

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
NÍVEL MESTRADO

CARINA SANTOS LAMAS COUTO

**O CHORO NA INTERAÇÃO: o gerenciamento de ações em episódios nos quais
o choro é tornado relevante**

Vitória/ES

2021

CARINA SANTOS LAMAS COUTO

O CHORO NA INTERAÇÃO: o gerenciamento de ações em episódios nos quais o choro é tornado relevante

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Vitória/ES

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C871c Couto, Carina Santos Lamas, 1991-
O choro na interação : o gerenciamento de ações em episódios
nos quais o choro é tomado relevante / Carina Santos Lamas
Couto. - 2021.
113 f. : il.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Análise da Conversa. 2. Fala-em-interação. 3. Choro. 4.
Gerenciamento de ações. 5. Emoções. I. Oliveira, Roberto Perobelli
de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

**Carina Santos Lamas
Couto**

**“O CHORO NA INTERAÇÃO: O GERENCIAMENTO DE
AÇÕES EM EPISÓDIOS NOS QUAIS O CHORO É
TORNADO RELEVANTE”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 24 de maio de 2021.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (UFES)
Orientador e Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)
Examinador Interno

Profª. Drª. Priscila Fernandes Sant’Anna (IF Sudeste MG)
Examinadora Externa

Profª. Drª. Mayara de Oliveira Nogueira (FAPES)
Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO

ESPÍRITO SANTO

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica



Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por LUCIANO
NOVAES VIDON - SIAPE 1545399
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN Em
25/05/2021 às 11:17

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/196821?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica



Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por MAYARA DE
OLIVEIRA NOGUEIRA - SIAPE 99992094
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN Em
26/05/2021 às 10:54

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/197642?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO

ESPÍRITO SANTO

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica



Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ROBERTO PEROBELLI DE OLIVEIRA - SIAPE 1550931
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN Em
26/05/2021 às 15:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/197642?tipoArquivo=O>

*Dedico este trabalho a Pri,
por quem meu afeto e amor
são transcendentais.*

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é fruto de uma construção de conhecimentos elaborada por anos a fio em conjunto com inúmeras pessoas que fazem parte da minha trajetória e sem as quais eu jamais teria conseguido dar corpo a esse projeto. A essas pessoas, cujas vozes ecoam por cada uma das linhas aqui escritas, meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, aproveito a oportunidade para agradecer aos pesquisadores e pesquisadoras que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nesses últimos e sombrios anos, continuam lutando para provar ao mundo que a pesquisa salva vidas. Agradeço a todos os trabalhadores e trabalhadoras que colocaram suas vidas em risco durante a pandemia do Coronavírus para que nós pudéssemos estar a salvo. Minha eterna gratidão!

Também gostaria de prestar meu reconhecimento aos educadores que empenham a árdua e diária batalha pela educação pública, gratuita e para todos. A luta segue implacável para que os filhos e filhas da classe trabalhadora tenham pleno acesso à educação e aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Agradeço à escola e aos sujeitos que dão vida a essa pesquisa. Obrigada por dividirem um pouco de seu cotidiano conosco.

Ao meu querido professor e orientador, Dr. Roberto Perobelli, quem, em meus primeiros períodos da graduação em Letras, me apresentou a Análise da Conversa e o universo da pesquisa. Agradeço imensamente o seu acolhimento e generosidade para comigo em todos os momentos dessa caminhada. Com você aprendi o que é de fato a educação pelo afeto e o quão necessária ela é.

À professora Dra. Mayara Nogueira, à professora Dra. Priscilla Sant'Anna e ao professor Dr. Luciano Vidon pela leitura atenta deste trabalho e pelas valiosíssimas contribuições. Espero ter correspondido com as expectativas.

Ao Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE) pelos nossos encontros e discussões que dão ânimo e força para continuar realizando pesquisa em nosso país.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro essencial para a dedicação exclusiva a esse trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFES (PPGEL) e aos professores que fizeram parte da minha trajetória no mestrado.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), meu segundo lar. Sou grata pelas incríveis e inesquecíveis histórias que vivi ao longo desses mais de 12 anos em suas passarelas.

À minha mãe, Eli, a quem eu devo tudo. Você é a minha força, a minha garra.

Ao meu pai, Jorge, pelo amor e zelo dedicados a mim em todos esses anos.

Ao meu irmão, Paulo Victor, meu amigo e protetor.

À Alice, lêiê, minha companheirona.

Ao Theo, meu parceirinho.

Às minhas tias Carlene, Eliana, Consuelo, Carluce e Carlile por serem as mulheres nas quais eu me inspiro. Agradeço o porto seguro que encontro em vocês.

Aos meus amados amigos Otávio, Mariana, Eduarda, Suelem, Laís, Ana Clara e Gabriel pela compreensão nos momentos de ausência e pelas alegrias vividas em conjunto.

Ao meu amor e parceiro, Leo. Obrigada por encarar comigo os desafios da vida, pelos diálogos entre um parágrafo e outro desta escrita, pelo exercício da paciência e pelo aconchego diário que encontro em ti.

“Por que era que eu estava procedendo à-toa-assim? Senhor, sei? O senhor vá pondo seu perceber. A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Riobaldo “Tatarana”,
Grande Sertão: Veredas

RESUMO

O presente trabalho examina os recursos utilizados pelos sujeitos no gerenciamento de suas ações após a ocorrência do choro em atendimentos promovidos pela coordenação pedagógica de uma escola pública de ensino fundamental a indivíduos responsáveis pelos estudantes. A perspectiva teórica que fundamenta a pesquisa é a Análise da Conversa de base Etnometodológica com contribuições da Antropologia das Emoções e dos estudos da Multimodalidade na fala-em-interação. O *corpus* que compõe a análise apresentada nessa dissertação corresponde a 16 encontros que contabilizaram aproximadamente seis horas de gravações audiovisuais, fruto de pesquisa de campo empreendida entre os meses de maio e dezembro de 2019. Dentre esses eventos, selecionamos quatro episódios que contêm a ocorrência de choro. A análise dos dados é dividida em duas seções principais: sequências de choro com a quebra do contato visual entre os participantes e sequências de choro com a manutenção do contato visual. Identificamos que o contato visual entre os indivíduos dessas interações fornece orientações sobre o modo como os participantes se engajam para realizar suas ações após o choro, disponibilizando recursos para a construção tanto de ações em afiliação quanto de ações em alinhamento. Concluímos que as posturas afetivas/emocionais, em especial o choro, demonstradas na interação são configuradas no turno a turno das sequências de fala-em-interação, sendo também possível descrever suas trajetórias e os efeitos que produzem nas práticas relacionadas. Desse modo, buscamos realçar em nosso trabalho como as emoções não são meros acessórios da ação, mas sim que configuram diversas ações e que, portanto, demandam gerenciamentos conjuntos entre os interagentes. A pesquisa aqui realizada contribui para os estudos da fala-em-interação que busquem descrever as emoções em contextos institucionais.

Palavras-chave: análise da conversa; fala-em-interação; choro; gerenciamento de ações;

ABSTRACT

The present work examines the resources used by individuals in the management of their actions after the occurrence of crying in attendance events by the pedagogical coordination of a public elementary school to the individuals responsible for the students. The theoretical perspective that underlies the research is the Ethnomethodological-based Conversation Analysis with contributions from the Anthropology of Emotions and the studies of Multimodality in speech-in-interaction. The corpus that composes the analysis presented in this dissertation corresponds to 16 meetings that accounted for approximately six hours of audiovisual recordings, the result of field research undertaken between the months of May and December 2019. Among these events, we selected four episodes that contain the occurrence of crying. Data analysis is divided into two main sections: crying sequences with the breakdown of visual contact between participants and crying sequences with the maintenance of eye contact. We identified that the visual contact between the individuals of these interactions provides guidance on how participants engage to perform their actions after crying, making resources available for the construction of both actions in affiliation and actions in alignment. We conclude that the affective/emotional postures, especially crying, demonstrated in the interaction are configured in the turn of the speech-in-interaction sequences and it is also possible to describe their trajectories and the effects they produce in the related practices. Thus, we seek to highlight in our work, as emotions are not mere accessories of action, but rather that they configure several actions and, therefore, require joint management between the interactants. The research carried out here contributes to the speech-in-interaction studies that seek to describe emotions in institutional contexts.

Keywords: conversation analysis; speech-in-interaction; crying; management of actions;

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Escola e Família: cartaz localizado no pátio da escola.....	54
Fotografia 2 - Cenário dos atendimentos pedagógicos.....	55
Fotografia 3 - Configuração inicial do atendimento.....	66
Fotografia 4 - Configuração inicial do atendimento 2.....	78
Fotografia 5 - Configuração inicial do atendimento 3.....	83
Fotografia 6 - Configuração inicial do atendimento 4.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formato de preferência de alguns tipos de ações.....	39
Quadro 2 – Ciclos de pesquisa tradicionais e modificados pela AC.....	52
Quadro 3 – Cronograma de atuação no campo de pesquisa.....	54
Quadro 4 – Linha do tempo da geração de dados.....	57
Quadro 5 – Coleção dados de análise.....	59
Quadro 6 – Legendas dos participantes das interações.....	60
Quadro 7 – Sequências de ações do excerto 1.....	76
Quadro 8 – Sequências de ações do excerto 2.....	83
Quadro 9 – Sequências de ações do excerto 3.....	87
Quadro 10 – Sequências de ações do excerto 4.....	91

LISTA DE SIGLAS

1PP	Primeira Parte do Par
2PP	Segunda Parte do Par
AC	Análise da Conversa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GLIE	Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia
LA	Linguística Aplicada
UCTs	Unidades de Construção de Turnos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 ANÁLISE DA CONVERSA DE BASE ETNOMETODOLÓGICA	24
1.1 O estudo da fala-em-interação	24
1.2 A Análise da Conversa no ambiente escolar	33
1.3 Conceitos Importantes da AC	35
1.3.1 Sequencialidade	35
1.3.2 Preferência	38
1.3.3 Indicialidade (Indexicalidade)	41
2 EMOÇÕES	43
2.2 Emoções na abordagem da Análise da Conversa.....	46
2.2.1 Choro como fenômeno interacional: a investigação da Análise da Conversa	47
3 METODOLOGIA	51
3.1 Pesquisa de campo	53
3.2 Geração dos dados	56
3.3 Segmentação e transcrição.....	58
3.3.1 Multimodalidade	61
4 O CHORO NA INTERAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS	64
4.1 Sequência com quebra do contato visual.....	65
4.1.1 “Tá trazendo sofrimento pra ela isso”	65
4.2 Sequências com manutenção do contato visual.....	78
4.2.1 “Eu entendo ela”	78
4.2.2 “Eu te agradeço muito”	83
4.2.3 “Mexeu comigo”	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
5.1 Como os participantes gerenciam suas ações após a ocorrência do choro na interação?	93
5.2 Quais os índices do gerenciamento das ações dos participantes?	95
5.3 Como o choro se desenvolve na sequência interacional?.....	97
5.4 Contribuições para o campo	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXO A – TRANSCRIÇÃO SÍMBOLOS ESPECÍFICOS DO CHORO	105

ANEXO B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MODELO JEFFERSON	106
ANEXO C – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL	107
ANEXO D – TRANSCRIÇÕES DOS SEGMENTOS DE ANÁLISE	108

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado busca investigar como os participantes de uma interação gerenciam suas ações em episódios em que o choro emerge. Para tanto, a pesquisa de campo que integra esse estudo foi realizada durante os meses de março a dezembro de 2019 em uma escola pública de ensino fundamental. A escola que abriu seus portões para que nossa pesquisa fosse realizada encontra-se em uma região relativamente afastada dos equipamentos administrativos centrais, como governo do Estado, Assembleia Legislativa e Secretaria Estadual de Educação. Em conversa informal com a diretora da escola, fomos informados de que a instituição até o início da década de 2010 sofria grande estigma por parte dos membros da comunidade do entorno, uma vez que a escola era usada como ponto de tráfico de drogas e sofria frequentes assaltos. Nos últimos anos, a escola vem passando por grandes transformações, uma vez que a equipe escolar se engajou, com a nova direção, para mudar essa realidade e passou a reivindicar maior atenção do Estado, participando de editais de fomento tanto para reformas de infraestrutura quanto para incentivo pedagógico.

A diretora em questão nos revelou o intuito de promover um trabalho voltado para a gestão escolar, mais especificamente para a área pedagógica. Segundo relatou ao nosso grupo de pesquisa, Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE), o número de ocorrências realizadas pela coordenação em relação ao comportamento dos estudantes era numeroso e ela desejava algum tipo de ação voltada para a atuação da escola nesse âmbito. Sendo assim, passamos a observar o cotidiano da coordenação pedagógica e pudemos presenciar atendimentos aos responsáveis pelos estudantes sobre assuntos relacionados à indisciplina em sala de aula, aproveitamento escolar, esclarecimentos de dúvidas em relação às matrículas e transferências, entre outros. Além disso, pudemos nos ambientar à escola, aos participantes que fazem parte desse espaço, conhecer a cultura, os princípios e valores que integram a instituição. O intuito dessa aproximação com o campo de pesquisa é propiciar uma perspectiva êmica¹, ou seja, buscar valorizar as

¹ Ao contrário da abordagem de pesquisa de campo ética, que busca compreender os fatos sociais através do olhar e valores culturais do observador, a abordagem êmica pretende tratar os dados de acordo com as perspectivas daqueles que os praticam em sua origem, ou seja, buscam o sentido conferido pelos experimentadores da ação. Mais sobre o assunto vide Rosa; Orey (2012).

subjetividades dos participantes e captar como são empreendidas e demonstradas as ações sociais por/entre eles.

Marli André (2013, p. 97) ressalta a necessidade da análise situada e em profundidade em pesquisas de abordagem qualitativas em se fundamentarem no conhecimento como sendo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações. “Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

As interações aqui analisadas, portanto, ocorreram entre os indivíduos responsáveis pelos estudantes da instituição de ensino e alguns membros do corpo escolar como pedagoga, coordenadora², diretora e professores. Esses encontros ocorreram quando os responsáveis procuraram a escola para expor uma demanda ou quando foram chamados pela coordenação pedagógica em eventos que denominamos: atendimentos pedagógicos. Essas são práticas realizadas pelos indivíduos que fazem parte da gestão escolar para tratar de assuntos relacionados ao universo educacional como prestar apoio aos pais, dar aconselhamento aos estudantes, tratar de assuntos administrativos, entre outros. Os atendimentos pedagógicos são denominados dessa maneira em nosso trabalho porque são assim identificados pelos próprios participantes da pesquisa. Portanto, optamos por chamar esses encontros desse modo tendo em vista que pretendemos dar relevo à forma como os indivíduos reconhecem as suas próprias práticas.

A partir desse contato com o campo de pesquisa, surgiu a motivação para a escolha desse tema, uma vez que em muitos atendimentos aos familiares de estudantes percebemos a emergência de relatos³ de cunhos emocionais em que muitos indivíduos narravam a trajetória de suas vidas e seus problemas pessoais.

² No âmbito da rede pública estadual à qual a escola que estamos observando se vincula, tanto pedagoga quanto coordenadora são funções (cargos) específicas. De acordo com o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 24-27), a gestão pedagógica compreende o planejamento, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. A gestão pedagógica é exercida pelo gestor pedagógico juntamente com os pedagogos da unidade de ensino. Já o coordenador escolar, desenvolve as atividades relacionadas com a organização e o funcionamento da unidade de ensino, participando, com os demais profissionais, educandos e a comunidade escolar, das ações desenvolvidas, em consonância com a proposta pedagógica.

³ Em nossa pesquisa optamos por considerar as categorias “relato” e “narrativa” num aspecto amplo, na medida em que são “[...] formas de organização básica da experiência humana, a partir da qual pode-se estudar a vida social em geral” (BASTOS, 2005, p. 75). Portanto, doravante nessa pesquisa, trataremos os termos como sinônimos.

Muitas vezes, nos deparamos com relatos que ampliavam em muito o escopo primário da reunião, por exemplo quando uma responsável por um estudante foi ao colégio para acompanhar o rendimento escolar e acabou por narrar sua trajetória de vida, sua relação com o ex-companheiro e a situação em que se encontra em seu trabalho. Pudemos perceber que, muito além de um espaço para tratar de assuntos acadêmicos, os atendimentos pedagógicos se configuravam como um espaço onde as histórias de vida das pessoas que ali passavam podiam ser narradas.

Sendo assim, o que chamou principalmente a nossa atenção foi tentar descobrir o que acontece na interação quando os estados emocionais se apresentam em sua forma mais visível, como quando alguém que conta uma história começa a chorar. Tudo isso corrobora para a necessidade de estender o entendimento sobre práticas voltadas para o cotidiano dos indivíduos e suas percepções de mundo. Dessa maneira, a pesquisa que aqui se configura em Linguística Aplicada (LA) está em consonância com o que Moita Lopes (2013, p. 16) assevera sobre a necessidade de se aproximar dos sujeitos sociais, colocando-os no centro do conhecimento produzido sobre eles mesmos.

Para que isso seja possível, utilizamos o aporte teórico-metodológico da Análise da Conversa de base Etnometodológica, que busca descrever e investigar como os interagentes empenham suas ações pelo uso da linguagem. A Análise da Conversa (AC) compreende a afetividade como construída colaborativamente pelos interagentes e a analisa por meio de suas posturas, uma vez que é uma “[...] atitude que está disponível para análise através do comportamento linguístico e não verbal do interlocutor”⁴ (TAINIO; LAINE, 2015, p. 68).

Na presente pesquisa, optamos por não elaborar uma distinção entre “sentimento” e “emoção”, amparando-nos em Le Breton (2019, p. 141) quando afirma que ambos se integram e decorrem da mesma impregnação social. Tanto emoção quanto sentimento surgem de uma avaliação, seja de determinada situação em que o sujeito se encontra, seja de sua relação com um objeto ou outro indivíduo. À vista disso, doravante utilizaremos os dois termos de maneira intercambiável, uma vez que é essa avaliação realizada pelos sujeitos na fala-em-interação o nosso interesse principal.

⁴ Tradução livre de: “[...] attitude that is available for analysis through the linguistic and non-verbal behavior of the interlocutor” (TAINIO; LAINE, 2015, p. 68).

Além das abordagens teóricas acima citadas, aplicamos em nossas análises os estudos em multimodalidade, mais detidamente os desenvolvidos por Lorenza Mondada (2016, 2018, 2019). Uma vez que nossa pesquisa se propõe a analisar interações naturalísticas gravadas em vídeo, a multimodalidade nos permite verificar, além das características da linguagem verbal em si, as diversas outras ações tornadas públicas pelos interagentes enquanto conversam, através de gestos, posturas corporais, direcionamento de olhar, variações prosódicas, entre outros aspectos. A maneira pela qual a análise multimodal é operada pela AC permite que se estude como a ação humana é organizada temporal e sequencialmente, no turno a turno da interação, para que se compreenda como os coparticipantes se orientam entre si.

Tendo em vista os fatos apresentados, formulamos o seguinte questionamento motivador deste trabalho: como os participantes indiciam na interação o gerenciamento de suas ações a partir do momento em que o choro é evidenciado? Tomando como ponto de partida essa pergunta, pretendemos alcançar nosso objetivo geral que é descrever como os índices desses gerenciamentos aparecem nas sequências de fala-em-interação em que o choro é tornado relevante pelos participantes de atendimentos pedagógicos.

Como objetivos específicos buscamos:

- mapear, nos dados gerados, os diferentes índices do gerenciamento dessas posturas;
- descrever como o choro se desenvolve na interação;
- analisar como esse gerenciamento se destaca no cumprimento da gestão escolar.

Uma vez cumpridos esses objetivos, um dos desdobramentos possíveis deste projeto seria propor um retorno à comunidade observada para a realização de uma sessão de análise conjunta dos dados aqui trabalhados. A finalidade não é fornecer um guia de conduta ou boas práticas, mas sim permitir que os próprios sujeitos da pesquisa possam ver a si mesmos e refletir sobre suas próprias tarefas cotidianas. A AC, dessa forma, pode colaborar efetivamente para o âmbito da gestão escolar nos atendimentos pedagógicos ao fornecer um material concreto de análise sobre o que as pessoas estão efetivamente fazendo enquanto falam.

Diante do exposto, justificamos a nossa pesquisa pela:

1. possibilidade de descrever como as emoções operam em determinadas sequências interacionais;

2. proposta de reflexão sobre o papel das emoções e dos afetos na fala-em-interação em dados do português brasileiro;
3. contribuição não só com os estudos sobre a fala-em-interação como também com a produção de conhecimentos sobre o cotidiano escolar por meio da descrição de ocorrências reais dos fenômenos sociais.

Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, versaremos sobre a AC. Traçaremos um breve histórico, comentaremos sobre as particularidades e contribuições da AC para contextos institucionais como o escolar e explicaremos alguns conceitos importantes da área que utilizaremos em nossas análises.

No segundo capítulo, abordaremos as emoções como objeto de análise propriamente. Apontaremos os conceitos da Antropologia das Emoções, campo frutífero de análise dentro das ciências sociais, para tratar como essa temática se firmou enquanto campo da ciência. A partir disso, descreveremos como a AC elabora os estudos das emoções e, mais especificamente, o choro nas interações.

O terceiro capítulo contará com a metodologia utilizada na produção deste trabalho. Realizaremos uma descrição de nosso campo de pesquisa: como se deu nossa aproximação com a escola, de que maneira foi realizado o acompanhamento da rotina escolar e a apresentação dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa. Além disso, descreveremos os processos de geração⁵, segmentação e transcrição dos dados de análise.

A partir do quarto capítulo, procederemos com as análises dos excertos que ilustram o fenômeno aqui investigado. Ao todo, serão examinados quatro excertos que fazem parte da coleção que integra esse trabalho: eventos em que o choro é evidenciado na interação.

Por fim, no quinto e último capítulo, teceremos as considerações finais de nosso trabalho buscando responder os questionamentos de pesquisa e traçar direcionamentos futuros em relação ao tema.

⁵ Na perspectiva da AC, é preferível utilizar o termo “geração” ao invés de “coleta” de dados. Para Garcez et al (2014, p. 262), o que se examina nas análises são registros que efetivamente são gerados, desde a própria gravação, o ângulo e o espaço em que o pesquisador ocupa. Ou seja, de acordo com eles, existe uma série de procedimentos e transformações dos registros até que se chegue ao excerto de transcrição.

1 ANÁLISE DA CONVERSA DE BASE ETNOMETODOLÓGICA

Nesse capítulo, expomos, de maneira geral, o desenvolvimento da AC: suas origens, seus desdobramentos e buscamos circunscrevê-la numa perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar, em especial com a Sociologia, Antropologia e Linguística. Para a elaboração desta proposta, realizamos um levantamento bibliográfico cujo objetivo foi revisitar alguns conceitos básicos da AC, essenciais para a execução dessa pesquisa. Também discutimos a distinção entre a fala-em-interação cotidiana e a fala-em-interação institucional.

1.1 O estudo da fala-em-interação

A AC tem entre suas inspirações os trabalhos de Erving Goffman sobre o comportamento em interações sociais face a face e os estudos etnometodológicos empreendidos por Harold Garfinkel, cujo pontapé inicial se deu com seu livro *Studies in Ethnomethodology*, publicado originalmente em 1967.

Goffman produziu importantes conceituações que influenciaram profundamente as análises sociológicas que tenham como inspiração a vida cotidiana através de suas noções de representação social do eu (1959), dos rituais da interação (1967), de enquadre (1974), de alinhamento (1979), entre outras. O teórico contribuiu significativamente para o desenvolvimento das análises sobre a ritualística do discurso oral.

Para ele, um dos objetivos de se lidar com esses tipos de dados é poder descrever as unidades naturais da interação, tendo como ponto de partida as menores unidades possíveis como, por exemplo, os movimentos faciais de um indivíduo para demonstrar seu alinhamento com aquilo que está acontecendo (GOFFMAN, 2011 [1967], p.9). O propósito era evidenciar nas minúcias do comportamento face a face como se acomoda a organização social como um todo. De acordo com o autor, “[...] sempre que surge a possibilidade física da interação falada, um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos entra em jogo, funcionando como um meio de orientar e organizar o fluxo de mensagens” (GOFFMAN, 2011 [1967], p. 39).

Isso é o que Goffman defende como uma “sociologia das ocasiões” (GOFFMAN, 2011 [1967], p.10), uma sociologia ancorada em etnografias para identificar os sinais externos de orientação em relação às práticas que fazem parte da

conduta humana como os sinais que ratificam a troca de turno, a autorização para entrada de novos participantes à conversa ou o momento do fim da interação.

Já Harold Garfinkel revitalizou a teoria da Ação (cf. GAGO; MAGALHÃES, 2018, p. 9) ao buscar compreender os fatos sociais como ações situadas em contextos locais. A teoria da ação é concebida pelo alemão Max Weber, para quem a ação é compreendida como “[...] um comportamento humano (consista ele num fazer externo ou interno, num omitir ou permitir), sempre que o agente ou os agentes lhe associem um sentido subjetivo” (WEBER, 2010 [1985], p.7). Já a ação social é “[...] aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de outros e por ele se orienta no seu curso” (WEBER, 2010 [1985], p. 7). Nesse sentido, a ação social é considerada apenas quando orientada ao outro. Para ele, portanto, a tarefa do sociólogo é compreender o sentido que os indivíduos conferem às suas ações e às dos outros. A mudança proposta por Garfinkel consistiu em olhar para a ação social por meio do raciocínio prático em contextos concretos de interação. A ação social passa a ser entendida pelas práticas dos indivíduos e suas orientações contextuais. O mundo social deixa de ser visto com base em conceitos apriorísticos e passa a ser observado a partir de como os indivíduos demonstram uns para os outros, por meio de suas ações/métodos compartilhados, os sentidos que dão à realidade.

Garfinkel (2018 [1967], p. 87) afirma que:

O estudo dos etnometodólogos é direcionado para as tarefas de aprender como as atividades reais e cotidianas dos membros consistem em métodos para tornar analisáveis as ações e as circunstâncias práticas, o conhecimento de senso comum das estruturas sociais e o raciocínio sociológico prático; e em descobrir as propriedades formais dos lugares-comuns, das ações práticas do senso comum, “a partir de dentro” das situações reais como realizações contínuas dessas situações reais.

Sendo assim, essa metodologia investiga como as pessoas produzem e gerenciam suas ações em ocasiões de práticas comuns, uma vez que dá relevo às situações ordinárias do dia a dia para expor a complexa trama das relações sociais que as envolvem e as produz. É válido ressaltar que, em nosso trabalho, consideramos ações tudo aquilo que os participantes fazem por/pelo uso da linguagem, como contar uma história, fazer pedidos, discutir, convidar, acusar, admitir, reclamar, prometer, anunciar, entre outras.

