticas, aprendendo constantemente no gerenciamento desses recursos, e agregando experiências às suas identidades de membros nessa comunidade, que uma aprendizagem efetiva deva ter base

na experiência dos membros com práticas sociais, e não apenas no consumo de objetos de conhecimento. Faz-se condição *sine qua non*, portanto, viver os métodos, para assim, compreender sua organização, seu funcionamento, e sua função social, e, portanto, alcançar a tão almejada aprendizagem. Porque mais efetivo do que ouvir o que o outro conta é viver.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Respondendo as perguntas de pesquisa

Ao apresentar os segmentos de fala-em-interação do evento sob análise, estive atenta às seguintes perguntas de pesquisa, agora aqui respondidas expressamente:

1. Que categorias institucionais são tornadas relevantes por meio dos dispositivos de categorização de pertencimento no trabalho de avaliação pedagógica?

1.1 Professor e aluno?

Sim. As categorias de professor e aluno, onirrelevantes na fala-em-interação da sala de aula são tornadas relevantes por meio da atividade conjunta de prestação de contas ao responsável pelo evento aula, atividade que torna relevante a categoria de professora a Marta, assim como por meio da atividade de responsabilização, em que Felipe, por mais de uma vez, destaca as responsabilidades de Marta enquanto pertencente à categoria de professora. Por conseguinte, torna-se relevante a categoria de aluno aos demais participantes, pela operação da regra de consistência do dispositivo de categorização de pertencimento. No entanto, essas duas categorias institucionais não são suficientes para explicar a conduta dos participantes durante o evento. A categoria de jurado também se torna relevante para o entendimento da conduta de alguns participantes, principalmente de Felipe.

1.2 Conhecedor e não conhecedor?

Não encontrei orientação dos participantes do evento para as categorias de conhecedor e não conhecedor, descritas na literatura como relevantes na produção das ações de pedir e oferecer ajuda, entre outras, talvez por se tratar de uma atividade de revisão dos procedimentos e resultados de uma atividade para posterior avaliação.

1.3 Outras categorias são invocadas para a realização do trabalho de avaliação pedagógica?

Sim.

1.3.1 Se sim, quais?

A categoria Lula, a categoria de membro de equipe, relacionada a índices de experiência, e a categoria de jurado, esta última central na análise aqui empreendida.

1.3.2 Qual sua relevância para o trabalho que está sendo realizado?

As categorias acima mencionadas se mostram extremamente relevantes para a implementação da atividade proposta, visto que cabe aos participantes na categoria de jurado a avaliação dos trabalhos desenvolvidos, e essa avaliação se torna possível diante da produção de relatos dos participantes sobre os procedimentos e dificuldades enfrentadas na realização da atividade, que torna relevante, por consequência, a categoria de membro de equipe. A categoria Lula, por sua vez, é relevante situadamente para os participantes na medida em que o participante ao qual a categoria é endereçada, Felipe, parece ter certos privilégios nessa comunidade no que se refere à tomada de decisões.

2. Como os participantes se orientam para a relevância das categorias institucionais invocadas para o trabalho de avaliação pedagógica?

2.1 As categorias invocadas pelos participantes são em alguns momentos destacadas, ou resistidas com relação ao trabalho de avaliação pedagógica?

Sim.

2.1.1 Se sim, qual a relevância dessa conduta para o trabalho que está sendo realizado?

Os direitos e obrigações das categorias de professor, aluno e jurado, são destacados e resistidos no decorrer do evento, para justificar uma ação, confirmar uma informação ou responsabilizar um participante, visando resguardar a normalidade dos cursos de ação, diante de condutas que se diferenciam da normatividade das categorias em questão, e cumprir-se a meta da atividade. A ação de avaliação formal é resistida por meio da produção de reparos e por meio da projeção da ação de contra-responsabilizar outro participante pela ação a qual está resistindo.

2.2 Os participantes demonstram sinais de despreferência para produzirem a avaliação pedagógica, como modalizações, hesitações e atrasos?

Sim. A resistência na implementação da ação de avaliar formalmente é realizada com modalizações, atrasos e hesitações produzidas pelo participante a quem é atribuída essa responsabilidade, exibindo o caráter delicado dessa ação quando conferida a um participante na categoria de aluno e se desdobrando em um custoso e extenso trabalho de categorização e ajuste de expectativas. Na medida em que as categorias institucionais de pertencimento são destacadas e resistidas no evento sob análise, torna-se saliente a orientação dos participantes para o entendimento da ação de avaliar enquanto dar nota ou qualificar.

2.3 Há alguma novidade quanto ao que foi descrito?

Sim. Emerge das práticas dessa comunidade a categoria de membro de equipe, tornada relevante por meio de relatos produzidos pelos participantes sobre suas experiências compartilhadas na realização das atividades em equipe que antecederam e estão relacionadas à atividade avaliativa em foco. Ao cabo, essa categoria diz respeito ao partilhamento de experiências em atividades em equipe em uma comunidade de prática.

5.2 Articulando o entendimento sobre o gerenciamento das categorias de pertencimento institucionais

Me alinhando à ontologia da Etnometodologia e da ACE, diante de um procedimento interpretativo retrospectivo-prospectivo (Erickson e Shultz, 1981 (2002)), guiado por uma visão êmica das saliências interacionais, fui levada a refletir sobre a importância da observação como base para teorizar (Sacks, 1984a, p. 25) sobre as vicissitudes da ordem social.

Rawls (2002) afirma que “a organização tomada como certa da vida cotidiana é frequentemente revelada diante de problemas”^{lxii} (p. 7), e é justamente o que acontece no evento sob análise quando, diante de eventuais problemas no gerenciamento das categorias institucionais tornadas relevantes pelo dispositivo de categorização de pertencimento, é possível mapear a relevância das categorias de professor, aluno, jurado e membro de equipe. O grande problema enfrentado pelos participantes é a implementação da avaliação formal, diante do que se destacou o ajuste de reflexividade entre os participantes para retomar a normalidade dos cursos de ação.

Tendo em vista a normatividade da ação de avaliar quando implementada pelo participante na condição de professor na fala-em-interação de sala de aula, há um estranhamento por parte de alguns participantes quando a proposta presumia a implementação dessa ação por outros membros que não o professor. Ou seja, há um certo limite no que tange a aceitabilidade de certas ações (Erickson e Shultz, 1981 (2002)) com relação às categorias tornadas relevantes em certos cenários institucionais, o que é respeitado pelos membros na exibição da “atitude de trabalhar para ser normal, que é talvez central para a maneira como nosso mundo é organizado”^{lxiii} (Sacks, 1984b, p. 429).

Tendo como base o conhecimento de senso comum, há uma busca constante e sem descanso, vista mas não destacada, pela manutenção da normatividade da conduta social. A não recorrência da ação de avaliar implementada por um participante na fala-em-interação de sala de aula que não o professor se torna um fator para a resistência entre os participantes na categoria de alunos, todos informados pelo conhecimento de senso comum, em implementar uma ação conhecida como pertencente aos direitos e obrigações da categoria de professor. Grosso modo, os participantes da fala-em-interação sob análise demonstram estar orientados para o fato de que normal é o professor dar nota.

Visto que ser membro é ser um ator capaz de agir no mundo social como produtor de escolhas moralmente *accountable*, na resistência em avaliar formalmente, os participantes nada mais fazem do que exibir pertencimento social e conhecimento de senso comum compartilhado. Eles destacam a condição de pertencimento no trabalho de ser comum, no trabalho de legitimar a atividade como aceitável e no investimento da superação da digressão do que é esperado pelo evento aula.

Quando Felipe destaca a categoria de professor, direcionada a Marta, assim como suas atribuições, ele faz uso de “modificadores anti-modificadores”^{lxiv} (Sacks, 1992, pp. 44-45), ou seja, *declarações alinhadas*^{lxv} do tipo “professores são professores”. Isso significa que, quando alguém tenta resistir, ou atribuir a outro participante uma característica própria da sua categoria tornada relevante, essas declarações servem para mostrar que, em última análise, professores são iguais a qualquer membro da categoria de professor, ou seja, compartilham das mesmas características, direitos e obrigações, e esse entendimento protege os conhecimentos ligados às categorias contra indução.

Tendo como objetivo central nesse estudo o entendimento da organização sequencial das mobilizações das categorias de pertencimento institucionais no trabalho de avaliação pedagógica coletiva, procurei descrever o trabalho de categorização na implementação de ações e atividades ligadas a essas categorias. Portanto, cabe novamente salientar que o foco central deste trabalho é no entendimento do trabalho de categorização de pertencimento, que envolve, entre outras coisas, o entendimento das atividades, direitos e obrigações ligadas às categorias de pertencimento institucionais. Para isso, analisei um evento de avaliação em uma sala de aula de EJA, sem, no entanto, ter pretensões de discutir centralmente esses temas.

Foi visto que o trabalho de categorização pode estar acontecendo na fala sem nenhum termo categorial estar sendo nomeado, proferido, ou mencionado. Ou seja, muitas categorias estão disponíveis pela conduta do membro e pelas atividades que estão sendo realizadas. Assim, atividades ligadas a categorias são proceduralmente consequenciais para a fala, apontando para o reconhecimento das ações como central, e para o estoque de conhecimento compartilhado. Podemos dizer assim, que o conhecimento de senso comum é refletido e reproduzido sem descanso no trabalho de categorização.

