

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

ANA LUÍZA HENRIQUES COAN

**AFILIAÇÃO E TEMPORALIDADE EM
UMA DISCUSSÃO SOBRE FEMINICÍDIO**

VITÓRIA-ES
2022

ANA LUÍZA HENRIQUES COAN

**AFILIAÇÃO E TEMPORALIDADE EM
UMA DISCUSSÃO SOBRE FEMINICÍDIO**

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 título de Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli

VITÓRIA-ES

2022


ANA LUÍZA HENRIQUES COAN

“AFILIAÇÃO E TEMPORALIDADE EM UMA DISCUSSÃO SOBRE FEMINICÍDIO”


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 20 de julho de 2022.


Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ROBERTO PEROBELLI DE OLIVEIRA
Data: 20/07/2022 21:55:11-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

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

Documento assinado digitalmente
 CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN
Data: 21/07/2022 21:13:11-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 DANIELA NEGRAES PINHEIRO ANDRADE
Data: 21/07/2022 14:35:55-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Daniela Negraes Pinheiro Andrade (Unisinos)
Examinadora Externa

A Deus e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento aqui não poderia ser direcionado a nada além de Deus, eu sempre fui uma pessoa de fé e fui criada em uma família católica, eu agradeço a Deus desde os meus primeiros dias de vida onde ele me ajudou a sobreviver a muitas complicações. A cada conquista minha eu sei que ele que me guiou até ela, e aqui não seria diferente. Eu acredito que as coisas acontecem quando devem acontecer, tudo é no tempo de Deus, quando não passei no mestrado na minha primeira tentativa achei que meu mundo ia acabar, mas eu tive tantas experiências nesse meio tempo e que me permitiram ser quem eu sou hoje.

Meu segundo agradecimento é a minha família que luta comigo lado a lado em todas as batalhas com vitórias e derrotas, essa dissertação é para vocês: pai, mãe e irmã. Obrigada por sempre acreditarem na educação e por me colocarem em instituições públicas de qualidade, principalmente minha querida UFES, que foi meu lar de 2003 no ensino fundamental até 2022 na pós-graduação. Obrigada por sempre acreditarem em mim e incentivarem meus sonhos.

Agradeço agora ao meu querido orientador. Roberto, se me permite aqui a me referir a você apenas pelo seu nome e não aos seus incríveis títulos, você não sabe o peso enorme que você tem na minha vida, você me acolheu como orientador e amigo dentro de uma área em que eu não tinha domínio nenhum e com uma paciência me mostrou todos os caminhos para aprender a fazer pesquisas em Análise da Conversa. Todo seu afeto faz de você um ser humano que contagia, que dá forças e mesmo indiretamente você me incentivava a cada escrita, e escrever algo que está além do meu domínio foi muito desafiador, mas eu queria deixar você e o GLIE orgulhosos, tentar mostrar que todas as conversas, todas as reuniões e todas as análises conjuntas valeram a pena.

Agradecimento especial a este grupo incrível que é o GLIE, que me fez entender realmente o que é ser um grupo, o que é escrever uma dissertação em primeira pessoa do plural, porque são nossas análises, nossos dados, nossas percepções, eu não teria escrito nada disso se não fosse por vocês. Queria agradecer a um membro em especial, Carol, obrigada pela geração desses dados incríveis, mas me mostrando eles por um

novo olhar além do seu. Outro grupo também teve uma participação crucial nos meus dados, o grupo FEI (Fala em Interação), obrigada por nos acolher e oferecer novas perceptivas e olhares para esses dados.

Aos meus primos que são meus primeiros amigos e vibram comigo a cada conquista e choram comigo a cada derrota, e a todos os meus amigos que sempre me encorajam e enchem minha vida de alegrias.

A todos os professores que tive até aqui e que de alguma maneira foram essenciais para a escolha da minha profissão, a todos aqueles que acreditam na educação como transformação e pregam um ensino afetivo. Em destaque todos os meus orientadores: Daniel (IC), Mário (TCC), Roberto (Mestrado) e Eliane e Mona que estarão presentes nessa próxima etapa que está por vir que é o doutorado.

Finalmente, gostaria de agradecer a minha banca pela disponibilidade e contribuições feitas até aqui e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por ter incentivado minha pesquisa através da bolsa.

“Feliz é quem descobre a sabedoria e adquire a inteligência! Pois com ela ganha-se mais do que com a prata, e seu lucro é maior que o do ouro; é mais preciosa que as pérolas, e nada é mais desejável do que ela”
Provérbios 3:13-15.

RESUMO

A sala de aula muitas vezes é o espaço de oportunidade para ocorrência de certas ações que podem ter como consequência diferentes respostas aos participantes desse evento interacional. Além disso, essas respostas podem estar em conformidade com o que foi exibido anteriormente na interação ou não. Em outras palavras, certas ações responsivas podem-se afiliar (ou não) ao que foi dito anteriormente. E essas ações responsivas acontecem tanto de forma verbal, isto é, pelo uso de elocuições emitidas pelos sons vocais, quanto de forma corporificada, ou seja, através de expressões faciais e gestuais, ou ainda por olhares, movimentos do torso, entre outras possibilidades. Todos esses elementos estão presentes em uma discussão que teve como ponto de partida o termo feminicídio. Os dados analisados nesta dissertação integram o corpus do Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE) e são transcritos de acordo com o modelo Jefferson (2004) de transcrição. Para analisar também os elementos não verbais presentes, utilizamos a transcrição multimodal (MONDADA, 2018). Os dados e as análises presentes nesta pesquisa mostram, à luz das perspectivas teórico-metodológicas da Análise da Conversa e da Etnometodologia, de que maneira os alunos de uma turma de 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal da Grande Vitória, demonstram apoio ou não ao que foi dito anteriormente - (des)afiliação – seja de maneira corporal ou verbal, no mesmo turno do falante ou no turno seguinte. Nesse sentido, este trabalho visa não só a discutir os conceitos de afiliação e desafiliação, mas como os mesmos podem ocorrer tanto de forma concomitante como subsequente. Além de contribuir com os estudos sobre questões de gênero em cenários escolares, uma vez que a temática foi tornada relevante pelos participantes, mostrando a contribuição e conexão dos conceitos de (des)afiliação, multimodalidade, temporalidade e questões de gênero.

Palavras-chave: Afiliação, Temporalidade, Questões de gênero em cenários escolares, Análise da Conversa Multimodal.

ABSTRACT

The classroom is often the space of opportunity for the occurrence of certain actions that can result in different responses to the participants of this interactional event. Also, these responses may conform to what was previously displayed in the interaction or not. In other words, certain responsive actions may (or may not) be affiliated with what was said earlier. And these responsive actions happen both verbally, that is, through the use of utterances emitted by vocal sounds, and in an embodied way, that is, through facial and gestural expressions, or even through looks, torso movements, among other possibilities. All these elements are present in a discussion that had the term femicide as its starting point. The data analyzed in this paper are part of the corpus of the Grupo Linguagem, Interação e Ethnometodologia (GLIE) and are transcribed according to the Jefferson (2004) transcription model. To also analyze the non-verbal elements present, we used the multimodal transcription (Mondada, 2018). The data and analyses present in this research show, in the light of the theoretical-methodological perspectives of Conversation Analysis and Ethnomethodology, how the students of a 6th grade elementary school class, in a municipal public school in Grande Vitória, show support or not to what was said previously - (dis)affiliation - either in a bodily or verbal way, in the same turn of the speaker or in the next turn. In this sense, this work aims not only to discuss the concepts of affiliation and disaffiliation, but how they can occur both concomitantly and subsequently. In addition, we aim to contribute to studies on gender issues in school settings, once the theme was made relevant by the participants, showing the contribution and connection between the concepts of (dis)affiliation, multimodality, temporality and gender issues.

Keywords: Temporality, Affiliation, Gender Issues in School Settings, Multimodal Conversation Analysis.

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1: Distribuição dos participantes no espaço da pesquisa.....	35
QUADRO 2: Distribuição dos vídeos.....	36
QUADRO 3: Visão geral dos recursos de alinhamento e afiliação.....	42
QUADRO 4: CONVENÇÕES MODELO JEFFERSON (adaptado).....	82
QUADRO 5: CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL (adaptado).....	83

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A PESQUISA EM ANÁLISE DA CONVERSA.....	15
2.1 A SEQUENCIALIDADE NA FALA-EM-INTERAÇÃO.....	17
2.2 A ANÁLISE DA CONVERSA MULTIMODAL	22
3. QUESTÕES DE CUNHO METODOLÓGICO	29
4. AFILIAÇÃO E DESAFILIAÇÃO.....	38
5. ANÁLISE DOS DADOS	43
5.1. AFILIAÇÕES E DESAFILIAÇÕES SUBSEQUENTES	44
5.2 AFILIAÇÕES E DESAFILIAÇÃO CONCOMITANTES.....	54
6. SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO: DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
8. REFERÊNCIAS	77
9. APENDICE 1: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	81
10. APÊNDICE 2: OS SEGMENTOS ANALISADOS NESTA DISSERTAÇÃO .	84
10.1 SEGMENTO 1	84
10.2 SEGMENTO 2	88
10.3 SEGMENTO 3	91
10.4 SEGMENTO 4.....	93

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula consiste em um cenário riquíssimo de investigação seja qual for a abordagem metodológica ou a linha de pesquisa. E quando ocorrem interações que rompem com aquela estrutura estereotípica de carteiras enfileiradas da sala de aula, temos acesso a inúmeros outros recursos que interagentes (alunos e professores) mobilizam para produzirem sentido a todo o momento. Além disso, quando provemos discussões sobre temas que são considerados tabus, temos a chance de, além de contribuir com a tomada de senso crítico dos alunos, investigar qual o papel que a escola exerce quando tais questões são levantadas.

O cenário desta pesquisa é o ambiente escolar, mais especificadamente a biblioteca, durante a disciplina de ensino religioso, onde ocorre um debate sobre o tema feminicídio, em que o professor inicia a interação providenciando algumas informações sobre e mostrando alguns dados alarmantes relacionados à violência contra a mulher no estado do Espírito Santo, onde se realiza esta pesquisa. A partir daí, temos acesso a diversos desdobramentos durante a interação, e especialmente as ações das alunas chamaram bastante nossa atenção.

Já que o termo feminicídio será tão recorrente nesta dissertação, é relevante que ele seja definido. Assim como veremos mais a diante, a definição do termo trazido pelo professor durante a aula que analisaremos nesta dissertação foi “femicídio é o assassinato de uma mulher, principalmente pelo fato dela ser uma mulher”. Em plataformas online de poder judiciário e tribunais de justiça de diversos estados, é possível encontrar seções que discutem o termo feminicídio e violência contra a mulher, a citação a seguir dos autores Dias e Dias (2015) resumem bem as definições que são possíveis de serem encontradas nesses sites:

Modalidade de homicídio qualificado, cometido contra a mulher por “razões da sua condição de sexo feminino”, ocorrendo, muitas das vezes, no ambiente doméstico e familiar, ainda pelo menosprezo, sentimento de perda da “propriedade” ou discriminação à conduta da mulher. É o assassinato pela sua condição de mulher, relacionado a gênero, um crime de ódio. Esta forma de aversão mórbida e patológica ao sexo feminino está diretamente relacionada com a violência que é praticada contra a mulher (DIAS; DIAS, 2015, p. 126).

O crime de assassinato, menosprezo e discriminação contra a mulher só virou lei em 09 de março de 2015, classificando a “Lei do Feminicídio” (Lei 13.104) como “forma qualificadora do homicídio, portanto, um crime hediondo, admitindo assim, por si só, os rigores que a Lei 8.072/90 impõe” (DIAS; DIAS, 2015, p. 125).

Em vista disso, as perguntas que orientam esta pesquisa são: Como as meninas em foco na interação produzem ações (des)afiliativas? E quais são os desdobramentos dessas (des)afiliações para a atividade em curso? Em outras palavras, visamos analisar como os interagentes gerenciam sequências interacionais afiliativas ou desafiliativas (especialmente as meninas) a partir de recursos verbais ou corporificados, exibidos durante o turno de um falante (concomitante) ou no turno seguinte (subsequente). Como objetivos específicos, destacamos: (a) discutir o conceito de afiliação e desafiliação a partir dos dados analisados e (b) relacionar os resultados obtidos com as discussões sobre gênero, especialmente no cenário escolar.

Tais sequências interacionais foram expressas em uma roda de conversa, caracterizada como uma proposta pedagógica em que os/as participantes, dispostos/as em círculo, apresentam seus pontos de vista acerca de um assunto específico, o feminicídio, no caso. Portanto, nossas lentes de análise são os conceitos de afiliação e desafiliação, que consistem, de modo geral, em respostas que dão ou não um suporte, um apoio, à postura afetiva revelada em turno anterior. Assim, esta investigação procura apresentar os diferentes recursos que as participantes nessas sequências interacionais mobilizam para demonstrar (des)afiliação.