Esse modo de análise, portanto, privilegia uma visão êmica dos procedimentos adotados pelos indivíduos na realização de suas atividades, ou seja, viabiliza uma

perspectiva “a partir de dentro”, como afirma Garfinkel no trecho destacado acima. Isso é possível por meio de uma observação minuciosa de determinado grupo social, de uma certa cultura, com base em seus próprios referenciais e no que tornam relevante em seus atos.

Alain Coulon ao relacionar a abordagem etnometodológica ao contexto educacional na França, considera a alternativa proposta pela etnometodologia como uma “inversão etnometodológica” (COULON, 2017, p. 21), posto que abandona os conceitos gerais para descrever as ações práticas dos indivíduos em sociedade para que, só então, se revelem os constructos sociais. Reforçando o caráter interpretativo da corrente proposta por Garfinkel, Coulon ressalta a visão de mundo como um objeto de percepções e reforça o projeto científico da etnometodologia como a pesquisa empírica dos procedimentos que os sujeitos utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam na sua vida (COULON, 2017, p. 24).

Ratificando o panorama dessa linha de pesquisa, Gago (2002, p. 92) ressalta que “[...] o universo de referência dos fenômenos sociais não é universo da agregação estatística de dados, dos fenômenos sociais em larga escala, mas sim o universo local das práticas situadas [...]”. Essa é a verdadeira virada que a etnometodologia suscita na sociologia, uma vez que se contrapõe à noção de internalização de regras sociais para se voltar à investigação do que de fato acontece em situações concretas, os dados de estudo deixam de ser abstrações analíticas generalizantes para dar projeção aos eventos e características singulares.

Contemporâneos de Goffman e Garfinkel, os também sociólogos Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson, influenciados pelos trabalhos de seus companheiros, voltaram igualmente os seus olhares para as práticas corriqueiras e se propuseram a verificar as formas como a linguagem é utilizada nesses cenários. A partir do esforço conjunto desses três sociólogos é que nasce a perspectiva da Análise da Conversa, com a publicação do texto seminal *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON; 2003 [1974]).

Os teóricos elegem a conversa cotidiana como foco de investigação e buscam demonstrar que ela não é caótica, mas sim que possui uma estrutura formal e é passível de descrição. Sacks destaca que “[...] a sociologia não poderia ser uma ciência real, a menos que fosse capaz de lidar com os detalhes dos eventos reais;

lidar com eles formalmente”⁶ (SACKS, 1995, p. 621). Em um dos cursos ministrados por Sacks, é possível ver onde a perspectiva do analista da conversa entra em consonância com a de Goffman e Garfinkel, na medida em que se orienta para a afirmativa de que “[...] o mundo em que vivemos é muito mais bem organizado do que imaginamos” (SACKS, 2007 [1984], p. 166). O autor enfatiza que o tipo de análise pela qual ele se interessava era submeter os detalhes de conversas ocorridas naturalmente à investigação formal e ver com que precisão essas análises poderiam resultar na “tecnologia da conversa” (SACKS, 2007 [1984], p. 166).

Em a *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON; 2003 [1974]), fica evidenciada a importância de se estudar as esferas elementares da vida cotidiana. Nesse trabalho, os autores tratam da tomada de turno como “um fenômeno centrado em si mesmo” (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p. 13) e pesquisam como essa sistemática afeta os acontecimentos que se sucedem. Eles explicam a motivação para o estudo da tomada de turnos:

Nossa preocupação com a organização da tomada de turnos tem a seguinte base. Em primeiro lugar, a existência da tomada de turnos organizada é algo que os dados de conversa tornaram cada vez mais evidente. Tornou-se óbvio que, na grande maioria dos casos, uma parte fala de cada vez, embora os falantes se alternem, e embora a extensão dos turnos e a ordem dos turnos variem; que as transições são finamente coordenadas; que são usadas técnicas para a alocação de turnos, cuja caracterização faria parte de qualquer modelo de descrição de certos materiais de tomada de turnos; e que há técnicas para a construção de elocuições que são relevantes para o seu status de turno, que dizem respeito à coordenação da transferência e à alocação da vez de falar (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p. 13).

Para eles, a tomada de turnos se configura como uma forma de organização básica da conversa, mas que permite a acomodação de uma série de variações a depender do contexto. Portanto, esse fenômeno é ao mesmo tempo livre de contexto, para que possa capturar os aspectos mais gerais e universais da conversa, e sensível ao contexto, pois dá conta de uma série de diferentes eventos e está suscetível às particularidades de cada situação. Ao observarem uma série de conversas, Sacks, Schegloff e Jefferson consideraram itens que estão presentes com regularidade em

⁶ Tradução livre de: “I figured that sociology couldn't be an actual science unless it was able to handle the details of actual events; handle them formally, and in the first instance be informative about them in the ways that primitive sciences tend to be informative” (SACKS, 1995, p. 621).

todas as conversas analisadas por eles. Dentre as características elementares listadas por eles, podemos destacar algumas como:

- (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre.
 - (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
 - (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
 - (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
 - (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
- (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003/1974, p.14)⁷.

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), então, expõem como a tomada de turnos faz parte de uma sistemática elementar de organização da conversa, considerando dois componentes fundamentais: a construção dos turnos, como eles são compostos, e os seus métodos de alocação, que determinarão quem será o próximo falante. Conforme pontua Garcez (2008, p. 20), “[...] nessa tradição a conversa tem referente bastante restrito: 'a forma básica do sistema de troca de fala', que garante, entre outros aspectos, que os participantes da interação falem um de cada vez e que a alocação de turno de fala entre eles seja local”.

Sendo assim, um turno pode começar a ser construído por intermédio de unidades linguísticas, “[...] as ocorrências de tipos de unidade assim utilizadas permitem uma projeção do tipo de unidade em andamento, e, grosso modo, o quanto faltará para que uma ocorrência daquele tipo de unidade seja completada” (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p. 16). Conforme Sacks Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), há uma série de tipos de Unidade de Construção de Turno (UCTs) as quais um falante pode utilizar para construir seu turno como construções sentenciais, sintagmáticas, lexicais ou recursos prosódicos. No exemplo abaixo, ilustramos a projetabilidade do fim de uma elocução. PRO⁸ não toma o turno na ausência de fala de três décimos de segundo (cf. linha 2) porque teria projetado que a construção de RES ainda não estava concluída e que ela continuaria a completar seu turno de fala.

⁷ Mais sobre o assunto vide SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON (2003 [1974], p. 14-15).

⁸ Nesta dissertação, a forma PRO é uma abreviação com três letras que faz referência a “PROFESSOR”, assim como RES se refere a “RESPONSÁVEL”, PED a “PEDAGOGA” e COO, “COORDENADORA”. Mais adiante, na seção 3.3 Segmentação e transcrição (p. 60), isso será explicado em detalhes.

Exemplo 1: At_12_12_19_3

```

1      RES  >ela falou> mãe eu vou ser (.) uma cantora
2  ->      (0,3)
3  ->      RES  famosa
4      PRO  tá vendo?
5      (.)
6      PRO  ela até me adicionou [no: instagram pra poder=
7      RES  [hhhhh.
8      PRO  =(acompanhar os: eventos)

```

Em relação aos métodos de alocação, eles podem ser de duas maneiras: seleção do próximo falante pelo falante do turno e autosseleção. No exemplo 1, anterior, além de exemplificar a projetabilidade da tomada de turno, há também um exemplo de autosseleção, quando PRO se candidata para, após o turno de RES (linha 3 do exemplo 1), falar sem ter sido acionado diretamente para tomar o turno (linha 4 do exemplo 1). Já no excerto a seguir, é possível verificar que PED endereça diretamente à COO o próximo turno (linha 1 do exemplo 2), alocando-a como próxima falante ratificada para explicar as providências tomadas pela instituição de ensino.

Exemplo 2: At_25_10_19_1

```

1  ->      PED  aí gente ontem a gente tomou as providências a tamy9 vai te
2  ->      Falar
3  ->      COO  quando ela fez é quando alguém veio que ela veio mas
4      não foi ela que falou [foi a colega que falou] ah=
5      RES  [sim que ela- aham sim ]
6      COO  =coordenadora porque no nosso grupo de whatsapp fizeram isso
7      que eu falei olha a gente não tem responsabilidade com grupo
8      de whatsapp de vocês

```

Além dessas ponderações, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]) elaboram uma série de exemplificação das regras em relação aos componentes da sistemática para explicitar como elas dão conta dos fatos. É necessário ressaltar que o trabalho de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) é, antes de tudo, um levantamento descritivo das conversas, portanto, não há uma intenção prescritiva por parte dos autores. O propósito primordial dos analistas da conversa recai sobre a conversa cotidiana com interesse nas formas como os indivíduos se organizam. Entretanto, a AC também se ocupa de outras formas de fala-em-interação como as de caráter institucional, que abordaremos mais detidamente adiante.

⁹ Modificamos o nome da coordenadora por um nome fictício para preservar seu anonimato.

A AC, portanto, se configura como um aparato teórico-metodológico por meio do qual é possível investigar esses contextos particulares nos eventos de fala-em-interação. O intuito dessa proposta de análise é averiguar as regularidades de métodos e procedimentos nas sequências interacionais. Sacks parte da análise dos relatos de pessoas “comuns” para examinar de que maneiras são normalizadas características consideradas ordinárias. Para ele, “[...] não é que alguém seja comum; é que, talvez essa seja sua ocupação, e ela dá trabalho, como qualquer outra ocupação” (SACKS, 2007 [1984], p. 167). Deste modo, o “ser comum” transforma-se em “torna-se comum”, uma vez que demanda todo um trabalho interacional e um ajuste constante em estar de acordo com essa normalidade socialmente construída. É o esforço empenhado pelos indivíduos para a execução destas práticas que Sacks buscou desvendar e que os demais pesquisadores em AC continuam interessados em verificar.

Dessa forma, a AC se caracteriza como uma perspectiva analítica interdisciplinar por natureza, possibilitada por uma convergência entre estudos em Sociologia, Antropologia e Linguística. Drew e Heritage (1992, p. 6) afirmam que existem duas tendências centrais para essa confluência: o desenvolvimento da Sociolinguística, que se aproxima das abordagens sensíveis ao contexto e o surgimento de quadros analíticos, que reconhecem a natureza da linguagem como ação. Fox et al. (2013, p. 726) ponderam que, embora os primeiros expoentes da Análise da Conversa advenham das ciências sociais, o texto basilar de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) promoveu uma ligação direta com a Linguística uma vez que foi publicado em uma das maiores revistas acadêmicas em Linguística, a *Language*¹⁰, principal periódico da Sociedade Linguística da América. De acordo com elas:

A aparição desses artigos na *Language* não foi acidental. Uma leitura atenta de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 703, nota 12) revela, de fato, um convite explícito aos linguistas para participarem de um esforço interdisciplinar para compreender a composição gramatical e projetabilidade de unidades de turnos. Trabalho posterior em análise da conversa, por exemplo, Schegloff (1979b) sobre a sintaxe de reparo, prossegue com a conexão com linguistas. Schegloff (1996d, p. 2) em particular foi, e continua sendo, um clarim aos linguistas para considerar a multiplicidade de formas

¹⁰ OJS/ PKP. *Language: a journal of the linguistic society of america*. Página Inicial. Disponível em: <<https://languagelsa.org/index.php/language>>. Acesso em: 21 de out. de 2020.

em que eles podem abordar o estudo da estrutura linguística em termos de práticas conversacionais rotineiras (FOX et al., 2013, p. 727)¹¹.

No Brasil, em específico, a AC floresceu, principalmente, no âmbito da Linguística Aplicada. A partir dos anos 2000, emergiram projetos sobre a fala-em-interação que expandem o escopo dos primeiros estudos em AC, que se davam na esfera da descrição da sistemática conversacional. Silva, Andrade e Ostermann (2009, p. 14) afirmam que as pesquisas mais recentes têm sido denominadas por alguns pesquisadores como estudos em Análise da Conversa Aplicada, na tentativa de relacionar a análise minuciosa, voltada para a sistematização da conversa, com os aspectos mais amplos, como questões de identidade, gênero, raça, entre outras. Dessa maneira, os trabalhos em linguística aplicada com base em AC caminham na direção do que Moita Lopes (2006, p. 14) chama de Linguística Aplicada Mestiça, um movimento de natureza transdisciplinar que busca “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”.

Isto posto, é possível afirmar que a AC contribuiu e continua contribuindo para os estudos interacionais e, principalmente, para a Linguística Aplicada uma vez que empresta à disciplina uma nova metodologia para lidar com dados naturalísticos e propicia a apreciação das análises voltadas para as minúcias da interação, no turno a turno da sequência interacional, por meio de parâmetros científicos que também valorizem a perspectiva dos interagentes em questão. Além disso, a raiz etnometodológica da AC promove um dos principais subsídios para as novas análises: a busca pela demonstração da orientação dos participantes. Conforme constatam Silva, Andrade e Ostermann (2009, p. 17), uma das principais contribuições dessa abordagem é revelar que as ações comuns das pessoas em suas atividades diárias refletem importantes organizações da sociedade.

Até este ponto do texto, tratamos da fala-em-interação cotidiana, que é aquela à qual somos primeiramente expostos quando crianças e por meio da qual aprendemos a socializar com o mundo que nos cerca. Embora os primeiros trabalhos em AC tenham recaído sobre a conversa cotidiana e ela seja considerada a pedra

¹¹ Tradução livre de: “The appearance of those articles in *Language* was not accidental. A close reading of Sacks, Schegloff and Jefferson (1974 : 703, fn. 12) in fact reveals an explicit invitation to linguists to participate in an interdisciplinary effort to understand the grammatical make-up and projectability of turn units. Later work in CA, for example Schegloff (1979b) on the syntax of repair, further pursues the connection with linguists. Schegloff (1996d : 2) in particular was, and remains, a clarion call to linguists to consider the multitude of ways in which they might rewardingly approach the study of linguistic structure in terms of routine conversational practices” (FOX et al., 2013, p. 727).

sociológica fundamental da interação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974]), existe uma gama de projetos que investigam a fala-em-interação em cenários institucionais, como é o caso do presente trabalho.

A distinção entre conversa cotidiana e institucional se dá, principalmente, por uma escolha analítica dos pesquisadores que procuram evidenciar os aspectos específicos do contexto em que trabalham. Nem sempre essa diferenciação é relevante uma vez que é possível operar em um âmbito mais geral, tratando da fala-em-interação como um todo. Freitas e Machado (2008, p. 88-89), ao desenvolverem os termos de alocação de turno de Sacks, Schegloff e Jefferson, explicam o *continuum* de organização de tomadas de turno. De um lado, está o da conversa que apresenta um polo de alocação local, livremente administrado pelos interagentes; de outro, está o das interações com pré-alocação dos turnos, como as interações que ocorrem em tribunais, por exemplo. Nessas interações, há uma maior pressão formal com uma ordem fixa de participantes e limitação do tamanho do turno. No meio desse *continuum*, existem uma série de outras formas do sistema de troca de turnos indo das mais flexíveis às de maior rigidez aos ritos estabelecidos.

Dessa forma, a distinção entre conversa cotidiana e fala-em-interação institucional se dá, principalmente, pela organização sequencial diferenciada que algumas atividades específicas exigem, por exemplo, em uma audiência judicial ou em uma sala de aula são exigidas e esperadas certas condutas preestabelecidas. Entretanto, a linha dessa diferenciação é tênue, pois uma interação pode assumir diversas formas nos mais variados contextos. Nada impede que em um ambiente formal de trabalho se tenha uma conversa entre colegas sobre as últimas fofocas do momento; ou que em um ambiente de descontração como um restaurante, se tenha uma conversa mais ritualizada entre um cliente e um vendedor, por exemplo. Drew e Heritage (1992, p. 3-4), tecem consideráveis ponderações sobre o tema ao afirmarem que:

[...] a institucionalidade de uma interação não é determinada pela sua configuração. Pelo contrário, a interação é institucional na medida em que as identidades institucionais ou profissionais dos participantes são de alguma forma feitas relevantes para as atividades de trabalho em que estão envolvidos [...] (DREW; HERITAGE, 1992, p. 3-4)¹².

¹² Tradução livre de: “[...] thus the institutionality of an interaction is not determined by its setting. Rather, interaction is institutional insofar as participants’ institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they are engaged” (DREW e HERITAGE, 1992, p. 3-4).

Del Corona (2009, p. 16), ao explorar o tema, reitera que o que define, portanto, o título “institucional” para uma determinada fala-em-interação é a coconstrução das identidades dos participantes enquanto representantes de uma instituição. De acordo com ela, a AC trata o contexto e as identidades de maneira dinâmica, dependendo das ações empenhadas pelas pessoas em cada momento.

Ainda sobre as particularidades da fala-em-interação institucional, Drew e Heritage (1992, p. 22), explicitam em linhas gerais que ela envolve, pelo menos, três aspectos: a orientação para um objetivo central associado a uma instituição, a interação pode envolver restrições em relação às contribuições admissíveis no evento em questão e a conversa institucional pode estar sujeita a um quadro de inferências e procedimentos que são específicos em determinados contextos. Isto posto, os teóricos abrem caminho para uma série de possíveis análises que podem ser elaboradas a partir de cinco principais dimensões de pesquisa como: a escolha lexical, a construção dos turnos, a organização das sequências, a organização macroestrutural e a epistemologia e relação social.

1.2 A Análise da Conversa no ambiente escolar

No contexto escolar, que é o que nos interessa aqui, as pesquisas em AC vêm se desenvolvendo desde a década de 1970, quando emergiram ressaltando a importância da AC tanto no ensino de línguas como em contextos de aprendizado de um segundo idioma (WARING, 2016, p. 3). As análises são numerosas e têm explorado uma série de questões como as de aquisição de linguagem (SCHLATTER et al. 2004), formação de professores (BULLA; SCHULZ, 2018), oportunidades de aprendizado (GARCEZ et al. 2012; GARCEZ; LOPES, 2017), letramentos (JUNG, 2003), entre tantas outras.

A AC adentra a escola com o intuito de verificar como as especificidades desse contexto implicam na fala-em-interação e na orientação dos participantes em relação a suas tarefas, ações e posturas. Isso é posto em prática por meio da elaboração de uma análise minuciosa, a qual Garcez (2008, p. 257) pontua que tem por finalidade descrever como se organiza social e culturalmente a interação em cenários específicos. Deste modo, a pesquisa chamada de microetnográfica “[...] consiste em

descrever como a fala-em-interação é organizada social e culturalmente em cenários interacionais particulares (como as salas de aula) [...]” (GARCEZ et al., 2014, p. 261).

Analisar a fala-em-interação nesses ambientes permite que se vislumbre como nas minúcias da ação humana se constituem em um “fazer escola”, “fazer sala de aula”. Ou seja, como as ações empreendidas pelos sujeitos que fazem parte desse contexto e em situações específicas promovem em conjunto a identidade do espaço que conhecemos como escola, como sala de aula. Dessa forma, é possível levantar questões sobre a maneira como cada atividade empenhada no ambiente escolar está ligada à vida contemporânea.

Portanto, a AC com seu aparato teórico e metodológico busca no cotidiano do cenário educacional criar inteligibilidades sobre suas demandas concretas. Waring (2016, p. 1) salienta como os estudos em análise da conversa nesse local têm colaborado para o entendimento da natureza da competência interacional, a complexidade das práticas pedagógicas e sobre a própria concepção de aprendizagem e como a aprendizagem é realizada. Bulla e Schulz (2018, p. 204) também apontam que as principais contribuições da AC para a área da educação são: promover a formação de profissionais comprometidos com a construção colaborativa de aprendizagem e de eventos educacionais mais democráticos e horizontais.

Implementar essa metodologia aos trabalhos pedagógicos, mais especificamente aos atendimentos às famílias e aos próprios membros internos da escola, torna-se interessante na medida em que desenvolve uma ferramenta analítica importante para os próprios participantes desse cenário. O questionamento que frequentemente orienta os analistas da conversa – “O que está acontecendo aqui e agora?” – é um necessário ponto de partida para que eles possam ver, através das lentes da AC, como suas ações se dão pelo uso da linguagem. A finalidade é ter a possibilidade de refletir sobre as próprias práticas, sem relações de causa e efeito apriorísticas, e, a partir disso, decidir suas futuras escolhas sobre a melhor maneira de produzir suas próximas tarefas.

Essa reflexão está no centro do que Moita Lopes (2006, p. 23) propõe sobre como a pesquisa em Linguística Aplicada deve ser exercida:

[...] é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista (LOPES, 2006, p. 23).

A partir do exposto, podemos reafirmar que a AC provém de um esforço primordial em compreender a ação social humana, como ela acontece na interação social e suas formas e regularidades. Sua ênfase está em descrever os mecanismos mobilizados pelos indivíduos para demonstrarem suas compreensões sobre si mesmos e suas próprias ações e sobre a de outros indivíduos. Tudo isso é calcado por uma base empírica de observação de dados naturalísticos, em que se busca desvelar as construções de entendimentos a partir de uma perspectiva dos próprios interagentes.

1.3 Conceitos Importantes da AC

Nesse subcapítulo, apresentamos brevemente alguns conceitos da AC que são fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa, particularmente para a análise dos dados.

1.3.1 Sequencialidade

Conforme Stivers (2013, p. 191), o foco na organização sequencial da conversa é o que distingue a AC de outras abordagens de linguagem e interação dentro das ciências sociais: “A análise da conversa visualiza o posicionamento de um enunciado na conversa em curso como fundamental para a compreensão do seu significado e para a análise de seu significado como uma ação¹³ (STIVERS, 2013, p. 191).

Com base nessa afirmação, podemos perceber como a concepção de sequencialidade da conversa é essencial para a compreensão de como a ação social é elaborada, levando-se em consideração aquilo que os participantes sinalizam uns para os outros em relação à ação anterior. Essa noção é central para as pesquisas empreendidas em AC, uma vez que o interesse analítico dessa área de pesquisa recai sobre a ação levada a cabo pelo uso da linguagem e não apenas pelo uso da linguagem em si. Deste modo, uma sequência é definida por uma série de ações que são implementadas pela fala.

¹³ Tradução livre de: “CA views the positioning of an utterance in the ongoing conversation as fundamental to the understanding of its meaning and to the analysis of its significance as an action” (STIVERS, 2013, p. 191).

Schegloff (2007, p. 2) esclarece o modo como o termo “organização sequencial” é apropriado pelos analistas da conversa e suas implicações:

“Organização sequencial” é o termo mais geral. Nós o usamos para se referir a qualquer tipo de organização que diz respeito ao posicionamento relativo de enunciados ou ações. Assim, a tomada de turnos é um tipo de organização sequencial porque diz respeito à ordem relativa dos falantes, das unidades de construção de turno e de diferentes tipos de enunciados. [...] A ‘organização da sequência’ é outro tipo organização sequencial. Seu escopo é a organização de cursos de ação realizados por meio de turnos de fala – sucessões coerentes, ordenadas e significativas ou ‘sequências’ de ações ou ‘movimentos’. As sequências são o veículo para a realização de alguma atividade¹⁴ (SCHEGLOFF, 2007, p. 2).

Sendo as sequências veículos para a realização de uma ação, é necessário que se olhe toda a organização sequencial em que ela está inserida para que, de fato, possamos reconhecer o que as pessoas estão fazendo enquanto falam. A sistematicidade que daí se depreende permite que se leia como um participante monitora a ação do outro orador, o espaço para que se tome o turno, qual ação é esperada que seja feita em seguida e se essa ação realmente se realizou ou não. Todas essas orientações são deixadas em formas de pistas durante a conversa e é somente pelo caráter sequencial que nós analistas temos acesso a elas.

Sacks (1995, p. 95), um dos primeiros a refletir sobre as regras de sequenciamento presentes na conversa cotidiana, traz o seguinte exemplo: para uma conversa com dois participantes, o formato da sequência básica será A-B reduplicado. Ou seja, uma parte fala, depois a outra parte tem o turno, depois a primeira parte fala novamente e assim sucessivamente. Por exemplo, quando A diz “Oi”, B tende a responder “Oi”. Se A disser “Oi, meu nome é A, posso te ajudar?”; B tenderá a dizer “Sim, meu nome é B” (SACKS, 1995, p. 4). Esse último exemplo, ilustra parte da observação empírica promovida pelo autor de uma série de conversas telefônicas do Centro de Prevenção de Suicídio de Los Angeles. Ele constatou que uma das estratégias para que o atendente pudesse obter o nome das pessoas que ligavam para o Centro, sem ter que perguntar diretamente, era iniciar a ligação já se

¹⁴ Tradução livre de: “[...] ‘sequential organization’ is the more general term. We use it to refer to any kind of organization which concerns the relative positioning of utterances or actions. So turn-taking is a type of sequential organization because it concerns the relative ordering of speakers, of turn-constructional units, and of different types of utterance. [...] ‘Sequence organization’ is another type of sequential organization. Its scope is the organization of courses of action enacted through turns-at-talk – coherent, orderly, meaningful successions or “sequences” of actions or ‘moves.’ Sequences are the vehicle for getting some activity accomplished (SCHEGLOFF, 2007, p. 2).

apresentando. Dessa maneira, Sacks (1995, p. 4) afirma que “[...] existe uma regra de procedimento aí, que quem fala primeiro em uma conversa telefônica pode escolher sua forma de apresentação, e em escolhendo sua forma de apresentação, eles podem, assim, escolher a forma de apresentação dos demais¹⁵. Para ele, existe uma espécie de ajuste entre o que a primeira pessoa que fala usa como saudação e o que a pessoa que recebe a saudação dá em retorno.

Essas exemplificações ilustram os chamados Pares Adjacentes, decorrentes da sequencialidade, que são elocuições organizadas de maneira pareada. Portanto, um cumprimento projeta um cumprimento em resposta, um convite cria a expectativa de aceitações ou rejeições, uma pergunta é seguida de uma resposta, entre outros. No caso da paridade Perguntas/Respostas, a primeira parte do par (1PP) é formada pela pergunta e a segunda parte do par (2PP), a resposta. Como podemos observar em:

Exemplo 3: At_25_10_19_2

```
1 COO   como é que escreve whatsapp? (.) eu não lembro como escreve
2       (0,3)
3 PES   dáblío (.) agá (.) a: tê esse a pê: pê:
```

Nesse exemplo, durante um atendimento pedagógico, a coordenadora (COO) questiona, enquanto elabora a ata da reunião, como se escreve o nome do aplicativo de mensagens por celular *Whatsapp*. Dessa forma, COO produz a 1PP ao perguntar (como é que escreve whatsapp?, cf. linha 1), ao que se segue da 2PP com a pesquisadora (PES) produzindo a sua resposta (dáblío (.) agá (.) a: tê esse a pê: pê:, cf. linha 3). A relação sequencial entre as partes do par é a de que determinadas ações, como Perguntas/Respostas, constroem os participantes a elaborar certas atitudes tomando como base a primeira.