Entendo categorização, portanto, enquanto um fenômeno ou trabalho local, ordenado, emergente, intersubjetivo, dinâmico, que estabelece relações de co-pertencimento que

perpassam a organização dos eventos de fala. O trabalho de categorização tem por base o conhecimento de senso comum e sensibilidade - assim como em outros trabalhos e fenômenos - ao contexto. As categorias de pertencimento, assim como outros fenômenos da fala-em-interação, são construídas por meio de métodos dos quais os membros da sociedade se valem para a realização da vida social.

Rediscutindo a natureza etnometodológica das investigações em MCA, assumo a postura de que as categorias são produtos sequenciais, e, por conseguinte, o trabalho de categorização é descrito analiticamente na sequencialidade da fala. A relevância das categorias projetadas, ou seja, o trabalho de categorização, é demonstrada sequencialmente na exibição da orientação local dos participantes para dispositivos, ações, atividades ligadas às categorias, e para a análise constante das expectativas e ações do outro.

Os participantes tornam relevante sequencialmente a categoria de professor direcionada a Marta, por meio da atividade de prestação de contas e da atividade de responsabilização, tão bem quanto de alunos aos demais participantes, pela operação da regra de consistência do dispositivo de categorização de pertencimento. Além disso, emergem dessa comunidade outras categorias de pertencimento, tais como, a categoria de Lula direcionada a Felipe, tornada relevante por meio da atividade de responsabilização; a categoria de membro de equipe, tornada relevante mediante a produção de relatos conjuntos sobre as experiências partilhadas entre os participantes; e a categoria de jurado, tornada relevante por meio da produção de argumentações, da atividade de responsabilização e da ação de avaliar ou julgar. Ainda, observa-se o destaque sequencial dos direitos e obrigações ligados às categorias de professor, aluno e jurado, na tentativa de restaurar os cursos de ação do evento, e que ratificam a relevância dessas categorias.

Uma faceta interessante de ser mencionada sobre o gerenciamento da atividade avaliativa é que em nenhum momento do evento os participantes questionam ou problematizam a ausência de trabalho com a Língua adicional Inglesa. O que se observa é que o objeto de aprendizagem emergente nesse evento, contrariando a expectativa de se encontrar a discussão de estruturas linguísticas, é a construção conjunta da avaliação tanto do produto final de uma atividade, quanto da avaliação administrativa da atividade. Há, nesse sentido, o alargamento da participação dos membros dessa comunidade nas decisões institucionais por meio do compartilhamento de decisões com relação ao trabalho de avaliação e ao trabalho em equipe.

Mais que isso, os participantes desse evento se engajam na construção da aceitabilidade da ação de avaliar por outros participantes que não o professor, trabalho que se mostra bastante custoso e conflituoso, mas que alcança êxito ao final do evento, resultando em uma construção coletiva de uma maneira de participação própria dessa comunidade. Os participantes do evento, e principalmente Felipe, se orientam para a reconfiguração das obrigações da categoria de jurado. Inicialmente é atribuída ao grupo da comissão julgadora a responsabilidade de produzir a avaliação formal das produções dos colegas, e escolher o melhor trabalho. Diante disso, Felipe demonstra resistir à obrigação de produzir a avaliação formal e, para isso, salienta reiteradamente a importância da participação nessa comunidade de prática, contra-responsabilizando Marta pela produção da avaliação formal. Quando finalmente os participantes demonstram estar orientados para essa reconfiguração, Felipe leva a cabo a obrigação da categoria de jurado, julgando e escolhendo o melhor trabalho.

Ao tratar das questões de atribuição de nota, avaliação de presença e participação, os participantes parecem engajados na manutenção da normatividade nesta sala de aula que pode ser entendida como “tradicional” no que diz respeito aos aspectos da avaliação formal. Diante da tentativa dos participantes de restaurar a normatividade com relação ao trabalho de avaliação, esta pesquisa avança na compreensão da construção de uma sala de aula não-tradicional na medida em que explicita a importância do planejamento detalhado e criterioso da tarefa de avaliação, tendo em vista uma cuidadosa revisão de procedimentos, atividades e conhecimentos atribuíveis a cada categoria de pertencimento institucional.

Vislumbra-se nesse evento a construção situada de uma comunidade de aprendizagem, resultante da participação e engajamento dos participantes nas práticas constituintes dessa comunidade, que tornam relevante sequencialmente as questões da presença e da participação como construtos contingentes e centrais nessa comunidade. Em consonância com essa concepção, a aprendizagem é situada, contingente e resultante de práticas sociais partilhadas.

Nesse evento, por exemplo, por meio do trabalho de avaliar, os participantes também estão aprendendo. O que se desenvolve nesse evento não é necessariamente a competência em alguma estrutura linguística, mas a experiência nas práticas que envolvem trabalho em grupo, na atividade de avaliação e na discussão dos direitos e obrigações atribuíveis a cada participante. Mesmo que com direitos e obrigações distintos e com participações assimétricas, o trabalho de avaliação coletiva por si só se constrói por múltiplas vozes.

Cabe lembrar que há um grande déficit de experiências diversas na rotina acadêmica de alunos de EJA, o que fica evidente nos próprios relatos dos participantes sobre a ausência de experiências anteriores de alguns participantes em trabalhos em grupo. Apesar de todo o tempo usado para a discussão, talvez excessivo se pensarmos em uma sala de aula de ensino regular, a discussão é praxeologicamente relevante para essa comunidade, pois há, nesse sentido, um custoso trabalho no desenvolvimento de atividades não-familiares para os alunos. Apesar dos problemas enfrentados pelos participantes, evidentes no custoso trabalho de ajustes de expectativas, a maioria dos participantes se engaja na atividade e nas discussões avaliativas propostas. A categoria de membro de equipe, por exemplo, tornada relevante centralmente por Cleide, mostra que esses alunos ao participarem de uma atividade em equipe, se orientam para uma reconfiguração da expectativa ligada à categoria de aluno nessa comunidade, diante da inclusão de uma atividade que até então não fazia parte das atividades ligadas a essa categoria.

Os alunos por si só se auto-selecionam para tomar o turno, propõem e auxiliam o gerenciamento de tópicos, formam alianças se posicionando de maneira crítica diante das atribuições de responsabilidades. Marta, por sua vez, permite certa liberdade para que todos os alunos sintam-se confortáveis para participar, por meio de comentários, opiniões, críticas e avaliações sobre o trabalho realizado, tendo o cuidado para que os critérios e decisões sejam compartilhados entre todos. Ao relatarem os procedimentos usados nas atividades, os alunos propõem novas maneiras de lidar com os problemas enfrentados durante a implementação da atividade em oportunidades futuras.

Além disso, podemos notar uma despreferência nessa comunidade por atividades interacionalmente delicadas, ou seja, que possam causar discordâncias, desconfortos, disputa, julgamento ou minimização de *status*. Os participantes hesitam em avaliar os colegas, e quando o fazem, fazem de maneira a resguardar a integridade moral de cada um deles individualmente assim como da comunidade como um todo. Ainda, os participantes restabelecem a ordem normal dos cursos de ação de acordo com suas expectativas normativas, em que, ao fim e ao cabo, cabe ao professor dar nota.

Além de democratizar o evento, a proposta consiste no convite a uma participação crítica que irá ter consequências práticas e refletir no desenvolvimento dos próximos encontros, e no currículo acadêmico. Além disso, avaliação é o tipo de atividade que, abarcando o gerenciamento de categorias relacionadas ao saber, ao conhecimento, e à

experiência, se repete em outras esferas de atuação social e se reflete nas decisões práticas dos cidadãos na sociedade. Isso implica no entendimento de que os gêneros e as redes de prática da vida social devem ser abordados na sua amplitude em sala de aula, para que os alunos se familiarizem com as práticas de diversas maneiras.

Mesmo resguardando os direitos e deveres inerentes a cada categoria, e tendo em vista a dificuldade da implementação desse tipo de atividades, é possível abrir espaço para que os alunos expressem suas opiniões, críticas e avaliações a respeito das experiências vividas no meio institucional. Cabe lembrar que avaliar coletivamente o processo e o produto de uma atividade, discutindo critérios e decisões a serem tomadas, se constitui enquanto uma avaliação cooperante e coletiva. “Uma sociedade só pode ser democrática de fato se houver participação real e efetiva das pessoas que *fazem parte* dela, com uma intervenção ativa no que diz respeito à tomada de decisões” (Schulz, 2007, p. 17), ou seja, as decisões coletivas e compartilhadas podem resultar na melhoria do ensino, e conseqüentemente à ampliação da atuação social dos participantes em outras esferas práticas institucionais.