Teórico-metodologicamente, este trabalho está embasado dentro dos postulados da Análise da Conversa (AC), desenvolvida primeiramente pelos sociólogos Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (2003 [1974]) como um empreendimento específico da Etnometodologia proposta por Harold Garfinkel (1967). As análises dentro da AC são feitas tanto em ambientes não ligados às instituições, como em cenários institucionais. Nossas¹ análises consideram que os interagentes lidam com

¹ Além de os dados serem compartilhados por todos/as do Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE), esta pesquisa também conta com a colaboração de cada integrante, que contribuiu em sessões de análise conjunta dos dados. Em razão disso, muitas vezes durante esta pesquisa serão usados verbos na primeira pessoa do plural, demonstrando que foi um trabalho que contou com a colaboração de várias pessoas.

alguns princípios fundamentais para que a interação ocorra, organizando-a de maneira a construírem um entendimento mútuo.

A pandemia de Covid-19 dificultou a geração de novos dados, e como o acervo do Grupo Linguagem Interação e Etnometodologia (GLIE) ainda conta com dados passíveis de novas observações, optamos então por utilizar dados já gerados anteriormente (o percurso da geração de dados será mais detalhado na seção “metodologia”).

A decisão do tema desta pesquisa foi tomada durante as aulas de Análise da Conversa (AC) no mestrado e nas reuniões do GLIE. Entre os conceitos elaborados nas aulas e nos encontros do grupo de pesquisa, o conceito de afiliação foi identificado logo nos primeiros acessos aos vídeos, e a interação durante a roda de conversa chamou bastante a atenção no que diz respeito à participação de algumas meninas. Em certos momentos, elas demonstravam seu apoio (ou não) ao que estava sendo dito por outros/as participantes. Esse apoio, por vezes, era demonstrado em ações corporificadas, concomitantemente à fala das outras pessoas e, em outras vezes, em ações verbalizadas subsequentemente. Portanto, a temporalidade presente nessa interação foi algo que pareceu ser tornado relevante pelas próprias participantes, e a análise multimodal se fez necessária, de modo a tornar nossa análise mais aguçada.

Com esta pesquisa pretendemos contribuir com as discussões acerca do conceito de afiliação, de modo mais específico, e, de modo mais ampliado, sobre o gerenciamento de trocas de turnos acerca de questões de gênero na fala-em-interação em sala de aula. Os estudos voltados aos recursos multimodais corporificados (expressões faciais, movimentos, gestos etc.) nos ajudam a entender como as participações em uma interação são organizadas e monitoradas mutualmente pelos interagentes através desse recurso interacional.

Este trabalho está dividido em seis seções, incluindo esta introdução; o segundo capítulo contextualiza teoricamente a pesquisa, trazendo um panorama de outras investigações realizadas em AC, depois de tratar um pouco sobre seu surgimento e alguns fundamentos básicos. Os conceitos da AC de sequencialidade da fala-em-interação, abordagem multimodal e o conceito de temporalidade são apresentados por serem essenciais para o entendimento desta pesquisa.

O terceiro capítulo conta com os recursos metodológicos utilizados na geração, escolha, segmentação e análise dos dados, assim como os detalhes do cenário pesquisado. Destacamos que os dados foram gerados por Goulart (2020) e fazem parte do acervo do nosso grupo de pesquisa, cujas interações ocorrem em uma escola pública, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Foram gerados dados de três aulas, porém, para os fins desta pesquisa, escolhemos circunscrever às ações empreendidas na primeira aula, que consistiu em uma roda de conversa acerca do tema feminicídio.

O quarto capítulo traz o principal tópico teórico abordado no tema desta pesquisa, que é a afiliação, suas definições, sua conexão com o conceito de preferência e as principais diferenças entre os conceitos de afiliação e alinhamento. É no capítulo quinto que estão as análises dos dados, subdivididos em oito excertos, acompanhados de algumas orientações sobre as convenções de transcrição utilizadas. O relatório de análise leva em consideração a temporalidade das ações multimodais e estão, portanto, dividida em duas categorias: sequências (des)afiliativas subsequentes e sequências (des)afiliativas concomitantes.

Para discutir os resultados, estabelecemos, no sexto capítulo, argumentações sobre questões de gênero. Analisamos como as meninas demonstram, nas minúcias de suas ações, aquilo que, numa visão mais panorâmica, poderia ser reconhecido como sororidade e, assim, destacamos como tais ações revelam mais de uma orientação ao mesmo tempo, como é o caso da iniciação de palmas, por exemplo, que, além de avaliar convergentemente uma fala anterior, indicializa o “apoio” (ou a afiliação) entre meninas que se colocam contra a violência de gênero. Por fim, no último capítulo, concluímos a dissertação, com o intuito de responder nossas perguntas de pesquisa, fazer considerações sobre eventuais contribuições do trabalho e indicar possíveis apontamentos futuros. No apêndice apresentamos os quatro segmentos em que os excertos foram retirados e as convenções de transcrição propostas por Jefferson (2004), aprimoradas por Mondada (2018) e adaptadas pelo nosso grupo GLIE.

2. A PESQUISA EM ANÁLISE DA CONVERSA

As discussões presentes neste capítulo, assim como o embasamento teórico e metodológico utilizado para a análise dos dados são fundamentados dentro de uma área chamada como Análise da Conversa (AC), também conhecida por realizar estudos da fala-em-interação. A AC tem uma origem sociológica “voltada para o estudo da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real” (GARCEZ, 2008, p. 17) e seu desenvolvimento tem origem na Etnometodologia proposta por Harold Garfinkel (1967).

As primeiras pesquisas neste campo foram publicadas em meados dos anos 1970 e entre seus principais nomes estão os sociólogos Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (2003 [1974]). Para esses estudiosos, a linguagem tem relevância sociológica, e a interação social é concebida como o conjunto de métodos de ação e raciocínio prático, compartilhados entre os interagentes em um determinado contexto social. Uma vez que esses métodos são ordenados e podem ser observados em um nível muito minucioso de detalhamento, eles podem então ser estudados em suas particularidades (SIDNELL; STIVERS, 2012). No Brasil, pesquisas dentro dos estudos da fala-em-interação estão majoritariamente ligados à Linguística Aplicada (OSTERMANN; GARCEZ, 2021).

A fala-em-interação tem como principal objetivo “compreender os fundamentos estruturais da conversa cotidiana, bem como a interação social espontânea que ocorre naturalmente entre leigos e/ou profissionais”² (SIDNELL; STIVERS, 2013, p. 2). O objeto de investigação da AC não se limita somente à fala em si, mas em todas as ações presentes dentro da interação, sejam elas verbais ou corporificadas. Por ações verbais, estamos considerando as elocuições formuladas pela emissão de voz, enquanto as ações não verbais ou corporificadas são aquelas expressas através de gestos, movimentos de torso, expressões faciais, como acenos de cabeça, encolhimento de ombros, piscadas de olho, levantamento de sobrancelhas, entre outros (STIVERS, 2008).

² Ao longo de todo este trabalho, para citações diretas que não tenham uma tradução consagrada em português, lançarei mão do recurso de realizar uma tradução própria apenas para os propósitos de elaboração deste trabalho de pesquisa, seguido da versão original do trecho traduzido. No caso da citação vinculada a esta nota, o original é: “*understanding the structural underpinnings of everyday conversation as well as spontaneous naturally occurring social interaction among lay persons and/or professionals*”.

Para analisar todas essas minúcias presentes na fala-em-interação, analistas da conversa se utilizam de gravações audiovisuais, posteriormente transcritas em detalhes de modo que evidenciam silêncios, sobreposições, alongamento na fala, aumento ou diminuição do tom e do volume de voz, respirações e inspirações, entre outros fatores. Por ter sido proposto pela linguista Gail Jefferson (2004), esse padrão de convenções de transcrição é chamado de *modelo Jefferson*. Com a introdução de aparelhos digitais de gravação, sobretudo em vídeo, algumas pesquisas começaram a lançar mão de novas convenções que dessem conta de alguns aspectos multimodais, como é o caso da proposta de Mondada (2018), que propôs um modelo que consegue levar em consideração também as ações corporificadas presentes na interação, inclusive acrescentando imagens à transcrição.

É importante ressaltar, porém, que, a respeito desses recursos utilizados na fala-em-interação, tanto a fala quanto a ação corporificada não são tratadas hierarquicamente, ou seja, não há uma prioridade entre a utilização de um ou de outro, pois cada detalhe da interação é um recurso importante, dependendo do contexto local e da atividade em curso (MONDADA, 2014). Embora alguns desses princípios possam ser mais convencionais que outros, a autora ainda acrescenta que a ecologia de cada atividade favorece o uso de um tipo de recurso: enquanto uma pode utilizar recursos verbais juntamente com gestos e movimentos corporais, outra pode favorecer uma ação realizada sem nenhuma palavra.

Dentro da AC, essa utilização de princípios pelos participantes de uma interação e sua posterior análise por nós analistas possuem uma concepção êmica e indexical. Em outras palavras, levamos em conta uma perspectiva de dentro do grupo social, ou seja, da visão do sujeito, esse ponto de vista êmico nos permite apenas construir afirmações através das ações dos participantes ali envolvidos. E uma concepção indexical leva em consideração que as expressões variam de sentido dependendo do contexto.

A AC tem um olhar sobre as ações sociais por meio do uso da linguagem e por meio de análises da fala-em-interação, enfatizando então “a articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidades, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação” (GARCEZ, 2008, p. 21). Porém, os objetivos da AC não se restringem apenas às interações rotineiras e espontâneas, mas sim à fala-em-interação de um modo geral (GARCEZ, 2008).

Drew e Heritage (1992) discorrem sobre a fala-em-interação institucional (dentro da qual a interação em cenários escolares se encaixa), que possui algumas características específicas quando se trata da sua organização. Como ocorre a distribuição de conhecimento nesses cenários, a participação na interação e o acesso aos recursos conversacionais são fatores que diferenciam a conversa cotidiana da fala-em-interação institucional. No caso da fala-em-interação em cenário escolar, o/a professor/a costuma ser tomado como o participante organizador/a da sequencialidade, gerenciando a tomada de turnos entre os participantes da interação (GARDNER, 2013).

Dentro dos estudos da AC, já é pacífica a afirmação de que os participantes de uma interação se organizam de maneira a fazer com que haja um entendimento mútuo entre interlocutores, os/as quais, para isso, lançam mão de diversos métodos para que essa compreensão ocorra, ou seja, para alcançarem a intersubjetividade. Em razão disso, as seções a seguir apresentam alguns conceitos essenciais para que os participantes de uma determinada situação social alcancem esta intersubjetividade enquanto interagem.

2.1 A SEQUENCIALIDADE NA FALA-EM-INTERAÇÃO

Um fator primordial para que uma interação aconteça é que os interagentes estejam levando em consideração o que foi dito anteriormente e o que pode ser dito a seguir, ou seja, a interação é fluida e contínua. Nos estudos da fala-em-interação social, o conceito que define esse fator é a sequencialidade, isto é, o fato de a fala-em-interação ser organizada em sequências é um princípio central da AC (STIVERS, 2012).

Nesta seção, apresentamos então conceitos acerca da sequencialidade da fala-em-interação que englobam as ações produzidas na interação que são oferecidas por referência ao que foi dito antes e que apontam para o que vem a seguir, a saber: a organização da tomada de turnos, os pares adjacentes e o sistema de preferência.

O artigo “Sistemática Elementar para a Organização de Tomada de Turnos para a Conversa” é um trabalho precursor dentro da AC que foi desenvolvido por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]), abordando os princípios que os participantes de uma interação utilizam para se organizarem de maneira a se entenderem e serem capazes de se manter em uma conversa. O sistema de trocas de falas é o foco desses

autores, porém eles mencionam que a tomada de turnos é usada em diversas atividades, tais como ordenação de movimentos de jogos (jogadas), alocação de cargos políticos, organização do tráfego em cruzamentos, entre outros.

Primeiramente, é importante ter em mente que um turno pode ser entendido como o tempo de distribuição da vez de fala de cada participante da interação, ou seja, são unidades que organizam e colocam as falas em ordem. Os autores discutem que a tomada de turnos possui alguns fatos gerais aparentes, tais como o fato de que, para se ter uma conversa de fato, é necessário haver uma troca recorrente de falantes ou, pelo menos, uma ocorrência de troca de falantes. Desse modo, a condição de que normalmente, os interagentes falam um de cada vez se impõe, mas pode ser que dois falantes tomem o turno ao mesmo tempo ou que haja um silêncio maior entre os turnos de fala. Ambas as possibilidades, no entanto, são breves.

Com relação à ordem e ao tamanho relativo dos turnos, bem como à extensão da conversa, os autores destacam que, em uma conversa cotidiana, são condições que podem variar e não são previamente especificadas. Além dessas características, também merece destaque o fato de que algumas técnicas de alocação de turnos podem ser utilizadas, assim como, em casos de identificação de problemas de escuta, compreensão e/ou entendimento do turno, técnicas de reparo podem ser utilizadas.