Essas são as sequências formadas por unidades básicas que podem ser expandidas em sequências mais longas que duas elocuições em pré-expansão, expansão em sequências inseridas e pós-expansão¹⁶. Cada forma de expansão é significativa para os participantes da interação na medida em que é relevante em

¹⁵ Tradução livre de: " We can say there's a procedural rule there, that a person who speaks first in a telephone conversation can choose their form of address, and in choosing their form of address they can thereby choose the form of address the other uses" (SACKS, 1995, p. 4).

¹⁶ Mais sobre o assunto vide Schegloff (2007).

termos de indicação de posição, gerenciamento de afiliação ou alinhamento ou para lidar com questões de intersubjetividade (STIVERS, 2013, p. 193).

Em suma, a sequência da interação é ordenada e sua organização se deve à produção de elocuições em sucessão, uma levando em consideração a anterior. Essa noção permite compreender a sistemática de tomada de turnos e, de acordo com Loder, Salimen e Müller (2008, p. 41), é através da observância desse fenômeno que é possível perceber como os interagentes sinalizam uns para os outros e para si mesmos a natureza sequencial da interação. Em concordância com esse posicionamento, Almeida (2009, p. 52) também pontua que o caráter de sequencialidade explorado na AC é primordial para quem busca entender a visão local dos sentidos construídos na fala-em-interação. Portanto, compreender o fenômeno da sequencialidade se faz importante para este trabalho uma vez que nos possibilitará ver em minúcias como se desenvolve o processo de gerenciamento de ações quando o choro é indiciado na interação.

1.3.2 Preferência

A organização da preferência decorre da noção de sequencialidade em que um falante produz seu turno (2PP) de acordo com o que foi produzido anteriormente pelo primeiro falante (1PP). A 1PP afunila as possibilidades de possíveis 2PPs, em outras palavras, para certos tipos de ações em primeira posição, existem algumas respostas em segunda posição cujas realizações se espera que aconteçam. De acordo com Pomerantz e Heritage (2013, p. 210), a ideia fundamental da preferência é que os participantes seguem princípios, frequentemente implícitos, quando agem e reagem em uma variedade de situações interacionais.

As ações preferidas são aquelas que ocorrem tão logo a elocução anterior é finalizada. Já as ações despreferidas¹⁷ são aquelas produzidas com atraso, geralmente, seguidas por explicações. “É o trabalho interacional maior que certas ações acarretam o que evidencia a orientação dos participantes para o seu caráter de ações despreferidas” (LODER, SALIMEN e MÜLLER, 2008, p. 51).

Por exemplo, tomemos como base o ato de A convidar B para jantar. A pode obter de B duas respostas: aceitação ou rejeição. Esse fenômeno relacionado às

¹⁷ Optamos pelo uso do termo “despreferidas” por ser uma tradução da expressão já amplamente consolidada na literatura em análise da conversa no Brasil.

ações que implementam convites foi alvo de estudos de Sacks (1995) que, por meio da observação do padrão de respostas, evidenciou que a aceitação é a ação preferida na maioria dos casos. Isso se dá porque o aceite ocorre de maneira direta na sequência interacional. Nessa sequência, PRO pergunta a RES se pode interromper um pouco o atendimento dela para fazer uma pergunta rápida a PED. RES aceita prontamente o pedido de PRO (cf. linha 4), efetuando assim a ação preferida.

Exemplo 4: At_25_10_19_3

```

1   PRO  só queria te perguntar um negócio
2   PED  só um instantinho tá
3   PRO  posso? ((dirigindo-se a RES))
4   RES  Pode

```

Uma negação ao convite de A acarretará por parte de B um esforço maior para justificar a recusa, logo se tornando despreferido. Por exemplo, durante um atendimento pedagógico, um estudante (EST) adentra a sala da coordenação para solicitar informações sobre o calendário de provas. Entretanto, a pedagoga (PED) da escola estava realizando um atendimento a um responsável e, portanto, não pode auxiliá-lo no momento. Ao negar o pedido, a pedagoga teve que prestar contas não só à responsável presente na reunião quanto ao estudante.

Exemplo 5: At_28_10_19

```

1   EST  licença
2       (0,2)
3   EST  queria saber sobre: o papel da semana de (.) prova
4       (0,3)
5   PED  desculpa ((dirigindo-se a RES)) meu bem:
6       (.)
7   PED  agora estamos em reunião
8       (0,5)
9   PED  passa aqui depois do recreio ((dirigindo-se a EST))

```

Ao tratar sobre o assunto, Heritage (1991 [1984]) elaborou uma tabela que ilustra alguns tipos de ações e seus formatos de preferência:

Quadro 1: Formato de preferência de alguns tipos de ações

Ações	Resposta de formato preferido	Resposta de formato despreferido
Solicitação	Aceitação	Recusa
Oferta/Convite	Aceitação	Recusa

Avaliação	Acordo	Desacordo
Autodepreciação	Desacordo	Acordo
Acusação	Negação	Admissão

Fonte: HERITAGE, 1991 [1984], p. 269

A noção de preferência, portanto, busca explicar essas assimetrias ocorridas entre as ações preferidas e despreferidas na medida em que atua para a maximização das ações afiliativas e na minimização das desafilativas (HERITAGE, 1991 [1984]). Entretanto, é preciso deixar claro que tudo dependerá do contexto envolvido para que de fato se afirme que uma ação é preferida ou despreferida. Existem situações em que múltiplos princípios podem operar simultaneamente, cabendo ao analista verificar as forças e pressões promovidas em cada um deles. Schegloff (2007, p. 60), por exemplo, aborda as respostas em relações às ofertas. Ele afirma que, embora geralmente aceitar uma oferta seja o preferido, muitas vezes dependerá do item oferecido e do contexto envolvido. Em algumas ofertas como em “você gostaria do último pedaço de torta?” pode ser mais aceitável a recusa.

É válido ressaltar, assim como fazem Loder, Salimen e Müller (2008, p. 54), que o termo “preferência” para a AC não está empregado baseado nas relações psicológicas dos indivíduos e de suas intenções, nem busca valorar negativa ou positivamente as ações implementadas. A preferência é baseada estritamente no que é demonstrado entre os interagentes e as trajetórias das ações realizadas, como diz Schegloff (2007, p. 61), refere-se a um relacionamento estrutural das partes que compõem a sequência.

Os dois grandes eixos de concentração no estudo da preferência, segundo Pomerantz e Heritage (2013, p. 210), são as análises dos princípios de preferência culturalmente compartilhados e as descobertas empíricas que derivam desses princípios. A AC, portanto, busca promover a descrição desses princípios de preferência com base em padrões de regularidade observados em algumas condutas e práticas das situações interacionais cotidianas.

Em nosso trabalho, a noção de preferência se faz oportuna na medida em que possibilita perceber quais são as ações preferidas executadas a partir do momento em que o choro ocorre na interação. Segundo Duranti (1997, p. 260), “[...] olhar para a estrutura de preferência é uma forma de alcançar o coração daquilo que faz da linguagem um poderoso instrumento da cultura”. Sendo assim, o foco nesse fenômeno

também nos permite compreender como essas ações, sejam elas preferidas ou não, corroboram para a construção das práticas do ambiente escolar.

1.3.3 Indicialidade (Indexicalidade)

A indicialidade, também traduzida como indexicalidade, é um conceito fundamental para a Etnometodologia, que busca verificar os métodos dos membros para a produção de sentidos sobre questões relacionadas às suas vidas cotidianas. Ela está intimamente ligada ao contexto, conforme afirmam Watson e Gastaldo (2015, p. 42), em como os indivíduos organizam suas falas (ações) em sequência durante a conversa. A ordem sequencial, portanto, é produzida pelos próprios interagentes no momento da interação.

A indicialidade, desse modo, é a forma como as pessoas demonstram e compartilham a orientação sobre a situação, o ambiente, suas próprias ações e as de outros. Gago e Magalhães (2018, p. 9) afirmam que “[...] as regras sociais, embora tenham caráter imperativo para as pessoas, dependem de avaliações contextuais que ocorrem todo o tempo na vida cotidiana”. Essa sinalização da compreensão das ações só faz sentido quando inserida na sequência interacional, tendo em vista que, analisada de maneira isolada ou deslocada, pode não fazer jus ao contexto, isto é, cada situação possui sua própria configuração sendo percebida e apreendida pelos participantes de maneira específica. Essa percepção, ou melhor, essa produção de sentidos exibida pelas ações e baseadas nas práticas culturais compartilhadas é o que a Análise da Conversa de base Etnometodológica busca averiguar. Watson e Gastaldo (2015) explicam que:

[...] o caráter metódico das ações sensíveis (isto é, ações que expressam o sentido que as pessoas atribuem a essas ações) pode ser compartilhado pelos participantes de uma situação, de modo que o participante A constitui uma situação do mesmo modo que o participante B, e mesmo que eles troquem de lugar, ainda veriam a situação da mesma maneira (WATSON, GASTALDO, 2015, p. 51-52).

Dessa maneira, tanto A quanto B se orientam para os índices exibidos em suas ações para darem andamento na interação. Essas ações só são sensíveis pelo fato de que os membros possuem recursos já disponíveis na cultura para poder interpretá-las e realizá-las:

As propriedades de expressões e ações indexicais são propriedades ordenadas. Estas consistem em um sentido organizacionalmente demonstrável, ou em facticidade, ou em uso metódico, ou em concordância entre “membros de uma mesma cultura’ [...] (GARFINKEL, 2018 [1967], p. 101).

As avaliações contextuais realizadas pelos indivíduos são verificadas a partir das expressões indiciais, as quais, de acordo com Heritage (1984), são palavras cujo sentido depende do conhecimento do contexto em que foi dito para se tornar inteligível. Já Lindström e Sorjonen (2013, p. 355) vão além das unidades gramaticais para afirmar que todas as expressões efetivamente utilizadas possuem propriedades indiciais como gestos, olhares, movimentos corporais, entre outros. Para elas, até mesmo recursos como gritos de resposta, quase que desprovidos de conteúdo lexical, dependem de seus contextos de uso para sua devida interpretação.

Portanto, o conceito de indicialidade é significativo em nosso trabalho porque é o caminho para investigar emicamente a perspectiva dos indivíduos por meio dos vestígios deixados na sequência interacional. Ademais, é na referência de um turno a outro e ao que é relevante no aqui e agora da interação que podem ser percebidas as categorias evocadas pelos participantes e como/de que forma eles escolhem gerenciar suas ações colocando-as sob o escrutínio dos demais.

Nesta pesquisa, o foco está em averiguar os índices ostentados pelos indivíduos no gerenciamento das ações após a ocorrência do choro. Alguns índices explorados, conforme apresentaremos mais discriminadamente na seção de análise, são, a título de exemplificação, os gestos performados como acenos de cabeça, movimentos e balanços das mãos, direcionamento do olhar e itens lexicais como o uso de continuadores e construções sintáticas que designam categorias e demonstram afiliação.

2 EMOÇÕES

Por um longo período, as emoções foram tratadas como objetos de análises e reflexões sob a ótica subjetiva, vinculada a um caráter inatista do indivíduo. Essa noção cognitivista dos conteúdos ligados aos sentimentos e afetos promoveram alguns dilemas para o estudo científico deste tema nas ciências sociais, tais como as oposições entre indivíduo/coletividade e entre natureza/cultura. Essas visões antitéticas reforçaram a ambiguidade que está relacionada ao trabalho com as emoções, uma vez que, se eles são da ordem biológica, logo não fariam parte do escopo de interesse da Sociologia. Essa interpretação, contudo, foi sendo desmistificada ao longo do tempo como veremos adiante.

De acordo com Lutz e White (1986, p. 406-407), existem algumas tensões presentes nas escolhas das perspectivas analíticas para o estudo das emoções, como o materialismo e o idealismo; o positivismo e o interpretativismo; o universalismo e o relativismo. Abordaremos brevemente cada dicotomia e suas implicações para o objeto de análise.

Por um bom tempo, o paradigma dominante no estudo da emoção nas ciências sociais foi o materialista, baseada na teoria evolucionista de Darwin. Para essa perspectiva, a emoção é vista como objeto constituído biologicamente por meio de suas expressões materiais como movimentos musculares faciais, processos hormonais e neuroquímicos e como instintos conectados à psiquê humana. Por outro lado, há quem interprete as emoções com foco no seu aspecto ideológico em que mais ênfase é colocada nos aspectos cognitivos e volitivos. Daí temos a primeira tensão apresentada pelo materialismo x idealismo, numa dicotomia mente-corpo (LUTZ; WHITE; 1986, p. 407).

O segundo conflito fica a cargo do positivismo x interpretativismo. De acordo com Lutz e White (1986, p. 407), o positivista procura enfatizar em seus estudos a descoberta das causas emocionais por meio da observação comportamental. Já para o interpretativismo, a emoção é tratada como um aspecto central da cultura, “[...] porque as emoções são vistas como incorporadas em categorias socialmente construídas, a verdade sobre a emoção torna-se problemática¹⁸” (LUTZ; WHITE, 1986, p. 407–408). Conforme afirmam, a epistemologia social do interpretativismo,

¹⁸ Tradução livre de: “Because the emotions are seen as embedded in socially constructed categories, truth about emotion becomes problematic” (LUTZ; WHITE, 1986, p. 407–408).

que prega que o conhecimento é construído pelo relacionamento entre as pessoas, traz uma nova ênfase nos estudos da emoção.

Enfim, o tensionamento entre universalismo x relativismo. Essa dualidade opera na medida em que se busca teorizar sobre a universalidade de determinadas emoções. Para os universalistas, a emoção seria uma habilidade que é invariável em sua essência, normalmente assimilada como um elemento interno do ser humano. Em contrapartida, Lutz e White (1986, p. 408) afirmam que os relativistas são “[...] aqueles preocupados com as maneiras pelas quais as emoções variam entre as culturas e tendem a definir a emoção mais como um julgamento validado socialmente do que um estado interno¹⁹” (LUTZ; WHITE; 1986, p. 408).

Embora esses paradigmas representassem grandes desafios para a consolidação dessa temática como campo da ciência, alguns sociólogos já incorporavam em seus trabalhos, mesmo que em segundo plano, questões relacionadas aos aspectos emocionais. Émile Durkheim (2000 [1912]), por exemplo, ao examinar a religião e buscar explicá-la por um viés sociológico, nos traz a noção do simbólico e da consciência coletiva ao tratar da “efervescência”. Segundo Weiss (2013, p. 160-161), o essencial na obra de Durkheim é que:

[...] a religião e o sagrado são concebidos como fenômenos essencialmente sociais, que só na aparência nos vinculam a um mundo supramundano, isto é, dizem respeito a um mundo que aparece como transcendente para o indivíduo, mas é uma transcendência mundana, pois ambos são profundamente enraizados na realidade social.

Marcel Mauss (1979 [1921]) também avança em relação ao simbólico ao explorar em *A expressão obrigatória dos sentimentos* a forma como o luto é vivido e ritualizado em uma determinada população da Austrália. O luto, nessa sociedade, é manifesto de diferentes formas pelos sujeitos próximos ao morto por meio de gritos e cantos. Tendo isso em vista, Mauss (1979 [1921], p. 147) afirma que “[...] toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais, marcados por manifestações não espontâneas e da mais perfeita obrigação”. Assim, essas demonstrações

¹⁹ Tradução livre de: “Those concerned with the ways in which emotions vary cross-culturally tend to define emotion more as a socially validated judgment than an internal state, and hence they focus their research largely on the translation of emotion concepts and the social processes surrounding their use” (LUTZ; WHITE; 1986, p. 408).

possuem muito mais do que o aspecto sentimental, mas também valores morais da sociedade.

É com a virada interpretativista nas pesquisas em ciências sociais que as emoções se consolidam como objeto específico de análise. A partir desse momento, elas são visualizadas, com maior ênfase, como constituintes da cultura. Embora não se descarte o caráter fisiológico e psicológico dos aspectos emocionais, eles passam a ser levados em conta em relação aos diferentes contextos sociais em que estão inseridos. São investigados a produção de ritos, os processos de significação e as circunstâncias morais que envolvem os modos coletivos de representação das emoções.

Lutz & White (1986) ao refletirem sobre o viés analítico interpretativista afirmam que:

A emoção é tratada como um aspecto central da cultura significando, com um interesse correspondente na variação histórica e transcultural em significado emocional. [...] a epistemologia social do interpretativismo, na qual o conhecimento é construído por pessoas em relação umas com as outras, implicou uma nova ênfase na linguagem da emoção e negociação do significado emocional (LUTZ; WHITE, 1986, p.407-408)²⁰.

Essa compreensão de emoção, como um processo mobilizado discursivamente e interativamente entre indivíduos, é o que guia nosso trabalho. David Le Breton (1998) discorre sobre essa questão das representações das emoções em seu traço coconstruído ao dizer que:

No interior de uma mesma comunidade social, as manifestações corporais e afetivas de um ator são virtualmente significantes aos olhos de seus parceiros, remetem umas às outras através de um jogo de espelhos infinito. Sua experiência contém em germe a dos membros de sua sociedade. Para que uma emoção seja sentida, percebida e expressa por um indivíduo, ela deve pertencer sob uma forma ou sob outra ao repertório cultural de seu grupo (LE BRETON, 1998, p. 103- 104)²¹.

²⁰ Tradução livre de "Emotion is treated as a central aspect of cultural meaning, with a corresponding interest in historical and cross-cultural variation in emotional meaning. [...] interpretivism's social epistemology, in which knowledge is constructed by people in relationship with each other, has entailed a new emphasis on the language of emotion and the negotiation of emotional meaning" (LUTZ & WHITE, 1986, p.407-408).

²¹ Tradução livre de: "À l'intérieur d'une même communauté sociale les manifestations corporelles et affectives d'un acteur sont virtuellement significantes aux yeux de ses partenaires, elles sont en résonance mutuelle, se renvoyant les unes aux autres à travers un jeu de miroir infini. Son expérience contient en germe celle des membres de la Société. Pour qu'un sentiment (ou une émotion) soit ressenti et exprime par l'individu, il doit appartenir sous une forme ou sous une autre au répertoire culturel de son groupe" (LE BRETON, 1998, p. 103- 104).

Consoante ao apresentado, Koury (2014, p. 9) afirma que as preocupações que orientam os debates no interior desse campo disciplinar se dirigem aos fatores culturais e sociais que influenciam a esfera emocional, como elas interagem entre si, como se conformam e até onde vai a influência e a reciprocidade entre elas. Tratando mais especificamente sob uma perspectiva interacionista, são promovidas pesquisas que, também segundo Koury (2009, p. 55) enfocam os processos sociais, morais e culturais de onde as emoções emergem e suas condições de formação e ação social através dos indivíduos, buscando entender o jogo entre as instâncias subjetivas e objetivas dispostas em uma interação social.

2.2 Emoções na abordagem da Análise da Conversa

Nas pesquisas sobre emoções empreendidas pela AC, de acordo com Voutilainen, Peräkylä e Ruusuvuori (2010, p. 86–87), são enfocadas principalmente análises em relação à organização e expressão das emoções. Eles enumeram as contribuições de Goodwin e Goodwin (2000) sobre sequências de avaliação em interações cotidianas, Hepburn (2004) sobre choro em ligações telefônicas, Heath (1988) e Sandlund (2004) sobre constrangimento em consultas médicas e seminários acadêmicos, respectivamente, Ruusuvuori (2005, 2007) sobre o gerenciamento de expressões de experiências problemáticas em consultas médicas e homeopáticas, Heath (1989) sobre a expressão de dor em consultas médicas e Whalen e Zimmerman (1998) sobre manifestações “histéricas” de ansiedade em chamadas de emergência.

Todos esses estudos objetivam descrever as trajetórias de interação que conduzem os afetos sejam eles o choro, constrangimento ou expressão de dor, por exemplo. Buscam a partir de demonstrações verbais ou não verbais exibições que são orientadas ou interpretadas como emocionais. Conforme postulam Wharlen e Zimmerman (1998, p. 158), ao invés de olhar “para dentro”, para os estados internos dos indivíduos, ou “para fora”, para instituições sociais, o estudo da construção social da emoção está fundamentada na matriz interacional em que ocorre a expressão da emoção. O foco então recai sobre a forma da expressão, o posicionamento, suas respostas e as suas origens interacionais.

Portanto, para a AC a emoção é investigada a partir dos índices tornados observáveis pelos participantes ao demonstrarem seus sentimentos ou ao reagirem às posturas emocionais de outrem. As emoções, portanto, são vistas para essa

perspectiva como fenômenos sociais de práticas construídas colaborativamente e situadas em posições específicas na sequência da interação.

Sendo assim, a pesquisa analítica em AC vincula as emoções a uma exibição social que emerge como observável em situações de fala-em-interação (RUUSUVUORI, 2013, p. 347). São atos tornados públicos pelos interagentes e que podem muitas vezes ser alcançados por meio de formas multimodais de comunicação como a linguagem verbal, variações prosódicas, gestos, posturas corporais, entre outras formas. Goodwin e Goodwin (2000, p.1) argumentam que uma das principais fontes de análise da emoção, além do indivíduo em si, do sistema semântico da linguagem e do contexto social, é também a organização sequencial da ação na interação.

2.2.1 Choro como fenômeno interacional: a investigação da Análise da Conversa

Hepburn (2004, p. 253) ao elaborar um breve contexto dos estudos que se ancoram nesse fenômeno, afirma que o choro tem sido tema de vários estudos elaborados por psicólogos com ênfase, principalmente, em choro na infância. Segundo ela, poucas pesquisas são realizadas com foco no choro de adultos. Geralmente, as análises se dão em função dos fatores que podem influenciar na ocorrência do ato de chorar.

Para essas análises psicológicas, grande relevo é dado em como o choro é algo que surge do interior de um indivíduo, em como ele está ligado ao estado emocional e aos fatos como gênero e estabilidade emocional (HEPBURN, 2004, p. 254).

Como já tratamos, as emoções são vistas pela AC como um processo publicamente exibido. O choro, portanto, é considerado para essa disciplina como um fenômeno unitário cujo estudo não busca focar em como as pessoas se sentem ou como isso está relacionado a algum tipo de luto ou perda, mas sim em como ele aparece na conduta humana e quais os elementos que o tornam reconhecíveis (HEPBURN; POTTER, 2012, p. 195). Desse modo, analisa-se de que forma o choro é expresso e de que maneira ele repercute no contexto interacional e nas sequências de ações.

Para Hepburn e Potter (2012, p. 210):

Uma das consequências de decompor o “choro” como uma categoria vernacular simples em uma gama de fenômenos diferentes é que isso permite a compreensão interacional mais refinada de como ‘transtorno’ e ‘angústia’ podem emergir e ter consequências na interação²².

A decomposição do choro, portanto, se faz relevante, não apenas para destacar os aspectos interacionais envolvidos como também para realçar seus efeitos nas práticas em que ele está diretamente relacionado. Dessa maneira, é possível averiguar como ele é reconhecido pelos participantes de uma interação e como é organizado nas sequências interacionais.

Hepburn e Potter (2012) abordam alguns aspectos que estão intimamente ligados ao choro, ocorrendo com frequência simultaneamente com o ato de chorar, anteriormente ou *a posteriori*. Para citar alguns, são eles: fazer silêncio, fungar, falar com voz trêmula ou vacilante, inspirar durante a produção de determinadas palavras e apresentar aspectos visuais como mãos trêmulas, toque na face, entre outras. Trataremos sucintamente esses traços que serão fundamentais para as análises de nosso trabalho.

Uma das características frequentes do choro é uma longa ausência de fala onde normalmente não seria esperado. “Sob certas condições interacionais [...] o silêncio pode ser tratado pelos destinatários como uma sugestão de que o falante está seriamente chateado”²³ (HEPBURN; POTTER; 2012, p. 198). No exemplo que trazemos abaixo é possível verificar as constantes ausências de fala ao longo da elocução de RES:

Exemplo 6: At_25_10_19_4

```

1  -> RES  >tá trazendo so↑frimento< (.) pra ela isso
2  ->      (.)
3  RES  ela mãe
4  ->      (.)
5  -> RES  por favor me ti:ra (0,3) da escola:
6  ->      (1,0)
7  RES  sabe eu disse não você vai pra escola@ você vai
8  ->      (.)
9  -> RES  terminar o ano: (1,0) sabe
10 ->      (1,6)
11 -> RES  e assim (.)eu assim (.) tô muito ferida (.) com

```

²² Tradução livre de: “One of the consequences of decomposing ‘crying’ as a simple vernacular category into a range of different phenomena is that it allows a much more fine-grained interational understanding of the way ‘upset’ and ‘distress’ can emerge and be consequential in interaction” (HEPBURN; POTTER, 2012, p. 210).

²³ Tradução livre de: “Under certain interactional conditions [...] silence can be treated by recipients as suggestive that the speaker is seriously upset” (HEPBURN; POTTER; 2012, p. 198).

O som produzido ao fungar pode vir com vários graus de volume e alongamento. Uma das funções de fungar pode ser sinalizar o início do próximo turno pelo participante que chora (HEPBURN; POTTER; 2012, p. 199).

Exemplo 7: At_ 12_12_19

```

1      DIR  sentir segura
2      (.)
3      DIR  porque tudo isso que você tá sentindo
4      ela também [tá sentindo
5  -> RES  [.skuh

```

A voz trêmula ou vacilante é considerada menos disruptiva que o ato de fungar, tendo em vista que o participante de posse do turno pode continuar falando mesmo assim. Segundo Hepburn e Potter (2012, p. 199), a voz trêmula por si só pode ser tratada como um sinal de sofrimento emocional. No excerto abaixo é possível verificar o momento em que a fala de RES vacila ao comentar sobre sua filha:

Exemplo 8: At_ 12_12_19_2

```

1      RES  só que hoje eu entendo porque (que eu estou com ela)
2      (1,8)
3  -> RES  ~que se eu não tivesse ela talvez eu nem estaria nesse
4  -> RES  momento aqui~

```

A inspiração audível ocorre durante a produção do turno do falante ou imediatamente antes ou depois da fala. Ela é apresentada como uma tentativa por parte dos falantes de falar durante um episódio de choro. “Inspiração desse tipo, como entrega trêmula, pode ser a primeira dica para os destinatários que há algum tipo de transtorno²⁴” (HEPBURN; POTTER; 2012, p. 199).