As práticas descritas neste trabalho refletem no entendimento da escola enquanto instituição formadora de identidades sociais, e enquanto local de relações assimétricas e hierárquicas entre categorias de mesma coleção, com diferente distribuição de direitos e deveres a cada participante e distintas possibilidades disponíveis para cada um oferecer contribuições e, de fato, participar. Pesquisas que se interessem pela construção das identidades em cenários institucionais contribuem para o entendimento da fala como reveladora da ordem social (Garfinkel, 2002), da importância do uso da linguagem na construção, interpretação e ratificação das identidades na sociedade e suas instituições, e no entendimento da operação do dispositivo de categorização de pertencimento e suas regras de relevância na manutenção da inteligibilidade dos eventos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS

- ABELED, M. de la O L. **Uma Compreensão Etnometodológica da Aprendizagem de Língua Estrangeira na Fala-em-Interação de Sala de Aula.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2008.
- ABREU, C. S. de. **O reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana e na sala de aula tradicional em português brasileiro.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2003.
- ALENCAR, R. Processos de categorização social: emergência de categorias sociais na fala em interação. **Investigações**, 21(2), 2008. p. 115-131.
- ALMEIDA, A. M. **A construção de masculinidades na fala-em- interação em cenários escolares.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2009.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial. In: BUNZEN C., MENDONÇA M. (Orgs.); KLEIMAN, A. B. [et.al]. **Português no ensino Médio e formação do professor**, 2006.
- BAUMVOL, L. K. **O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2011.
- BULLA, G da S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de Português como Língua Estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2007.
- CANDELA, A. Students' power in classroom discourse. **Linguistics and Education**, 10(2), 1999. p 139-163.
- CANDELA, A. Students' participation as co-authoring of school institutional practices. **Culture & Psychology**, 11(3), 2005. p 321-337.
- CARLIN, A. Reading 'A tutorial on membership categorization' by Emanuel Schegloff. **Journal of Pragmatics**, 42, 2010. p. 257-261.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, (9), 2000. p. 49-71.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.
- FRANK, I. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação:** a construção do engajamento na fala-em- interação de sala de

aula. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2010.

- FREITAS, A. L. P; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: A organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L., & JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: Moita Lopes, L. P., & Bastos, L. C. (Orgs.), **Identities**: recortes multi e interdisciplinares Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95.
- GARCEZ, P. M. **A organização da fala-em-interação na sala de aula**: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, RS, 4(1), 2006. p. 66-80.
- GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L., & JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- GARCEZ, P. M.; LODER, L. L. **Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português brasileiro**. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, SP, 21(2), 2005. p. 279-312.
- GARCEZ, P. M., BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In M. C. Cavalcanti; M. S. Zanotto (Orgs.), **Trajetórias de pesquisa em Linguística Aplicada**. Em preparação.
- GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.
- GARFINKEL, H. **Ethnomethodology's program**: working out Durkheim's aphorism. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2002.
- GARFINKEL, H., & SACKS, H. On formal structures of practical action. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (Orgs.), **Theoretical sociology**: Perspectives and developments. New York: Appleton Century Crofts, 1970.
- HACOHEN, G., & SCHEGLOFF, E. A. On the reference for minimization in referring to persons: Evidence from Hebrew conversation. **Journal of Pragmatics**, 38, 2006. p. 1305-1312.
- HELLERMANN, J. Classroom interactive practices for developing L2 literacy: a microethnographic study of two beginning adult learners of English. **Applied Linguistics**, 27 (3): 2006. p. 377-404.
- HELLERMANN, J. **Social actions for classroom language learning**. *Multilingual Matters*, 2008.

- HERITAGE, J. **Garfinkel and Ethnomethodology**. Cambridge, England: Polity Press, 1984.
- HERITAGE, J. Etnometodologia. In: A. Giddens & J. Turner (Orgs.), **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 321-392.
- LANGE, C. P. **Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional e o trabalho de fazer aprender**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2010.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LODER, L. L. **Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2006.
- LODER, L. L. Noções fundamentais: A organização do reparo. In: LODER, L. L., & JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- LODER, L. L., & JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- LODER, L. L., SALIMEN, P. G., & MULLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L., & JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- MARKEE, N., & KASPER, G. Classroom talks: An introduction. **The Modern Language Journal**, 88(4), 2004. p. 491-500.
- MCHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, 7, 1978. p. 183-213.
- MEHAN, H. **Learning lessons: Social organization in the classroom**. Cambridge: Harvard University, 1979.
- MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: T. van Dijk (Org.), **Handbook of Discourse Analysis**. Londres: Academic Press, 3, 1985. 119-131.
- MONDADA, L., & DOEHLER, S. P. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. **Modern Language Journal**, 88(4): 2004. p. 501-518.
- O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting Participant Frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Org.). **Discourse, learning and schooling**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.
- POMERANTZ, A. Attributions of responsibility: Blamings. **Sociology**, 12, 1978. p. 116-121.

- POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing in assessments. In: J. M. Atkinson & J. Heritage (Orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- RAMPTON, B. **Language in late modernity**: Interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- RAWLS, A. W. Editor's introduction. In: H. Garfinkel, **Ethnomethodology's program**: Working out Durkheim's aphorism. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2002. p. 1-64.
- ROLIM, A. C. O. A cultura de avaliar professores de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVA, L. (Org.); LIMA, M. S. (Org.). **Linguística Aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Unijuí, 2004.
- SACKS, H. On the analyzability of stories by children. In: J. J. Gumperz & D. Hymes (Orgs.). **Directions in sociolinguistics**: The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 325-345.
- SACKS, H. Notes in methodology. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984a.
- SACKS, H. On doing 'being ordinary'. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984b. p. 413-429,
- SACKS, H. **Lectures on conversation** (vols. 1 e 2). Cambridge, MA: Blackwell, 1992.
- SACKS, H., & SCHEGLOFF, E. A. Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction. In: G. Psathas (ed.). **Everyday Language**: Studies in Ethnomethodology. Irvington Press, New York, NY, 1979. p. 15-21.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., & JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, 50, 1974. p. 696-735.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., & JEFFERSON, G. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, 53(2), 1977. p. 361-383.
- 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. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2009.
- SCARAMUCCI, M. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. In: **Contexturas**. IBILCE/UNESP, 4, 1998, p. 115-124.
- SCHEGLOFF, E. A. Between micro and macro: Contexts and other connections. In: J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (Orgs.). **The micro-macro link**. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1987. p. 207-234.

- SCHEGLOFF, E. A. Reflections on talk and social structure. In: D. Boden e D. Zimmerman (Orgs.), **Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis**. Oxford, RU: Polity Press, 1991a. p. 44–70.
- SCHEGLOFF, E. A. Conversation analysis and socially shared cognition. In: L. Resnick, J. Levine, & S. Behrend (Orgs.), **Perspectives on socially shared cognition**. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1991b. p. 150-171.
- SCHEGLOFF, E. A. In another context. In: A. Duranti & C. Goodwin (Orgs.), **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon** Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 191-227.
- SCHEGLOFF, E. A. Discourse as an Interactional Achievement III: The Omnirelevance of Action. In: **Research on Language and Social Interaction**, 1995. p. 185-211.
- SCHEGLOFF, E. A. Confirming allusions: towards an empirical account of action. **American Journal of Sociology**, 104, 1996a. p. 161-216.
- SCHEGLOFF, E. A. Some practices for referring to persons in talk-in-interaction: A partial sketch of a systematics. In: B. A. Fox, Editor, **Studies in anaphora**, John Benjamins, Amsterdam, 1996b. p. 437–485.
- SCHEGLOFF, E. A. Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. **Discourse Processes**, 23(3), 1997. p. 499-545.
- SCHEGLOFF, E. A. Discourse, pragmatics, conversation analysis. **Discourse Studies**, 1(4), 1999. p. 405-35.
- SCHEGLOFF, E. A. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. **Language in Society**, 29, 2000. p. 1-63.
- SCHEGLOFF, E. A. On possibles. **Discourse Studies**, 8(1), 2006. p. 141-157.
- SCHEGLOFF, E. A. **Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007a.
- SCHEGLOFF, E. A. A tutorial on membership categorization. **Journal of Pragmatics**, 39, 2007b. p. 462–482.
- SCHEGLOFF, E. A. Categories in action: Person-reference and membership categorization. **Discourse Studies**, 9(4), 2007c. p. 433-461.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS, 39(3), 2004. p. 345-378.
- SCHLATTER, M., & GARCEZ, P. **Referenciais curriculares - Língua Espanhola e Língua Inglesa Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

- SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula:** um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2007.
- YOUNG, R. F.; MILLER, E. R. Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. **The Modern Language Journal**, 88(4), 2004. p. 519-535.
- WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ANEXO I - Convenções de transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(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
[]	(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 das instruções para submissão de artigos do periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).

ANEXO II – Se for dar nota, avaliar o trabalho

Segmento 1 - (24/04/2009 – MOV01618 00:05:57 – 00:07:52)



1	Felipe	>a contece<u:::,	Marta	°bom. isso° assim
2		(.)		é com ↑elas.=
3	Magda	eu esqueci °professora°.	Marta	((aponta a mão
4	Fabiane	não fui ↑eu [foi ela,]		para Felipe,
5		((apontando para Magda))		Cleide e Suely e
6	Cleide	a[conteceu um]		olha para Dália))
7		des↑a:stre,=	Marta	°os três°
8	(Dália)	=°vamo [(guarda aqui)] atrás?],°=		
9	Felipe	[>aconteceu um-<]		
10	Felipe	=aconteceu um des[astre no traba]lho.		
11	Magda	[eu()em c]a:sa.°		
12	Marta	ã:hn?= =°esque[ci o meu trabalho°]		
13	Magda	[<um[a: aluna::,>]		
14	Felipe	(0.4)		
15				
16	Felipe	veio- chegou e [>°veio (direto) do< serviço] pra=		
17	Fabiane	[°(a Magda) deixou em casa.°]		
18	Felipe	=cá: e esqueceu o trabalho em casa.		