Portanto, se vamos imaginar uma interação “ideal” em que cada interagente tem sua vez de falar, um falante só inicia seu turno após o término do turno anterior, mas sobreposições de fala podem ocorrer, mesmo que por um período curto. A fala-em-interação cotidiana, com acontecimentos naturais e espontâneos, não possui regras pré-fixadas de como o próximo falante será selecionado, mas nas interações em ambientes institucionais, por exemplo, é comum que a prática de alocação seja feita pelo participante que desempenha o papel de representante da instituição, e quando ele/a não o faz, pode haver um estranhamento.

Em outras palavras, em um ambiente como a escola, espera-se que o professor selecione o próximo falante, por isso que práticas de levantar a mão como forma de solicitação do turno são tão comuns na sala de aula. Em uma interação onde o professor solicita essa prática, por exemplo, e o aluno toma o turno sem ser selecionado pelo professor, pode causar reprimendas como “vamos seguir a ordem” ou “para falar precisa

levantar a mão”, tais falas estão presentes em alguns momentos da aula analisada nessa dissertação.

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]) também trazem a noção de Unidade de Construção de Turno (UCT), que seriam as partes elementares para a construção do turno, que podem ser constituídas por palavras isoladas, sintagmas, orações e sentenças inteiras. Junto a essas possibilidades de extensão, a definição de que houve uma finalização de uma UCT leva em consideração elementos prosódicos, sintáticos e semânticos. Adicionalmente, os autores trazem em seus estudos o fato de os participantes da interação serem capazes de projetar quando uma UCT será finalizada e se orientarem para isso, e o momento em que essa projeção ocorre recebe o nome de Lugar Relevante para a transição (LRT).

Quando entendemos o papel da tomada de turnos dentro da interação, percebemos que certas ações que são implementadas em um turno de fala por um participante acabam antecipando ou limitando as ações subsequentes. Em outras palavras, o modo como, por exemplo, se organizam as saudações, as despedidas e os pedidos ou ofertas, normalmente se dá em pares, não só porque estão unidos dois a dois, mas porque, como afirmamos anteriormente, uma primeira ação vai projetar (e tornar relevante) uma segunda ação que se lhe seja complementar (ou responsiva).

Segundo Schegloff (2007), o que caracteriza essencialmente os pares adjacentes é o fato de que eles são compostos, em geral, por dois turnos realizados por falantes distintos e que estejam dispostos um após o outro, ou seja, de forma adjacente. Desse modo, podemos considerar que essa disposição se configura pela ocorrência de uma primeira parte do par (PPP) seguida de uma segunda parte do par (SPP).

Esses pares não são definidos por regras prescritivas, uma vez que cada par adjacente pode ocorrer de maneiras distintas. Uma saudação, por exemplo, de modo geral, costuma ser composta de um par de cumprimentos (“oi”-“oi”, e variações), ou uma despedida com pares de “tchau”-“tchau”, assim como a uma PPP de convite pode-se seguir uma SPP de aceite ou de recusas, entre tantas outras ações possíveis, executadas em pares (STIVERS, 2012). A composição desses pares depende das orientações sequenciais dos participantes e varia conforme a situação social. Nesse

sentido, não parece produtiva a criação de um inventário dessas possibilidades, uma vez que seria uma lista infindável e sempre insuficiente.

Levando em consideração que a ocorrência de uma PPP projeta uma SPP, antecipando e limitando as ações que serão produzidas a seguir, é importante ressaltar que essas ações que são desencadeadas não são equivalentes, ou seja, o aceite e a recusa a uma oferta ou a um convite demandam trabalhos interacionais diferentes. Dependendo do contexto e da forma como a PPP é construída, aceitar um convite é uma ação menos trabalhosa e acontece, normalmente, de forma imediata, ao passo que, em contrapartida, uma recusa pode ser marcada por atrasos na produção da fala, hesitações, explicações e justificativas antecipadas. Essa variação no “trabalho” que envolve produzir uma SPP demonstra quando uma resposta é considerada preferida ou despreferida dentro da interação.

O conceito de preferência é importante para os estudos em AC, e sua compreensão está vinculada diretamente a discussões sobre o tema deste trabalho, pois como será apresentado mais adiante, a afiliação está diretamente conectada com a preferência (POMERANTZ; HERITAGE, 2012; SACKS, 1992; DREW, 1992; POMERANTZ, 1978). Ligada à ideia central de que os interagentes seguem princípios, que na maioria das vezes são implícitos, a noção de preferência em AC considera que, quando levados em consideração em certas situações interacionais, esses princípios envolvem diversos domínios e restrições, como: (1) seleção e interpretação de expressões de referência comum, (2) produção e interpretação de ações responsivas e (3) ações iniciais (POMERANTZ; HERITAGE, 2012). Além disso, em algumas situações, o uso desses princípios aparece em conflito, e os participantes precisam seguir alguns critérios para gerenciar esses conflitos.

No que se refere ao primeiro aspecto, é importante lembrar que Sacks (1992) apresenta o ajuste ao/à interlocutor/a como um dos princípios fundamentais na produção de fala-em-interação, pois, segundo esse princípio, um/a falante produz suas elocuições, orientado/a para que seu destinatário reconheça uma determinada referência, selecionando uma descrição que ele saiba que o outro conhece. Um exemplo que Ostermann e Perobelli (2019) trazem é na interação entre médico e paciente, onde o médico tenta constantemente construir um sentido que seja compartilhado com a paciente através do uso de “metáforas, léxico leigo, autoreparos e prosódia” (p. 153).

Nesse sentido, podemos afirmar que a AC consegue explicitar, no cerne das trocas de turnos e das orientações dos interagentes, uma concepção tão amplamente tratada no senso comum – a de empoderamento social – em cenários também tão importantes, como o dos atendimentos em saúde.

Outra forma de ajuste ao interlocutor é também citada por Drew (1992), que acrescentou aos princípios de Sacks, sobre a maneira de formular convites, o princípio da “propriedade máxima das descrições”, ou seja, “o máximo que pode ser dito”, isto é, é necessário incluir todas as informações relevantes ao contexto e ao domínio do/a interlocutor/a. Desta forma, para que haja um maior entendimento entre os participantes de uma interação, é importante que o maior número de referências sejam expressas.

Já com relação ao segundo aspecto, Sacks discute sobre as respostas preferidas a um questionamento, conhecidas como ações responsivas. O autor explica que existe uma preferência ou expectativa de uma ação responsiva específica em contextos de respostas para perguntas de sim/não (perguntas polares), como por exemplo; “Você participa de uma igreja agora?” tendo como resposta preferida o “sim”, e “Você não quer aquela costela ali não, né?” tendo como resposta preferida o “não”. E o princípio que é usado para as perguntas polares é que sempre que possível, evitar ou minimizar as desconirmações declaradas explicitamente em favor das confirmações. “Os destinatários encontram maneiras criativas de evitar desconirmações diretas e, ao invés disso, moldam suas respostas como confirmações, pelo menos, parciais”³ (POMERANTZ; HERITAGE, 2012, p. 213).

Os mesmos princípios de preferência que guiam as perguntas polares também acontecem em convites e avaliações, ou seja, evitar ou minimizar uma discordância ou desconirmação direta. Dentro das UCTs de convite, por exemplo, é comum que, caso o falante que ofereceu o convite perceba a possibilidade de uma recusa, ele(a) modifique o convite de modo que ele provavelmente seja aceito, “através das atividades colaborativas dos participantes, rejeições explícitas são minimizadas ou evitadas”⁴ (POMERANTZ; HERITAGE, 2012, p. 216).

³ No original: “*recipients creatively find ways of avoiding outright disconfirmations and, instead, shape their responses as at least partial confirmations*”.

⁴ No original: “*Through the participants’ collaborative activities, explicit rejections thus are minimize or avoided*”.

Em contraste com os princípios de preferência que englobam ações responsivas, o terceiro ponto se refere aos princípios envolvendo ações que são iniciadas, como solicitações, entrega de notícias ruins, correções e conselhos, que se concentram em sua evitação. Uma forma de administrar isso seria o agente da solicitação, por exemplo, administrar sua fala de modo a dar ao destinatário a chance de fazer uma ação de contrapartida, isto é, a chance de oferecer o que está sendo construído para ser solicitado, o falante então evita assumir a responsabilidade total da execução dessa ação.

Durante as ações feitas pelos participantes de uma interação, às vezes o uso dos princípios de preferência entram em conflito, como, por exemplo, ao se deparar com um elogio, um falante tende a evitar ou minimizar o elogio a si mesmo, porém, ao fazer isso o falante está discordando do elogio, o que vai contra o princípio de se possível, evite ou minimize um desacordo com a avaliação anterior. Em outras palavras, aceitar o elogio seria contra o primeiro princípio e recusar o elogio seria contra o segundo.

A esse respeito, Pomerantz (1978) descreve dois tipos de possíveis soluções para esses princípios de preferências que são conflitantes: (1) alterar a avaliação “rebaixando” o elogio de forma a aceitá-lo, porém utilizando um termo avaliativo de valor reduzido ou (2) propor que o crédito do elogio seja exagerado. Outra forma de solução é alterar o referente, isto é, o destinatário transfere o crédito do elogio de si mesmo para outra pessoa ou para algo diferente.

Uma vez que a análise de dados, a ser apresentada nas próximas seções desta dissertação, se desenvolve levando em consideração alguns conceitos básicos da AC (organização da tomada de turnos, adjacência e preferência), brevemente apresentados nesta seção, nosso próximo passo é trazer outras especificidades da AC que também serão importantes para as análises aqui empreendidas. Portanto, a seguir trazemos um pouco sobre a AC multimodal e sobre o conceito de temporalidade.

2.2 A ANÁLISE DA CONVERSA MULTIMODAL

Para discutir sobre a multimodalidade, temos como base os textos de Lorenza Mondada, que propôs esse modelo de análise e dedica suas pesquisas nessa área. A

autora explica que o termo multimodalidade pode ser utilizado em diversos campos disciplinares, considerando sua concepção como algo que se apresenta de diferentes maneiras, que possui dois ou mais modos de operação ou um maior número de observação (MONDADA, 2016).

Em vista disso, dentro da AC e de outros estudos relacionados à interação social com perspectivas voltadas aos gestos e movimentos, o termo multimodalidade se refere aos diferentes recursos que são mobilizados pelos interagentes para organizar as ações, além da prosódia, léxico e gramática, como também expressões faciais, movimentos corporais, olhares, risadas, aplausos, posturas (em pé ou sentado), manuseio de objetos e demais gestos. “O estudo da interação social se concentra em como os recursos multimodais, incluindo linguagem e movimentos corporais, são usados de forma abrangente e situados na construção da ação humana”⁵ (MONDADA, 2016, p. 336).

Assim sendo, é importante destacar que há uma diferença entre fazer uma transcrição apenas com base no material oral apresentado, quando contraposto com uma transcrição multimodal que vai muito além da produção oral. Desta forma, é nítido que os interagentes mobilizam não só recursos lexicais para construir e produzir inteligibilidade de suas ações situadas na interação, outros recursos, portanto, são também relevantes dentro do contexto interacional.

Logo, estamos colocando a concepção de ação como situada, construída pelo contexto social no momento em que acontece, isto é, organizada indexicamente. E para ter um registro levando em conta esse contexto social original sem ser interferido pelo pesquisador, ocorreu a inserção de vídeos dentro da AC, fortalecendo assim o foco nas interações naturais e espontâneas (MONDADA, 2016). Nos nossos dados, por mais que às vezes alguns alunos olhem para a câmera ou orientem seus corpos em direção a ela, pode se dizer que, em certos momentos, a presença desse equipamento se torna despercebida, então, as ações dos participantes podem não ser orquestradas pela presença da câmera. Consequentemente, seríamos capazes de observar se as ações de alguns alunos como disposições faciais bastante expressivas ou aplausos calorosos foram influenciadas pela presença da câmera.

⁵ No original: *The study of social interaction focuses on how multimodal resources – including language and bodily movements – are holistically and situatedly used in building human action.*

Para exemplificar um pouco sobre as diferenças entre as transcrições do modelo *Jefferson* e Multimodal, apresentamos a seguir um excerto tirado das segmentações que serão utilizadas na análise de dados.⁶

Excerto 1 (Segmento 1 [linhas 35-39]):

```
035 NOB [é:::] &aí a mulher vai e: bate no ho:mem=
036 EME [shhh]
037 NOB =aí o homem não pode bater na mulher,
038 NOB >porque: se bater na mulher é covarde<
039 NOB <aí:: aí> ela fala que ela pode bater no homem.
```

Esse excerto, que faz parte de um dos excertos que serão apresentados na seção de análise de dados, apresenta uma rápida troca de turnos entre Noberto (NOB) e Irineu (IRI), que se manifesta acerca do tema “Violência contra a mulher”, proposto para ser debatido na atividade Roda de Conversa, que será melhor explicada adiante. As marcações nessa transcrição se limitaram apenas aos recursos prosódicos ouvidos pela transcritora e já são suficientes para destacar aspectos como sobreposição de vozes (ℓ35-36, representada pelos colchetes), alongamentos de vogais (ℓ35, ℓ38 e ℓ39, representados pelos dois pontos), aceleração e desaceleração da fala (ℓ38 e ℓ39, símbolos menor que e maior que), entre outros. Portanto, uma análise voltada aos recursos vocais e verbais presentes nessa interação. Contudo, se apreciarmos a mesma transcrição, desta vez enriquecida por apontamentos multimodais, rica também passa a ser a análise dos dados⁷.