Exemplo 9: At_ 25_10_19

```

1      PED  °a gente que né a gente° (.) nós também somos mãe né Tamy a
2      gente entende a sua angústia(.) a sua [preocupação (.) e- =
3  -> RES  [.hh

```

Por fim, abordando apenas alguns dos aspectos visuais, eles podem incluir tremores no rosto e nas mãos, lágrimas, toque no rosto, olhar para baixo, esconder o

²⁴ Tradução livre de: “Aspiration of this kind, like tremulous delivery, can be the first cue to recipients that there is upset of some kind” (HEPBURN; POTTER; 2012, p. 199).

rosto, entre outros. Além disso, essas formas podem ser combinadas com alguns traços faciais como virada de olho e boca voltada para baixo (HEPBURN; POTTER, 2012, p. 200).

Todos esses aspectos foram sumarizados por Hepburn (2004, p. 261) em uma tabela²⁵ na tentativa de transcrever o choro e suas especificidades de maneira mais detalhada. Esse esforço de decomposição do choro é inspirado em Jefferson (1985), que demonstrou como uma análise das minúcias dos sons envolvidos no riso podem contribuir para a compreensão da interação em curso. Hepburn (2004, p. 253) destaca que anteriormente ao trabalho de Jefferson, apenas considerar que o choro ocorria era suficiente para fins de pesquisa. A transcrição aprofundada do riso, assim como a do choro, contraria a noção de que ele seja apenas uma forma incontrolada da função corporal e passa a enxergá-lo como parte do processo de interação vocal.

Em conclusão, Hepburn e Potter (2012, p. 208) afirmam que:

[...] a maneira como o choro aparece em adultos, e a sensação disso como algo a ser contabilizado, especialmente em ambientes institucionais, pode também fazer parecer com que quem chora não deseja que seu estado se torne parte do discurso público – e isso pode criar problemas complicados de resposta.²⁶

Fazendo coro com Hepburn e Potter, é esse trabalho interacional para produzir respostas a essas ações que nossa pesquisa pretende averiguar, de que modo elas ocorrem e como os participantes se orientam para o que acontece no ali e agora da interação.

²⁵ Vide Anexo A deste trabalho.

²⁶ Tradução livre de: “[...] the manner in which crying appears in adults, and the sense of it as something to be accounted for, especially in institutional environments, can also make it seem that the crier is unwilling for their state to become part of public discourse—and this can create tricky problems in responding” (HEPBURN; POTTER, 2012, p. 208).

3 METODOLOGIA

A metodologia da AC é baseada na análise de fatos empíricos ocorridos de maneira naturalística, isto é, conforme acontecem no dia a dia. Portanto, a geração desses dados é realizada pelos pesquisadores em gravações de áudio e/ou vídeo dos acontecimentos com o intuito de verificar, com o menor número de interferência possível, o ocorrido. É necessário destacar que, ao se falar em observação naturalística, não está se renunciando à reflexão sobre o paradoxo do observador²⁷, entretanto procura-se ressaltar que os dados não são criados artificialmente como, por exemplo, aqueles gerados por meio de entrevistas. De acordo com Silva, Andrade e Ostermann (2009, p. 5), uma forma de amenizar este impasse do paradoxo seria o descarte das primeiras gravações feitas, com base “[...] na crença de que as pessoas não são capazes de se auto monitorar (gestos e linguagem) por longos períodos.” Elas afirmam que os participantes das pesquisas acabam por se acostumar com a presença do pesquisador depois de certo período de convivência tanto com o/a pesquisador/a quanto com o equipamento.

Por conseguinte, é cada vez mais comum a pesquisa em AC integrada com um trabalho de etnografia com vistas a estimular uma aceitação do cientista pelo grupo participante do estudo e para que o pesquisador possa se inserir no contexto em questão, numa tentativa de buscar compreender os significados que os indivíduos dão aos seus cotidianos. O ponto chave para essa associação é a intenção de conhecer, de fato, o que as pessoas estão fazendo, o que está acontecendo e como elas reagem aos acontecimentos.

A pesquisa em AC em comparação com outros ramos da ciência é um tanto quanto particular. A partir do contato com o campo de pesquisa e da geração de dados é que se começa a reflexão acerca da temática da análise em si. Ou seja, o campo não é extravasado pela teoria, mas sim são os dados que irão responder o que de fato “está acontecendo aqui?” e por quais caminhos teóricos o analista deve seguir. Hale, Nanni e Hooper (2018, p. 57) reiteram que ao empregar uma abordagem da AC para uma determinada prática, o primeiro componente que geralmente é usado na investigação é invertido, ou seja, a questão de pesquisa emerge dos dados gerados.

²⁷ Conceito elaborado por Labov em que é abordado o dilema ético em torno da observação do pesquisador. Labov se questiona sobre os modos para minimizar suas interferências no campo estudado em relação aos devidos procedimentos éticos exigidos.

Sendo assim, “[...] uma vez que uma área de ‘saliência’ é identificada, o pesquisador pode revisar a literatura da AC associada a esse recurso de interação [...] para melhor entendê-la e ver como outros pesquisadores viram o fenômeno²⁸” (HALE; NANNI; HOOPER, 2018, p. 57). Os autores ainda elaboraram um quadro que ilustra essa revisão e reordenamento das etapas de pesquisa:

Quadro 2: Ciclos de pesquisa tradicionais e modificados pela AC

<u>Estágios Típicos</u>	<u>Estágios para a AC</u>
1 Identificação do problema	Geração de dados
2 Pesquisa (revisão de literatura)	Identificação do problema
3 Geração de Dados	Pesquisa (revisão de literatura)
4 Reflexão (Análise)	Reflexão (Análise)
5 Ação (redefinição do problema)	Ação (redefinição do problema)

Fonte: HALE; NANNI; HOOPER, 2018, p. 57

Essa inversão proposta pelo método analítico da AC envolve um constante exercício de ida e volta às informações de análise de casos particulares e a uma visão ampla da coleção que esses casos constituem juntos (SIDNELL, 2013, p.77).

Isto posto, nosso trabalho se configura como um estudo de caso de cunho qualitativo-interpretativo e utiliza-se dos preceitos teóricos/metodológicos da AC para a geração, transcrição e análise de dados. Além disso, fazemos uso da Etnografia da Linguagem com o propósito de compreender como os participantes das interações empenham suas ações.

Creswell (2010, p. 26) defende a abordagem qualitativa assinalando que ela é:

[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir de particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados.

Tal abordagem foi escolhida pois privilegia um fenômeno particular com vistas à análise de seu contexto e de suas particularidades, sem deixar de lado as múltiplas

²⁸ Tradução livre de: “Once an area of “salience” is identified, the action researcher can review the CA literature associated with that feature of interaction [...] to better understand it and see how other researcher practitioners have treated the phenomenon” (HALE; NANNI; HOOPER, 2018, p. 57).

dimensões que ali se encontram. Esta perspectiva permite enxergar e interpretar o sujeito como protagonista de suas interações cotidianas.

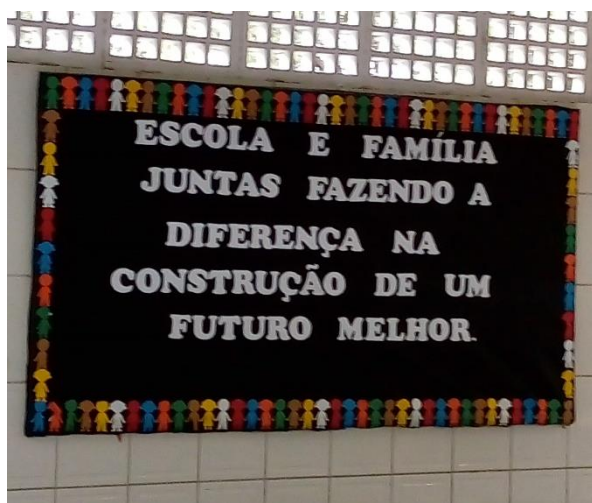
3.1 Pesquisa de campo

A escola em que nossa pesquisa de campo foi realizada faz parte da rede de ensino público estadual e atua no âmbito do ensino fundamental, do 5º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. Além disso, no período noturno, a escola também opera com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em conversa com a diretora, ela nos informou que a comunidade do entorno não via o local como um ambiente de acolhimento, não se sentiam pertencentes à escola e queriam que a instituição fosse deslocada para outro bairro. De acordo com ela, muitos estudantes tinham uma imagem negativa da escola e sentiam-se envergonhados de falarem para outras pessoas que estudavam lá, até mesmo não utilizavam o uniforme por conta da má impressão que ela causava. Segundo nos contou, havia problemas sérios com indisciplina e altos índices de atos infracionais. Além disso, a estrutura da escola era precária com parte do muro da escola caído e, como possuía um amplo espaço arborizado, havia muito matagal em volta. Tudo isso, propiciava a invasão de usuários de drogas no ambiente escolar e a ação constante de vândalos, o que corroborava para que a instituição não fosse vista com bons olhos pela comunidade.

Tendo isso em vista, a diretora afirma que, após a sua chegada foi necessário desenvolver ações urgentes para resgatar a confiança e autoestima tanto da comunidade quanto dos profissionais que lá atuavam. Dessa forma, com a parceria dos moradores, professores, alunos e da Secretaria de Educação, a partir do ano de 2016, novas ações foram implementadas como melhorias na estrutura física, ampliação de atividades extracurriculares, abertura para o diálogo entre as famílias, professores e alunos, incentivo para realização de pesquisas, entre outras ações. É nesse contexto, de reestruturação do ambiente escolar, que a diretora relatou seu interesse em ações voltadas para a reflexão da prática do núcleo pedagógico, uma vez que muitos atendimentos eram realizados com as famílias dos estudantes devido ao alto número de ocorrências e ao alto índice de reprovação.

Fotografia 1: Escola e Família: cartaz localizado no pátio da escola



Fonte: arquivo dos autores

A partir da aproximação com a diretora da escola e da autorização para que pudéssemos realizar nossa pesquisa de campo, passamos a nos integrar com o contexto e realizar a observação do cenário escolar. Nossa entrada ocorreu no mês de maio de 2019 e após nossa apresentação ao corpo escolar, passamos a frequentar a escola duas vezes por semana em turnos distintos. Acompanhamos não só os atendimentos pedagógicos como também algumas aulas, reuniões de professores, conselhos de classe, eventos da escola e passeios. O objetivo foi criar um vínculo com os indivíduos que fazem parte desse cenário e criar um relacionamento de confiança e respeito mútuo.

Quadro 3: Cronograma de atuação no campo de pesquisa

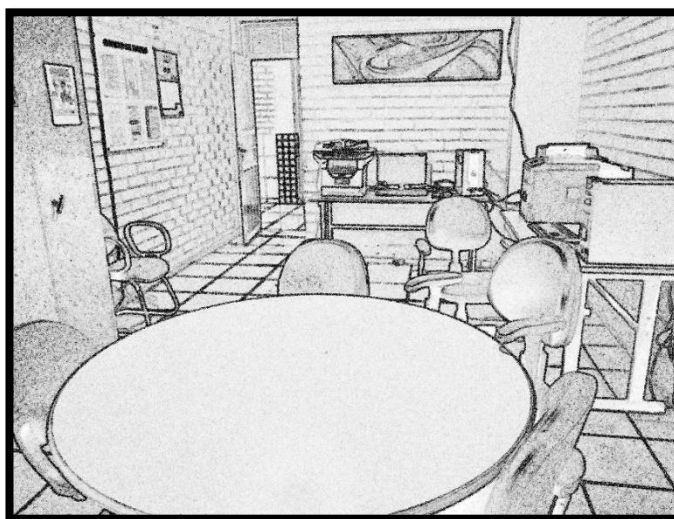
abril de 2019	Negociações com a escola para entrada em campo.
maio de 2019	Autorização da direção para participar da rotina da escola.
maio de 2019 a setembro de 2019	Observação da rotina escolar, sem filmagens.
outubro de 2019	Início das filmagens.
dezembro de 2019	Término das filmagens

Primeiramente, observamos a rotina escolar sem a realização de filmagens. Nesse período, produzimos anotações em diário de campo sobre nosso cotidiano na escola, nossas impressões, os assuntos tratados, as atividades realizadas, em suma, anotamos tudo aquilo que nos ressaltava a atenção de alguma forma. Reviver esse material dos diários de campo permitiu-nos não só narrar descritivamente os encontros que presenciamos como também refletir sobre as ações e conversas. Foi

por meio da análise do material produzido nesse período da pesquisa que pudemos definir a temática que abrange nosso trabalho.

Tratando mais especificamente dos atendimentos pedagógicos, eles geralmente são realizados na sala da coordenação pedagógica. O local, além de ser cenário para os atendimentos, também permite que muitas outras atividades sejam realizadas tendo em vista que possui além da mesa redonda, onde os encontros são realizados, mesas com computadores, em que os professores podem utilizar para consultas e uma impressora, utilizada para as impressões de provas, bilhetes, entre outras coisas. A exceção para a realização dos encontros nesse local ocorre em dias de plantão dos pais, em que os responsáveis pelos estudantes vão até a escola para realizar o acompanhamento do rendimento escolar. Nesses dias, eles também poderiam ocorrer em sala de aula. Não há uma duração temporal marcada para esses atendimentos, eles variam dependendo do assunto a ser tratado, das atividades que ocorrem simultaneamente no local e da disposição dos sujeitos que dele participam.

Fotografia 2: Cenário dos atendimentos pedagógicos



Fonte: arquivo dos autores

Os atendimentos na escola são divididos em dois turnos: matutino e vespertino. No turno matutino, os suportes são realizados por uma coordenadora e por uma pedagoga. Já no contraturno, são realizados por uma outra coordenadora e por duas outras pedagogas, uma vez que as atividades nesse turno são mais numerosas. Ademais, frequentemente também participam dos encontros professores, quando são referentes ao rendimento escolar em determinada disciplina, ato infracional em sala

de aula ou em situações específicas que demandem a presença do profissional. A diretora da escola participa dos encontros quando o assunto a ser tratado é mais complexo, como em casos de agressões graves.

Os atendimentos pedagógicos podem ser mobilizados pela própria escola, por meio de solicitação de seus profissionais, que convocam os responsáveis dos estudantes até o local mediante envio de bilhete ou por contato telefônico. Eles também podem ser acionados pelos próprios estudantes ou seus responsáveis para tratar de determinada questão. Geralmente, os atendimentos ocorrem em maior vulto após os períodos de prova, quando os boletins são liberados. Tendo isso em vista, um dos assuntos mais recorrentes tratados nas reuniões são os relacionados às notas e rendimento escolar. Além desse assunto, configuram como temas também costumeiros: atrasos, brigas, xingamentos em sala de aula, desobediência das ordens da escola, *bullying*²⁹, discordância com conteúdo dado em sala de aula ou atitude de professor, uso de celular em sala de aula, matrículas e transferências.

3.2 Geração dos dados

A geração de dados teve início no dia 22 de outubro de 2019, a partir dos consentimentos e autorizações para que as gravações pudessem ser realizadas. Como não podíamos prever os participantes que solicitariam atendimentos pedagógicos no dia a dia, tendo em vista que muitos compareciam sem aviso prévio, optamos por filmar apenas os atendimentos em que estavam presentes os responsáveis pelos estudantes. Consideramos essa como a opção mais viável uma vez que eles são maiores de idade e poderiam conceder a autorização momentos antes do atendimento em si.

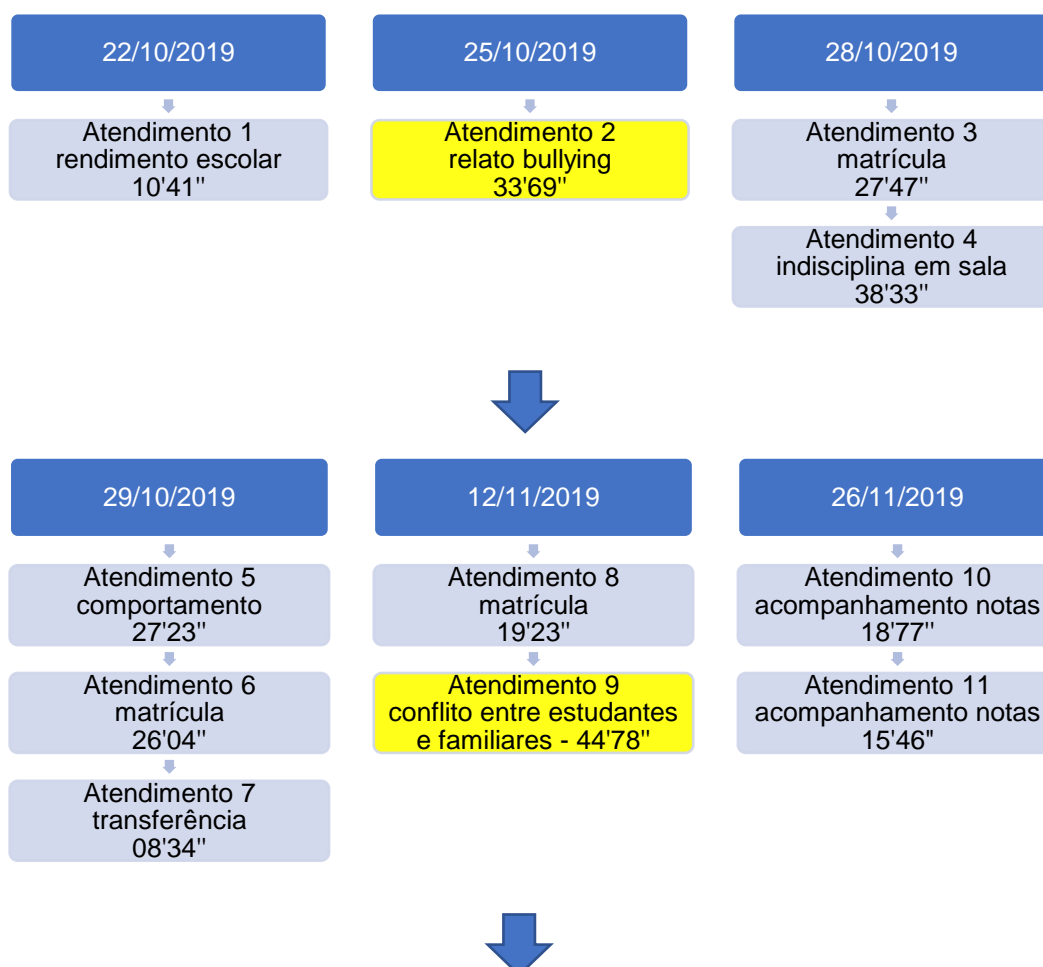
Realizamos um trabalho com ética, explicando, antecipadamente as filmagens, sobre o que se trata a nossa pesquisa, apresentando nossos objetivos e o que estávamos realizando. Também explicitávamos os possíveis riscos de participação, tranquilizando-os em relação ao uso de imagem, que será exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, de modo a preservar a privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, não serão divulgados o

²⁹ O *bullying*, assim como as emoções, também pode ser visto como uma categoria que é formada pelo constructo social e que possui consequências morais e emocionais na/para a sociedade. Becker (2008 [1963]), ao teorizar sobre o conceito de “desvio”, afirma que ele atua como uma construção da moral de um determinado grupo social, fruto de seus valores e regras formulados com força normativa.

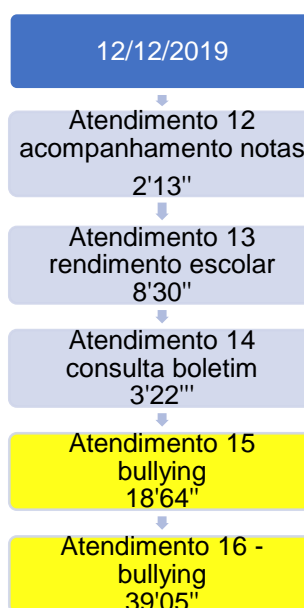
nome da escola e a sua localização, os participantes serão referidos por pseudônimos nas transcrições e relatos de pesquisa, e os registros audiovisuais, caso venham a ser reproduzidos, vão ser tratados para que o rosto e a voz dos participantes não possam ser reconhecidos, o que evita qualquer risco de constrangimento e/ou exposição. Tudo isso, ressaltando que a participação era voluntária e caso não quisessem nossa presença no recinto, nos retiraríamos. Essa postura, aliás, tomamos desde a fase de observação, não impondo nossa presença às pessoas que não se sentiam confortáveis.

Dessa maneira, documentamos 16 encontros que contabilizaram cerca de seis horas de gravação. Na tabela a seguir detalhamos os dias em que os encontros foram gravados, o motivo pelo qual o atendimento ocorreu e o tempo de duração de cada encontro, respectivamente. Os eventos com a cor destacada são aqueles que compõem os dados de análise deste trabalho.

Quadro 4: Linha do tempo da geração de dados



(continuação do quadro 4)



3.3 Segmentação e transcrição

A segmentação dos dados³⁰ consiste em observar e selecionar os excertos mais relevantes de acordo com o fenômeno proposto. Após esta etapa, parte-se para a transcrição dos registros escolhidos. Sendo assim, utilizamos o modelo de transcrição da Análise da Conversa Multimodal com o objetivo de apresentar a fala-em-interação de maneira mais próxima o possível da realidade em que foi produzida. Destacando a relevância da transcrição, Loder (2008, p. 129) afirma que, embora as gravações sejam um recurso analítico central, é necessário, para que se possa trabalhar de modo mais sistemático, lançar mão de maneiras para representá-las em meio escrito.

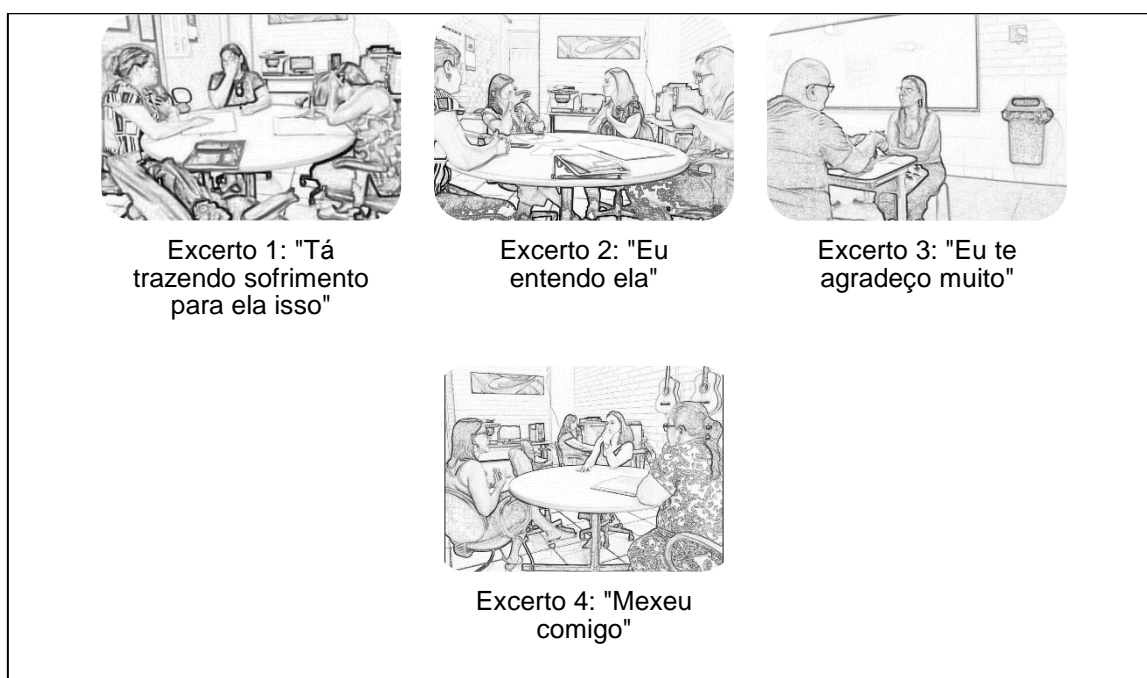
Assim, a transcrição tem como propósito sinalizar em meio escrito os elementos da conversa tais como pausas, sobreposições, entonações, inspirações, entre outros aspectos. Além disso, com o apoio das imagens capturadas pelas câmeras filmadoras, é possível acrescentar ao exame da interação aspectos que vão além do registro oral como a conjuntura espacial e corporal, por exemplo. Assim, a ação, vista como unidade de análise, pode ser estudada de modo mais aferível e permite a

³⁰ Garcez et al. (2014) ressaltam que o termo segmento “[...] é usado para nomear uma unidade analítica e excerto como termo metatextual para referir a trechos de transcrição em sessões de análise conjunta ou nos relatórios de pesquisa” (GARCEZ et al, 2014, p. 265).

averiguação de outros especialistas que podem contribuir com novas perspectivas ou para que possam questionar o que está sendo proposto.

Portanto, após examinar cada dado gerado, selecionamos aqueles em que continham episódios de choro. Como o objetivo geral deste trabalho é verificar nos dados os índices do gerenciamento das ações a partir do momento em que o choro ocorre na interação, buscamos descrever em quais contextos o choro apareceu, em que momento da sequência interacional ocorreu e as respostas dadas pelos demais participantes enquanto o choro aconteceu. Dessa forma, nossa coleção ficou composta da seguinte maneira:

Quadro 5: Coleção dados de análise



Na transcrição dos excertos de análise, optamos por categorizar os participantes das interações pelas suas identidades sociais de modo a facilitar a compreensão e acompanhamento dos excertos. Buscamos utilizar a nomenclatura usada entre os próprios participantes tanto em comunicados oficiais (ex: bilhetes) como em conversas informais entre eles. A categoria Responsável aqui presente abrange tanto indivíduos com laços consanguíneos diretos como mãe, pai, avós e outros como também indivíduos que não possuam consanguinidade, mas que de alguma forma atuam como representantes dos estudantes, como madrasta, padrasto, entre outros. Além disso, o uso dessas categorias atua como forma de preservar o

anonimato dos participantes. Quaisquer outras formas de identificação dos participantes, nomes de rua, cidades ou pessoas que possam surgir durante as interações também foram substituídos por pseudônimos ou suprimidos, para zelar pela privacidade dos participantes.