19 (0.6)

20 Marta a:::::[::],

21 Magda [eu] profe[ssora eu.]

22 Felipe [foi aque-]

23 Felipe >foi aquele outro trabalho que nós já mostramos

24 aqui pra senho:ra.<

25 (0.4)

26 Marta tá:::::..

27 (0.2)

28 Alba no [dia que a outra sala veio ficar] com a ge:nte.=

29 Cleide [mostrado naquela sexta-feira,]

30 Felipe =>é que ela saiu direto do serviço e veio direto pra

31 cá né,< °tava com pre:ssa>(professora)<°=

32 Magda =eu acabei de esquece- esquecendo em casa

33 (daí[:])

34 Marta [t]á::::.

35 Alba não tem descul[pa]

36 Marta [bo]m. a comissão julgadora são

37 vocês né, ((olha para Cleide, Suely e Felipe))

38 Felipe ↓não. aquele dia nós ↑vi:mos.

39 (0.5)

40 Felipe vale >nota né<,

41 Marta olha pra ↑e:la e não pra [mim.]= ((olhando para

42 Felipe))

43 Alba [é↑:::].

44 ??? =°(aquela lá não viu né)°.

45 (.)

46 Felipe ahn?

47 Alba não. é vocês que [tem que (ver)]

48 Cleide [<é nó:::s> [é] que] temos.

49 Felipe [o que,]

50 Marta voc↑ês que [tem a] palavra fi[nal].

51 Felipe [então]

52 ??? [né,]

53 Marta vocês sã:o,

54 Marta seguinte. Alba no dia em que as

55 (0.6) duas: classes

56 (se juntou).

57 Marta se vocês acham que a Alba a () veio pra

58 justificativa:, (0.4) da cá com a ge:nte,

59 Marta equi:pe, Alba >a gente mostrou
60 (.) dois<
61 Marta da agê:ncia, (0.7)
62 (.) Alba pra cá=
63 Marta pra não ter trazido o traba::lho, (.) no tempo que
64 vocês determinaram é v↑álida,=
65 Felipe =ela fez [ela só es]queceu.=
66 Marta [>vocês< podem],
67 Marta =tá:::.
68 Felipe e aquele dia foi mostrado aqui.
69 Alba (0.5)
70 >eu sei porque tu< Jalusa e vai ter
71 tá dizendo isso Lula. aquele ou não,
72 (0.8) Marta °não°.
73 Alba raste:ira.
74 (.)
75 Cleide é:: olha. °e[u (quero te) dizer assim. nós temos
76 que ser bem (eficientes)].
77 Alba [ó. o Lula tá dizendo i-disso desse
78 trabalho >professora< porque ele ajudou a] fazer,
79 >isso não s[abe (botar< nos pla]nos).=
80 Marta [hahahahahahahahaha]
81 Marta =senão ele não [tinha (isso aí)].
82 Felipe [SÓ QUE EU VOU SER] [bem- ó.
83 Alba [ele tá querendo
84 dar raste:ira.
85 (0.4)
86 Felipe SÓ QUE EU vou ser mais sincero assim ó.
87 Alba i[sso. fa ((bate uma palma))la.
88 Marta [ã::hn,]
89 (.)
90 Felipe além de ela esquecer o trabalho.
91 (1.4)
92 Felipe se:,
93 (0.7)
94 Felipe qual das duas tão aqui do meu la:do.
95 (0.4)
96 Felipe <é o segu:nte>.
97 ??? =° ([]°
98 Felipe [<se for dar nota>.

99 (0.5)

100 Felipe <avaliar o traba:lho>,
101 (0.3)

102 Felipe <o traba:lho> (0.5) <que foi feito.
103 (1.1)

104 Felipe o dele ele apresentou muito bem aquele dia.
105 (.)

106 Felipe tá ali. (.) e esse que o:: rapaz deixou aqui,
107 Felipe está muito bem. então seria assim ó
108 Felipe tsk. () <no ca:uso>, se nós fosse votar aqui
109 (>pra eles daria-<) nós
110 Felipe teria que vê o qual (é) <o [melh↑or>],
111 ??? [()]

112 (0.4)

113 Felipe de todos que f↑oram.
114 (.)

115 Suely?? mas tem que sair um único trabalho °(da[ui]°).
116 Felipe [lógi]co.=
117 ??? =mas e o [seu],
118 ??? [°e s]e ela não fizer uma coisa°,
119 (0.3)

120 Felipe e se eles não tão aqui pra apresentar, >(bá) como é
121 que fica<.

122 Marta pois é. assim como ela não [tem °o:°],
123 Felipe [como ela nã]o tro:uxe,
124 Marta [o trabalho. e]le n[ão tem que apresentar].
125 Cleide [<exa:tamente>],
126 Felipe [um erro (dissipa o ou]tro
127 [daí tu dá)].

128 Marta [é::↓:[:::] não. tem raz↑ão.].
129 Cleide [<exatame:nte. é:::~::~:]>

130 Felipe claro.
131 (0.8)

132 ??? hehehe.

133 Cleide é:::~::~: isso mesmo.
134 (.)

135 Marta qual é o primeiro:: que vai apresentar,

ANEXO III – Não tem que botar o nome de quem não fez nada

Segmento 2 - (24/04/2009 – MOV01619 00:01:17 – 00:03:03)

1 Marta ↑ó gente. (.) [porque assi]m ó,
2 ??? [°(o:::..)]
3 (0.3)
4 Marta alg↑umas pessoas se
5 envolve[ram mais outras menos.]
6 Davidson [°()°]=
7 Tiago =°>(uma olhadinha no orkut lá.)<°
8 Marta mas (.) >vocês não podem aceitar< (.) um
9 elemento pro teu conjunto pro teu pr- equipe
10 que não ↑tenha contribuído.
11 Alba [()]
12 ?? [([)]
13 Marta [ma]s se] todos <se interessa:ram> (0.6)
14 todos que se interessaram que contribuíram.
15 Dália °°(>nós procuramos<)°°=
16 Marta =podem se:r [con-]
17 Dália [°(as] gravuras na revista
18 [e () no jornal])°
19 Alba [ta:nto que o nos]so ficou
20 pronto um d[i:a antes da (gente) apresentar e
21 (aquele) di]a a gente não apresentou=
22 Davidson [(lá ó cara (faltou) a gente apresentar
23 irmão)]
24 Alba porque:: não sei porque, ((Tiago retorna a sua
25 carteira)) (.) não foi: não deu:.,=
26 Marta =[porque teve que jun]tar as turmas.=
27 Alba [°>(pra entregar as perguntas)°<]
28 Alba =é. m[as nós-]
29 Cleide [não. mas] foi mostrado. foi m[ostrado.]
30 Alba [mas os- o pra]zo
31 que tinham dado pra gente (.) no último dia eu
32 tive que fazer me virar correndo levei embo:ra
33 pra fazer porque n- é:: então não tem que botar
34 o nome de quem não fez nada.

35 (.)

36 Marta nã[:::o.]

37 Alba [se eu] tive que trabalhar. cuidar da

38 minh[a casa. da minha] filha. e mesmo assim fazer.=

39 Felipe [°(ló::[gico)°]

40 Tiago [°(fod)a]°

41 Alba =porque que eu vou dar de graça pra quem não

42 boto::u um papelzinho colado ali,

43 (.)

44 Marta °i[ss:o°.]

45 Alba [eu não] sou: rui:m [(eu só quero-).]

46 Marta [essa é a questão o

47 seguinte ó. quando a gente- quando o professor pede

48 um trabalho em equipe, a equipe tem que se

49 articul↑[a:r pra que] todos contribuam.

50 Tiago [(não tá ,)]

51 Marta se tem um aluno que é [mais]

52 Tiago [°(])°

53 Marta fecha::do que não sa::be que tem vergonha e tal,

54 tu vai lá [e pede a aut-] tu pe:de (0.3) a

55 Tiago [°(de novo) °]

56 Marta contribuição dele. vê com o que que ele pode

57 contribuir.

58 (0.4)

59 Marta né:::,

60 ??? hm hm.=

61 ??? =(°[sim]°)

62 Marta [e:::] e: a a nós como elem↑entos de uma equipe

63 temos que nos <defender>

64 Davidson (° [°])

65 Marta <[e pe]dir> a colaboração de todos e fazer com

66 que todos colaborem. isso cabe a cada elemento da

67 equipe.

68 (0.4)

69 Marta tá:::,

70 (.)

71 Marta nunca leva::r (.) uma equipe nas costas e fazer e

72 depois achar ruim.

73 (0.3)

74 Marta mas eu que f: eu que f↑iz,

75 Alba e a D[ora (Felipe)],

76 Marta [eu que fui a]tr[↑]ás, né::,

77 Alba a Dora no dia da biblioteca ela tava na mesa de

78 vocês,

79 (.)

80 Alba recortando.

81 Cleide é:. é ver[dade.]

82 Alba [>(ten)tando) recortar.

83 (0.3)

84 Alba no dia da bibliote[ca.]

85 Dália [é.]ó:.

86 (.)