Excerto 1 – modificado (Segmento 1 [linhas 35-39]):

```
035 NOB [é:::] &aí a mulher vai e: bate no ho:mem=
036 EME € €[shhh]#
eme €lev BD€
tod &olh nob ----->
fig #fig.5
```

⁶ Esse excerto também aparecerá na análise de dados, e essa antecipação aqui se dá somente como forma de ilustração dos diferentes tipos de transcrição. As convenções utilizadas para a transcrição multimodal podem ser encontradas no QUADRO 4. Já as demais convenções de transcrição adotadas nesta dissertação bem como em todos os trabalhos recentes do GLIE encontram-se no apêndice, ao fim deste trabalho.

⁷ É importante ressaltar que as imagens de todas as transcrições foram tratadas digitalmente como forma de buscar anonimizar os/as participantes.



fig. 5

037 NOB =aí o homem não pode bater na mulher,
 tod ----->
 038 NOB >porque:# se bater na mulher é &% co#varde <%
 tod ----->&
 ana %abx 2B; lev C%
 fig #fig.6 #fig.7



fig.6



fig.7

039 NOB %<aí:: aí> ela fala que ela pode%#bater no homem.
 ana %mex C; apoi ME na C; rev 00%
 fig #fig.8



fig.8 (plano geral)



fig.8.1 (detalhe)

No caso dessa transcrição multimodal, é possível observar, por exemplo, que a tomada de turno de NOB não foi por autoseleção, mas por seleção ao próximo falante, ou seja, o início do seu turno foi mobilizado por um levantar de mão feito por Emerson (EME), enquanto ele fazia um som que solicitava o silêncio de todo o restante da turma (ℓ36 e fig.5). Os símbolos presentes na parte da transcrição em cor cinza serão explicados na análise de dados.

Além disso, algo que não se poderia prever apenas a partir da transcrição baseada somente na fala dos/das participantes, é a movimentação corporal e os gestos de Ananda (ANA) durante a fala de NOB (figuras 6, 7 e 8). Essa ação, que será mais explicada a seguir, foi uma ação concomitante, ou seja, enquanto NOB proferia seu turno ANA expressou uma ação responsiva corporificada, essa ação responsiva

multimodal foi demonstrada de forma desafiliativa através do seu revirar de olhos (fig.8).

A partir de observações semelhantes a essas, Mondada defende constantemente a importância de uma análise multimodal, pois mesmo que o foco dos estudos em Análise da Conversa recaia sobre a conversa oralmente expressa, o principal objetivo das análises em si não é somente a estrutura da linguagem, “mas sim a ação, para qual a linguagem é um recurso importante, mas não é a única e nem essencial” (p. 86).

Logo, a presença dos vídeos na AC, para a geração de dados, é tão importante quanto as gravações em áudio, permitindo que muito mais detalhes sejam observados nas transcrições e se aproximando muito mais de uma análise que se aproxima melhor do que foi vivido pelos participantes no contexto sequencial destacado. Nesta pesquisa, o foco são as ações responsivas expressas pelos participantes da interação que dão (ou não) suporte à ação precedente e são ratificadas (ou não) nas ações sucessoras, seja no mesmo turno do falante de maneira corporificada, ou no turno seguinte de maneiras verbais e corporificadas.

Dessa forma, a presença de uma tentativa de reprodução gráfica do material visual é imprescindível, mostrando que os recursos utilizados vão muito além do que se é verbalizado ou que, em certos casos nem são verbalizados, como ocorre, por exemplo, no Excerto 1 apresentado anteriormente. Lindström e Sorjonen (2013) destacam: “Todas as expressões de linguagem natural (e também gestos, olhar etc.) são indexicais, isto é, requerem o recurso ao seu contexto de uso para interpretação”⁸ (p. 355).

Nesse sentido, Mondada (2018), ao explicar que o ato de transcrever é uma atividade seletiva e que a relevância dos detalhes presentes na transcrição são sempre indexicais, também ratificam essa posição. Em outras palavras, os sentidos variam de acordo com o contexto, então não podem ser decididos a priori e de uma vez por todas.

Quando tratamos da utilização de diversos recursos mobilizados durante a interação e que podem ser utilizados tanto de forma concomitante quanto subsequente, levamos em conta o conceito de temporalidade na fala-em-interação. Mondada (2016) aponta que o fenômeno da sequencialidade, crucial para a AC e que foi discutido

⁸ No original: “*All natural language expressions (and also gestures, gaze, etc.) are indexical, that is, they require recourse to their context of use for interpretation*”.

anteriormente, é algo bem menos linear do que aparenta ser quando não se baseia apenas na fala. Em outras palavras, tal conceito organiza e ajusta as ações anteriores e seguintes em tempo real com condutas multimodais que podem ser simultâneas, coordenadas e entrelaçadas: “[...] isso significa não apenas considerar ações verbais responsivas no turno seguinte, mas também ações responsivas corporificadas que podem acontecer dentro e ao longo do turno anterior”⁹ (MONDADA, 2016, p. 361). Essa não linearidade é um desafio e traz uma nova oportunidade para as análises sequenciais.

As ações multimodais são caracterizadas por múltiplas temporalidades simultâneas, ao invés de uma estrita sucessividade. No entanto, o princípio da sequencialidade ainda se mantém: os participantes orientam fundamentalmente para as ações emergentes e seu posicionamento sequencial, para o anterior e o próximo, para as ações de iniciação e resposta. Isso mostra como os desafios da multimodalidade exigem um foco analítico cuidadoso (e conseqüentemente, uma anotação temporal detalhada e precisa nas transcrições) em arranjos sequenciais complexos com recursos múltiplos, bem como, de maneira mais generalizada, uma concepção de tempo aprimorada” (MONDADA, 2016, p. 262).¹⁰

Em suma, podemos supor que, assim como a sequencialidade, a temporalidade faz parte dos princípios fundamentais que moldam a interação humana, e essa visão da ação organizada de maneira temporal e sequencial são transformadas pela multimodalidade. Se antes estávamos convencionalizados aos estudos focados na fala que enfatizam uma ação desenrolada momento a momento, de forma linear e sucessiva, sem sobreposições ou lacunas (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 2003 [1974]), agora temos acesso aos estudos da ação multimodal. Nas palavras de Mondada (2016):

A ação é entendida como sendo organizada não por falantes individuais, mas dentro da interação social. Conseqüentemente, é dada atenção cuidadosa à forma como os coparticipantes administram as ações de forma sequencial,

⁹ No original: “[...] this means not only considering responsive verbal actions in the next turn, but also embodied responsive actions that might happen within and along the previous one”.

¹⁰ No original: “Multimodally formatted actions are characterized by multiple simultaneous temporalities, rather than strict successivity. Nonetheless, the principle of sequentiality still holds: participants fundamentally orient to emergent actions and their sequential positioning, to prior and next, to initiating and responding actions. This shows how the challenges of multimodality require a careful analytical focus (and consequently a detailed and precise temporal annotation in transcripts) on complex sequential arrangements of multiple resources, as well as, more generally, a sophisticated conception of time [...]”.

momento a momento, através da forma como uma ação reconhecivelmente responde a outra ou inicia uma nova sequência, através do arranjo de recursos publicamente responsável (SCHEGLOFF, 2007)¹¹ (MONDADA, 2016, p. 339).

A multimodalidade nos mostra uma interação com múltiplas sequencialidades que são entrelaçadas, criando temporalidades simultâneas. Essas ações organizadas de forma complexa exigem uma atenção cuidadosa e precisa, o que torna necessário o uso de vídeos, capazes de mostrar os detalhes organizados. Através dos vídeos é possível observar como os interagentes orientam suas ações de forma significativa e a todo momento, através de uma conduta multimodal, que é a conduta que nos toma no convívio social. Dado que, nas interações de modo geral, não há um tratamento apenas ao que é expresso oralmente, mas a todo um conjunto de ações integradas, que incluem as expressões verbais vocalizadas.

O conceito de multimodalidade e, por consequência, o de temporalidade é essencial para o entendimento das análises desta dissertação, pois como veremos na seção de análise de dados, na interação em questão ocorrem diversas ações tanto verbais quanto corporificadas, isto é, utilizando elementos multimodais, e que acontecem em dois momentos, subsequentemente e concomitantemente. A seguir, apresentamos o cenário da pesquisa e todos os seus “modos”, isto é, os modos de geração, segmentação e análise dos dados e todas as especificidades desse processo.

¹¹ No original: *Action is understood as being organized not by individual speakers but within social interaction. Consequently, careful attention is paid to how co-participants manage actions in a sequential way, moment by moment, through the way an action recognizably responds to another one or initiates a new sequence, through the publicly accountable arrangement of resources (Schegloff, 2007).*

3. QUESTÕES DE CUNHO METODOLÓGICO

Esta seção tem como objetivo descrever os recursos utilizados para a geração dos dados analisados nesta pesquisa: como foram feitos, qual é o cenário pesquisado e como ocorreu a escolha e a investigação dos segmentos escolhidos. Como eu não participei da geração dos dados desta pesquisa, todas as informações sobre a geração e o cenário são baseadas na dissertação de mestrado de Goulart (2020), porém, a eleição do fenômeno a ser analisado ocorreu a partir de um novo olhar, trazendo especificidades. Tanto que, este projeto se inclui no rol daqueles que foram realizados levando em consideração uma abordagem de pesquisa qualitativa, por se tratar de uma observação participante e por se configurar como um exercício metodológico de inspiração etnográfica¹².

Atualmente as pesquisas qualitativas deixaram de ser apenas “não quantitativas” e passaram a assumir categorizações mais dignas dessa classificação. Agrosino (2009) argumenta que esse tipo de pesquisa tem como objetivo retratar o mundo “lá fora”, explicando como os fenômenos sociais ocorrem “de dentro”, isto é, buscando a maneira com que os indivíduos concebem o mundo ao seu redor (p. 8). Esses fenômenos sociais podem ser estudados de diversas formas, seja através de análise de experiências de indivíduos ou de grupos, seja por meio de exame de interações empreendidas nesses grupos, seja, ainda, com investigação de documentos. No primeiro caso, “as experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas, analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia” (AGROSINO, 2009, p. 8). No segundo caso, que mais se aproxima da abordagem que se realiza nesta dissertação, leva-se em consideração o registro das práticas interacionais e posterior análise desse material. Já na terceira possibilidade de análise qualitativa, Agrosino (2009) ressalta que textos, imagens, filmes ou música constituem documentos que podem se caracterizar como itens relevantes para análise.

¹² Sabemos que um trabalho eminentemente etnográfico inclui procedimentos metodológicos que não foram utilizados na geração dos dados analisados nesta pesquisa. No entanto, mesmo que esta investigação não possa ser classificada como etnográfica, em termos de tempo de acompanhamento dos participantes ou de descrição detalhada das experiências nos diversos espaços de atuação dos atores no cenário, ainda assim, a relação que se estabeleceu entre pesquisadora e demais participantes, bem como as experiências flagradas pelas câmeras e o diário de campo produzido em decorrência dessa observação são ações que permitem reconhecer que foi realizado um exercício de etnografia neste caso.

Dentro das diversas abordagens de uma pesquisa qualitativa, nosso projeto se enquadra dentro dos conceitos da etnografia, assim como os estudos de Goulart (2020). Por mais que eu, em posição de analista, não estivesse inserida no contexto da geração dos dados, eu tive acesso às informações necessárias sobre esse grupo analisado, que no caso foram os alunos de uma turma de Ensino Fundamental do 6º ano em uma escola pública localizada na Grande Vitória. Falamos de grupo, porque, assim como Agrosino (2009) explica, a etnografia lida com pessoas no sentido coletivo, e não com indivíduos separados, mas sim grupos organizados. Ele define a etnografia como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (p. 30).

Nossa pesquisa de inspiração etnográfica, então, foi baseada no trabalho de campo, ou seja, foi conduzida no local onde os alunos passavam, à época, boa parte do dia. A geração dos dados foi caracterizada como observação-participante, isto é, Goulart (2020) estava em um convívio direto com os alunos, além de poder atuar como observadora através das gravações das interações. A pesquisadora esclarece que:

[...] dessa forma me coloquei como membro do grupo, o qual tinha consciência da minha presença enquanto pesquisadora, mas, quando necessário, me dispus a participar das atividades ou auxiliar os participantes no que me fosse solicitado, e isso se fez importante para que eu pudesse estabelecer uma relação de confiança com os participantes da pesquisa. Minha condição de observadora, no entanto, permaneceu assegurada, pois, mesmo estando presente e participando de algumas atividades, evidente estava que eu não era uma estudante nem uma funcionária da escola (GOULART, 2020, p. 35).