Quadro 6: Legendas dos participantes das interações

Participante	Abreviação
Pedagoga	PED
Coordenadora	COO
Responsável	RES
Professor	PRO
Diretora	DIR

O excerto 1 faz parte do encontro ocorrido no dia 25 de outubro de 2019 em que a responsável por uma estudante solicita o atendimento pedagógico para relatar que sua filha vem sofrendo *bullying* pelos colegas de classe. Dos 33'69" de duração do evento, apresentamos o excerto multimodal com 01'12". Esse trecho foi selecionado porque é quando uma das participantes começa a indiciar alterações em seu estado emocional e passa a chorar. Participam da interação a Pedagoga (PED), a Coordenadora (COO) e a Responsável (RES) pela estudante.

O excerto 2, cuja gravação totaliza 44'78", foi gerado no encontro do dia 12 de novembro de 2019. Nesse dia, a responsável por uma estudante vai até a escola para justificar a ausência de sua filha nas atividades da semana. Segundo narra, a sua filha vem sendo perseguida por um colega de classe. Por conta deste conflito, a menina foi agredida pela mãe desse aluno na sua vinda para a escola. Desse modo, a responsável vai à escola para entregar os boletins de ocorrência e explicar o porquê sua filha não tem podido participar das aulas. O trecho escolhido para análise, que conta com 1'11, é o momento em que ela começa a chorar ao relatar a vontade de sua filha de sair da escola e se mudar para outro bairro. Nessa interação, participam a responsável pela estudante, a diretora da escola e as duas pedagogas.

A interação que faz parte do terceiro excerto que compõe o corpus desse trabalho aconteceu no dia 12 de dezembro de 2019 em um "plantão de pais", evento assim denominado pela escola para a entrega de boletins. Nesse plantão, os

responsáveis podem interagir diretamente com os professores sobre a situação dos estudantes. A interação teve uma duração de 18'64" e o segmento de análise conta com 00'44". O trecho foi escolhido uma vez que a participante começa a chorar ao finalizar a conversa com seu interagente, agradecendo o apoio prestado por ele em relação ao *bullying* que foi cometido por um professor. Fazem parte do evento um professor e uma responsável legal de uma estudante.

Por fim, o último excerto que compõe esse trabalho é relacionado com o excerto anterior. A interação acontece com a mesma participante, entretanto com diferentes interagentes, a diretora da escola, a pedagoga e a coordenadora. Após participar do "Plantão de pais", a responsável procura a coordenação pedagógica para expor a situação do *bullying* realizado por um professor da instituição contra a estudante. O encontro também ocorreu no dia 12 de dezembro de 2019 e tem como duração 39'05". Desse total, o trecho de análise abrange 00'20" e retrata o momento em que a responsável chora ao contar como o acontecido tem "mexido" com ela.

3.3.1 Multimodalidade

As primeiras pesquisas em Análise da Conversa se debruçaram em gravações em áudio de conversas telefônicas como, por exemplo, Sacks (1967) e Schegloff (1967) com os estudos das ligações para o Centro de Prevenção de Suicídio de Los Angeles e as aberturas telefônicas, respectivamente. Embora fonte de muitos avanços para a área, apenas o recurso do áudio limitava os pesquisadores na consideração de questões contextuais que poderiam ser centrais para a construção das ações pelos indivíduos enquanto conversam.

O advento das novas tecnologias digitais com as câmeras filmadoras possibilitou uma verdadeira virada nos estudos da Análise da Conversa. A captação em áudio e vídeo das interações permitiu que os analistas relacionassem os dados reais de fala com seu contexto natural de maneira mais pormenorizada. Consequentemente, a descrição dos aspectos extra verbais foi adicionada ao estudo da fala-em-interação como os gestos, os direcionamentos de olhar, os movimentos corporais, a configuração geográfica do local onde a interação ocorre, entre outros elementos. Sacks e Schegloff (2002, p. 136), mencionados acima, já destacavam a importância da observação da corporeidade na interação ao afirmarem que o comportamento do corpo é, muitas vezes, sequencialmente organizado.

Goodwin (2000, p. 1489) salienta que “[...] a ação humana é construída por meio do desdobramento simultâneo de uma gama de recursos semióticos bastante diferentes. A própria fala contém vários sistemas de signos com propriedades alternativas”³¹. A AC, portanto, considera a conversa como sendo um elemento multimodal uma vez que, organizada de modo participativo e localmente situada, é mobilizada por uma ampla variedade de recursos vocais, verbais e visuais que são publicamente exibidos e monitorados *in situ* (MONDADA, 2013, p. 33). Todas essas características são indiciais e produzem consequências para a interação. Mondada (2016, p. 336) ressalta como o estudo da interação social se concentra em como os recursos multimodais como linguagem e movimentos corporais são holisticamente usados na construção da ação humana. A autora afirma ainda que o uso do vídeo possibilitou a análise mais apurada da temporalidade e sequencialidade das ações implementadas pelos indivíduos, principalmente em situações em que mais de uma ação ocorre simultaneamente.

Tendo em vista que nosso trabalho enfoca o choro e a forma como ele é percebido e gerenciado pelos interagentes, faz-se necessário o uso de uma análise multimodal da interação para cumprirmos nossos objetivos. Cruz (2017, p. 62) avalia que “[...] o foco analítico estaria em tentar entender como os participantes fazem uso simultaneamente de diferentes tipos de recursos semióticos, que tem, por sua vez, propriedades estruturais diferentes”.

Nosso trabalho, portanto, se associa à avaliação de Cruz na medida em que busca promover uma análise que visa também verificar como as ações corporificadas afetam a interação como um todo. Um exemplo disso em nosso trabalho é a importância do direcionamento do olhar dos participantes para o gerenciamento de suas ações, conforme abordaremos mais detalhadamente na próxima seção. O olhar possui papel fundamental na interação na medida em que fornece diretrizes para a tomada de turnos, orienta os interlocutores sobre o momento oportuno para a troca de enunciados, informa sobre o acompanhamento da fala sendo proferida, seleciona o próximo enunciadador, entre outras questões. Le Breton (2019) define os olhares como ferramentas de sincronização: “[...] eles tendem a se acentuar no momento em que o interlocutor termina seu discurso e constituem uma demanda de aprovação, de

³¹ Tradução livre de: “[...] human action is built through the simultaneous deployment of a range of quite different kinds of semiotic resources. Talk itself contains multiple sign systems with alternative properties (GOODWIN, C.; 2000, p. 1498).

posicionamento, ou um convite para que outra pessoa faça, por sua vez, uso da palavra” (LE BRETON, 2019, p. 280).

Sendo assim, utilizamos nos excertos de análise de nosso trabalho, além das convenções Jefferson para as elocuições verbais, as convenções de transcrição propostas por Mondada (2016) para sinalizar os gestos e direcionamentos de olhar entre os participantes. Além disso, também fizemos uso das convenções de transcrições específicas para o choro e suas especificidades propostas por Hepburn (2004).

4 O CHORO NA INTERAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS

Conforme afirmamos anteriormente, os excertos aqui apresentados possuem sequências interacionais em que o choro é evidenciado. Dividimos o capítulo em duas grandes seções: na primeira trazemos um evento em que o choro ocorre com a quebra do contato visual entre a participante que chora e suas interlocutoras. Já a segunda seção, examinamos três interações em que o choro acontece com a manutenção do contato visual entre os participantes. Nessa última, há ainda interações com e sem engajamento das partes que interagem com quem chora. O engajamento é participação colaborativa entre os indivíduos em determinada atividade, nos casos aqui retratados, se configuram como a afiliação demonstrada ao membro que chora. O termo afiliação, de acordo com Lindström e Sorjonen (2013, p. 352), também pode ser usado para uma ação com a qual o destinatário exibe que apoia a postura afetiva demonstrada pelo falante.

Realizamos essa subdivisão porque acreditamos que o contato visual entre os indivíduos dessas interações interfere diretamente no modo como os participantes gerenciam suas ações. Kendrik e Holler (2017, p. 13) propõem uma especificação para a função expressiva do direcionamento do olhar em que a manutenção do olhar ou a sua aversão servem como recursos para a construção de ações socialmente afiliativas ou desafiliativas. Desse modo, a perseguição pelo contato visual pode contribuir para o engajamento dos participantes em interação e pode promover orientações tanto para quem chora quanto para quem observa. Consoante Hepburn e Potter (2012, p. 200), quem percebe o choro pode continuar a se orientar para a fala em andamento ou pode se orientar para a interrupção dela. Eles afirmam que em contextos institucionais é comum após o choro a configuração de turnos como “fique à vontade”³² ou então as pessoas podem responder mais diretamente a perturbação evidenciada pelo falante. Essa constatação dos autores é confirmada em nossos dados uma vez que ambas as situações também se fazem presente. Desse modo, acreditamos que a troca de olhares influencia na preferência das ações estabelecidas após o choro. Heritage (1991 [1984]) assevera que:

“[...] as ações de formato preferencial são normalmente de caráter afiliativo, enquanto o formato de ações despreferidas são desafiliativas. Da mesma

³² Tradução nossa do termo original “take your time” por entendermos que essa construção se encaixa melhor no português brasileiro.

forma, enquanto o formato de ação preferida é geralmente de apoio à solidariedade social, o formato de ações despreferidas é destrutivo dela (HERITAGE, 1991 [1984], p. 269)³³.

Buscamos, portanto, verificar como o engajamento por afiliação ou o não engajamento e a conseqüente retenção da afiliação configuram o gerenciamento das ações dos participantes a partir do momento em que o choro ocorre. Almejamos ver como em cada interação esses fatores se apresentam e de que forma se estabelecem as preferências entre os membros dos contextos em questão.

É importante ressaltar que nosso objetivo não é, de forma alguma, traçar juízos de valor em relação às ações implementadas ou prescrever normas de conduta para o que deve/não deve ser feito em situações como as aqui apresentadas. O que almejamos é descrever analiticamente as ações e suas conseqüências nas seqüências interacionais para que possamos verificar como o choro opera em dados reais de fala. Num espectro mais amplo, objetivamos refletir como as emoções e afetos possuem um papel fundamental nos eventos de fala-em-interação em ambiente escolar.

A seguir, apresentamos os dados transcritos de análise. As legendas para a leitura da transcrição podem ser visualizadas mais adiante nos anexos (p. 104 a 106 desta dissertação).

4.1 Sequência com quebra do contato visual

Nessa seção, apresentamos um excerto em que o choro ocorre com a quebra do contato visual entre as participantes da interação. Seguimos com uma breve contextualização sobre o atendimento e, em seguida, com a análise.

4.1.1 “Tá trazendo sofrimento pra ela isso”

O dado que utilizaremos em nossa análise é um trecho de um evento de atendimento pedagógico em que a mãe de uma estudante, doravante denominada por responsável (RES), procura a coordenação pedagógica da escola em questão

³³ Tradução livre de: “In sum, preferred format actions are normally affiliative in character while dispreferred format actions are disaffiliative. Similarly, while preferred format actions are generally supportive of social solidarity, dispreferred format actions are destructive of it” (HERITAGE, 1991 [1984], p. 269).

para buscar explicações e reivindicar esclarecimentos em relação ao *bullying* que vem sendo realizado contra a sua filha pelos seus colegas de classe. Além da RES, participam da interação a pedagoga da escola, identificada na análise por PED e a coordenadora (COO). Na imagem abaixo, encontram-se da esquerda para a direita, respectivamente, PED, RES e COO.

Fotografia 3 - Configuração inicial do atendimento



Fonte: arquivo dos autores

De acordo com o relato da responsável, a sua filha já vem sofrendo *bullying* há um tempo pelos colegas de classe e se sente desconfortável ao realizar algumas atividades por conta de sua forma física. Em seu relato, durante o atendimento, ela conta que no dia anterior ao da interação gravada, foi publicada uma foto de sua filha no grupo da turma em um aplicativo de troca de mensagens pelo celular. Segundo ela relata, alguns colegas tiraram uma foto da estudante em sala de aula sem autorização e compartilharam no grupo com comentários ofensivos em relação a sua forma física. O motivo para a solicitação do atendimento por parte de RES foi, de acordo com ela, a falta de apoio da coordenação em relação à situação, uma vez que sua filha, ao reclamar com a coordenadora sobre o ocorrido, recebeu a resposta de que a escola não resolvia problemas particulares de *WhatsApp*. A estudante, então, teria voltado para a sala de aula chorando.

A partir disso, é estabelecida uma sequência de prestação de contas por parte da coordenadora da instituição, que procura explicar para RES as providências tomadas por ela e pela escola ao tomarem ciência do acontecido. Consoante ao que relata, quem foi realizar a reclamação, na verdade, havia sido uma colega e não a filha de RES e que, no momento em que lhe solicitaram, ela estava realizando os procedimentos de entrada dos estudantes e que, portanto, pediu para que as meninas

aguardassem o primeiro período de aula para que o assunto fosse investigado. A coordenadora, portanto, ressalta que, após a entrada, investigou o ocorrido, examinou as publicações feitas pelos alunos e, ao constatar os insultos compartilhados no grupo, chamou os envolvidos e os suspenderam.

Continuando a prestação de contas, COO conta que também alertou e explicou aos alunos a seriedade do uso indevido de imagens e as consequências do *cyber bullying*³⁴. Além disso, tanto COO quanto PED enumeram as ações que realizam todos os anos com a comunidade escolar para conscientização em torno dos danos que o *bullying* pode causar como palestras, trabalhos propostos pelos professores e parceria com a comunidade.

Em sequência, RES avalia o que lhe foi apresentado pelas representantes da escola como não suficiente e sugere que seja realizado um trabalho mais voltado para as famílias. É nesse contexto que o segmento de análise aqui se encontra, após RES avaliar as ações tomadas pela instituição e narrar como, mesmo assim, sua filha ainda sofre as consequências do *bullying*.

Excerto 1.0 – “Tá trazendo sofrimento pra ela isso”:

- 1 RES @>tá trazendo so↑frimento<@ (.) pra *ela isso* (.)ela @mãe
 res @balança a mão estendida--@ @-->
 ped *acena cb*³⁵
- 2 RES (.) #por favor ~me ti:ra@ (0,3) *da escola~: *
 res ----balança as mãos---->@
 ped *acena cabeça*
- 3 (1,0)
- 4 RES sabe eu disse não @você *vai #pra es*cola@ você *vai (.)
 res@balança mão no ar deli@³⁶
 ped*mão no qxo.*³⁷ *acn----
- >
- 5 RES terminar o* ~ano~: (0,2)+ @ (0,8) sabe
 res@apoia mãos na mesa
 ped -a cbça-->*
- 6 @ (0,6) @ + @ (0,6) @ + (0,4)
 res @abre mãos@ @cruza dedos@
- 7 RES e as@*sim (.) # eu@* assim (.) @tô #muito feri@da (.) com
 res @p.mão na mesa@ @ abre mãos ar @
 ped *acena cabeça*
- 8 RES @isso (0,4) ~*muito #mesmo~ (0,5) *sabe* @ (.) ~ontem ela
 res @--cruza dedos-----@lev mão a rosto>

³⁴ Espécie de violência virtual, o *cyberbullying* é a agressão, perseguição ou/e difamação contra alguém através da internet. Para uma compreensão mais aprofundada sobre o tema, recomendamos a leitura de Rondina et al. (2016).

³⁵ Acena com a cabeça.

³⁶ Balança a mão no ar delimitando espaço.

³⁷ Mão no queixo.

ped **acena cabeça** **cbça**
 9 RES #chorou mui@::to~ ((começa a chorar))
 res ----->@
 fig #fig.1



Fig. 1

10 @ (2,7)# + * (0,6) *# + (0,2) + * (0,7) *# + (0,1) + *# (0,9) * +
 res @esfrega olhos c as mãos----->
 ped *-l³⁸--* **-ap³⁹** **-al⁴⁰--**
 fig #fig.2 #fig.3 #fig.4 #fig.5



Fig. 2

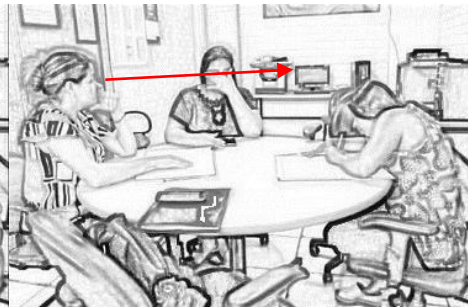


Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

11 (0,2)@
 res ---->@
 12 PED °a @gente que *né(.) a gente° que* (.) nós também #somos
 ped *---#alisa caderno,*
 res ...@-----esfrega o rosto com as mãos----->
 fig #fig.6 #fig.7

³⁸ Levanta o polegar e o indicador e os coloca sobre o rosto.

³⁹ Apoia o rosto com a palma da mão.

⁴⁰ Alisa com as mãos as folhas do caderno.



Fig. 6

Fig. 7

- 13 PED *mãe né tamy*# a gente entende a sua angústia@ (0,4) #* a
 ped *-----est⁴¹----* *al>
 res ----->@
 fig #fig.8 #fig.9



Fig. 8

Fig. 9

- 14 PED sua preo*cupa[ção (0,3) @e: as*sim:@# (.) essa*# si@tuaçã=
 15 RES [.skuh
 ped *move mão cadern*
 res @seca rosto@@coloca>
 fig #fig.10



Fig. 10

- 16 PED =que ela tinha recebido bu@#llying @*outras* # ve:zes (0,2)
 ped *---t⁴² -*
 res mão sobre a boca-----@ @-----esfrega rosto c>
 fig #fig. 11 #fig. 12



Fig. 11

Fig. 12

⁴¹ Estende a mão esquerda e a coloca novamente sobre a mesa.

⁴² Toca caderno.

17 PED a gente n- ela não@ né *a gente não* sabia
 ped *toca cadern*
 res mão----->@

O excerto inicia com o relato de RES em relação ao acontecido com sua filha no dia anterior, enquanto PED se coloca a ouvir e COO escreve na ata o registro do atendimento. Esse é um procedimento padrão adotado pela escola em todos os atendimentos, que consiste em anotar em forma de narrativa o motivo pelo qual foi solicitado o atendimento, o que foi discutido e os encaminhamentos. Ao final do atendimento, é lido em voz alta o que foi anotado e é dada a oportunidade dos participantes confirmarem o que está escrito ou solicitar alteração de algum trecho e, por fim, cada um assina o seu consentimento.

Em seu relato, RES começa por formular o estado emocional de sua filha, categorizando como “sofrimento” o que ela vem enfrentando na escola ao mesmo tempo em que balança suas mãos estendidas (*@>tá trazendo so↑frimento<@ (.) pra *ela isso**, cf. linha 1). Em resposta, PED acena afirmativamente com a cabeça.

Essa formulação realizada por RES é elaborada por meio de uma avaliação da situação de sua filha e, para melhor ilustrar o estado emocional da menina, RES reporta, por meio do discurso indireto, as falas dela enquanto novamente balança suas mãos (*ela @mãe (.) #por favor #~me ti:ra@ (0,3) *da escola~:**, cf. linha 1 e 2). Tanto fala quanto gestos aqui, temporalmente sincronizados, se somam no intuito de enfatizar o “sofrimento” reportado por RES. É durante a citação direta de RES que ocorre o primeiro índice de um possível choro ao embargar sua voz no final do relato da súplica de sua filha (*~me ti:ra@ (0,3) *da escola~*, cf. linha 2). PED novamente responde afirmativamente com a cabeça demonstrando corporificadamente alinhamento ao relato de RES e exibindo que acompanha a história. Podemos verificar como os gestos tanto de RES quanto de PED se complementam e se orientam para ressaltar o que está sendo dito e para demonstrar o acompanhamento da história em questão. Comparamos, assim como faz Le Breton (2019, p. 132), a interação como uma dança em que os movimentos dos participantes se invocam e se respondem compondo assim uma harmonia simbólica. Essa harmonia auxilia na construção de inteligibilidade entre os participantes que se guiam pelos índices exibidos um pelo outro.

Nesse dado, pudemos averiguar, assim como Hepburn (2004, p. 269) constatou em análise de seus dados sobre ligações para a linha de ajuda da

Sociedade Nacional para a Prevenção da Crueldade contra Crianças do Reino Unido, que frequentemente esse parece ser o primeiro marcador do início de um episódio de choro.

Retornando ao excerto, após uma ausência de fala de um segundo (linha 3), ao não tomar o turno imediatamente após o silêncio de RES, PED permite que ela continue sua narrativa, se ela assim o quiser. E é isso o que de fato ocorre ao RES se orientar pela não-tomada de turno por PED nesse espaço relevante para a transição e retomar a apresentação do diálogo que teve com sua filha.

Excerto 1.1 (reapresentado parcialmente)

```

3      (1,0)
4  RES  sabe eu disse não  @você *vai #pra es*cola@ você *vai (.)
      res .....@balança mão no ar deli@
      ped .....*mão no qxo.*                *acn---->
5  RES  terminar o* ~ano~: (0,2)+ @(0,8) sabe
      res .....@apoia mãos na mesa
      ped -a cbça-->*
6  @ (0,6) @ + @ (0,6) @ + (0,4)
      res @abre mãos@ @cruza dedos@
7  RES  e as@*sim (.) # eu@* assim (.) @tô #muito feri@da (.) com
      res @p.mão na mesa@ @ abre mãos ar @
      ped *acena cabeça*
8  RES  @isso (0,4) ~*muito #mesmo*~ (0,5) *sabe* @ (.) ~ontem ela
      res @--cruza dedos-----@lev mão a rosto>
      ped *acena cabeça* *cbça*
```

RES, portanto, em continuidade a sua exposição retrata a determinação que impôs a sua filha e, ao mesmo tempo, abre suas mão no ar e faz um gesto de delimitação de espaço colocando uma mão em frente da outra (sabe eu disse não #@você# *vai #pra es*cola@ você *vai (.) terminar o* ~ano~: #(0,2)+ @(0,8) #sabe, cf. linhas 4). Nessa sequência, é exibido mais um índice de alteração em seu estado emocional ao embargar a voz e cessar de falar (~ano~: #(0,2)+ @(0,8)), cf. linha 5), ao que PED, mais uma vez, responde com o aceno de cabeça, novamente se alinhando ao que foi dito e oportunizando que RES prossiga. Outra vez, seus gestos aparentam estar em sincronia com o conteúdo de sua fala. Na parte em que relata a incumbência de sua filha continuar os estudos, ela abre as mãos e faz um gesto firme de delimitação de espaço no ar. No momento em que o índice de emoção é evidenciado, RES baixa suas mãos e as apoia na mesa.

Após o turno de RES, instaura-se mais uma ausência de fala de 1,6 segundos (linha 6) em que mais um local relevante para transição de turnos se configura e PED

não se autosseleciona para falar (@ (0,6) # @ + @ (0.6) # @ + (0,4), cf. linha 6). Nesse período, RES realiza os gestos de abrir as mãos para, em seguida, cruzar os dedos.

Em continuidade, RES passa a demonstrar quais são seus próprios sentimentos em relação ao ocorrido e, neste turno, formula seu estado emocional como “ferida” (e as@*sim (.) # eu@* assim (.) @tô #muito feri@da, cf. linha 7) ao que ela apoia as mãos na mesa e em seguida as abre novamente. PED, por sua vez, acompanha as ações de RES com aceno de cabeça.

As constantes ausências de fala durante a produção do turno também configuram índices do choro porvir, uma vez que demonstram certa dificuldade de elaboração das palavras. Isso fica mais evidenciado a partir da produção do turno seguinte em que RES, além das pausas, exhibe mais índices de alterações em seu estado emocional ao embargar a voz mais de uma vez (@isso (0,4) ~*muito #mesmo*~ (0,5) *sabe* @(.) ~ontem ela #chorou mui@::to~, cf. linhas 8 e 9). Nesse último turno, RES cruza os dedos das mãos e, em prosseguimento, leva as mãos ao rosto quando relata que sua filha chorou muito no dia anterior (cf. fig. 1). A ação de levar as mãos ao rosto ao mesmo tempo em que elabora sequências com a voz trêmula também indiciam a emergência do choro de RES, que se concretiza em seguida.

Excerto 1.2 (reapresentado parcialmente)

```

8 RES @isso (0,4) ~*muito #mesmo*~ (0,5) *sabe* @(.) ~ontem ela
   res @--cruza dedos-----@lev mão a rosto>
   ped *acena cabeça* *cbça*
9 RES #chorou mui@::to~ ((começa a chorar))
   res ----->@
   fig #fig.1

```



Fig. 1

10 @ (2,7) # + * (0,6) * # + (0,2) + * (0,7) * # + (0,1) + * # (0,9) * +
 res @esfrega olhos c as mãos----->
 ped*l⁴³--* *--ap⁴⁴--* *--al⁴⁵--*
 fig #fig.2 #fig.3 #fig.4 #fig.5

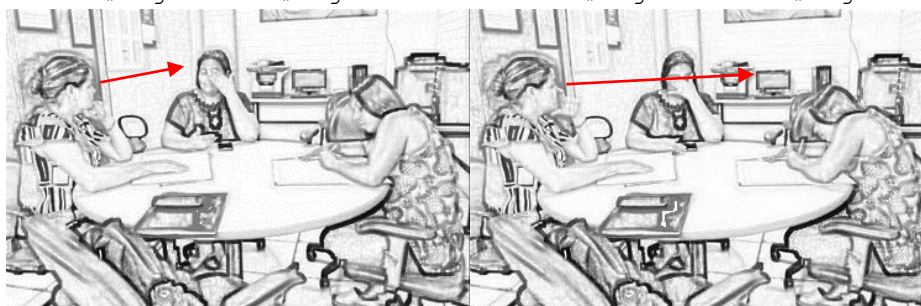


Fig. 2

Fig. 3



Fig. 4

Fig. 5

O choro iniciado por RES interrompe o prosseguimento do curso das ações implementadas até o momento e seu relato, que até então estava em desenvolvimento, é suspenso. De acordo com Hepburn e Potter (2012, p. 208), chorar, ao invés de ser uma ação *per se*, normalmente influencia a conversa, interfere, dramatiza ou resalta e, em muitos casos, substitui a fala.

Daí em diante, decorre uma ausência de fala de 5,4 segundos (linha 10), que para a interação é bastante significativa, uma vez que, embora não tenha produção de elocuições, há uma série de ações não verbalizadas acontecendo. Durante todo esse período, RES procede com tentativas de conter a demonstração pública de seu estado emocional esfregando seu rosto com as mãos para secar as lágrimas (cf. fig. 2, 3, 4, 5).

Já PED elabora um encadeamento de gestos durante esse período. Primeiramente, ela sai da posição na qual se encontrava desde o começo do excerto (com a mão sobre a boca), levanta os dedos polegar e indicador para colocá-los sobre o rosto (cf. fig. 3) e, logo depois, apoia o queixo com a palma da mão (cf. fig. 4). Em seguida, ela, que até esse instante mantinha o olhar em RES, abaixa a cabeça e passa

⁴³ Levanta o polegar e o indicador e os coloca sobre o rosto.