87 Dália [era a Dora].

88 ??? [qual Dora,]

89 Alba [na [mesa on]de vocês sentaram]

90 Felipe [(até) agora eu não sei quem f]alta.

91 Cleide é:. ela tava na mesa [de voc-]

92 Alba [ela tav]a na mesa de vocês

93 usando [()e a Cleide).

94 Felipe [sim. até agora eu não sei],

95 (1.2)

96 Marta é que a Dora eu acho que ela falta bastante né,

97 (1.4)

ANEXO IV – A professora tem que dar valor pra os que tão aqui

Segmento 3 – (24/04/2009 – MOV01619 00:03:14 – 00:07:00)

1 Tiago >tem que apresentar alguma coisa °(então)°?
2 Marta sim. >tem que apresentar ??? °()°
3 pra< pra: : a equipe (.)
4 julgadora. ??? °(com a outra
5 (.) não foi isso,)°.
6 ??? a: é. (1.4)
7 (0.8) Alba sim. daí daqui a
8 Cleide tá. [e tem que] da:r de= [pouco] pegou e
9 Tiago >[sou tímido]<. [a é:,]
10 Cleide =qua:nto agora, escreveu o nome
11 (0.4) no meu carta:z
12 Cleide (como é que é::) no_no[ssso (.)do
13 Marta vocês decidem. grupo.
14 (.) ??? °(pois ↑é: ela
15 Marta ã:: qual é o critério que que colocou. Não
16 vocês vão usa:r, sei como,
17 Marta o que vocês pediram, por↓que o que- vocês melhor
18 do que eu sabem o que vocês pediram pro grupo.
19 (.)
20 Marta tá:↑::,
21 ??? mhm.
22 Marta então vocês têm que ver- ã:: se. o: trabalho que
23 foi feito (.) está de acordo com aquilo que vocês
24 [p- solicita:ram.]
25 Felipe [>ah não professora<. a minha opinião] assim ó. quem
26 quem está aqui na aula que representou o traba:lho.
27 (0.5)
28 Felipe acho que esse trabalho:: s- não precisaria:: ser
29 valendo nota.
30 (0.3)



- 31 Felipe eu acho assim ó. a senhora- principalmente como a
 32 senhora é professora, ((olhando para Marta))
 33 (0.5)
- 34 Felipe a senhora deveria dar m↑ais valor o grupo- pelos
 35 alunos que estão aqui: ,
- 36 Marta ((acena afirmativamente com a cabeça))
- 37 Felipe bem ou mal (.) de um a dez ou não (.) pelo menos
 38 >tão tentando mostrar o [que a senhora pediu<].
- 39 Marta [não. com cer]t↑eza.
 40 com [certe:za]
- 41 Felipe [e eu acho pra] mim na minha opinião não
 42 precisaria ser valendo nota.
- 43 Marta ((acena afirmativamente com a cabeça))
- 44 Alba to de bem contigo de n[o:::vo]. ((batendo palmas))
- 45 Felipe [entendeu]?
- 46 Marta hahahahaha[haha]
- 47 Alba [hihi]hihi[hihihihi]
- 48 Felipe [eu acho a]ssim ó. se os que
 49 bagunçam [têm proble]ma,
- 50 Davidson [()]
- 51 (.)
- 52 Felipe então eles têm q- eles têm problema têm que ficar
 53 lá na rua.
- 54 Alba (hrr) ((tosse))
- 55 Marta m[hm.
- 56 Felipe [e os que não têm ou não têm, (.) os que tão dentro
 57 da sala eles merecem nota como qualquer u:m
 58 que:, [tá aqui dentro].
- 59 Juliano [tá professora. tu] tem que falar aí=
 60 Juliano =u::m [pouquinho também].
- 61 Marta [vê se a tuas cole]gas colabo- contro-

102 Marta e::: e:ntão tudo isso, (.) eu to avaliando. Isso
103 vocês podem ficar tranquilos que- eu avalio,
104 (0.3)
105 Marta a produção dia a dia de vocês. o intere:sse as
106 contribuições e tudo. isso tá sendo avaliado
107 Felipe ((movimenta a cabeça afirmativamente))
108 ??? °([] °)
109 Marta [mas tem a ou]tra ques[tão q]ue é,
110 Felipe [hã:::].
111 ??? °() °
112 Marta a:: o jogo.
113 (0.3)
114 Marta né::? que o- que vocês são: a comissão
115 organizad[↑]ora,
116 (.)
117 Marta e o jogo é que vocês vã::o,
118 (0.7)
119 Felipe se f- (.) [se for]
120 Marta [vota:r].
121 (.)
122 Marta é o- são du- duas not- uma coisa é a nota=
123 Alba =não::[::],=
124 Marta [do] traba:lho.]
125 Felipe [>como aquele d]ia< como aquele dia a senhora
126 juntou as duas turmas,
127 Marta [°eu°]
128 Felipe [a se]nhora queria que mostrasse o trabalho.
129 (0.6)
130 Felipe portanto.
131 (.)
132 Felipe e::- (.) e:les eles mostraram o trabalho ficaram até
133 com vergonha mas mostrou.
134 (.)
135 Felipe os o:utros também mostra:ram.
136 Marta mhm::
137 Felipe e por- aí se fosse dar nota,
138 (0.3)
139 Felipe eles concordar[↑]iam aqui ó dar nota dez pro trabalho
140 deles. e porque que no dia eles não mostraram?
141 Marta mh[m:,

142 Felipe [o que eles ficaram fazendo?
143 mhm:,
144 Felipe nem que seja um pedaço de papel.
145 algo colado eles deveriam [mostrar],
146 Marta [e deveri]am ter trazido.=
147 Felipe =entendeu? [por i][sso que eu digo],
148 Marta [si::m]
149 Cleide [o pra:zo foi aq]uele sexta
150 [feira né:]?
151 Felipe [não quer]dizer que tem que dar de um a dez.
152 (.)
153 Alba tá:.
154 Felipe se fosse dar de um a dez daria hoje.
155 (.)
156 Felipe mas a- o que tá valendo >também tá tendo que valer<
157 desde aquele dia, aquele dia eles não mostraram
158 nada,
159 Marta mhm:,
160 (.)
161 Felipe en[tão foi- então]
162 Cleide [e ganharam mais te]mpo pra [ter (à disposi- é)],
163 Felipe [então foi mostrado]
164 dois trabalhos,
165 (.)
166 Marta tá.=
167 Alba =eu digo outra co:isa.
168 (.)
169 Alba hã::, eu não daria nota dez pra esse trabalho porque
170 é uma maquete ficou muito bonita achei ela linda,
171 mas eu não daria dez porque:. (.) porque é a maquete
172 só do Rio de Janeiro.
173 (0.3)
174 Cleide pois é, [eu ia comentar isso contigo ago:ra].=
175 Alba [vocês queriam [todas] (as °cidades°)]
176 Felipe [nã::o]
177 Alba =vocês pediram [toda]s as cidades [do Brasil.]
178 Felipe [nã::o] [tu não entendeu
179 o que eu fa]lei.
180 tu não entendeu o que eu falei.=
181 Cleide =não [mas (nós- pedimos todas as-)]

182 Marta [>não não< são duas questões [dis]tintas.
183 Felipe [nã:o]- nã:o- não
184 foi assim que eu expliquei.
185 (.)
186 Alba não.=
187 Felipe =eu to dizendo se f↑osse dar uma not[a,]
188 Cleide [tá]:: Fe[lipe]
189 Felipe [dari]a
190 nota dez. mas co:mo, a senhora pediu aquele dia,
191 foi mostrado dois trabalhos.
192 Marta mhm:.
193 Cleide tá:,=
194 Felipe =então, a senhora começou, a valorizar o nosso
195 trabalho, a partir de lá pra cá,=
196 Marta =daquela [data. de quem cum]priu a data=
197 Felipe [°porque ent↑ão°.]
198 Alba =[°sim (°)]
199 Felipe [hoje eles tão mostrando, hoje eles tão mostrando],
200 então quer dizer, (.) se hoje eles tão mostrando,
205 (.)
206 Felipe pra nós aqui, não vale nada ho:je,
207 (.)
208 Marta mhm:.
209 (.)
210 Felipe o que conta ponto é daquele di:a, de lá pra cá.
211 (.)
212 Marta mhm:.
213 Felipe se alguém tava com vergonha de mostrar o trabalho,
214 pelo menos bem ou mal mostrou,
215 Marta sim.
216 Felipe porque que eles não mostraram? o que que eles
217 ficaram fazendo aquele dia?
218 (.)