A autora reforça sobre os aspectos éticos da pesquisa, ressaltando que o projeto foi submetido à aprovação na Plataforma Brasil e avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES)¹³. Além de utilizar pseudônimos para o nome da escola e de todos os participantes, para preservar suas identidades, eles foram informados tanto oralmente quanto por escrito sobre os objetivos da pesquisa, juntamente com os motivos da necessidade das gravações em áudio e vídeo. Aos alunos foram entregues os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e por serem menores de idade, seus responsáveis receberam os

¹³ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 13606718.2.0000.5542.

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁴. Sobre o objetivo dos termos, Goulart (2020) explica:

O objetivo dos termos é garantir aos participantes e assegurar aos responsáveis pelos menores, conhecerem os riscos e os benefícios da pesquisa, o direito de retirar sua participação quando desejarem e certificar que, sob quaisquer aspectos, a não participação não acarretará qualquer dano ou prejuízo escolar (GOULART, 2020, p. 36).

Os dados a serem analisados nesta dissertação foram gerados em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, que foi renomeada com o pseudônimo Almir Oliveira Tostes, e está localizada em uma das cidades que compõem a região metropolitana da Grande Vitória. A escola funcionava, à época em que os dados foram gerados (o ano letivo de 2018), em dois turnos: matutino, com turmas dos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano) e vespertino, com turmas dos anos iniciais (1º ao 4º ano). Em 2018 a escola possuía, aproximadamente, 650 estudantes matriculados. Sobre a disposição do espaço físico da escola, a autora descreve:

[...] são dois pavimentos com secretaria, 12 salas de aula, salas da direção, de professores e de apoio pedagógico. Há também laboratório de informática (onde também funciona a sala de vídeo), sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, refeitório, biblioteca, seis banheiros separados por gênero, dependências adequadas a promover a acessibilidade, almoxarifado, parte do pátio coberta e parte descoberta. A quadra poliesportiva utilizada pelos estudantes é a da Associação de Moradores do bairro, localizada no terreno aos fundos da escola. Em uma parceria da Prefeitura Municipal com a Associação de Moradores, foi construída uma passagem por dentro da escola que dá acesso à quadra para realização das aulas de educação física (GOULART, 2020, p. 37).¹⁵

A geração dos dados se deu na disciplina de Ensino Religioso, ministrada pelo Professor Emerson¹⁶, com a turma do 6º ano C, que possuía 20 alunos, dos quais apenas cinco não cursaram o 5º ano na mesma escola. A autora relata que essa turma “se

¹⁴ Apêndices (GOULART, 2020, p. 73 e 75).

¹⁵ Todos os dados foram obtidos por meio de conversas com os funcionários da escola, além de observações posteriores do espaço.

¹⁶ Esse nome é um pseudônimo, assim como todos os outros nomes e topônimos que aparecem nesta dissertação. Esse recurso é uma tentativa de garantir ao máximo que os participantes da pesquisa não sejam identificados, como assegurado pelos termos de consentimento e assentimento assinados por todas as pessoas que participaram desta pesquisa.

mostrava um grupo muito receptivo e curioso” desde o primeiro contato com eles/elas, no dia 16/04/2018, e que ela conseguiu estabelecer uma boa relação com todos os estudantes em pouco tempo.

Um fator interessante também, que descobri através de informações prestadas pela própria autora posteriormente foi que a turma do 6º C não estudava em uma sala nas mesmas locações da escola, mas sim no espaço da creche que ficava ao lado da escola, ou seja, os alunos só interagiam com os colegas de outras turmas na hora do recreio. O background etnográfico também é intrigante para nossas questões de análise, já que a autora inicialmente acompanhou outras turmas de sexto ano, porém essa turma em si chamou bastante sua atenção por ser bastante unida, participativa e com meninas que se mostravam com maior poder de liderança.

Goulart (2020) permaneceu como participante observadora, sem a entrada de câmeras, até outubro de 2018, e os dados começaram a ser gerados em novembro do mesmo ano, quando foram gravadas três aulas¹⁷. A primeira aula gravada foi realizada na biblioteca da escola, com os estudantes sentados em semicírculo. Nesse ambiente foi promovida uma roda de conversa¹⁸ sobre o tema “Violência contra a mulher”, enquanto a segunda e a terceira aulas aconteceram na própria sala de aula, com as temáticas “O espaço da mulher no mercado de trabalho” e “O papel da mulher na sociedade”, respectivamente, em que os estudantes deveriam produzir materiais com a exposição do tema em textos, poesias ou cartazes.

Essa prática de propor debates em sala de aula já está consolidada. Coppola e Dolz (2020) destacam que, desde os anos 1990, fazer os alunos debaterem tem sido uma atividade muito significativa na escola, independente da disciplina, pois faz com que os alunos se posicionem e construam valores. A atividade do debate inverte “o contrato didático habitual, visto que são os(as) alunos(as), e não mais o(a) professor(a), que tomam a palavra e se afirmam” (COPPOLA; DOLZ, 2020, p. 22).

¹⁷ Goulart (2020) enfatizou aos/às estudantes que a participação era voluntária e que preservaria a identidade deles. Apenas uma estudante se negou a participar da pesquisa, portanto, sua imagem foi mantida fora do enquadre da câmera e suas contribuições apagadas dos vídeos.

¹⁸ Estamos nomeando a dinâmica de trabalho utilizada neste encontro como “Roda de Conversa”, a partir da definição de Wilkinson (2004), para quem a roda de conversa se caracteriza como um debate informal, sobre tema diverso, com múltiplos debatedores ao mesmo tempo e com regras de participação não muito rígidas. Não é nossa intenção problematizar o conceito, mas a utilização dele se baseia inclusive na forma como os próprios participantes optaram por nomear a atividade, sobretudo o professor, em diálogo com Goulart (2020).

Assim sendo, o professor atua como um moderador ou mediador nessa interação, responsável por realizar a abertura trazendo o tópico de discussão e apresentando o contexto, e permanecendo “neutro” durante a argumentação dos alunos, apenas distribuindo os turnos de fala e reorientando as discussões em torno do tópico. Essas práticas do professor serão visíveis na análise dos dados, através dos segmentos transcritos e dos apontamentos feitos a partir deles.

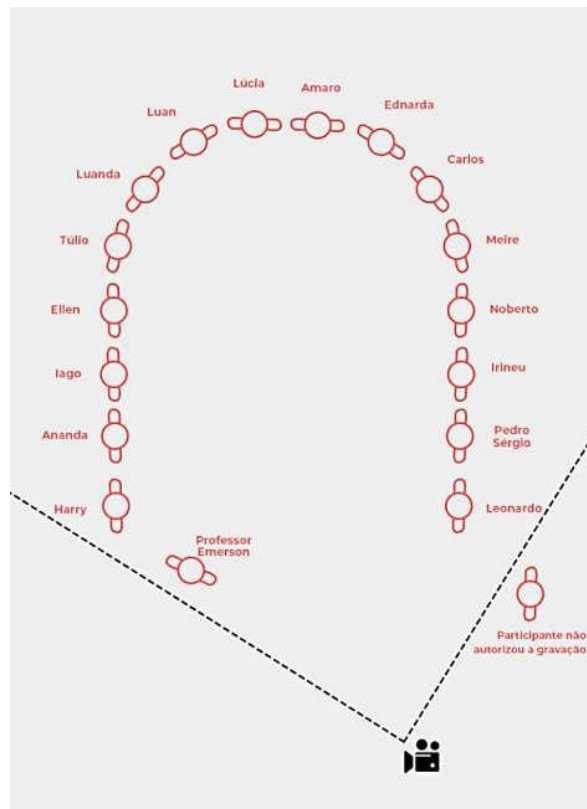
A interação dentro de um debate, na configuração de roda de conversa, tem uma sistemática própria, em razão da sua organização interna que não segue uma ordem pré-estabelecida, não tem uma pré-definição de tempo para cada participante e ainda carrega outras características comuns à conversa cotidiana, como é o caso das pausas breves ou das sobreposições relativamente curtas entre os turnos. A partir dessas características, o tópico de temporalidade, discutido na sessão anterior, ganha uma nova importância, porque dentro dessa perspectiva do tempo, portanto, é função do professor como moderador distribuir a fala de forma igualitária entre os interagentes.

Coppola e Dolz (2020) ainda acrescentam que diversos conhecimentos podem ser construídos na prática do debate: “do ponto de vista linguístico, diversas aprendizagens podem ser realizadas: levar em consideração o discurso do outro pela reformulação, o ato de questionar, as marcas de refutação, a modalização, o apoio argumentativo” (p. 23), além de possibilitar a construção de um posicionamento.

Após uma análise dos vídeos das três aulas gravadas, os segmentos escolhidos para este estudo fazem parte da primeira aula¹⁹, em que os/as estudantes estão na biblioteca da escola, sentados em semicírculo (o quadro com a disposição dos alunos se encontra na figura a seguir) para a organização de uma roda de conversa para debater o tema “Violência contra a mulher”. Essa organização forneceu um melhor acesso visual entre eles/elas, abrindo uma oportunidade para mais espontaneidade na interação.

¹⁹ Para um maior aproveitamento do leitor e da leitora sobre o contexto da interação em curso, os segmentos 1 e 2 podem ser vistos na íntegra na seção “apêndices” desta dissertação.

QUADRO 1 – Distribuição dos participantes no espaço da pesquisa



Fonte: GOULART, 2020, p. 40.

Escolhemos a primeira aula por diversas razões: a apresentação do tema feminicídio e o primeiro contato com o tema; a disposição dos alunos em roda, fora da distribuição prototípica do espaço da sala de aula de carteiras enfileiradas; a dinâmica proposta (que será explicada mais adiante), com encaminhamento que permitiu a exposição de argumentos por parte dos/das estudantes; e, principalmente, os diversos recursos multimodais mobilizados para a produção dos turnos (expressões corporais, como revirada de olhos, acenos assertivos de cabeça, lábios cerrados, movimentos de torso, risadas, palmas, todas associadas a expressões verbais marcadas pela prosódia, pelas alterações de volume, timbre, tom e velocidade na fala).

Como já mencionado anteriormente, os segmentos selecionados para análise nesta pesquisa fazem parte do acervo do Grupo Linguagem Interação e Etnometodologia (GLIE). Três aulas foram gravadas em áudio e vídeo, com uma câmera Canon EOS Rebel T6i com lentes 18-55mm, rendendo um material de quase 3

horas gravação²⁰. O material da primeira aula (em torno de 30 minutos de gravação²¹) está dividido em quatro vídeos, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 2 – Distribuição dos vídeos

Nome do arquivo	Evento	Duração
VIDEO_1_AULA_1	Roda de conversa “Violência contra a mulher”	11m54s
VIDEO_2_AULA_1	Roda de conversa “Violência contra a mulher”	11m55s
VIDEO_3_AULA_1	Roda de conversa “Violência contra a mulher”	6m08s
VIDEO_4_AULA_1	Roda de conversa “Violência contra a mulher”	0m28s

Fonte: arquivo GLIE

A segmentação do vídeo e a seleção dos dados que foram analisados e descritos neste trabalho se basearam nos estágios de investigação ilustrados por Erickson e Schultz (1981[2002]). Um princípio analítico que se aplica a todos esses estágios de investigação é que a reprodução repetida das gravações permite que se preste atenção às “relações sequenciais no tempo físico que são análogas ao procedimento interpretativo retrospectivo/prospectivo de que os participantes lançam mão para fazer sentido a cada instante, do modo como a ocasião originalmente se desenrolou no decorrer do tempo” (p. 230).

Os autores ainda acrescentam que um contexto vai muito além da concepção de um ambiente físico ou de uma combinação de pessoas, mas que o contexto se constitui “pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem” (ERICKSON; SCHULTZ, 1981[2002], p. 217). Cada vez que o contexto muda, ocorre uma redistribuição entre a relação dos participantes, o que produz diversas figurações da ação conjunta. Essas ações conjuntas podem ser chamadas de estruturas de participação, e elas englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter e manter o turno na fala, de conduzir e ser conduzido (p. 218). Para sinalizar como o contexto deve ser

²⁰ Este equipamento está configurado para fazer uma compartimentação automática de arquivos com, no máximo, 12 minutos de duração, de modo que, por vezes, mesmo que ninguém dê nenhum comando, a gravação é imediatamente interrompida e rapidamente retomada em um novo arquivo, sem perda de corte. O procedimento automático se dá apenas, conforme manual do fabricante, em razão de um posterior armazenamento do material gravado em arquivos digitais não muito pesados.

²¹ Embora o tempo previsto para cada aula na escola seja de 50 minutos, este primeiro dia de gravação foi marcado pela primeira parte da aula na respectiva sala, com a explicação da dinâmica de como seria a proposta daquele encontro e o posterior deslocamento até a biblioteca, o que consumiu mais ou menos 20 minutos do tempo previsto de aula.

interpretado de momento a momento Erickson e Schultz fazendo menção a Gumperz (1976) falam sobre as pistas de contextualização, que são uma classe geral de sinais, como por exemplo, posturas corporais.