⁴⁴ Apoia o rosto com a palma da mão.

⁴⁵ Alisa com as mãos as folhas do caderno.

a olhar para baixo enquanto alisa com as mãos as folhas do caderno em sua frente (cf. fig. 5).

A quebra do contato visual entre as participantes nesse momento é realizada na medida em que PED se orienta para os índices exibidos por RES, de contingenciamento da exibição de suas emoções e embora não verbalize com, por exemplo, a expressão “fique à vontade”, o gesto de baixar a cabeça opera como um convite para que RES possa ter o seu momento com certa privacidade. Esse movimento corporal de PED ratifica o reconhecimento das expressões de emoção de RES e explicita de que maneira a pedagoga escolhe gerenciar suas ações. Kendon (1967, p. 48) salienta que em interações em que o nível de emocionalidade se torna muito alto, os participantes podem desviar o olhar para expressar ou reduzir o constrangimento.

Como coparticipante na interação, PED é constrangida, no sentido de ser demandada a fazer algo além do que já estava fazendo, isto é, realizar uma ação para a tomada de turno, pela ausência de fala que se instaura.

Excerto 1.3 (reapresentado parcialmente)

11 (0,2)@
 res ---→@
 12 PED °a @gente que *né(.) a gente° que* (.) nós também #somos
 ped *---#alisa caderno,*
 res ...@-----esfrega o rosto com as mãos-----→
 fig #fig.6 #fig.7



Fig. 6

Fig. 7

13 PED *mãe né tamy*# a gente entende a sua angústia@ (0,4) #* a
 ped *----est⁴⁶----* #al>
 res -----→@
 fig #fig.8 #fig.9

⁴⁶ Estende a mão esquerda e a coloca novamente sobre a mesa.

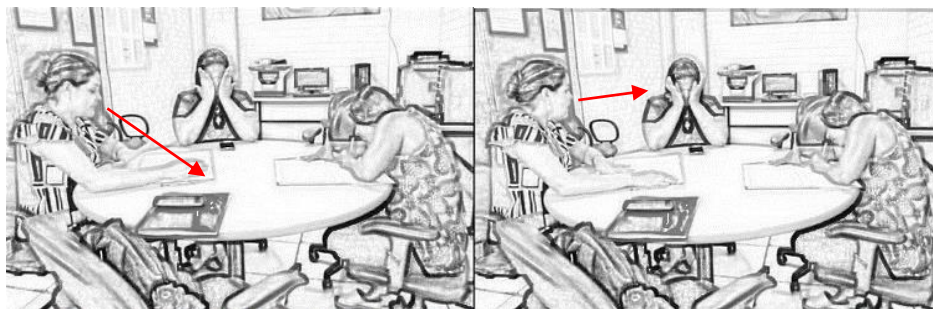


Fig. 8

Fig. 9

14 PED sua preo*cupa[ção (0,3) @e: as*sim:@# (.) essa*# si@tuação=
 15 RES [.skuh
 ped caderno>* *move mão cadern*
 res @seca rosto@@coloca>
 fig #fig.10

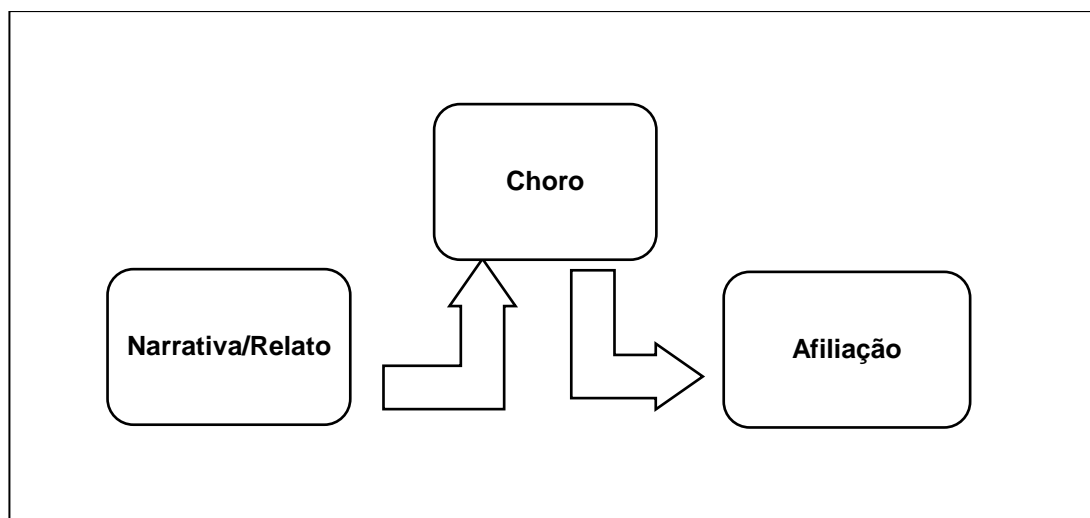


Fig. 10

Ao tomar o turno, PED se afilia a RES fazendo uso da categorização ao identificar, não somente ela como também a coordenadora, como sendo mãe (°a @gente que *né(.) a gente° que* (.) nós também #somos *mãe né Tamy*#, cf. linhas 12 e 13). A categorização de pertencimento (SACKS, 1995) é um processo produzido pelas partes que constitui uma atividade em que os falantes negociam, em mútua orientação, suas identidades. A opção dos falantes por determinadas categorias em detrimento de outras são índices de como eles estão atentos à situação e em constante avaliação do que é esperado delas na produção de seus turnos de fala (SELL; OSTERMANN; 2009, p. 13).

Esse recurso de resposta busca o alcance da intersubjetividade entre as interagentes na medida em que evidencia que uma compreende o que a outra está passando. Nesse contexto, o choro e a quebra do contato visual operam como perturbações na progressividade da ação anteriormente realizada, que era o relato. Essa interrupção do curso da ação pressiona a outra interagente a agir e tomar o turno.

Quadro 7: Sequências de ações do excerto 1



Continuando sua resposta, PED formula os estados emocionais de RES como “angústia” e “preocupação”, enquanto alisa o caderno a sua frente, exibindo a compreensão da perspectiva da outra participante e reiterando a categoria de pertencimento anteriormente proclamada, o que reforça a intersubjetividade entre as partes (a gente entende a sua angústia@ (0,4) #* a sua preo*cupa[ção, cf. linhas 13 e 14 e fig. 8). Nessas duas elocuições, RES ocupa-se em esfregar seu rosto com as mãos, secando suas lágrimas (cf. fig. 6, 7, 8 e 9) e também produz em sobreposição à formulação de PED, um ruído de aspiração forte com o nariz ([.skuh, cf. linha 15). Esse é mais um indicador audível da condição emocional de RES.

Tendo em vista que as emoções são identificáveis pelos outros pares porque fazem parte de uma mesma cultura, esses turnos elaborados pela pedagoga apontam a afiliação dela em relação à RES e, de certa maneira, validam os sentimentos expostos por ela. Essas formulações de estados emocionais, segundo Hepburn e Potter (2012, p. 209), são precisamente calibradas para suportar tipos particulares de ações. Nessa interação em específico, principalmente por se tratar de um contexto institucional, essas formulações auxiliam na produção de uma resposta empática à destinatária como forma de demonstrar sua afiliação.

Hepburn e Potter (2012, p. 201) sugerem que os turnos empáticos são aqueles em que estão registradas as afirmações ou exibições de compreensão da perspectiva do outro, ou seja, aqueles em que fica evidente a formulação do entendimento do estado emocional do participante. Os autores propõem que ações empáticas são geralmente formadas por dois elementos principais: uma formulação do estado

emocional da parte que chora e algum tipo de marcação epistêmica da contingência ou fonte dessa formulação. Desse modo, o espectador pode reivindicar algum acesso a esse tipo de experiência (HEPBURN e POTTER, 2012, p. 209). Sendo assim, a composição de ações de empatia é vista como parte de processos sequenciais da fala-em-interação.

PED, ao categorizar-se como mãe e dizer que, portanto, entende a “angústia” e a “preocupação” de RES, evidencia o reconhecimento da experiência narrada e a valida como sendo relevante. Por fim, PED, orientada pelo seu papel institucional, presta contas em relação aos outros casos de *bullying* realizados contra a filha de RES (as*sim:@# (.) essa*# si@tuação que ela tinha recebido bu@llying @*outras* # ve:zes (0,2) a gente n- ela não@ né *a gente não*# sabia, cf. linhas 14, 16 e 17). Durante a elocução, RES continua com seus gestos de contingenciamento do choro, colocando a mão sobre a boca e secando seus olhos com a mão (cf. fig. 10, 11 e 12).

Nesse excerto, pudemos observar uma interação com diversos índices emocionais, permeado por índices lexicais, semânticos e nas características próprias da fala como as pausas frequentes, a subida de entonação em algumas sílabas e a voz embargada em alguns momentos. Todos esses índices são significativos para a interação em curso e no desenho dos turnos que se seguem, projetando o choro que virá a seguir. PED em cada turno avalia e se orienta para as demonstrações emocionais de RES, optando por não tomar o turno e deixando que a outra interagente prossiga o seu relato. Também verificamos como o choro, a partir da quebra do contato visual de RES em sincronia com seus gestos de contenção, orientaram PED para a interrupção da conversa e para a não tomada de turno imediata. Não tomar o turno, neste caso, parece ser, portanto, a ação preferida.

Nessa interação em específico, acreditamos que a suspensão do contato visual foi determinante para a condução à interrupção da fala. Embora a ação de PED tenha sido implementada com índices reconhecíveis como despreferidos, como o atraso na tomada de turno e a oferta de prestação de contas, ela elabora seu turno se afiliando à RES, portanto, configurando a ação como preferida nesse caso.

Por fim, é importante destacar também que a resposta produzida por PED é dada de maneira tripartida: primeiramente, ela produz seu turno em afiliação com a coparticipante; em seguida responde apelando ao desconhecimento para depois, então, mobilizar para a resolução da situação trazida por RES. Nesse caso, assim

como ressalta Ruusuvuori (2005, p. 218) ao abordar sequências de descrições de situações problemáticas no contexto institucional médico-paciente, é comum que os profissionais ajustem suas exibições de afiliação à atividade principal de resolução de problemas.

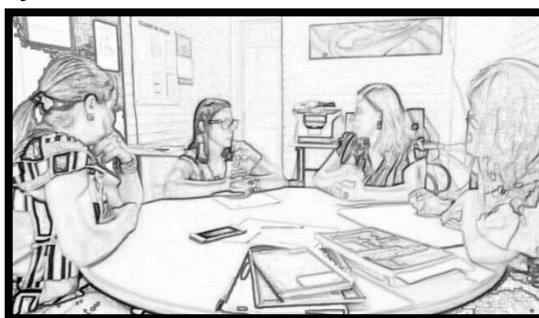
4.2 Sequências com manutenção do contato visual

Nessa seção, apresentamos três excertos em que o choro ocorre com a sustentação do contato visual entre os participantes da interação.

4.2.1 “Eu entendo ela”

Nessa segunda interação, encontram-se na sala da coordenação pedagógica da esquerda para a direita na fotografia abaixo, respectivamente: a pedagoga (PED), a responsável por uma estudante (RES), a diretora da escola (DIR) e a pedagoga das turmas do EJA (PED 2).

Fotografia 4 - Configuração inicial do atendimento 2



Fonte: arquivo dos autores

Conforme adiantado na subseção 3.3 deste trabalho, o dado corresponde ao dia em que RES vai à escola para entregar as documentações comprobatórias da ausência de sua filha nas aulas, como laudos médicos e boletim de ocorrência, em decorrência de uma agressão física sofrida pela menina por uma mãe de um colega de classe. Nesse evento, RES narra às suas interagentes o ocorrido, informa sobre a audiência marcada para apurar o caso e quais os próximos passos em relação à situação de sua filha na escola.

O conflito entre a aluna e a família de seu colega já ocorria desde o começo do ano letivo. Logo no início do período de nossa observação na escola⁴⁷, em maio de 2019, participamos de um atendimento pedagógico em que RES relata os problemas entre os adolescentes. Nesse primeiro encontro, RES informa à escola que Pierre⁴⁸, estudante com necessidades educacionais especiais, estava perseguindo sua filha sem nenhum motivo aparente. Ela conta que o menino já havia ameaçado sua filha em algumas ocasiões. Desse modo, a escola passou, ao longo do ano, a tentar mediar a situação entre as famílias.

Durante a interação aqui apresentada, RES então afirma que a mãe de Pierre, inconformada com as queixas sobre o comportamento de seu filho, encurrala a filha de RES na rua de sua casa e a espanca. O excerto escolhido para análise tem início quando RES conta para as representantes da instituição sobre como sua filha está se sentindo em relação à volta para a escola após o ataque.

Excerto 2 – “Eu entendo ela”:

- 1 RES ***VÊ foi @o negócio (do papel)* da re*ma@trícula da lúcia***
 res **abre mãos no ar----->** **cruza os dedos-----**
 dir @..coloca mão sobre a boca,,,,>@
- 2 RES **ela virou pra mim e falou assim mãe eu *não quero que a**
 res **gira a cabeça de um->*
- 3 RES **senhora faz minha rematrícula* agora não (0,1) + @(0,6)**
 res *lado para outro----->**
 dir @-acena com>
- 4 RES **~eu to com@ medo de ir pra escola~ (0,5) ~eu *to com medo de**
 dir *a cabeça->@*
 res **.....abre as>*
- 5 RES **ir voltar* pro *valdeci sol*dado~**
 res *mãos ar>*......*cruza dedos**
- 6 (0,6)
- 7 DIR **@ai: é uma pena porque a \$lúcia é ó\$tima@ @aluna,**
 dir @...abaixa mão e olha para Ped-----@ @volta olhar RES>>
 ped \$acena cbç\$
- 8 (0,2)
- 9 RES **eu falei assim (.) minha filha você vai (.) você mora *aqui**
 res **lev->*
- 10 RES **no bai*rrro *é direito @seu*& ~estudar aqui~ &ela falou**
 res *poleg-* *.....abre m**
 dir @acena com a cabeça----->
 ped2 ----->&&recosta cadei>>⁴⁹

⁴⁷ Nesse período ainda estávamos realizando acompanhamento da rotina escolar sem a presença da câmera de vídeo, portanto não realizamos a gravação da interação. O relato desse evento aqui em nosso trabalho se deu por meio das anotações em diário de campo.

⁴⁸ Nome fictício para preservar a identidade dos participantes envolvidos.

⁴⁹ Recosta na cadeira e olha para Res.

- 11 RES assim *~eu não quero (mãe)~*@ ((começa a chorar))
 res ...*gira cabeça ld p out*⁵⁰
 dir ----->@
 fig #fig.13



Fig. 13

Fig. 14

- 12 DIR @ela não quer (.) #ficar aqui el- ela e: aí \$[tem que=
 @olha p PED----->
 dir \$acena c a cabeça
 ped
 fig

#fig15



Fig. 15

- 13 PED2 [eu entendo=
 14 DIR =respei@tar @também*#
 dir ----->@ @olha p PED2----->1.17
 fig #fig.16

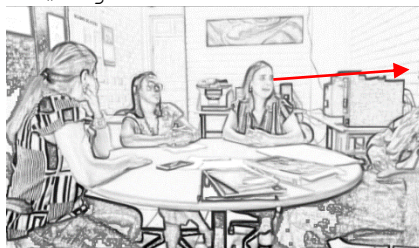


Fig. 16

- 15 PED2 =[eu até entendo
 16 RES =[*~↑eu entendo ela~*
 res *balança a cabeça*⁵¹
 17 DIR É:@
 dir ->@
 18 RES [*↑eu entendo @~eu não posso #obri*gar ela @a fazer isso~@
 res *gira cabeça p um ldo e p outro*⁵²
 dir @olha para RES>> @acena a cbç-@
 fig #fig.17

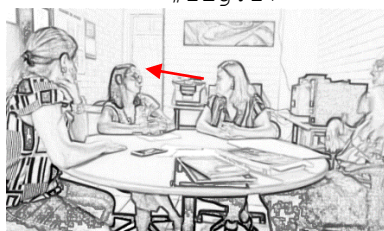


Fig. 17

⁵⁰ Gira a cabeça de um lado para o outro.

⁵¹ Balança cabeça para cima e pra baixo.

⁵² Gira cabeça para um lado e para outro e abre mão no ar.

O trecho começa com o relato de RES sobre a situação da matrícula de sua filha na escola após o episódio de violência sofrida pela menina (*VÊ foi @o negócio (do papel)* da re*ma@trícula da Lúcia*, cf. linha 1). Ela reformula a conversa que teve com sua filha a suas interlocutoras (ela virou pra mim e falou assim mãe eu *não quero que a senhora faz minha matrícula* agora não, cf. linhas 2 e 3) e é durante esse momento, assim como no excerto anterior, que surgem os primeiro índices de alteração no estado emocional de RES projetando o choro futuro ((0,1) + @(0,6) ~eu to com@ medo de ir pra escola~ (0,5) ~eu *to com medo de ir voltar* pro *Valdeci Sol*dado~, cf. linhas 3 e 4). Também como no primeiro excerto, a interlocutora produz sua elocução entremeada por pausas e com a voz trêmula. O discurso reportado, nesse caso, é um recurso que permite que as participantes tenham uma aproximação maior com a experiência narrada.

Logo após, DIR produz um turno de avaliação (@ai: é uma pena porque a \$lúcia é ó\$tima@ @aluna, cf. linha 7) remetido pelo que foi dito na sequência anterior por RES. É interessante notar que nessa hora, DIR está na verdade se dirigindo à PED uma vez que, durante sua elocução, olha diretamente para ela. Ao olhar para PED, DIR busca por engajamento em sua avaliação, o que é confirmado por PED por meio de um aceno de cabeça.

Em seguida, RES dá continuidade ao seu relato (eu falei assim (.) minha filha você vai (.) você mora *aqui no bai*rro *é direito @seu*& ~estudar aqui~ &ela falou assim *~eu não quero (mãe)~*@, cf. linhas 9, 10 e 11). A sequência é marcada por índices que projetam o choro como as constantes micropausas e a voz vacilante nos trechos (~estudar aqui~, cf. linha 10) e (*~eu não quero (mãe)~, cf. linha 11). PED2, que até então estava com a cabeça abaixada enquanto realizava as anotações na ata, se orienta para a emergência dos sinais demonstrados por RES e se recosta em sua cadeira para olhá-la e, dessa forma, se insere mais diretamente na interação em curso. Ao final do turno de RES, com o contato visual direto das três representantes da escola ali presentes, se inicia o choro (cf. linha 11 e fig. 14).

Nessa interação, diferente do que ocorre com o Excerto 1, o choro não opera em caráter disruptivo, ou seja, as interagentes não cessam a conversa. Aqui, o espaço vago logo após o choro é preenchido por novas UCTs. Um fato que contribui para isso é que quem chora não realiza contenções no sentido de tentar enxugar suas lágrimas e, portanto, o contato visual é mantido entre as participantes. A manutenção do olhar

nesse evento opera como uma validação para que as demais participantes continuem orientados para a conversa.

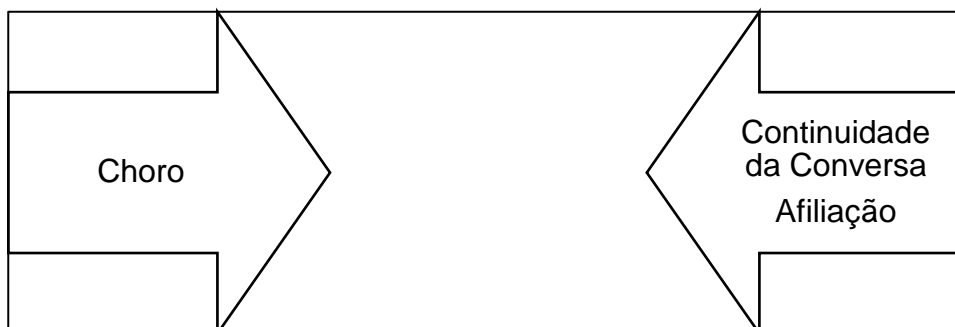
Ao passo que RES para de falar e começa a chorar, DIR preenche o espaço construindo sua elocução por meio de uma repetição do que foi dito anteriormente por sua interagente (@ela não quer (.) #ficar aqui el- ela, cf. linha 12). Novamente DIR olha para PED enquanto formula sua frase (cf. fig. 15) buscando mais uma vez o seu endosso, que é confirmado pelo aceno de cabeça efetuado por PED. É interessante notar que tanto no Excerto 1 quanto nesse dado, as representantes institucionais (no caso, PED e DIR, respectivamente), tentam engajar as demais colegas (COO e PED, respectivamente). Isso demonstra que em ambas as interações as profissionais gerenciam suas ações implicadas em seus papéis institucionais. Dessa maneira, atentas às evidências do sofrimento de suas interagentes, as participantes reagem ao que ocorre como representantes da escola que precisam dar suporte naquele momento.

Retomando o excerto de análise, PED2 se sobrepõe ao turno de DIR para dizer que entende o ponto de vista da estudante ao não querer retornar à escola (eu entendo [eu até entendo, cf. linhas 13 e 15). Ao se afiliar ao sofrimento da menina evidenciando que a compreende, PED2 elabora um turno em que demonstra sua posição sobre a situação descrita por RES. Em consonância com o afirmado por Ruusuvuori (2005, p. 204), em descrições de uma experiência problemática geralmente é tornado relevante um comentário afiliativo dos destinatários. Por fim, engajada pelo turno de PED2, RES concorda e também se afilia, reformulando o que já havia afirmado anteriormente ([*↑eu entendo @~eu não posso #obri*gar ela @a fazer isso~@, cf. linha 18).

Conforme pudemos observar, essa interação traz algumas semelhanças com o primeiro excerto analisado em nosso trabalho. Assim como no outro atendimento, os índices de alterações no estado emocional ocorrem tão logo RES reformula a fala de sua filha às demais participantes, tendo a produção de elocuições com a voz trêmula como primeiro índice de projeção do choro. Além disso, em ambos os atendimentos as representantes institucionais promovem turnos em preferência, orientados por suas tarefas profissionais, se afiliando às participantes que choram. A principal diferença que podemos destacar nesse evento em relação ao anterior é a continuidade da conversa a partir do momento em que o choro ocorre. Nesse caso, a

manutenção do contato visual entre as interagentes fornece subsídios para que tanto DIR quanto PED elaborem suas ações sem delongas.

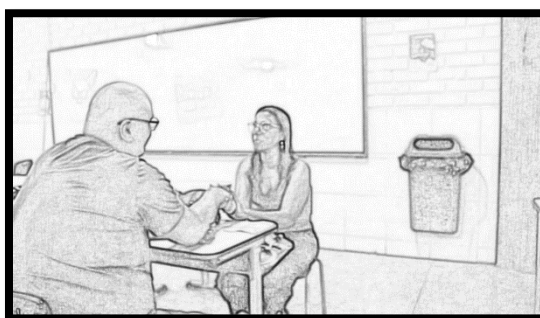
Quadro 8: Sequências de ações do excerto 2



4.2.2 “Eu te agradeço muito”

O terceiro dado que compõe o nosso trabalho se refere ao encontro entre a responsável por uma estudante (RES) e um professor (PRO). RES procura PRO para buscar o boletim com as notas da estudante sob sua tutela e aproveita para conversar sobre as dificuldades que a educanda vem enfrentando no processo de aprendizagem devido a fatores físicos e emocionais.

Fotografia 5 - Configuração inicial do atendimento 3



Fonte: arquivo dos autores

Segundo RES aponta durante a interação, sua filha possui problemas de visão que a prejudicam na realização de algumas atividades. Além disso, ela também ressalta questões familiares que causaram à adolescente uma infância conturbada como a morte prematura de seu pai, por exemplo. Tudo isso resulta em uma série de questões com as quais a estudante precisa lidar e que, de acordo com RES, fazem com que as suas condições de aprendizagem sejam afetadas. Tendo em vista o

histórico de sua filha, RES se queixa sobre a insensibilidade de um dos professores da escola para com a sua filha. Conforme narra, durante a entrega de provas, o professor praticou *bullying* contra a estudante ao comentar em voz alta e em tom sarcástico a nota recebida pela menina, expondo-a perante a turma.

Após a exposição de toda a situação por RES, PRO repudia a atitude de seu colega e demonstra solidariedade em relação à situação ocorrida. O excerto a seguir está posicionado ao final da conversa entre os participantes, quando RES começa a chorar ao agradecer o suporte prestado por PRO.

Excerto 3 – “Eu te agradeço muito”:

- 1 RES *só que hoje eu entendo porque (que eu estou com ela)
res >>*aponta para o próprio peito----->
- 2 (1,8)
- 3 RES ~que se eu não tivesse ela* *talvez eu nem estaria @nesse*
res ----->* *levanta as palmas das mãos-*
pro @acn cb>
- 4 RES momento aqui~@ (0,5) (XXXX)*[porque eu-
pro cabeça----->@
res *leva mão ao peito
- 5 PRO [tudo tem um propósito né
6 (0,5)
- 7 RES então *assim ~eu desejo tu:do de bom pra você~
res *une as mãos na altura do peito e esfrega,,,,,,>1.11
- 8 PRO ah:: (eu te agradeço) fico feliz de poder ajudar: e de
9 PRO novo eu te falo (.) @não desista@
pro @gira cabeça@
- 10 RES Não
- 11 PRO nada está per*dido esse ano
res uma na outra>*
- 12 #@ (0,8)@ + #@ (0,2)
pro @est,,@⁵³
res *segura a mão de PRO e acaricia,,,,,,>1.19
fig #fig.18 #fig.19

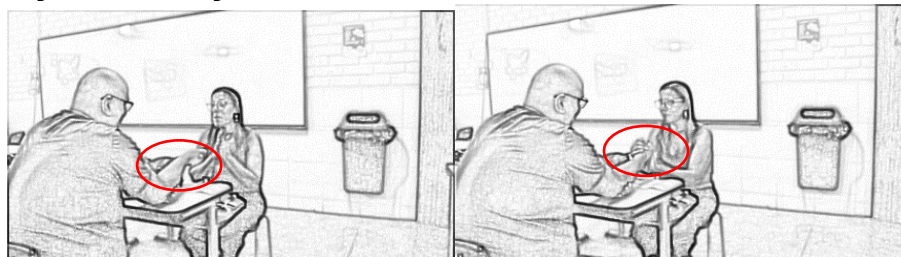


Fig. 18

Fig. 19

- 13 RES .skuh ~eu te agradeço mui:to [muito mesmo sabe assim~
14 PRO [(imagina) que isso:
15 (0,8)
- 16 RES ((chora))~desculpa~ [(alguma coisa) .skuh
17 PRO [#@↑não:@ (tem nada disso não) você sabe
pro @gira @⁵⁴
fig #fig.20

⁵³ Estende a mão direita.