ANEXO V – Não daria nota daria participação

Segmento 4 - (24/04/2009 – MOV01620 00:04:42 – 00:05:50)

1 Cleide t↑á e daí el- (°nós então::°)
2 Tiago (°na real eu tinha apagado [pra eles°)
3 Cleide [°que° nota vamos dar
4 pra ↑eles então, eles vão ganhar nota mas: (1.7)
5 Cleide n↑é, eu acho que: (1.7)
6 Felipe é. a minha opinião eu dei.
7 (0.8)
8 Felipe >agora vai depender de vocês duas<. como eu disse.
9 (0.3)
10 Felipe eu por mim eu não daria nota nenhuma pra trabalho
11 nenhum eu daria participação em (todo).
12 (.)
13 Suely °tá. >mas e porque< tu não (deu) a nota se eles
14 fizeram °aquele trabalho ali°,=
15 Felipe =↑não. daria uma n↑ota.
16 (0.6)
17 Felipe n[ão daria nota dar]ia participação.
18 Suely [(°daria nota°<)]
19 (1.0)
20 Alba não. eu entendo acho o que ele quer dizer,=
21 Felipe =>°(em[tendeu?])°<
22 Alba [não é]dar nota pro melhor tra[balho],
23 Cleide [°si:m°],
24 Suely é [claro]
25 Felipe [aqui:].
26 (.)
27 Felipe aqui na aula não existe °(isso)°=
28 Cleide =tá. en[tão (não vamos vo-) tá. então fechamos
29 con↑tigo então.]
30 Felipe [melhor trabalho disso, melhor aluno [()]
31 (existe um) todo aqui dentro]=
32 Alba [é::::]
33 Suely =tá:.=
34 Cleide =eu fecho cont[igo então.]

35 Felipe [hoje eu posso] saber de alguma
36 coisa >e o outro o aluno pode sentar do meu lado<,
37 (.) e o que eu não sei eu posso aprender com ele.
38 (1.0)

39 Cleide °tá:° então:: fecho contigo então tá: >tudo bem<=
40 Marta =tá.=

41 Cleide (°a pro[posta]°)

42 Alba [(>ô professora vamos<) se]parar a fi[rula aí.
43 Marta [ma::s,
44 (0.4)

45 Marta a.ha,
46 ??? i.hi,
47 Marta mas a questão, (.) vocês tem que: ã:: conseguir
48 avaliar que é o obj- a: o:: a proposta era que
49 vocês avaliassem a:: o trabalho que fosse ma:is
50 próximo daquilo que vocês pediram,
51 (0.4)

52 Felipe a. o trabalho que foi: mais próximo foi o deles
53 aqui.

54 Marta foi esse trabalho. [>então] a senhora=
55 ??? [i:sso.]

56 Marta =pode mostrar o seu trabalho?
57 Alba >pode ser. é que eu tava apagando o nome da mulher<
58 que se meteu no meio.

ANEXO VI – Se retratando de nota

Segmento 5 – (24/04/2009 – MOV01621 00:02:31 – 00:03:27)

1 Marta tá. [mas agora assim] ó, vamos s- vamos sair do: do:
2 Alba [()]
3 Felipe h.f. a minha opinião eu dei.
4 Marta ã::,
5 (0.3)
6 Felipe eu por mim eu não dou nota [nenhuma pra ninguém.]
7 Alba [>e eu não tenho nada pra
8 fa]llar. eu só to dizendo porque ela tá com pena da
9 mulher que vai ficar sem no[ta e eu não tenho pena.<
10 Marta [comissão organizadora.=
11 Tiago =()]. é só ficar sem nota.=
12 Marta =qual é a opinião do grupo.
13 Tiago >°fica dois dias acordado [()]
14 Marta [de] três:.
15 Suely o que tu acha a opinião ali é que o trabalho
16 deles tá:: o melhor né,=
17 Felipe =foi o que eu fa- tava dize:ndo.=
18 Marta =t[á:::]
19 Felipe [o tra]balho deles em termos de trabalho
20 tá o melhor.=
21 Cleide =tá completo.
22 Felipe [tá completo.]
23 Juliano [°e a prese:nça°] ((Marta acena afirmativamente com
24 a cabeça para Juliano))
25 (1.0)
26 Juliano °(is[so]°)
27 Felipe [só]como eu disse. (.) agora eu (0.6) se
28 retratando de no:ta (.) como participação >na (aula)

29

alguém tem que ganhar o resto < é a senhora, . =



- 30 Marta =si:m. >na participação< isso tud- isso:. (1.0) eu
 31 avalio dia a dia aula a aula.
- 32 Felipe sim.
 33 (.)
- 34 Marta e a questão da postura né, que eu sempre ↑a::
 35 postura a postura a postura.
 36 (0.3)
- 37 Marta post↑ura. também é: (.) essa questão de. ((Marta
 38 vira-se para Alba)) n↑ão. tá fazendo o trabalho,
 39 vamos faze:r o que que eu posso fazer como é que
 40 eu posso contribui:r.
- 41 Cleide (°is[so aí.]°)
- 42 Marta [isso é] uma postura adequ↑ada de um aluno.
 43 (0.6)
- 44 Alba e o certo seria também (.) não prec↑isa esconder
 45 nada do grupo. eu acho que um tem que ajudar o
 46 outro mesmo que tu não tá [dentro daquele grupo.]=
 47 Marta [i:::sso]
 48 Cleide =exatamente.

ANEXO VII – Isso tudo é aprendizagem pra gente

Segmento 6 - (24/04/2009 – MOV01621 00:05:20 – 00:09:04)

1 Marta tá.=
2 Alba =°é [só o Rio]°
3 Marta [nós te:]mo:[:::s] dez minutos: fin↑ais,
4 Davidson [()]
5 Marta e eu gostaria de saber da da de todos os
6 participantes o que vocês acharam da atividadede como
7 um todo.
8 (.)
9 Marta desde ver o filme:,
10 (0.7)
11 Marta ã: estabelecer as equipes, estabelecer os::::: a
12 comissão julgado:ra,
13 (.)
14 Marta a execução e a apresentação do trabalho.
15 (.)
16 Marta como é que vocês avaliam °isso tudo°,
17 (0.4)
18 Alba °eu vou ficar quietinh[a eu já falei dema]is°.
19 Tiago [°>vamos sair mais cedo]<°
20 Marta hehehehe,
21 (0.3)
22 Marta dar uma chance pros outros comen[ta]rem.
23 Alba [é:].
24 Alba °vou ficar quiet[inha]°
25 Marta [↑ein] Lúcia, e tu não abriu a boca
26 Lúcia,
27 hahu.hu.
28 Felipe [f↑ala Lúcia],
29 ??? [f↑ala Lúci[a],
30 Tiago [de]u um nó na garganta]
31 Alba [a Lucia tá uma gato:na] né?
32 (.)
33 Marta é::↑:::, tá com um novo visual né Lúcia?
34 (.)
35 Lúcia °eu achei (.) [o (grupo) u]ni:do.

36 Felipe [tá am[↑]na[do,]

37 Tiago [(°)] °

38 (.)

39 Marta hahaha:,

40 (.)

41 Marta diga Lúcia.=

42 Lúcia =eu achei o pessoal muito unido.

43 (.)

44 Marta muito unido,

45 (.)

46 Lúcia °é:::° se uni:ram,

47 (.)

48 Lúcia um- um pegou a re[vis]ta o outro pegou o jorn[a::l,]

49 Tiago [()] [()]

50 Lúcia teve uma: uma colega que trouxe uma pilha de: jornal

51 (),

52 (0.4)

53 Marta ãh[ã:::,]

54 Lúcia [°()] °.

55 Felipe [mas-()].

56 (.)

57 Lúcia eu achei o pessoal unido.

58 (1.0)

59 Suely não foi professora ma:is organizado porque a rec[↑]ém

60 tem gente- pessoas que nunca- não fizeram trabalho

61 a:ntes,

62 ??? eu nunca f[↑][i:z,]

63 Lúcia [entã]o esse é o primeiro [né:::],=

64 Tiago [()],

65 Suely =>trabalho é<, aí se tive::r outra vez outra

66 oportuni[dade, quem sabe não vai ser-]

67 Lúcia [quem s[↑]abe no outro não vai ser me]lhor que

68 [↑]esse,

69 Marta si:m s:im s:im, é um aprendizado tam[bém.]

70 Lúcia [si:m],

71 Marta o: a- a- (0.3) trabalhar em equipe né,

72 (.)

73 Alba não. ningu[↑]ém brigou, todo mundo se entendeu,

74 realm[↑][en]te deu tudo certo ningué:m se desentendeu.

75 Lúcia [é,]

76 (.)

77 Alba porque todo mundo é comportado, não tem porque se

78 [pegar no] tapa ali por causa de um tr(h.)abalhinho=

79 ??? [cla:::ro],

80 Alba =né tchê,

81 Davidson i[::::: será?]

82 Alba [só que: po]dia ter sido difer[e:nte],

83 Tiago [°(vou]

84 congelar [tua]°.

85 Alba [na minha] opinião.=

86 Marta =e tu Fabia[ne],

87 Cleide [↑é], é que é o meu- primeira vez

88 (0.3)

89 Marta que tu achaste dessa- dessa função toda,

90 Fabiane a não sei,

91 (0.3)

92 Marta [ã:↑:],

93 Alba [aque]le guri de boné não falou nada, [tem] que=

94 Marta [ó:::],

95 Alba =falar,

96 (.)

97 Davidson eu já falei sim tá,

98 (.)

99 Tiago eu acho que- >[podia soltar mais ce]do<,

100 Davidson [eu fiz (esse trabalho)],

101 (0.3)

102 ??? hehehe.