Erickson e Schultz (1981[2002]) dividiram o processo de análise dos registros audiovisuais de comportamento em seis estágios, que serviram de base para a separação do processo feito para esta pesquisa. No primeiro momento assistimos ao material completo, de todas as aulas, pausando bem de vez em quando e tomando notas constantemente – “essas notas intencionalmente esparsas se tornam um índice de todas as principais ocasiões na fita” (ERICKSON; SCHULTZ, 1981[2002], p. 226). Antes de passar para o próximo estágio, todas as gravações foram indexadas, ou seja, organizadas em forma de índice.

Após essa organização, em um segundo estágio, fizemos um levantamento de ocasiões análogas, isto é, situações que possuem características parecidas, que se assemelham, seguindo algum interesse teórico. No nosso caso, um levantamento de todas as posturas afetivas (emoções) expressas, para uma análise mais detalhada. “Os critérios de escolha incluem o interesse intrínseco que o exemplar possa ter para nós” (ERICKSON; SCHULTZ, 1977/1981, p. 226). É importante lembrar que as partes selecionadas devem incluir alguns minutos antes e depois do segmento desejado, focando, nesse estágio, “no que todos os participantes estão fazendo conjuntamente, não o que os indivíduos fazem separadamente” (p. 227).

A cada novo estágio, os vídeos foram assistidos repetidamente, e foram tomadas notas que descreveram o que estava acontecendo, não só verbalmente, mas corporalmente também. No terceiro estágio, focamos nas sessões de transição entre uma parte elementar da ocasião e outra, observando todas as mudanças de posição de postura, de prosódia ou de outras características da fala. Também observamos as relações de distância entre os participantes e se houve mudança na direção do olhar. É nesse estágio que iniciamos então as transcrições e anotamos os minutos em que cada postura afetiva foi exibida. “Por meio desse procedimento, é restabelecida a ordem sequencial dos eventos comunicativos, são localizadas com precisão as mudanças nesses eventos ao longo do decorrer do tempo e são coletadas informações descritivas acerca da forma comportamental dos eventos” (ERICKSON; SCHULTZ, 1981[2002], p. 229).

No quarto estágio, os autores sugerem dar atenção aos momentos antes dos segmentos selecionados, o que é extremamente relevante para a articulação de algumas posturas afetivas, mostrando a influência da sequencialidade na interação. Nesse momento também revimos os vídeos sem o recurso auditivo, para poder prestar mais atenção aos elementos multimodais, pois foi nesse estágio que focamos nas ações “intuitivamente maiores” (p. 231) que estavam acontecendo. Como se trata de uma análise multimodal, nessa etapa capturamos todos os frames que seriam utilizados nas transcrições.

Enquanto no quinto estágio, os autores recomendam fazer um teste inicial, levando em consideração a validade do modelo de estrutura de interação proposto e a relevância social em que foram manifestadas as formas de atuação interacional, o sexto e último estágio, por conseguinte, constitui-se como uma fase de possibilidade de generalizações, localizando nas gravações todas as ocorrências do fenômeno a ser investigado, além de se analisar seu contexto.

4. AFILIAÇÃO E DESAFILIAÇÃO

Entre os fundamentos do estudo da fala-em-interação, o conceito de afiliação²² é tópico central para a análise dos dados nesta dissertação. A pesquisa sobre a afiliação surgiu durante as décadas de 1970 e 1980 e iniciou-se através do estudo de conversas telefônicas e gravações de áudios de interações face a face, sendo que a análise de grupos contendo apenas duas pessoas (díades) foram mais comuns do que a de grupos maiores. Devido ao padrão das tecnologias de gravações durante a década de 1970, foram priorizados os materiais de vídeos de interações diádicas, porém a pesquisa em grupos maiores (interação multiparte) ainda é escassa (LINDSTROM; SORJONEN, 2013).

Neste capítulo, apresentamos como essas noções são elaboradas à luz da Análise da Conversa e como elas são tornadas relevantes pelos/as participantes das interações que compõem o nosso corpus de análise. As ações dos participantes dentro de uma interação se afiliam ou não à postura ou o ponto de vista de um falante, e tais ações podem ocorrer tanto no mesmo turno desse falante, de forma concomitante, quanto no turno seguinte, de forma subsequente. Uma compreensão mais aprofundada do conceito de (des)afiliação, aos olhos de alguns autores da área, nos permitiu constituir uma interpretação analítica.

Uma mesma ação responsiva pode ser índice tanto de afiliação quanto de desafiliação, a depender da sequência em curso: “os tipos de resposta não são intrinsecamente afiliativos ou não afiliativos; em vez disso, o que conta como afiliação depende crucialmente de onde a resposta é colocada no contexto sequencial ou interacional”²³ (COUPER-KUHLEN, 2012, p. 114). Um dos estudos de Stivers (2008) revela que um único recurso, como o aceno de cabeça, por exemplo, pode demonstrar afiliação durante a narração de uma história, mas se ele for feito após sua conclusão, pode demonstrar uma falta de afiliação. De acordo com Lindström e Sorjonen (2013):

²² A opção de discorrer sobre o conceito de afiliação e desafiliação após a seção de metodologia e antes da seção de análise se justifica pelo desejo de mostrar o conceito imediatamente antes dos exemplos, de modo que a pessoa que lê não tenha a fluidez de sua leitura fragmentada pelos relatos metodológicos. Além disso, ler este capítulo já sabendo como o procedimento metodológico e analítico se dará pode ser importante tendo em vista que as análises pretenderão fazer o confronto entre o que já se tem preconizado sobre o tema a partir de trabalhos anteriores e o que se observou e analisou neste trabalho.

²³ No original: “[...] response types are not intrinsically affiliative or non affiliative; instead, what counts as affiliative depends crucially on where the response is placed in the sequential or interactional context”.

Mostrar que você está "com" alguém é fundamental para a vida social, e atenuar as ameaças à solidariedade social fortalece as relações sociais. Compreender a linguagem e outros recursos semióticos como meios de nos constituirmos como seres sociais requer uma análise da afiliação entre diferentes línguas e culturas (LINDSTROM; SORJONEN, 2013, p. 368).²⁴

A partir dessa citação, é importante pontuar que a afiliação é uma ação que pode ser usada para: (a) descrever características gerais da interação social que estão diretamente ligadas à organização de preferência, e (b) explicar ações em que um falante apoia a postura afetiva expressa pelo coparticipante.

A primeira diz respeito às ações preferidas, as quais normalmente possuem um caráter afiliativo, assim como as ações despreferidas, que, por sua vez, possuem um formato mais desafiliativo. A preferência, como já mencionado anteriormente, geralmente apoia a solidariedade social, enquanto a despreferência precisa lidar mais diretamente com a possibilidade de ruptura interacional. Isso não quer dizer que as ações afiliativas sempre serão formatadas como preferidas, “mas sim que o padrão de distribuição entre os dados é tal que os turnos que entregam as ações afiliativas tendem a ser concebidos como preferidos e vice-versa”²⁵ (LINDSTRÖM; SORJONEN, 2012, p. 350). Já o segundo uso se refere ao fato de que, durante uma interação, quando o ouvinte demonstra apoio e endossa a postura exibida pelo falante, ele está se afiliando.

Existem diversas maneiras com que os interagentes podem exibir suas ações responsivas (des)afiliativas, através de escolhas lexicais e elementos gramaticais, estruturas sintáticas, elementos prosódicos e fonéticos, expressões faciais, gestos, movimentos corporais, risadas, inspirações audíveis, entre outros. Lindstrom e Sorjonen (2013) explicam que, para construir qualquer tipo de resposta, os recursos utilizados são moldados pelo menos de duas maneiras, de acordo com o lugar sequencial em que a afiliação deve ser exibida e através do tipo de ação para a qual a resposta deve ser dada. E entre os canais de expressão na interação, contudo, o rosto é especializado na tarefa de manifestar as emoções, isto é, as expressões faciais transmitem predominantemente o que sentimos sobre alguma coisa (PERÄKYLÄ; RUUSUVUORI, 2012).

²⁴ No original: “*Showing that you are ‘with’ someone is central to social life, and mitigating threats to social solidarity strengthens social relations. To understand language and other semiotic resources as means for constituting ourselves as social beings requires analysis of affiliation across different languages and cultures*”.

²⁵ No original: “[...] *but rather that the distributional pattern across data is such that turns that deliver affiliative actions tend to be designed as preferred and vice-versa*”.

Apesar de o rosto possuir essa tarefa especial, ele não funciona sozinho, e as autoras explicam que existe uma ligação direta com o que está sendo dito e as expressões faciais. Em outras palavras, as ações realizadas por meio das declarações faladas juntamente com a expressão transmitida pelo rosto fazem parte da mesma organização multimodal da interação. Em nossos dados, é possível notar como as expressões faciais reforçam o que está sendo/foi/será dito, além de poder explicitar o que a fala deixou implícito.

Peräkylä e Ruusuvuori (2012) também revelam que, através das expressões faciais, os participantes da interação conseguem regular o ambiente afetivo de maneira imediata, podendo facilitar uma resposta de afiliação, isto é, buscar uma demonstração recíproca. As expressões faciais surgem no local como uma ferramenta que pode servir para recuperar o equilíbrio afetivo diante de desafiliações que possam emergir, evitando que o distanciamento entre os participantes aumente.

Em suma, pudemos observar então que as ações responsivas podem estar de acordo ou não o que foi dito e feito anteriormente, essas ações são expressas utilizando recursos corporais e verbalizados e elas ocorrem tanto de maneira concomitante, quanto subsequente.

Na nossa análise de dados veremos diversas ações (des)afiliativas, que além de possuírem as características anteriormente citadas, são expressas de maneira individual e conjunta. Enquanto o turno de fala, de acordo com os estudos originais da AC, é projetado para ser feito um de cada vez (SACKS, SHEGLOFF, JEFFERSON, 1974), algumas atividades têm preferência para serem feitas em conjunto em vez de sozinho, ou seja, ao mesmo tempo com outras pessoas, como o aplauso, o riso, a repetição, o coro e etc. Também será possível observar nos dados, que quando a (des)afiliação é corporificada, podem ser demonstradas ao mesmo tempo por diferentes participantes da interação.

Quando as pessoas respondem a uma ação na fala-em-interação, elas indicam constantemente se cooperam ou não com os aspectos dos enunciados a que respondem (STEENSIG, 2019). Essa cooperação pode ser expressa em forma de alinhamento ou afiliação, ambos os termos às vezes se confundem, mesmo dentro da própria Análise da Conversa, portanto, é importante deixar claro a diferença entre eles.

Segundo Stivers (2008), o alinhamento, no contexto da narrativa, exibe uma compreensão das prioridades do falante durante seu turno, sustentando a estrutura assimétrica dessa atividade, posicionando-se como interlocutor da história, evitando então entrar na narrativa antes de sua conclusão e dando andamento a ela através dos continuadores (e.g., hm, urrum). O alinhamento está em um “nível estrutural” de cooperação (STIVERS et al., 2011, p. 20) e suas respostas facilitam a sequência proposta, aceitando os papéis interacionais envolvidos na atividade em curso, ajustando com o design preferido do turno (p. 21).

Já a afiliação, nessa proposta, é o “nível afetivo” de cooperação, possuindo uma dimensão mais ampla, “as respostas afiliativas são maximamente pró-sociais quando coincidem com a postura avaliativa do falante anterior, demonstram empatia e/ou cooperam com a preferência da ação anterior”²⁶ (STIVERS et al., 2011, p. 21). Voutilainen (2012) dentro dos estudos em psicoterapia também traz afiliação como sinônimo de empatia, a autora explica que o terapeuta assume a postura afetiva que o paciente expressou e a trata como real e válida. Portanto, uma resposta afiliativa demonstra a relevância do conteúdo emocional expresso no turno anterior, através de compreensão e/ou concordância. Para uma melhor visualização dessas distinções Steensig (2019) propôs a tabela a seguir:

QUADRO 3: Visão geral dos recursos de alinhamento e afiliação.

Alinhamento: nível estrutural	Afiliação: nível afetivo
Facilita e apoia a atividade ou sequência	Combina, apoia e endossa a postura
Assume os papéis interacionais propostos	Mostra empatia
Aceita pressuposições e termos	
Corresponde à preferência de design formal	Coopera com a preferência de ação

Fonte: STEENSIG, 2019, p. 2.

O alinhamento é uma ação dentro da interação que possui sempre um caráter relevante, enquanto a relevância da afiliação é um pouco limitada. Stivers, Mondada e Steensig (2011) explicam que o alinhamento pode ser analisado dentro de qualquer ação responsiva e é relevante após cada contribuição interacional, ou seja, todas as ações

²⁶ No original: “*affiliative responses are maximally pro-social when they match the prior speaker’s evaluative stance, display empathy and/or cooperate with the preference of the prior action*”.

dentro da interação possuem um formato com o qual os próximos falantes precisam lidar.