⁵⁴ Gira a cabeça de um lado para outro.

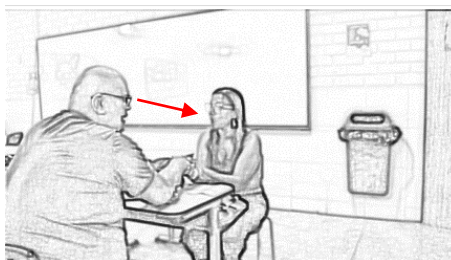


Fig. 20

18 PRO di:sso se quiser conversar:,desabafar:, é : a gente está aqui
 19 PRO pra isso (0,2) @entendeu*@ (me dá um @abraço #*de novo).hhh@
 res ----->* *levanta da->
 pro @acena cbç@ @levanta e estende brç@
 fig #fig.21



Fig. 21

20 (0,6) *
 res cadeira->*
 21 PRO #@*(estamos aqui [pra isso braços abertos literalmente tá:]
 pro @abraça RES>>
 res *abraça PRO>>
 fig #fig.22



Fig. 22

22 RES [.hhh

Os primeiros índices de alterações no estado emocional de RES ocorrem logo na abertura do excerto, ao RES elaborar a PRO suas percepções sobre a importância de sua relação com a filha enquanto aponta para o próprio peito (*só que hoje eu entendo porque (que eu estou com ela), cf. linha 1). A longa ausência de fala ((1,8) cf. linha 2) com a conseguinte elocução em voz trêmula (~que se eu não tivesse ela* *talvez eu nem estaria @nesse* momento aqui~@ (0,5), cf. linhas 3 e 4) demonstram as dificuldades na elaboração do turno e predizem a possibilidade do choro. PRO que até então se alinhava ao que estava sendo dito por meio de acenos de cabeça, interrompe RES para expressar verbalmente seu alinhamento ([tudo tem um propósito né, cf. linha 5).

Em seguida, novos sinais de perturbação na produção do turno de RES são notados com a apresentação da voz trêmula no momento em que se encaminha para o final da interação (então *assim ~eu desejo tu:do de bom pra você~, cf. linha 7). Durante a sua fala, RES une as mãos na altura do peito e esfrega uma na outra.

Conforme pode ser visto nas linhas 8, 9 e 11, após PRO tomar o turno (ah:: (eu te agradeço) fico feliz de poder ajudar: e de novo eu te falo (.)) @não desista@ nada está per*dido esse ano), se instaura uma ausência de fala de um segundo. Durante esse período, PRO estende sua mão em um convite para que RES possa segurá-la (cf. linha 11 e fig. 18). O gesto de PRO em correlação aos turnos anteriormente proferidos por ele operam como uma sequência afiliativa, sendo a afiliação, nesse caso, configurada tanto de forma verbal quanto corporificada. RES, portanto, aceita o convite de PRO realizando a ação preferida ao estender a mão em resposta (cf. linha 12 e fig. 19).

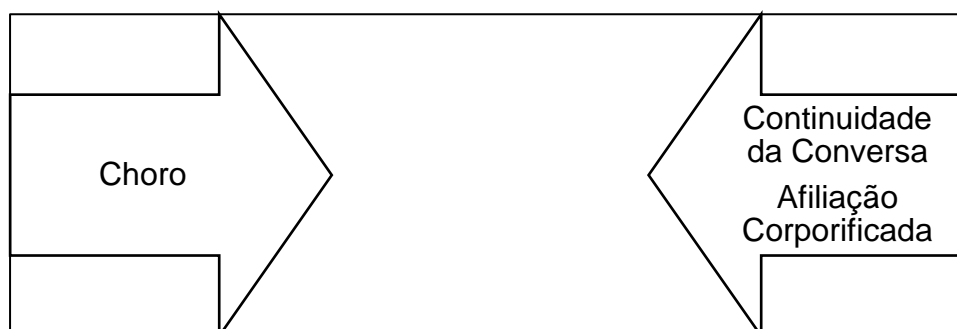
Ainda segurando as mãos de PRO, RES produz, além de falas com a voz trêmula, uma aspiração audível pelo nariz, (.skuh ~eu te agradeço mui:to [muito mesmo sabe assim~, cf. linha 13). O choro nessa interação está atrelado ao agradecimento e ao pedido de desculpas de RES ((chora))~desculpa~ [(alguma coisa) .skuh, cf. linha 16) e, assim como no excerto anterior, não interrompe a conversa em andamento. A participante que chora continua a produção de suas elocuições entremeadas ao choro, e o participante que observa logo se orienta para essa continuidade também realizando sua ação para a tomada de turno.

Como é possível observar, ambos os interagentes mantiveram o contato visual enquanto o choro acontecia (cf. fig. 20). Desse modo, a permanência do olhar entre os interagentes auxiliou na orientação para a ação imediata e, no contexto em questão, em caráter preferencial com a afiliação do interlocutor. Assim sendo, PRO sobrepõe a fala de RES recusando o pedido de desculpas ([#@↑não:@ (tem nada disso não) você sabe, cf. linha 17) e, com isso, se afiliando a sua interlocutora (se quiser conversar:,desabafar:, è : a gente está aqui pra isso (0,2) @entendeu*@, cf. linhas 18 e 19). Nesse turno, ele utiliza o pronome “a gente” cuja função nesse contexto específico engloba e evoca a escola, demonstrando que suas ações estão direcionadas pelo que se espera de seu papel institucional de representante escolar naquela ocasião.

Ainda nesse turno de fala, PRO faz um pedido, verbal e gestualmente sincronizado ((me dá um @abraço #*de novo) .hhh@, cf. linha 19 e fig. 21). A solicitação

é prontamente atendida por RES, perfazendo assim a ação preferida ao pedido em questão (cf. fig. 22). Novamente, PRO faz uso de uma expressão referencial “estamos aqui” para formular o seu papel enquanto membro da instituição e destacar a sua orientação para a meta do atendimento. PRO está de fato reforçando o lugar da escola como um local cuja função também é prestar apoio em situações como a relatada por RES e dos integrantes de corpo escolar ((estamos aqui [pra isso braços abertos literalmente tá:, cf. linha 21). O pedido de abraço e seu aceite exhibe corporificadamente a afiliação aos índices emocionais demonstrados por RES e ao seu relato. Portanto, verificamos nessa interação como as escolhas de PRO em relação a suas próprias ações foram desenhadas no turno a turno da interação por meio da avaliação e orientação aos índices de alterações no estado emocional de RES. Primeiramente, realizando ações em alinhamento à perspectiva da participante e, em um segundo momento, elaborando ações em afiliação à RES tanto através da fala quanto por gestos. Em sua afiliação, PRO evidencia seu engajamento para o papel institucional que representa e valida suas escolhas de gerenciamento de ações de modo a reafirmar que estão consonantes à escola.

Quadro 9: Sequências de ações do excerto 3



É possível observar nessa interação como os índices de projeção do choro foram apresentados nas sequências com ausências de fala alongadas em locais relevantes para a troca de turno, produções de elocuições com a voz trêmula e aspiração audível logo antes da ocorrência do choro. A ocorrência do choro nessa interação está associada à ação de agradecimento de RES e, durante o acontecido, ambos os interagentes mantiveram o contato visual. Consoante Degutyte e Astell (2021, p. 16), monitorar um ao outro durante a conversa é importante para uma conversa coerente, uma vez que a presença do olhar mútuo ajuda a evitar o colapso

da conversa. Conforme analisamos, essa sustentação do olhar ratifica as ações para tomada de turno imediata uma vez que não provoca descontinuidade na interação. Aliado a isso, a manutenção do contato visual entre os participantes também está ligada nesse contexto à produção de ação em afiliação por parte do participante que observa o choro.

4.2.3 “Mexeu comigo”

A última interação que trazemos para análise ilustra um evento em que não há engajamento em relação ao choro entre as participantes que observam. Em outras palavras, a ação realizada em sequência ao choro não demonstra afiliação. O evento ocorre com a mesma participante do encontro acima (RES) juntamente com outras representantes da escola, nas figuras da diretora (DIR), da pedagoga (PED) e a coordenadora do turno matutino (COO).

Fotografia 6 - Configuração inicial do atendimento 4



Fonte: arquivo dos autores

Conforme abordado na contextualização do excerto 3 (pp. 82-83) desta dissertação, RES procurou a escola para denunciar a situação do *bullying* realizado por um professor da instituição contra a estudante sob sua tutela. Após se reunir com um dos professores (cf. excerto anterior), RES vai até a sala da coordenação pedagógica para falar sobre o assunto com as interagentes acima citadas e cobrar que uma atitude disciplinar seja tomada em relação ao profissional da instituição que, de acordo com ela, cometeu a violência psicológica.

Durante o atendimento, RES coloca as demais participantes a par da situação, tendo em vista que as profissionais não haviam tomado conhecimento do ocorrido. A

fig#*fig.25**Fig. 25*

RES inicia seu turno formulando o porquê dos recentes acontecimentos têm, conforme o próprio título do excerto ressalta, mexido com ela. Para tanto, ela utiliza uma série de elementos que, em sequência, constroem as categorias de pertença “mãe” e “filha” nesses trechos de fala para, portanto, demonstrar como esses conjuntos estão ligados a sua preocupação e a sua consequente ida à escola. Em primeiro lugar, ela relaciona Luane à categoria “filha” (e- eu eu eu coloquei aqui (.) que luane é minha fi:lha, cf. linha 1) ao mesmo tempo que une as mãos próximas ao peito.

As escolhas dos falantes por certos elementos categorizadores demonstram como os membros sociais escolhem se incluir ou incluir terceiros em determinados conjuntos e coleções. Nessa interação em específico, “mãe” e “filha” integram a coleção “família”. As categorias de pertencimento, conforme explanam Sell e Ostermann (2009, p. 13) não são classificações estanques, mas sim são moldadas pelo que as pessoas se orientam e por aquilo que julgam ser esperado delas ao produzirem suas falas nos mais diversos contextos.

Em seguida RES compara o que ela sente com a imagem cristalizada de como sente uma mãe grávida ((0,3) porque pra mim assim (0,2) eu não sin- o que eu sinto no ventre (0,2)* #*é uma criança mexendo (0,7), cf. linhas 2 e 3). Durante a sua fala, ela realiza o gesto de mexer as mãos em movimentos circulares, corroborando para a construção da imagem da criança se movimentando em um ventre.

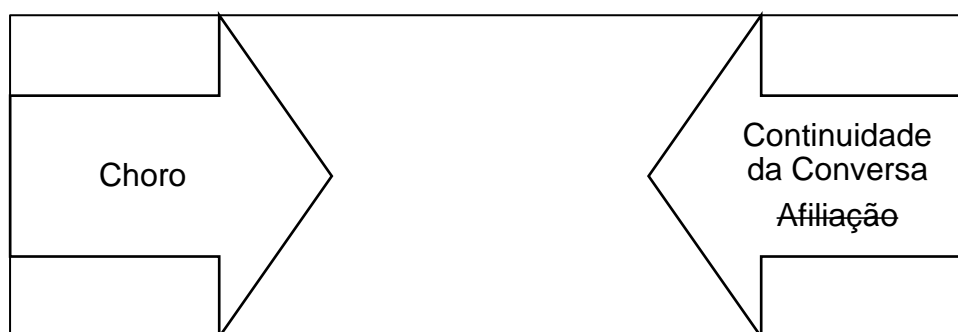
Nesse turno também podemos perceber a presença constante de ausências de fala entre a elaboração das sentenças, o que fornece indicativos de que a locutora possui certas dificuldades em produzir suas palavras. Em conjunto com esse índice, transcorre outra evidência que ratifica a anterior: a voz trêmula de RES (#mas no meu

coração é as ~emoções~, cf. linha 4). Esses sinais de alterações no estado emocional demonstrados por RES percorrem a sequência de fala-em-interação até culminar no ponto em que a ação de chorar efetivamente acontece. Dessa forma, RES começa a chorar (cf. linha 4 e fig. 23).

Nessa interação, assim como no primeiro excerto apresentado em nosso trabalho, o choro está atrelado às formulações dos sentimentos das próprias interagentes em relação às situações ocorridas com suas filhas. Enquanto o choro ocorria, o contato visual entre as participantes era mantido e, embora tenha havido uma ausência de fala de três segundos (cf. linha 4), DIR, mesmo optando por não tomar o turno nesse momento, demonstra seu alinhamento com a emoção de RES ao acenar com a cabeça (cf. linha 4). O alinhamento, conforme menciona Stivers (2008, p. 32), é uma ação que reconhece a informação recebida e apoia o progresso da narrativa.

Sendo assim, RES se orienta para a continuidade do seu turno, retornando a seu relato, sem maior interrupção na interação. Portanto, constatamos que também nessa interação o contato visual concorre para a orientação de prosseguimento da conversa.

Quadro 10: Sequências de ações do excerto 4



Em continuação, RES avalia, em voz trêmula, o que toda a situação gerou para ela (~e isso assim mexeu comi@go~, cf. linhas 4 e 5), ao que DIR novamente realiza uma ação em alinhamento ao turno proferido por sua interagente (mexeu [(com filho)@# acabo:u, cf linha 6) enquanto olha para baixo, interrompendo assim o contato visual entre ambas (cf. fig. 24) . Essa sentença, diferente das ações afiliativas que aprovam e endossam a postura do interlocutor, opera como uma ação responsiva que meramente demonstra a compreensão do turno anterior. Nesse caso, DIR ao

implementar uma ação que retém a afiliação também “foge” do contato visual empreendido até o momento.

Em suma, verificamos que a manutenção do contato visual durante o choro também forneceu orientações para a continuidade da conversa. A particularidade que essa interação exhibe é a de que, mesmo sem a presença da fala logo após a ocorrência do choro, uma ação foi realizada imediatamente na sequência: o alinhamento corporificado de DIR por meio de seu aceno de cabeça.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou descrever analiticamente o gerenciamento de ações pelos participantes em eventos em que o choro é tornado relevante. Portanto, descrevemos ao longo deste trabalho não apenas o choro em si, mas também as características que o acompanham e como elas se desenvolvem nas sequências de fala-em-interação. Verificamos como os índices das emoções e seu gerenciamento ocorrem nos turnos de fala e como os participantes se orientam para a exibição e posição desses índices na organização sequencial.

O principal intuito de nosso trabalho foi demonstrar como as emoções, em especial a manifestação do choro, não atua apenas como mero acessório das demais ações, mas que configura a própria ação e que, portanto, traz consequências importantes para a interação em curso.

Ressaltamos que, devido ao pequeno conjunto de dados presentes em nosso estudo e por abordar apenas eventos de atendimentos pedagógicos em uma instituição específica, qualquer generalização dos resultados aqui apresentados é limitada.

Para tanto, responderemos, em um primeiro momento, os questionamentos trazidos por nosso trabalho e, por fim, traçaremos contribuições para o campo da pesquisa e do cenário pesquisado na medida do que a temática do trabalho nos suscita.

5.1 Como os participantes gerenciam suas ações após a ocorrência do choro na interação?

Nos dados analisados, percebemos que múltiplas são as maneiras como os participantes gerenciam suas ações a partir do momento em que o choro acontece. Tratando primeiramente dos participantes que choram, percebemos duas orientações principais: a retenção da demonstração pública do afeto e a não problematização da exibição do choro, normalizando o evento. No primeiro caso, a orientação para o refreamento do choro é exercida por meio de gestos tais como colocar a mão no rosto e esfregá-lo para secar as lágrimas. No segundo caso, as participantes não indiciam qualquer incômodo ao chorar, não tornando problemático durante a interação a sua ocorrência e, desse modo, sem a realização de qualquer tentativa para reter as

lágrimas. Acreditamos que esse gerenciamento, aliado ao contato visual entre os participantes, tenha ligação direta com o caráter disruptivo ou não da conversa após a ocorrência do choro.

O papel da sustentação do olhar durante o choro contribuiu para o direcionamento em relação à continuidade ou interrupção da interação. Observamos no excerto “Tá trazendo sofrimento pra ela isso” que a participante que chora quebra o contato visual com sua interlocutora. Isso fornece diretrizes para a não tomada de turno e para a abertura de um espaço interacional em que a participante possa ter seu momento de chorar. Já nos demais excertos, verificamos que a manutenção do contato visual entre as partes que choram e as que observam favorece a continuidade da conversa e conduzem para a tomada de turno logo após a ocorrência do choro.

Em relação ao gerenciamento de ações pelos participantes que observam o choro, verificamos dois tipos: ação em afiliação e ação em alinhamento. Consideramos a primeira opção como a ação preferida nos excertos analisados, tendo em vista que, uma vez ocorrido o choro, espera-se que sejam realizadas condutas promotoras da solidariedade social entre os indivíduos. Conforme pontua Stivers (2008, p. 32) e tal como já adiantamos na página 91 deste trabalho, as ações em alinhamento favorecem a progressão dos eventos em curso, como, por exemplo, a narrativa, enquanto as ações em afiliação reivindicam acesso e compreensão da postura do narrador, demonstrando que endossam a perspectiva de quem conta a história.

Traçando um paralelo entre essa demanda sobre a preferência para que sejam realizadas ações afiliativas em face do choro em situações que configuram sofrimento e o pensamento de Luc Boltanski, (1999) ao tratar da questão do espectador, temos a seguinte passagem:

[...] quando um espectador se depara com qualquer outro espetáculo que julgue sem interesse ou até indecente, ele tem a opção mais fácil de retirar sua atenção: sair da sala, parar de ler, desligar a televisão etc. Mas quando está diante do sofrimento, esse comportamento não é evidente porque, nesse caso, ele pode ser acusado, ou pode se acusar, de indiferença. Agora, como vimos, o conhecimento do sofrimento indica uma obrigação de prestar assistência⁵⁸ (BOLTANSKI, 1999, p. 20).

⁵⁸ Tradução livre de: “[...] whe a spectator is faced with any other spectacle that he judges to be without interest, or even indecente, he has the easy option of withdrawing his attention: leaving the room, stopping reading, turning the television off etc. But when he is faced with suffering such behaviour is not selfevident because in this case he could be accused, or may accuse himself, of indifference. Now, as

Essa afirmação de Boltanski condiz com o que é observado neste cenário em específico, com o adendo de que é esperado que os representantes da instituição tomem partido e efetuem suas ações em relação ao que eles presenciaram.

Na maioria dos dados, os representantes institucionais optam por responder ao choro dos participantes de maneira afiliativa, ou seja, demonstrando que endossam a postura do interlocutor. Desse modo, a afiliação a quem chora ocorre tão logo o choro acontece, sem maiores delongas. No excerto “Tá trazendo sofrimento pra ela isso” notamos múltiplos índices de preferência concorrendo simultaneamente. Vimos que PED elabora a resposta em afiliação ao choro, entretanto ela se apresenta com atraso. Nesse caso, conforme afirmamos acima, a ação de retenção operada pela participante que chorou e a sua consequente quebra do contato visual realizaram uma alteração na escala de preferência.

Apenas um excerto, o “Mexeu comigo”, não apresentou afiliação como resposta ao evento do choro. A participante que representava a escola naquela interação, na figura da diretora, opta pelo alinhamento como ação de resposta. Nesse caso, o alinhamento, assim como postula Stivers (2008), atua somente como recurso que apoia o progresso da narrativa e não como uma reivindicação de acesso à experiência narrada pela participante que chora.

Percebemos, portanto, que todas as ações realizadas em resposta ao choro nos dados deste trabalho demonstram relevância à perspectiva dos participantes e validam tanto o momento quanto o que é expresso por quem chora. Isso foi realizado na interação por meio de turnos empáticos, pela evocação de categorias de pertença e até mesmo por meio de gestos. Essas particularidades nos levam à resposta do próximo questionamento, como veremos a seguir.

5.2 Quais os índices do gerenciamento das ações dos participantes?

Discorreremos sobre como os participantes escolhem gerenciar suas ações após a ocorrência do choro durante a interação, e nesta subseção trataremos dos índices exibidos nas sequências de fala-em-interação que nos permitem verificar o modo como essas escolhas foram realizadas.

we have seen, having knowledge of suffering points to an obligation to give assistance” (BOLTANSKI, 1999, p. 20).

Em relação aos índices tornados públicos pelos participantes que choram, pudemos ver gestos como levar a mão ao rosto para secar as lágrimas, giros de cabeça para um lado e para outro, o esfregar de mãos e o balançar das mãos no ar. O primeiro está ligado às tentativas de impedimento da continuidade do choro, enquanto os demais estão intimamente conectados com os relatos em andamento, seja para enfatizar ou para ilustrar o ponto da narrativa em que a emoção emerge fisicamente.

Entre as representantes da escola, distinguimos alguns índices que ressaltam os recursos usados nas posturas tomadas, tais como: recorrentes acenos de cabeça, gestos que corporificam a afiliação como abraços e apertos de mão, elaboração de turnos empáticos (HEPBURN; POTTER, 2012) e o recurso à categorização de pertença (SACKS, 1995).

As ações corporificadas como os acenos de cabeça, comuns entre todos os dados que integram esse trabalho, evidenciaram o comprometimento entre os representantes institucionais com o desenvolvimento da conversa ao salientar a atenção dispensada à fala. Além disso, atuam como subsídio para que eles mostrem alinhamento aos seus interagentes. No excerto “Eu te agradeço muito”, também pudemos ver gestos que configuram posturas afetivas como os convites ao abraço e aperto de mão. Esses gestos promovem a afiliação do professor ao discurso e ao estado emocional de sua interlocutora.

Além disso, foi igualmente usual a produção de turnos empáticos como forma de promover afiliação aos participantes que choram. Em “Tá trazendo sofrimento pra ela isso”, PED formula os estados emocionais expostos por RES e diz que a entende. Dessa forma, ela exhibe que apoia e compreende a perspectiva de RES. No segundo excerto, “Eu entendo ela”, também há a tentativa de alcance da intersubjetividade entre as interagentes ao PED2 tomar partido na interação e afirmar que entende o ponto de vista da estudante perante a situação em que se encontra. A intersubjetividade nessas interações realiza-se na medida em que os participantes que observam o choro buscam acesso à experiência de seu interlocutor tornando-a relevante para a finalidade da interação.

Por fim, outro método verificado na busca pelo gerenciamento de ações pelos indivíduos desses eventos de fala-em-interação foi o uso de categorizações. As categorias de pertença foram utilizadas tanto por quem chora quanto por quem presencia o fenômeno no intuito de validar e até mesmo justificar as emoções

evocadas durante as conversas. Por exemplo, quando no excerto “Mexeu Comigo”, RES categoriza a estudante sob sua tutela como sua filha e, portanto, o que ela sente é válido face aos acontecimentos. No excerto “Tá trazendo sofrimento pra ela isso”, PED também faz uso da categoria “mãe” para se afiliar a sua interlocutora e mostrar que compartilha dos sentimentos expostos.

5.3 Como o choro se desenvolve na sequência interacional?

Nas interações acima analisadas, conseguimos vislumbrar como o choro iminente vai sendo projetado nas sequências de fala-em-interação. Nos dados aqui investigados, ele não ocorreu como algo que irrompe do nada, de caráter independente ao contexto e à própria fala. Muito pelo contrário, pudemos verificar como alguns índices fornecem subsídios para os participantes de sua possível ocorrência e, portanto, meios para orientar sobre as tomadas de turno, entre outras ações. As diversas pistas espalhadas pela interação confirmam a tese de Hepburn e Potter (2012) no que diz respeito à importância de se decompor o choro de maneira mais detalhada a fim de verificar as práticas associadas a ele.

Nos quatro excertos, o choro, portanto, é projetado na sequência interacional por meio de diferentes mecanismos, sendo os mais constantes a produção de turnos entremeados por longas ausências de fala e com a voz trêmula. Além disso, também verificamos a presença de sons emitidos pelos atos de fungar e pela aspiração antes e após a ocorrência do choro em si. Outros elementos visuais também acompanham o desenvolvimento do choro como as lágrimas e toques na face.

Verificamos ainda em que relação com o contexto da conversa em curso o choro ocorre. Como se trata de interações em atendimentos pedagógicos de uma escola pública de ensino fundamental, todas as interações aqui retratadas têm como tema maior a resolução de alguma situação ou problema envolvendo os estudantes da instituição. Em dois eventos cuja temática é o *bullying* (“Tá trazendo sofrimento pra ela isso” e “Mexeu comigo”), o choro acontece no momento em que as responsáveis formulam as suas próprias emoções em relação às circunstâncias. No outro evento cujo assunto também é o *bullying* (“Eu te agradeço muito”), o choro está vinculado ao agradecimento e pedido de desculpas por parte da responsável pela estudante. Já na interação em que o tópico é agressão, o choro acontece durante a reformulação da conversa entre a participante e sua filha.

5.4 Contribuições para o campo

O que avaliamos, por meio das ações empreendidas pelos participantes nos atendimentos pedagógicos, após os episódios de choro, é que não ocorre indiferença ao fenômeno por parte de quem observa. Em outras palavras, em todas as interações aqui trazidas, os representantes institucionais produzem ações em resposta ao choro, em sua maioria em afiliação ao participante que chora. Posturas afetivas são comuns nessas ocasiões como observamos nas elocuições, nos gestos e na atenção prestada a quem relata suas dificuldades e sofrimento.

Portanto, há uma indicação de que os profissionais da escola em questão tendem a trabalhar com base em uma gestão afiliativa nesses casos. Ou seja, procuram valorizar a perspectiva de quem relata seus problemas durante o encontro ao mesmo tempo que buscam se encaminhar para atender a meta do atendimento: a resolução dos conflitos. Verificamos que os representantes institucionais se orientam no turno a turno da sequência para os índices de emoções exibidos pelos seus interagentes e a partir disso optam por seguir o caminho que favoreça a intersubjetividade entre os sujeitos. Freire (1967, p. 40) realiza uma ponderação que estabelece uma conexão bastante interessante com nosso trabalho sobre a relação entre os indivíduos e os desafios que existem na produção de respostas às mais diversas questões do cotidiano:

No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 1967, p. 40).