103 Tiago perde o ônibus,

104 Marta ↑ah não. >eu quero saber a opinião de< vo↑cê:s,

105 porque nós [encerra:mos,]

106 Cleide [eu achei]assim ó <na verda:de>.

107 (0.4)

108 Cleide a::hm (0.4) faltou muito desinteresse de algumas

109 pessoas, (0.4)

110 ((Marta acena afirmativamente com a cabeça))

111 Cleide claro °que° o que se prontifi↑cou, (0.8)

112 permanece:u >(porque) a gente vi:a< que vinha na

113 sala de a:ula que se prontificou de faz:er se

114 interessou >em mostrar (o) trabalho<.

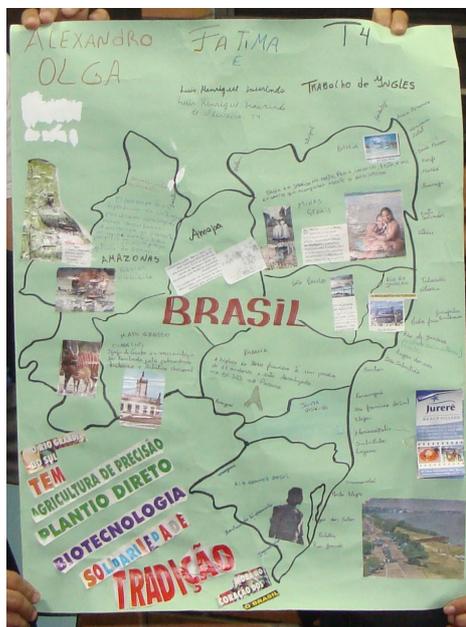
115 (0.4)

116 Cleide e os outros que foram escolhidos pra fazer o
 117 grupo- (1.0) se afas[↑]ta:ram simplesmente e não
 118 >compareceram mais em aula< não ajudaram nos
 119 trabalhos,
 120 (0.6)
 121 Cleide tanto que (eram quantos)grupos, era:: ()
 122 eram feitos- foram feitos.
 123 Marta aha::m
 124 (0.5)
 125 Cleide [↑]né:, e q- quantos grupos ficou só ? uns três ou::
 126 (0.4)
 127 ??? [grupos
 128 Marli [eram quatro grupos
 129 Fabiane [↑]trê[s ou quatro] grupo:s=
 130 Alba [°(era um monte mesmo)°]
 131 Cleide =é::=
 132 Felipe =foi o que eu acabei de di[zer aque]la ho:ra,
 133 Marli [°(foi três)°]
 134 (1.0)
 135 Felipe eu falei a professora, (0.6) tem que valorizar
 136 aqueles que trouxeram o trabalho.
 137 (0.4)
 138 Felipe e quanto ao resto cabe a ela=
 139 Marta =com certe:[za,]
 140 Felipe [a] fazer o que tem que fazer o resto.=
 141 Marta =°(com) certeza°.
 142 Felipe nós já demos nossa opinião agora cabe a ela fazer
 143 o resto.
 144 Cleide só que::: em ma[t é]ria de trabalhar em grupo::
 145 Felipe [(ma-)]
 146 Cleide f- eu acho que foi meio fraco.
 147 (0.3)
 148 Marta assim ó. trabalhar em grupo quem trabalhou sabe que
 149 da trabalho.=
 150 Felipe =s[im.
 151 Cleide [sim.
 152 Marta [que é] uma coisa de negociaçã:o, de cada
 153 um contribui com uma co:isa, cada um- tem gente que
 154 tem mais facilidade, tem gente que foge um pouco,
 155 (0.4)

156 Marta e o que aconteceu. alguns cole:gas fugiram.
157 Cleide é:.
158 Marta literalmente fugiram.
159 (.)
160 Marta né,
161 (0.5)
162 Cleide sim.
163 Marta não não não formaram gru:pó, não: vieram atrás, não
164 fizeram a pesquisa:, não apresentaram, não tão aqui.
165 (.)
166 Cleide exat[amen]te
167 Marta [né:,]
168 Marta mas isso sempre vai acontecer. mas eles deixaram
169 de aprender.
170 (0.4)
171 Cleide com cer[teza]
172 Marta [né?] eles deixaram de descobrir, (0.4)
173 que eles podiam fazer uma coisa legal. um
174 trabalho bonito. e eles podiam apresentar.
175 isso tudo é aprendizado pra gente.
176 Cleide é, que nem e esse aqui o rapaz n:- teve um
177 compromisso não p[↑]ode comparecer pra mostrar o
178 trabalho. por que que não teve nenhum outro então,
179 da da e[quipe da:,:]
180 Marta [da equipe d]ele,=
181 Cleide =presente. pelo menos pra: (.) agora pra ti- tu
182 debater [↑]isso né, porque o:=
183 Marta =defender né: ,=
184 Cleide defender, porque a gente pediu né outras: coisas
185 e_↓:: ma:is eles apresentaram do Rio [né],
187 ??? [é:],

ANEXO VIII – Fotos dos trabalhos

Fotografia 1 – Cartaz verde



Fonte: Registrada por Catílcia Prass Lange em 2009.

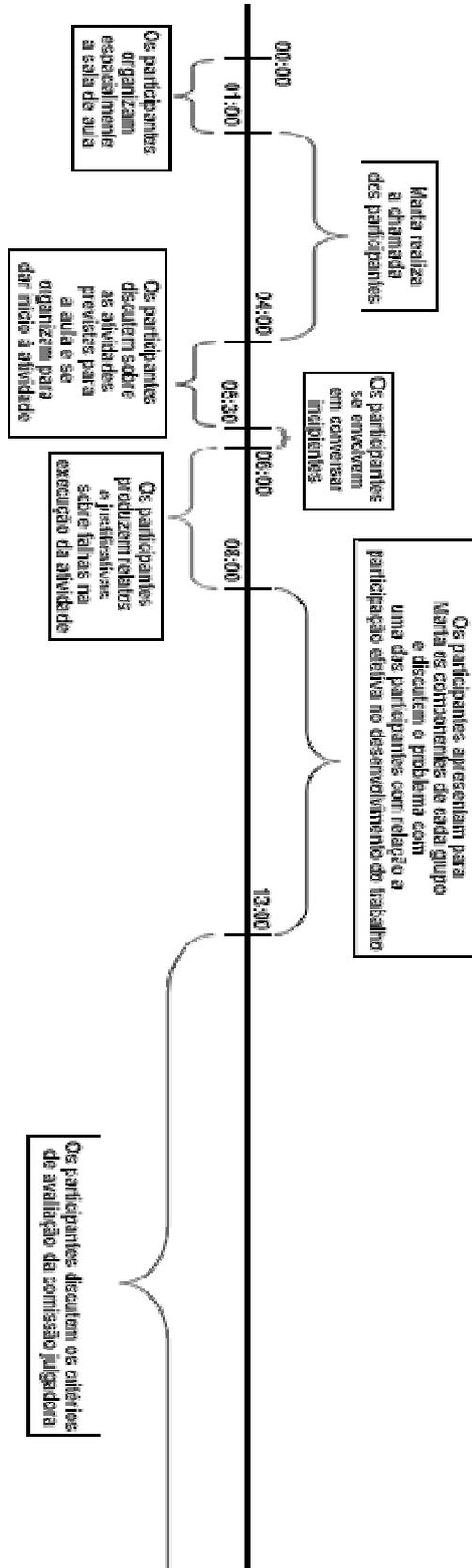
Fotografia 2 – Maquete

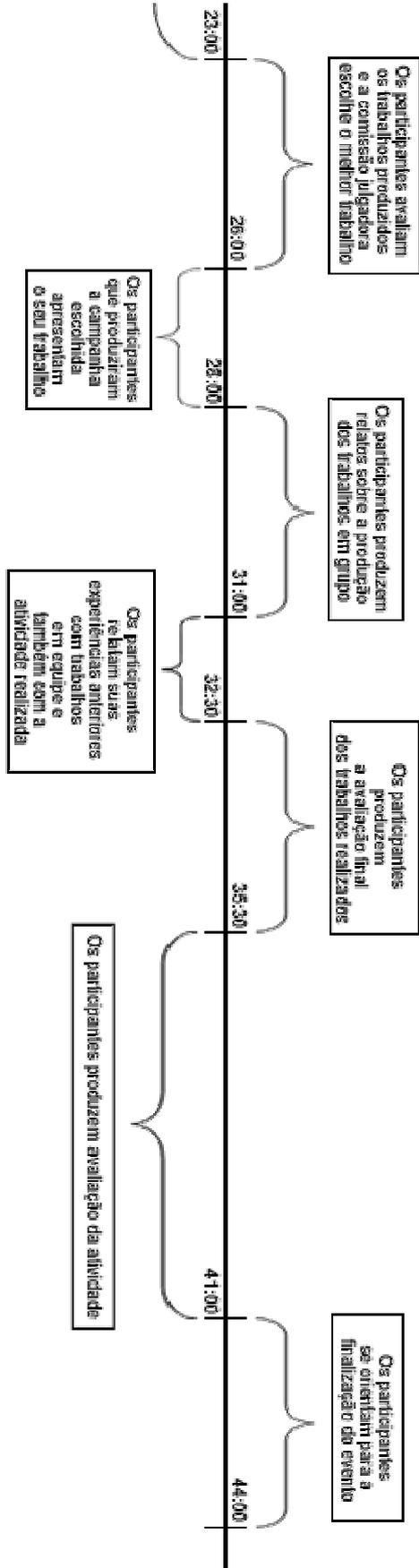


Fonte: Registrada por Catílcia Prass Lange em 2009

ANEXO IX - Linha do Tempo Aula 24/04

Figura 10 – Linha do tempo aula 24/04





Fonte: Elaborada pela autora.