A afiliação, por outro lado, é relevante apenas depois de enunciados que assumem uma postura ou têm preferências de ação específicas, ou seja, nem sempre ela é necessária. Na solicitação de informações, como por exemplo, “Onde é o elevador?”, é uma pergunta difícil de afiliar-se: “a menos que seja prosodicamente marcada, tal turno não demonstra qualquer postura afetiva particular²⁷ (LINDSTROM; SORJONEN, 2012, p. 353). Feita essa distinção, bem como todas os apontamentos necessários ao entendimento de nossa proposta de investigação, passemos à análise dos dados.

²⁷ No original: “*Unless it is prosodically marked, such a turn does not convey any particular affective stance*”.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Os excertos presentes na nossa análise de dados estão separados em dois grupos: ações afiliativas e desafiativas corporificadas que ocorrem ao mesmo tempo com o turno de um falante (concomitantes); e ações afiliativas e desafiativas que ocorrem após o turno de um falante (subsequentes) e que podem ser tanto verbais quanto corporificadas. Isso ocorre porque, assim como vimos anteriormente no subcapítulo sobre temporalidade, a interação entrelaça diversas sequencialidades e temporalidades, que não acontecem apenas de forma linear, mas também simultaneamente, por causa dos aspectos multimodais da interação (MONDADA, 2016).

Em se tratando de uma interação em sala de aula, as ações que chamamos de concomitantes não exigem a mediação do professor, já as subsequentes requerem certa interferência, ou se espera uma, mesmo que mínima.

Os excertos transcritos na análise de dados fazem parte de quatro segmentos que podem ser encontrados no apêndice. Esses segmentos são parte da primeira aula, como já explicado anteriormente na metodologia. Na análise, as considerações sobre as ações dos participantes e seus desdobramentos serão apresentadas através de excertos menores que, para fins de facilitar a compreensão na leitura, apresentam alguns acréscimos a respeito das escolhas das imagens (cf. “plano geral” e “detalhe”, por exemplo). No apêndice também é possível observar dois quadros que ajudarão na interpretação da análise: o Quadro 4 com as convenções propostas por Jefferson (2004), porém, com algumas modificações, e o Quadro 5 contém os símbolos previstos por Mondada (2018), mas adaptados aos nossos dados.

Denominamos um símbolo para cada participante na hora de indicar uma ação multimodal produzida durante a interação, algumas ações apenas são descritas na cor cinza na transcrição e outras são acompanhadas de figuras que mostram a ação que foi descrita, e o símbolo “#” indica em que momento da gravação a imagem do vídeo foi congelada, para que fosse feito um frame que acompanhasse a transcrição.

5.1. AFILIAÇÕES E DESAFILIAÇÕES SUBSEQUENTES

Nessa primeira parte da nossa análise dos dados observaremos como os participantes da interação expressam respostas afiliativas e desafiativas no turno seguinte a o de outro participante, seguindo o “modelo esperado” de sequencialidade (SACKS et al., 2003 [1974]), onde um ou mais participantes esperam um turno ser finalizado para assim iniciar o turno seguinte. Relembrando que a (des)afiliação não se trata simplesmente de concordar ou discordar com o que um falante disse e/ou fez, mas sim expressar apoio ou não a postura afetiva proferida, e no caso de (des)afiliações subsequentes esse apoio pode ser expresso de maneira verbal, corporificada ou utilizando os dois de forma complementar.

No excerto a seguir temos a primeira parte da aula, assim que os alunos chegam à biblioteca o professor Emerson (EME) inicia falando que o tema proposto da aula é “a violencia contra a mulher” e pergunta para alguns alunos o que esse tema significa, após uma breve discussão, ele direciona os olhares dos alunos ao quadro, onde o termo feminicídio está escrito, juntamente com a definição “é o assassinato de uma mulher, principalmente pelo fato dela ser uma mulher” (que é lida por uma aluna).

Após esse “warm up” o professor enfatiza a definição dando algumas explicações e a aluna LÚC (Lúcia) pede a palavra, em seguida o aluno NOB (Noberto) também dá sua opinião, na fala dele ele questiona que a mulher pode bater no homem, mas se o homem bate da mulher ele é covarde, e é respondido pela fala de IRI (Irineu) que inicia o excerto 2 (o Segmento 1, assim como os outros, está de maneira mais detalhada no apêndice dessa dissertação).

Excerto 2: “CÊ VAI VER A GALINHA RODANDO NA SUA CARA MENINO.”
(Segmento 1 [linhas 40-48])

```
040 IRI é porque a mulher é galinha. =
041 EME #=[nã:o. olha só-
042 TUL #=[Ω HAHA↑HA↑HAHAHA [HAHAHA Ω
043 NOB #=[β HAHAHAHAHAHAHA [HAHAHA β
      fig #fig.9
```



fig.9 (plano geral)



fig.9.1 (detalhe)

044 EDN
edn
fig

[\$GA#LINHA
\$est MD -->
#fig.10



fig. 10 (plano geral)



fig.10.1 (detalhe)

045 CÊ VAI VER \$\$\$ A GA#LINHA RO[DANDO\$ NA] SUA [CARA MENINO.
edn ----->\$\$ lev MD; mov MD; abx MD\$

046 EME [pessoal,]
fig #fig.11 #fig.12



fig.11



fig.12

047 ANA
048

[hahahahaha

f<ado#%rei>f
ana %bat ME COXA
fig #fig.13



fig. 13

No excerto 2, em resposta à justificativa de Irineu (IRI) (“é porque mulher é galinha”, ℓ 040), Ednarda (EDN) primeiro olha séria e fixamente para IRI depois que ele produziu seu turno de fala (fig. 9.1), enquanto alguns dos/as demais começaram a rir (ℓℓ. 042-043), só após algum tempo é que ela proferiu a resposta (“GALINHA CÊ VAI VER A GALINHA RODANDO NA SUA CARA MENINO”, ℓℓ. 044-045). Esse “atraso” em produzir uma resposta é indicativo de despreferência e, por sua vez, indicativo de desafiliação também, portanto, EDN demonstrou uma ação desafiliativa que foi respondida de maneira verbal e reforçada através dos seus gestos que indiciam uma ação de bater.

Através de sua desafiliação, EDN avalia a fala de IRI como imprópria para o debate, ou seja, a maneira como ela reage ao turno de IRI sinaliza sua desaprovação, e, por meio de suas ações corporificadas e verbais em seguida, ela reforça essa postura de desaprovação. Mondada (2016) explica como alguns ambientes e tipos de atividades favorecem a utilização de recursos verbais juntamente com recursos corporificados, que foi o que aconteceu no excerto 2, em que uma desafiliação verbal foi enfatizada por gestos e movimentos corporais também desafiliativos (figs. 11 e 12).

Em contrapartida, outra ação subsequente demonstra afiliação. A resposta de Ananda (ANA) (“adorei”, ℓ.048, fig. 13) apresenta marcas de resposta preferida, uma vez que ela profere seu turno afiliativo imediatamente após a finalização do turno de EDN, inclusive os risos de ANA (ℓ. 047), que, nesse caso (também afiliativos), são iniciados antes mesmo de o turno de EDN se encerrar. Andrade (2021), citando Kaukomaa, Peräkylä e Ruusuvuori (2013), aponta que “sorrisos ofertados em posições pré-iniciais de turno podem influenciar a resposta do interlocutor em termos de reciprocidade do posicionamento (*stance*) emocional informado por quem propõe o sorriso no espaço de transição entre turnos” (ANDRADE, 2021, p. 195).

ANA, portanto, também se afilia utilizando recursos corporificados para ratificar os recursos verbais (fig. 13), sorrindo e posicionando o torso na direção de EDN. A batida na perna também indicia essa afiliação, uma vez que ANA se revela surpresa e empolgada com a resposta da colega.

Outro fator interessante de ser observado nesse excerto é acerca da participação do professor, porque suas intervenções foram curtas e pontuais. Após o turno de IRI

(ℓ.040), com as consequentes risadas de alguns dos demais participantes, EME busca tomar o turno para tentar implementar uma reprimenda (“=[nã:õ. olha só-”, ℓ.041), mas as risadas parecem ter suplantado essa tentativa. Em seguida, quando a resposta de EDN estava em curso (“GALINHA CÊ VAI VER A GALINHA RODANDO NA SUA CARA MENINO”, ℓℓ. 044-045), EME faz uma nova tentativa de inserção de reprimenda (“pessoal,”, ℓ. 046). Muito provavelmente, essas intervenções não ganharam força no andamento da interação, já que a própria EDN já vinha fazendo isso. A reprimenda dela, por sua vez, por não ter sofrido nenhuma sanção da parte de EME nem de nenhum/a outro/a colega, indicializam que os próprios alunos criaram sua autorregulação, já que, nesse caso, o professor não precisou “repreender” IRI, que, por sua vez, também não recusou verbalmente²⁸ a sanção da colega.

No próximo excerto, podemos observar a ocorrência de outras duas ações afiliativas subsequentes e seus desdobramentos na sequência.

Excerto 3: “botou moral”
(Segmento 2 [linhas 32-41])

032 LÚC as mulheres não são uma ferramenta
033 para o homem#
fig #fig.15



fig. 15 (plano geral)



fig. 15.1 (detalhe)

(.)
034 LÚC e nem a::
035 LÚC nem o homem é >uma ferramenta pra mulher<
036 LÚC >então isso tinha que mudar.<
037 &(2.0) # (1.0)&
tod & aplausos &
fig #fig.16

²⁸ Neste ponto da interação, devido ao posicionamento de IRI e da câmera, não temos acesso às ações corporificadas dele, o que não nos permite garantir se ele emitiu alguma resposta não verbalizada ao turno de EDN (ℓℓ.044-045). Ainda assim, é possível ressaltar que a ausência de resposta de IRI é uma ausência notável.



fig.16

038 HAR botou moral.
 039 EDN BOTOU MO↑RA::L
 040 HAR >botOU MORAL<
 041 EDN botou mora:l.

No excerto 3, as palmas da turma e a avaliação de Harry (HAR) e EDN sobre a fala de LÚC se destacam. Hosoda e Aline (2010) explicam que ainda não existem muitas pesquisas sobre aplausos em contextos educacionais, e o foco do estudo do aplauso na AC é em forma de resposta de uma audiência a discursos públicos, por isso que a natureza do aplauso pode variar de acordo com o contexto. O aplauso então, na maioria das pesquisas em AC, é considerado uma reação afiliativa do público a algo dito por um falante, e que a palma só se torna aplauso quando várias pessoas batem palmas simultaneamente (ATKINSON, 1984).

Ao contrário do que se espera das trocas de turnos, que têm uma sistemática prevista para acontecer uma-pessoa-de-cada-vez (SACKS et al., 2003 [1974]), o aplauso, assim como as risadas e as respostas em coro, são ações que têm preferência de serem realizadas em conjunto com outras pessoas. Portanto, aplaudir sozinho pode ser considerado constrangedor, e Heritage e Greatbatch (1986) explicam que caso uma pessoa puxe um aplauso e perceba que os demais não estão seguindo, ela encerrará o aplauso após poucas palmas, como é possível observar no segmento 4 e que será analisado no excerto 5.

Porém, no estudo de Hosoda e Aline (2010), eles consideraram como aplauso a ação afiliativa que foi feita pelo professor mesmo quando não era acompanhada pelos aplausos dos outros. Nos nossos dados não foi o caso, pois o que ocorreu foram palmas puxadas por alunas que se tornaram aplausos empreendidos por toda – ou maioria da – turma (ℓ. 037, fig. 11).

Os aplausos presentes em todos os segmentos implicaram um fechamento de sequência, após o encerramento das palmas o professor selecionou o próximo aluno que iria iniciar o turno seguinte. No segmento 1 é até possível perceber que EME selecionou o próximo falante logo após o término da fala de LÛC (ℓ. 031, fig. 4), mas NOB (o falante do próximo turno) foi interrompido pelos aplausos, e EME o seleciona novamente após a conclusão das palmas (ℓ036, fig. 5). “A partir da análise da interação sequencial, revela-se que tanto o professor quanto o aluno orientam para o fato de que o aplauso é utilizado para encerrar uma sequência na aula”²⁹ (HOSODA, ALINE, 2010, p. 137).

No excerto 3 é possível ver que o aplauso foi uma resposta afiliativa subsequente reforçada pelos turnos seguintes, de HAR (“*botou moral*”, ℓ038) e de EDN (“*BOTOU MORAL*”, ℓ039, mesma expressão de HAR, mas com aumento do volume da voz). Interessante é observar que ambos refazem seus turnos novamente em seguida (ℓℓ 40-41), sendo que o de HAR (“*>botou MORAL<*”, ℓ040) é acelerado e com aumento gradativo do volume de voz enquanto profere o turno, finalizando com ênfase. O de EDN (“*botou mora:l.*”, ℓ041), por sua vez, é proferido em volume menor se comparado a seu turno anterior (ℓ039) e com ênfase apenas em algumas sílabas. O caráter afiliativo das ações multimodais é reforçado pelos turnos de HAR e EDN.