Este trabalho buscou investigar como os participantes em um evento de atendimento pedagógico gerenciam suas ações a partir do momento em que o choro emerge na interação. Durante nossa pesquisa, percebemos nos dados analisados que o contato visual entre os participantes atua diretamente na orientação em relação à continuidade ou interrupção da conversa. Além disso, também verificamos que a afiliação é a ação preferida após a ocorrência do choro. Para o futuro, almejamos ampliar o nosso corpus de análise para observar se há outras possibilidades de orientação verbal e corporificada ou se esses métodos são igualmente percebidos mesmo em um corpus mais ampliado.

Ademais, tendo em vista a pluralidade de questões trazidas à tona pela temática das emoções e em especial o choro, esta dissertação de mestrado não deu conta de tecer uma reflexão mais aprofundada sobre a forma como a gestão das emoções, realizadas nos atendimentos pedagógicos, se reflete na cultura organizacional da instituição. Dessa forma, desejamos aprofundar o debate em torno do papel das emoções na escola e no desenvolvimento pedagógico escolar.

Ao longo de nossa pesquisa, pudemos apreender o quanto os atendimentos pedagógicos se configuram como um evento que possibilita a troca de experiências e favorece a sociabilidade humana. Para além da resolução de problemas, os representantes escolares atuam como indivíduos que frequentemente se veem desafiados a lidar com as mais diversas situações, portanto, o modo como produzem suas ações e respondem a ação de outrem refletem na gestão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. N. A noção de relevância sequencial: construindo identidades masculinas na sala de aula. *In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (org.). Análise de fala-em-interação institucional: A perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 45-70.
- ANDRÉ, M. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BASTOS, L. C. **Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa**. Calidoscópico, vol. 3, n. 2, maio/ago 2005. P. 74-87.
- BECKER, H. S. *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar. 232p. 2008 [1963].
- BOLTANSKI, L. **Distant Suffering: morality, media and politics**. Cambridge University Press: 1999.
- BULLA, G.; SCHULZ, L. Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores. **Calidoscópico**, Vol. 16, n.2, p.194-205, mai/ago 2018.
- COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2017.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, F. M. da. **Interação corporificada: multimodalidade, corpo e cognição explorados na análise de conversas envolvendo sujeitos com Alzheimer**. Alfa, São Paulo, 61 (1): p. 55-80, 2017.
- DEGUTYTE, Z.; ASTELL, A. **The Role of Eye Gaze in Regulating Turn Taking in Conversations: A Systematized Review of Methods and Findings**. Front. Psychol. 12:616471.doi: 10.3389/fpsyg.2021.616471, 2021.
- DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. *In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). Análise de fala-em-interação institucional: A perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 13-44.
- DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work: interaction in institutional settings**. Los Angeles: Cambridge University Press, 1992.
- DURANTI, A. Conversational exchanges. *In: Duranti, A. Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 8, 1997.
- DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOX, B. A. *et al.* Conversation Analysis and Linguistics. *In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. The Handbook of Conversation Analysis*. [S. l.]: Blackwell Publishing, 2013.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra Ltda, RJ, 1967.

FREITAS, A. L. P. de; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: A organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 59-94.

GAGO, P. C. **Questões de transcrição em Análise da Conversa**. Veredas, Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, jul/dez 2002.

GAGO, P. C.; MAGALHÃES, R. F. Apresentação da tradução brasileira. In: GARFINKEL, H. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

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. **Fala-em-interação social introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GARCEZ, P. M. et al. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópio**, 10(2):211-224, 2012.

GARCEZ, P. M. et al. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 258-288, jul. 2014.

GARCEZ, P. M.; LOPES, M. **Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio**. Tra. Ling. Aplic, Camplinas, n(56:1): p. 65-94, jan/abr 2017.

GARFINKEL, H. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018 [1967].

GOFFMAN, E. **The presentation of self in everyday life**. New York: Doubleday, 1959.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 [1967].

GOFFMAN, E. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**, São Paulo: Edições Loyola, p. 107-148, 2013 [1979].

GOODWIN, C. **Action and embodiment within situated human interaction**. Journal of Pragmatics 32, p 1489-1522, 2000.

GOODWIN, M. H.; GOODWIN, C. Emotion within Situated Activity. **Linguistic Anthropology: A Reader**, Oxford, p. 1-33, 2000.

HALE, C.C.; NANNI, A.; HOPPER, D. **Conversation Analysis in Language Teacher Education: An Approach for Reflection Through Action Research**. Hacettepe University Journal of Education (HUJE) 33(Special Issue): 54-71, 2018.

HEATH, C. Embarrassment and interactional organization. In P. Drew & A. Wootton (Eds.), **Erving Goffman, Exploring the interaction order** (pp. 136–60). Cambridge, England: Polity Press, 1988.

HEATH, C. **Pain talk: The expression of suffering in themedical consultation**. Social Psychology Quarterly, 52, 113–125, 1989.

HEPBURN, A. Crying: Notes on Description, Transcription, and Interaction. **Research on Language and Social Interaction**, 37(3), 251–290, 2004.

HEPBURN, A.; POTTER, J. Crying and crying responses. In: PERÄKYLÄ, A; SORJONEN, M. L. **Emotion in interaction**. Oxford University Press, 2012.

HERITAGE, J. Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press, 1991 [1984].

JEFFERSON, G. An exercise in the transcription and analysis of laughter. In: T. Van Dijk (Ed.), **Handbook of discourse analysis** (Vol. 3, pp. 25–34). London: Academic. 1985.

JUNG, N.M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 309 p. 2003.

KENDON, A. Some functions of gaze-direction in social interaction. **Acta Psychologica**, 26, p. 22-63, 1967.

KENDRIK, K.; HOLLER, J. **Gaze Direction signals response preference in conversation**. *Research on Language and Social Interaction*, 50:1, p. 12.32, DOI: 10.1080/08351813.2017.1262120, 2017.

KOURY, M. G. P.; **Emoções, Sociedade e Cultura: a categoria de análise emoções como objeto de investigação na sociologia**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

KOURY, M. G.P. **Estilos de vida e individualidade- Escritos em Antropologia e Sociologia das Emoções**. Curitiba: Editora Appris, 2014, 226p.

LE BRETON, D. **Les passion ordinaires: Anthropologie des émotions**. Paris: Armand Colin, 1998.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Petrópolis/RS: Vozes, 2019.

LINDSTRÖM, A.; SORJONEN, M. Affiliation in conversation. In: **The Handbook of Conversation Analysis**. [S. l.]: Blackwell Publishing, p. 350-369, 2013.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. (Org.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 95-126.

LOPES, L. P. da M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOPES, L. P. da M. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** : Festschrift Para Antonieta Celani. 1. ed. [S.l.]: Parábola Editorial, 288 p, 2013.

LUTZ. C.; WHITE G. M. **The anthropology of emotions**. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 15. (1986), p. 405-436.

MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: **Marcel Mauss: Antropologia**. São Paulo: Editora Ática, 1979 [1921], p. 147-153.

MONDADA, L. The conversation Analytic Approach to Data Collection. In: **The Handbook of Conversation Analysis**. [S. l.]: Blackwell Publishing, p. 32-56, 2013.

MONDADA, L. **The local constitution of multimodal resources for social interaction**. *Journal of Pragmatics*, n. 65, p. 137-156, 2014.

- MONDADA, L. **Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction.** *Journal of Sociolinguistics*, v. 20, Issue 3, p. 336–366, 2016.
- MONDADA, L. **Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality.** *Research on Language and Social Interaction*, v. 51, Issue 1, p. 85-106, 2018.
- MONDADA, L. **The local constitution of multimodal resources for social interaction.** *Journal of Pragmatics*, n. 65, p. 137-156, 2014.
- POMERANTZ, A.; HERITAGE, J. “Preference”. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. **The Handbook of Conversation Analysis.** Blackwell Publishing Ltd. 2013, p. 210-228.
- RONDINA, J. M. et al. **Cyberbullying: o complexo *bullying* da era digital.** RE. SAÚDE. DIGI. TEC. EDU., Fortaleza, CE, v. 1, n. 1, p. 20-41, jan./jul. 2016.
- ROSA, M.; OREY, D. **O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out/dez 2012.
- RUUSUVUORI, J. **“Empathy” and “sympathy” in action: Attending to patients’ troubles in Finnish homeopathic and general practice consultations.** *Social Psychology Quarterly*, 68, 204–222, 2005.
- RUUSUVUORI, J. **Managing affect: Integrating empathy and problem solving in two types of health care consultation.** *Discourse Studies*, 9, 597–622, 2007.
- RUUSUVUORI, J. Emotion, affect and conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T.. **The Handbook of Conversation Analysis.** [S. l.]: Blackwell Publishing, p. 330-349, 2013.
- SACKS, H. **The search for help: No one to turn to.** Unpublished PhD Dissertation, University of California, Berkeley, 1967.
- SACKS, H. **Lectures on Conversation Volumes I & II.** [S. l.]: Blackwell Publishing, 1995.
- SACKS, H. **Ocupando-se em “ser comum”.** Juiz de Fora: Veredas On Line – Atemática, p. 166-181, jan 2007 [1984].
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. Home Position. **Gesture**, v. 2, n.2. p. 133-146, 2002.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. **A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation.** *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 2003 [1974].
- SANDBLUND, E. **Feeling by doing: The social organization of everyday emotions in academic talk-in-interaction.** Karlstad, Sweden: Karlstad University Studies 36, 2004.
- SELL, M.; OSTERMANN, A. C. Análise de categorias de pertença (ACP) em estudos de linguagem e gênero: a (des)construção discursiva do homogêneo masculino. **Alfa**, 1ª ed., São Paulo, 34 p., 2009.
- SCHLATTER, M. et al. **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. v. 39, nº 3, p. 345-378, setembro, 2004.

SCHEGLOFF, E. A. **The first five seconds: The order of conversational openings**. Unpublished PhD Dissertation. Department of Sociology, University of California, Berkeley, 1967.

SCHEGLOFF, E. A. **Sequence Organization in Interaction: A primer in Conversation Analysis I**. Cambridge University Press, 2007.

SIDNELL, J. Basic Conversation Analytic Models. IN: SIDNELL, J.; STIVERS, T.. **The Handbook of Conversation Analysis**. [S. l.]: Blackwell Publishing, p. 77-100, 2013.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. **Análise da Conversa: uma breve introdução**. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009.

STIVERS, T. Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. **Research on Language & Social Interaction**, 41:1, 31-57, 2008.

STIVERS, T. Sequence Organization. IN: SIDNELL, J.; STIVERS, T. **The Handbook of Conversation Analysis**. [S. l.]: Blackwell Publishing, p. 191-209, 2013.

TAINIO, L. LAINE, A. Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finish classroom interaction. In: **Education Studies in Mathematics, an International Journal**. Springer: Vol 89, n. 1, 2015.

VOUTILAINEN, L., PERÄKYLÄ, A. & RUUSUVUORI, J. Recognition and Interpretation: Responding to Emotional Experience in **Psychotherapy, Research on Language and Social Interaction**, vol 43 , no. 1, pp. 85-107, 2010.

WARING, H. Z. Conversation Analytic Approaches to Language and Education. In: KING et al. (eds.). **Research Methods in Language and Education**, Encyclopedia of Language and Education, Springer, 2016.

WATSON, R., GASTALDO, É. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

WEBER, M. **Conceitos sociológicos fundamentais**. LusoSofia Press, Covilhã, 2010 [1985].

WEISS, R. A. **Efervescência, dinamogenia e a ontogênese social do sagrado**. *Mana* 19 (1), p. 157-179, 2013.

WHALEN, J., ZIMMERMAN, D. H. **Observations on the display and management of emotion in naturally occurring activities: The case of hysteria in calls to 9-1-1**. *Social Psychology Quarterly*, 61, 141–159, 1998.

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO SÍMBOLOS ESPECÍFICOS DO CHORO

Símbolo	Descrição
^{oo} ajuda ^{oo}	Sussurrando – cercado por sinais de duplo grau
.shih	Exalação úmida
.skuh	Exalação seca
~desculpa~	Voz vacilante – cercado por tils
↑↑Desculpa	Tom alto – representado por duas ou mais setas para cima
s(hh)im	Aspiração na fala – o “h” representa aspiração: em parênteses indica um som mais nítido e mais plosivo
Huhh. Hhuh Hhuyuhh >hhuh<	Soluçando (chorando) – combinações de “hhs”, alguns com pontos finais para indicar inalação ao invés de exalação; muitos têm vogais sonoras; algumas têm vogais sonoras, algumas têm consoantes sonoras; se profundamente inaladas ou exaladas – são cercadas pelo símbolo de “maior que/menor que”

Quadro adaptado e traduzido de HEPBURN (2004, p. 161)

ANEXO B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MODELO JEFFERSON

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	Prolongamento do som
Nu ça	(sublinhado)	silaba 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)	Eloquções 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

Fonte: GARCEZ, P.; BULLA, G.; LODER, L., 2014.

ANEXO C – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL

Convenções de transcrição multimodal (versão reduzida)

** ++ △△	Gestos e descrições de ações corporificadas são delimitados entre dois símbolos idênticos (um símbolo por participante) e são sincronizados com trechos correspondentes de fala.
---> ---->	A ação descrita continua através das linhas subsequentes até que o mesmo símbolo seja alcançado.
>>	A ação descrita começa antes do início do trecho.
--->>	A ação descrita continua após o fim do trecho.
.....	Preparação da ação.
----	Ápice da ação é alcançado e mantido.
''''	A retração da ação.
ric	O participante que faz a ação corporificada é identificado quando ele não é o orador.
fig	O momento exato em que uma captura de tela foi tirada.
#	é indicado com um símbolo específico mostrando sua posição dentro da curva na conversa.

Quadro adaptado e traduzido de: MONDADA; 2016, p. 1

ANEXO D – TRANSCRIÇÕES DOS SEGMENTOS DE ANÁLISE

Segmento “Tá trazendo sofrimento pra ela isso” 11’41” a 14’22”:

001 RES >>*mas assim: (1,0) né: o que eu (.) >sei lá< o que eu queria
 002 né com isso porque (.)a- na minha família foi (.) mui:to
 003 ~chato~
 004 (1,0)
 005 que a escola promovesse ↑algo sabe com com um tema com
 006 um assunto sa:be pra tratar na esco:la (0,8) >sabe< sobre
 007 bullying sobre: sabe (1,0) porque isso é mui:to
 008 constrangedor ~°pra quem passa°~
 009 COO mas isso é [feito durante o ano já foi feito esse ano [todo=
 010 RES [muito constrangedor
 011 PED [a=
 012 COO =ano a gente faz (esse trabalho) todo ano
 013 PED =gente faz várias vezes durante o ano
 014 RES (ah então) a XXX não levou nada
 015 PED em algumas situações [espe:cíficas
 016 COO [NÃO a patrulha vem e faz [fez palestras
 017 PED [↑as vezes a
 018 COO = já entendeu
 019 PED = gente vai na sala se tá com alguma situação específica a
 020 gente vai faz um trabalho específico com aquela turma
 021 conver:sa (0,4) então assim: a gente sempre tá tendo uma ação
 022 nesse sentido porque é uma coisa que infelizmente acontece um
 023 caso isolado aqui acontece [outro ali e assim durante o ano=
 024 RES [não >eu sei eu sei< claro
 025 PED = acontecem vários então durante o ano a gente vai fazendo
 026 formiguinha várias vezes e:
 027 (0,6)
 028 RES não tem [não tem tido resultados °né°
 029 PED [há pouco tempo agora a gente teve um trabalho com os
 030 RES sextos anos com a patrulha escolar eles vieram pra conversar
 031 (.) com os sextos anos não sei se ela falou pra você que a
 032 patrulha veio
 033 RES °não°
 034 PED teve uma palestra com eles e de umas duas horas de palestras
 035 com com as turminhas deles falando não só das normas da
 036 escola mas falando de bullying falando das de toda essa
 037 questão não tem nem (.)um mês não né Tamy deve ter um mês e
 038 pouco?
 039 COO não.
 040 PED eles tiveram esse trabalho com eles falando de lei: de tudo
 041 assim né
 042 RES ↑ma- mas mas talvez quando é feito talvez na escola talvez
 043 eles não pres:tem tanta atenção talvez isso esteja
 044 acontecendo (.)talvez um trabalho pra família sabe (.) sentar
 045 em ca:sa fazer junto orientar: (0,6) talv- eu acho assim na
 046 minha opinião que talvez seria mais eficaz porque >eles estão
 047 ali< e não tão nem prestando atenção no que tá sendo dito (.)
 048 porque eu creio que foi isso que aconteceu a XXXX tá desde o
 049 início do ↑ano com esse problema sabe eu já levei no mé:dico
 050 a gente já conversou não você você não é obrigada a ser magra
 051 porque seu amigo quer que seja (0,2) se você quiser fazer e
 052 exercício físico >você vai fazer exercício físico< fazer dieta
 053 você vai fazer mas não porque o amigo quer que você seja
 054 (0,2) entendeu não existe esse padrão que eles acham que

055 sabe tem que ser magra tem que ser branco tem que ser preto
056 não não existe isso né cada um é cada um e a gente tem que
057 gostar de todo mundo com as suas diferenças (0,2)
058 então assim é algo que a gente trabalha muito com ela (.) só
059 que (0,2) eu vi que agora tá trazendo sofrimento pra ela
060 isso (0,2) ela mãe por favor ~me tira da escola~ (0,4) sabe
061 eu disse não você vai pra escola você vai terminar o ~ano~
062 (.) sabe (0,4) e assim eu assim tô muito ferida com isso
063 ~muito mesmo~ (.) sabe ~ontem ela chorou muito~ ((começa a
064 chorar))
065 (5,0)
066 PED °a gente que né a gente° (.) nós também somos mãe né Tamy a
067 gente entende a sua angústia(.) a sua [preocupação (.) e- =
068 RES [.hh
069 PED =assim essa situação que ela tinha recebido bullying outras
070 vezes a gente n- ela não [né a gente não sabia

Segmento "Eu entendo ela" 00'00" a 02'03"

001 DIR o que que pode ser feito (.) o que que (0,5) eles
002 decidiram fazer mas assim (0,3) A i- a ideia é a escola
003 mostrar o quan:to (0,5) está sendo difí:cil (0,3) a gente
004 (0,5) dá continuidade (0,5) né nesse atendimento ao
005 aluno aqui dentro da escola (0,6) porque: (0,5) é é ele tá
006 em surto (0,7) ele agride: (0,4) né? e e a gente
007 não tem controle ele precisa de um tratamento (0,8) entendeu
008 e aí nessa: (0,7) é::: (0,6) nessa situação aqui né d- do
009 dessa audiência (.) isso precisa ser colocado (.) né?
010 (0,7) colocado o quan:to está sendo difícil (0,3) dentro
011 do ambiente escolar: (0,8) com todas (.) [essas situações
012 RES [VÊ foi o negócio
013 (do papel) da matrícula da lúcia ela virou pra mim e
014 falou assim mãe eu não quero que a senhora faz minha
015 matrícula agora não (0,7) ~eu to com medo de ir
016 pra escola~ (0,5) ~eu to com medo de ir voltar pro Valdeci
017 Soldado~
018 (0,6)
019 DIR ai: é uma pena porque a lúcia é ótima aluna,
020 (0,2)
021 RES eu falei assim (.) minha filha você vai (.) você mora aqui
022 no bairro é direito seu ~estudar aqui~ ela falou assim
023 ~eu não quero (mãe)~ ((começa a chorar))
024 DIR ela não quer (.) ficar aqui el- ela e: aí [tem que=
025 PED2 [eu entendo=
026 DIR =respeitar também
027 PED2 =[eu até entendo
028 RES [~↑eu=entendo ela~
029 DIR É:
030 RES [↑eu entendo ~eu não posso obrigar ela a fazer isso~
031 PED2 [uhum
032 (0,4)
033 DIR não de jeito nenhum (0,7) de jei[to nenhum (.) SE Nesse=
034 RES [eu não posso obrigar
035 DIR =momento vai ser bom pra ela (0,9) psicologicamente eu acho
036 que (.) você tem que a- é: entender
037 PED se da[qui um tempo ela se sentir mais confortável ela=
038 DIR [se a (família)-
039 PED =vol[ta
040 DIR [È:::
041 (0,2)
042 DIR e se a gente (.) conseguir resolver essa situação também
043 aí ela (0,3) se ela se sentir segura ela vem (0,4) ela
044 vo[lta
045 RES [foi igual né no: dia: (1,0) igual nas meninas lá
046 da escola: (0,3) as próprias meninas da limpeza lá da
047 escola .shih (0,6)
048 que: (.) que tem uma menina (0,4) que é amiga dela: (0,2)
049 DIR Uhum
050 RES que trabalha (.) que é muito amiga dela que parece que tem
051 uma menina autista também (0,8) que é amiga da mãe do
052 pierre virou pra mim e falou assim olha tia (0,5)
053 trabalha dentro do xxxx (0,5) virou e falou assim olha
054 tia você toma muito cuidado

Segmento “Eu te agradeço muito” 04’52” a 06’55”

001 PRO apesar de to:dos os problemas que ela teve na vida dela:
002 (0,6) ela vai sair de:ssa (0,5) >entendeu< (.) e: a gente
003 eu professor (.) e você como mãe a gente tá junto nisso
004 (entendeu)
005 RES (xxxx xxxx x xx xxxxx) vou até mandar um vídeo pra você
006 depois ela começou a fazer aula de can:to (.)
007 PRO aí que maravil[ha:
008 RES [terça feira
009 PRO um incen[tivo para ajudar né
010 RES [>ela falou> mãe eu vou ser (.) uma cantora (.)
011 Famosa
012 (0,3)
013 PRO tá vendo (.) ela até me adicionou [no: instagram pra poder
014 RES [hhhhh.
015 PRO acompanhar os: [eventos
016 RES [isso
017 (0,4)
018 RES mas assim (0,3) o que eu tenho pra dizer pra você XXXXX é
019 só °agradecer°
020 PRO (xx xxxxx xxxxxx)
021 RES porque >assim< eu falo que assim (0,6) muitos professores
022 a maioria (0,5) eles se sensibilizaram (0,6) com a
023 >situação< quando eu tava conversando com o- (.) o
024 professor que eu fa:lei algumas coisas ele falou assim
025 (0,3) mãe eu não sabia desse quadro dessa história (.)
026 é: muita coisa (.)pra ela (0,3) com doze anos [Agora=
027 PRO [uhum=
028 RES =encarar
029 PRO =uhum
030 (0,8)
031 RES eu falei pois é >mas assim< (0,2) e::u (0,3) (quando ela
032 veio pra mim) (XXXX *XXXXXXXXXX) (porque minha filha) tava
033 se envolvendo com: vagabundo XXXXXXXXXXX* então não era o
034 momento que eu tava preparada <para tê-la>
035 PRO Uhum
036 RES só que hoje eu entendo porque (que eu estou com ela)
037 (1,8)
038 RES ~que se eu não tivesse ela talvez eu nem estaria nesse
039 momento aqui~ (0,5) (XXXX)[porque eu-
040 PRO [tudo tem um propósito né
041 (0,5)
042 RES então assim ~eu desejo tu:do de bom pra você~
043 PRO ah:: (eu te agradeço) fico feliz de poder ajudar: e de
044 novo eu te falo (.) não desista
045 RES Não
046 PRO nada está perdido esse ano
047 (1,0)
048 RES .skuh ~eu te agradeço mui:to [muito mesmo sabe assim~
049 PRO [(imagina) que isso:
050 (0,8)
051 RES ((chora)) ~desculpa~ [(alguma coisa) .skuh
052 PRO ↑não: (tem nada disso não) você sabe di:sso se quiser
053 conversar:, desabafar:, è : a gente está aqui pra isso
054 (0,2) entendeu (me dá um abraço de novo) .hhh
055 (0,6)
056 PRO (estamos aqui [pra isso braços abertos literalmente tá:)
057 RES [.hhh

058 RES deus te abençoe [mui:to muito (por [tudo aquilo que você tem)
059 PRO [amém amém [tenha fé:

Segmento "Mexeu comigo" 26'29" a 28'24"

001 RES >>e- eu eu eu coloquei aqui (.) que xxxxx é minha filha
002 (0,3) porque pra mim assim (0,2) eu não sinto o que eu sinto
003 no ventre (0,2) é uma criança mexendo (0,7) mas no meu
004 coração é as ~emoções~ (3,0) ~e isso assim mexeu
005 comigo~=
006 DIR =mexeu [(com filho) acabo:u
007 RES [porque: ~eu sei o quanto ela sofreu~
008 (1,0)
009 RES desde quando ela tava no ventre da mãe dela >que a mãe
010 dela< o que ela que pode fazer pra tomar pra matar ela
011 (.) ela fez
012 (1,6)
013 RES com dez anos ela viu viu o pai ~dela~ que foi
014 assassinado com vinte tiros dentro de um caixão
015 (0,5)
016 DIR (me:u deus)
017 (2,0)
018 RES .hhh então foi como a psicóloga (xxxxx) [falou (0,3) o =
019 DIR [é mui:ta coi:sa né
020 RES =i- o iceberg
021 (1,0)
022 RES veio tudo junto
023 (0,3)
024 DIR Uhum
025 (0,8)
026 RES e eu tô vivendo esse momento de sensibilidade tô em
027 ~processo de divórcio~
028 (1,1)
029 RES então vem tudo junto com ela
030 (1,7)
031 RES (~entende~) [então: assim- ~eu enten:do o lado dele eu
032 DIR [eu entendo eu entendo
033 RES não tô crucificando ele~ porque cada um [é cada um
034 DIR [mas olha (0,2)
035 em relação a sua filha (0,7) è:: (0,2) aliás a gente tem
036 que ser assim né na na nossa vida, (.) em relação a sua filha
037 (.) o máximo que puder: (0,3) você ser for:te (0,2) em se- em
038 segurar: (0,5) vai ser bom pra ela (0,2) porque ela vai se
039 sentir segura (.) porque tudo isso que você tá sentindo
040 ela também [tá sentindo (0,6) né (.) então nós vamos=
041 RES [.skuh
042 DIR =cuidar dela:
043 (1,0)
044 DIR pode ficar tranquila (0,4) a escola ela tem essa
045 sensibilidade em relação: (0,6) a entender tudo tudo que tá
046 acontecendo nós temos uma alu:na com todas as
047 dificulda:des nós temos um relato que é muito sério que nós
048 vamos conversar com esse profissional (0,2) entendeu (.) e
049 nós temos também: (0,2) uma situação também o que que tá
050 acontecendo também pra (.) pra (0,3) pra gerar todo esse:
051 (0,3) esse sofrimento (0,2) nós vamos trabalhar em cima
052 Disso