ANEXO X – Textos originais das citações em língua estrangeira

ⁱ The “obviousness” of it is not the investigator’s resource, but the investigator’s problem (Schegloff 2007b, p. 476).

ⁱⁱ We need well some evidence that the participant’s production of the world was itself informed by these particular categorization devices (Schegloff 2007b, p. 475).

ⁱⁱⁱ CA is at a point where linguistics and sociology [...] meet. For the target of its inquires stands where talk amounts of action, where action projects consequences in a structure and texture of interaction which the talk is itself progressively embodying and realizing, and where the particulars of the talk inform what actions are being done and what sort of social scene is being constituted (Schegloff, 1991a p. 46).

^{iv} The basic and primordial environment for the development, the use, and the learning of natural language (Schegloff, 1995, p. 187).

^v The systematic allocation of opportunities to talk and the systematic regulation of the size of those opportunities (Schegloff, 1991b, p. 154).

^{vi} The basic form of organization for talk-in-interaction (Schegloff, 1995, p. 187).

^{vii} Whereas ordinary conversation is a locally managed, equal power speech exchange system, teacher-fronted classroom talk is an unequal power speech exchange system, in which teachers have privileged rights to assign topics and turns to learners and also to evaluate the quality of student’s contributions to the emerging interaction (Markee e Kasper, 2004, p. 492).

^{viii} Differing opportunities for differing types of participation (Schegloff, 1987, p. 208)

^{ix} There are temporal and sequential organization between actors and types of actors, actions and types of actions (Schegloff, 1987, p. 214).

^x Courses of actions implemented through turns-at-talk (Schegloff, 2007a, pp. 09-10).

^{xi} Adapting the talk to the organizational exigencies (Schegloff, 1991a, p. 59).

^{xii} A their grasp of the setting supplies the basis for each next increment of their conduct, either further confirming and constituting a setting along certain lines or moving to reshape it (Schegloff, 1992, p. 196).

^{xiii} Adjacency pair organization has [...] a powerful prospective operation. A first pair part projects a prospective relevance, and not only a retrospective understanding. It makes relevant a limited set of possible second pair parts (Schegloff, 2007a, p. 16).

^{xiv} Even things that fail to happen become relevant events for participants (Schegloff, 1992, p. 192).

^{xv} An action (...) will be housed in and performed through a turn shape that reflects their orientation (Pomerantz, 1984, p. 64).

^{xvi} Sociability, support and solidarity often involve the participants agreeing or at least not overtly disagreeing with one another (Pomerantz, 1984, p. 77).

^{xvii} Questions, assessments and noticings can be a resource for doing other actions (Schegloff, 2006, p. 152).

^{xviii} Assessments are produced as products of participation; with an assessment, a speaker claims knowledge of that which he or she is assessing (Pomerantz, 1984, p. 57).

^{xix} According to Garfinkel, a population is constituted not by a set of individuals with something in common but by a set of practices common to particular situations or events (Rawls, 2002, p. 60).

^{xx} The sense of the utterance as an action has been made out by seeing it as chosen in a specific context which is invoked and made relevant by the description, and for a particular purpose (Heritage 1984, p. 152).

^{xxi} Acquired, confirmed, revised (Schegloff, 1991b, p. 152).

^{xxii} Reinforced and implemented (Schegloff, 1991b, p. 153).

^{xxiii} Reproduced, modulated, neutralized or incrementally transformed in that actual conduct (Schegloff, 1991a, p. 51).

^{xxiv} Each is first, but each is also a next (Rawls, 2002, p. 30).

^{xxv} Unavoidably, construed as an action (Heritage, 1984, p. 152).

^{xxvi} Norm as a primary interpretative base (Heritage, 1984, p. 211).

^{xxvii} The socially sanctioned grounds of inference and action that people use in the same way (Garfinkel, 1967, p. 76).

^{xxviii} People are regularly monitoring scenes for their storyable possibilities (Sacks, 1984b, p. 417).

^{xxix} Mutual judgments of normality, reasonableness, understandability, rationality, and legitimacy (Garfinkel, 1967, p. 174).

^{xxx} The bedrock of institutional order (Rawls, 2002, p. 50).

^{xxxi} Their [actors] 'employment' of the constructs is largely unreflecting and pragmatic. Indeed, preoccupied with acting on the world in the 'here and now', they cannot afford to reflect on the adequacy of their type constructs and will only do so if the world starts to run counter to expectations (Heritage, 1984, p. 52).

^{xxxii} Breaches of norms are commonly more revealing about the attitudes, motives and circumstances of other people than is conformity (Heritage, 1984, pp. 116-117).

^{xxxiii} That ventures outside of being ordinary have unknown virtues and unknown costs (Sacks, 1984b, p. 418).

^{xxxiv} If you were to do it routinely, then people might figure that there is something odd about you; that you are pretentious (Sacks, 1984b, p. 418).

^{xxxv} The member of the society uses background expectancies as a scheme of interpretation (Garfinkel, 1967, p. 36).

^{xxxvi} You can begin to appreciate that there is some immensely powerful kind of mechanism operating in handling your perceptions and thoughts (Sacks, 1984b, p. 418).

^{xxxvii} Socialization is viewed as a process in which actors acquire, and/or are treated as having acquired, a body of normatively organized knowledge in terms of which they treat their own and one another's actions accountable (Heritage, 1984, p. 131).

^{xxxviii} Do original, The baby cried, the mammy picked up.

^{xxxix} Virtually always at least two aspects of a bit of conduct – such as a unit of talk – figure in how it does what it does: its position and its composition (Schegloff, 1995, p. 194).

^{xl} If you just extend the analogy of what you obviously think of as work – (...) – then you will be able to see that all sorts of nominalized things, for example, personal characteristics and the like, are jobs that are done, that took some kind of effort, training and so on (Sacks, 1984b, p. 414).

^{xli} The vernacular terms do not do the work (Schegloff, 1991a, p. 56).

^{xlii} Very central machinery of social organization (Sacks, 1992, p. 40).

^{xliii} How “members” characterize, identify, describe, refer to, indeed “conceive of” members, in talking to other (Schegloff, 1991a, p. 49).

^{xliv} Categories are what we can call ‘inference rich’ [...] a great deal of the knowledge that members of a society have about the society is stored in terms of these categories (Sacks, 1992, p. 40).

^{xlv} Topics of conversation based on the knowledge stored in terms of that category (Sacks, 1992, p. 41).

^{xlvi} What is known about the category is known about them, and the fate of each is bound up in the fate of the other (Sacks, 1992, p. 401).

^{xlvii} Exemption just don’t matter (Sacks, 1992, p. 180).

^{xlviii} The assertion that some activity is tied to some category is not an assertion about that activity and category; it is an assertion about common sense knowledge – an assertion that common sense knowledge asserts such a connection (Schegloff, 2007b, p. 476)

^{xlix} The reflection of a category, then, can have some impact in resolving some ambiguities (Sacks, 1992, p. 585).

^l If the activity is bound to a category lower than the one of person is in, then the statement is a ‘degradation’. If the activity is bound to a higher category than he is in, than the statement is “praise” (Sacks, 1992, p. 585).

^{li} There are a set of categories in the social structure, all of which are competing in that social structure (Sacks, 1992, p. 181).

^{lii} Stories are specifically differentiated in terms of their importance to the teller by reference to where the teller places them in a conversation (Sacks, 1984b, p. 427).

^{liii} Insofar as part of the experience involves telling about it, then the telling of it constitutes one way in which what you might privately make of it is subject to the control of an open present action, even to what you thought was a friend (Sacks, 1984b, p. 428).

^{liv} Not all actions are implemented to talk (Schegloff, 2007a, p. 10).

^{lv} Real world, naturally occurring ordinary discourse as the basic target (Schegloff, 1995, p. 186).

^{lvi} Description and its context elaborate each other (Heritage, 1984, p. 147)

^{lvii} Each set’s categories classify a population (Sacks, 1992, p. 40).

^{lviii} Some collection of categories is ‘omni-relevant’ if on the one hand there are some activities whose effectiveness turns on categorical membership in that collection [...] and on the other hand, until the course of action is ended one can’t rule out the further use of that collection (Sacks, 1992, p. 594).

^{lix} Some such settings carry with them as well a set of relevant identifications for the participants (Schegloff, 1991a, p. 54).

^{lx} Teachers can correct students in public; students don't correct teachers (Sacks, 1992, p. 121).

^{lxi} It is extremely difficult to spread joy. It is extremely easy to spread information (Sacks, 1984b, p. 426).

^{lxii} The taken for granted orderliness of everyday life is often revealed by problems (Rawls, 2002, p. 7).

^{lxiii} Attitude of working to be usual, which is perhaps central to the way our world is organized (Sacks, 1984b, p. 429).

^{lxiv} Anti-modifier modifiers (Sacks, 1992, pp. 44-45).

^{lxv} Tautological statements.