Ainda sobre os aplausos, Hosoda e Aline (2010) complementam que, em interações em sala de aula, representam um nível mais alto do que a avaliação verbal, indicando assim convergência entre as expectativas de atuação uns/umas dos/das outros/as em sala de aula. Notamos que os aplausos presentes nos segmentos destacados, e na maioria dos outros momentos em que os observamos durante esta aula, são iniciados por meninas sobre o que é dito por outras meninas. Isso, portanto, nos sinaliza de alguma forma que, como os aplausos funcionam como uma validação do que foi dito anteriormente, as avaliações verbais (“*botou moral*” em suas várias nuances prosódicas) apenas ratificam o que as palmas já foram capazes de mostrar, inclusive possibilitando a validação verbal por parte de meninos (como é o caso de HAR).

Além disso, esse exemplo também se junta a outros que mostram como a discussão orientada nessa aula não estava centrada no professor, especialmente porque

²⁹ No original: *From the analysis of the sequential interaction, it is revealed that both the teacher and the student orient to the fact that applause is used to close a sequence in the class.*

há demonstrações de que não é apenas ele quem está na posição de avaliar as ações dos demais participantes. Sua conduta como alguém que ratifica certas ações iniciadas por outrem (como iniciar as palmas, por exemplo) e não as sanciona, destacam sua categoria de professor-mediador, em detrimento da de professor-expositor. Nos excertos a seguir apresentamos mais dois exemplos que confirmam as observações feitas até aqui.

Excerto 4: “é o homem mesmo que não sabe se pôr no lugar e se contentar com seus olhares”
(Segmento 3 [linhas 31-43])

031 ELL porque:: não é uma ↑roupa (.) que vai fazer o homem
032 não va- é: (.) chegar na gente (.) não é
033 o ↑estilo da pessoa, ↑não é a pessoa ser pra frente,
034 >é o homem mesmo que não tem capacidade de se contentar
035 com °seu olhar maldoso°< porque (.) teve freira
036 que já foi °estuprada°, <cri:ança>, i↑dosos,
037 então não é jeito, também não é roupa,
038 >é o homem mesmo que não sabe se pôr no lugar
039 e se contentar f#com seus olharesf@<

lua f jun LÁB f ©mex no CAB
ell #fig.20
fig

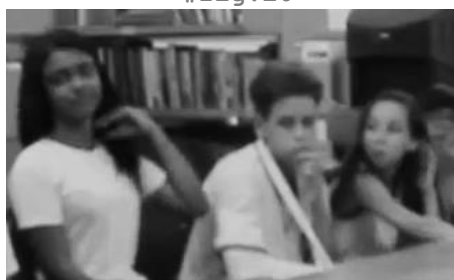


fig.20

040 (1.0)
041 TUR #(início das palmas)
fig #fig.21



fig.21

042 TUR ©#palmas®
ell ©lev 2B®
fig #fig.22



O excerto 4 faz parte do terceiro segmento proposto para esta pesquisa, no qual também se destaca a dinâmica de pegar um papel em cima da mesa, ler a frase (extraída de manchetes de jornais impressos da região) e comentar. Ellen (ELL) lê a frase “casos de violência contra a mulher crescem no Espírito Santo” e começa a discorrer. Esse excerto começa logo após ela relatar que sua mãe fala sobre ela sair de roupa curta e que as mulheres “chamam atenção” e “provocam”. Na seção seguinte traremos o mesmo excerto, mas com ênfase nas ações concomitantes.

Nesta seção, nossa análise se direciona a mais um exemplo de palmas como ação afiliativa subsequente. ELL finaliza seu longo turno, que continha relatos pessoais, com a frase “é o homem mesmo que não sabe se pôr no lugar e se contentar com seus olhares” (ll. 038-039), o que causou as palmas primeiramente de LUA e, imediatamente depois, de Iago (IAG) e Harry (HAR) e que obtiveram, em seguida, adesão do restante da turma. Neste excerto, portanto, a ação corporificada das palmas obteve um caráter afiliativo demonstrando que os alunos consideraram o turno de ELL como relevante e pertencente ao debate sobre feminicídio, validando suas experiências e argumentos. Essa afiliação foi proferida após o término do turno de ELL, isto é, de maneira subsequente, que nos faz reforçar esse teor de validação do aplauso para não só a UCT mencionada anteriormente, como também de todo o turno de ELL.

Outro fator instigante presente no excerto 4 é a reação de ELL durante e após os aplausos. Ao contrário do que vimos a respeito da noção de preferência, especialmente em relação a elogios, isto é, quando um falante recebe um elogio, a ação subsequente preferida é a de que ele/ela de alguma maneira “recuse” esse elogio ou transfira o crédito a outra coisa ou alguém. No caso sob análise aqui, ELL recebe e aceita os aplausos corporificadamente. Durante os aplausos, ela sorri de maneira expansiva e confiante de forma a aceitar as palmas dos colegas, e em seguida, podemos vê-la em certa demonstração de vaidade ou, ao menos, orgulhosa do que tinha acabado de falar (fig. 22). Esse exemplo nos mostra que nem sempre uma ação despreferida (aceitar um elogio) é desafiliativa, porque, como vimos, ELL demonstra afiliação aos aplausos da turma.

Como vimos, os aplausos são uma ação corporificada relacionada ao ato de se afiliar, porém, nem sempre eles cabem ao momento, sendo recebidos então de maneira desafiliativa. Após o turno de ELL, presente no segmento 3, a dinâmica na sala de aula continua, e outros dois alunos comentam sobre as frases que leram e em seguida LÚC levanta a mão e começa a falar. O excerto 5 a seguir faz parte do segmento 4, e assim como o excerto 4, será apresentado novamente na seção sobre (des)afiliações concomitantes, mas aqui nosso foco recai sobre as ações após o turno de LÚC.

Excerto 5: “não é para bater palma agora não”
(Segmento 4 [linhas 09-21])

009 LÚC mas eu to dizendo que
010 não é só o homem que é cul- culpado
011 as mulheres também tem umas que são culpadas,
012 mas assim eu acho muito ruim
013 tanto pra mulher °quanto° pro homem
014 °acho que isso deveria mudar um pouquinho eu acho°
015 (0.5)
016 EME #€ iago €
eme €apt para IAG €
fig #fig.28



fig.28

017 IAG é::
018 #@ (3.0)
lua @palmas
fig #fig.29



Fig.29 (plano geral)



fig.29.1 (detalhe)

019 EDN perai [não é para bater palma] agora não ()
020 TÚL [mas só ela batendo palma]
021 IAG eu tava vendo no jornal [...]

LÚC inicia seu turno falando que acha o feminicídio “muito ruim”, mas que às vezes as mulheres também são culpadas, esse comentário gera uma reação interessante de ELL, que traremos em análise da próxima seção. Após o término do seu turno, temos

uma pequena pausa (ℓ. 015) e o professor EME direciona a palavra para IAG que solicita o turno, com a mão levantada, no meio do turno de LÚC (fig. 28).

Quando IAG começa a falar, LUA começa a bater palma, mas não é seguida pelos outros colegas e continua batendo palma sozinha (ℓ.018). Como foi discutido anteriormente, as palmas são uma ação que é preferível que seja feita em conjunto para a criação de um aplauso, que seria a junção de várias palmas. Portanto, por mais que LUA tenha se afiliado com o que LÚC disse e demonstrou isso através das suas palmas, sua ação corporificada não foi tomada como apropriada pela turma, reforçando o que vimos anteriormente, que quando um falante puxa um aplauso, mas não é acompanhado pelos demais participantes, esse ato é considerado embaraçoso e o falante encerrará suas palmas após um período curto (HERITAGE; GREATBATCH, 1986).

Podemos afirmar que a turma considerou essas palmas como não pertencentes a aquele momento através, primeiramente, da pausa, pois respostas despreferidas, assim como desafiliativas, tendem a ser proferidas após um atraso. E é possível confirmar esse não pertencimento por meio da seleção ao próximo falante feito pelo professor, logo após o final do turno de LÚC e principalmente pelas falas de TÚL e EDN. Depois das palmas solitárias de LUA, EDN toma o turno (“pera aí, não é para bater palma agora não”, ℓ.019) e é sobreposta por TÚL (“mas só ela batendo palma”, ℓ.020).

As falas de EDN e TÚL demonstram não só uma desafiliação às palmas de LUA no sentido de que não apoiam a postura da colega, mas também de que aquela não é a hora “certa” de bater palma, pois IAG já tinha começado seu turno e foi interrompido. Conseguimos perceber isso também pelo fato de que assim que EDN se direcionou à LUA, ela parou as palmas e logo depois do turno de TÚL, IAG retomou seu turno.

Nesse excerto temos mais um exemplo de como o professor assumiu a postura de mediador, apenas organizando os turnos de fala e fazendo interferências mínimas. As ocorrências de (des)afiliações ocorrem entre os próprios alunos, e eles mesmos se autorregulam e se autocorrigem, demonstrando o que cabe e não cabe ao debate da turma. Na próxima seção, será possível perceber como as afiliações e desafiliações concomitantes se produzem nos dados e como elas se destacam na interação na sala de aula investigada.

5.2 AFILIAÇÕES E DESAFILIAÇÃO CONCOMITANTES

Após vermos como as (des)afiliações são feitas no turno seguinte como segunda parte do par (SPP), isto é, de maneira subsequente, nesta parte da nossa análise vamos direcionar nosso olhar às ações dos participantes que foram realizadas concomitantemente com um determinado turno, ou seja, enquanto um interagente ainda está falando, outro participante da interação expressa seu posicionamento em relação àquela fala, utilizando-se de recursos, nesse caso, corporificados, demonstrando então sua afiliação ou desafiliação.

Excerto 6: "é porque mulher é galinha"
(Segmento 1 [linhas 40-45])

038 NOB >porque:se bater na mulher é &% co#varde <%
tod ----->&
ana %abx 2B; lev C%
fig #fig.7

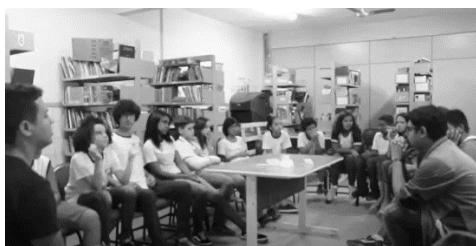


fig.7 (plano geral)



fig.7.1 (detalhe)

039 NOB %<aí:: aí> ela fala que ela pode%#bater no homem.
ana %mex C; apoi ME na C; rev OO%
fig #fig.8

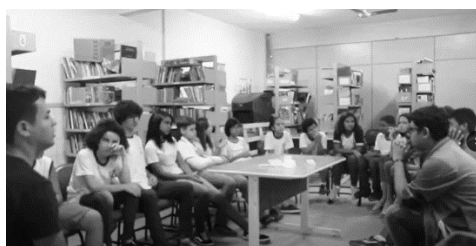


fig.8 (plano geral)



fig.8.1 (detalhe)

040 IRI é porque a mulher é galinha. =
041 EME #=[nã:o. olha só-
042 TUL #=[Ω HAHHA↑há↑HAHAHA [HAHAHA Ω
043 NOB #=[β HAHHAHAHAHAHA [HAHAHA β
fig #fig.9



fig.9 (plano geral)



fig.9.1 (detalhe)



fig.9.2 (detalhe)



fig.9.3 (detalhe)

044 EDN
edn
fig

[\$GA#LINHA
\$est MD -->
#fig.10



fig. 10 (plano geral)



fig.10.1 (detalhe)

045

CÊ VAI VER \$\$\$ A GA#LINHA RO[DANDO\$ NA] SUA [CARA MENINO.

Nosso primeiro apontamento sobre o excerto 4 dirá a respeito do comportamento corporificado de ANA (figs. 7.1 e 8.1) em resposta ao turno anterior de NOB. Em contraste com a desafiliação subsequente, mencionada anteriormente, ANA se desafia com a fala de NOB durante o turno dele. Essa desafiliação é mostrada através de uma sequência de movimentos: ANA está sentada com o torso voltado para NOB no início do seu turno, assim que ele vai prosseguindo, ela movimentava os braços, vira seu torso para uma posição oposta, apoia o braço no joelho com a mão na cabeça e finaliza com uma notável revirada de olhos.

A trajetória das ações de ANA nos demonstra que ela trata o conteúdo da fala de NOB como pertinente ao debate, razão pela qual ela não o interrompe. No entanto, é com esse mesmo conteúdo que ela demonstra considerar pertinente que ela se desafia

por meio de ações corporificadas, que procuram deixar bem evidente que o posicionamento dela não converge com o que ele demonstra.

Após o turno de IRI (“*é porque mulher é galinha*”, l.040) e concomitantemente com os turnos de risada de alguns alunos (ll.041-043), temos acesso a um conjunto de ações (des)afiliativas multimodais. A expressão de ANA (fig. 9.1) se une às outras ações corporificadas que ela demonstrou ao reagir à fala de NOB e também expressa desafiliação, dessa vez parecendo considerar a fala de IRI como fora do comum.

Em seu estudo sobre as expressões faciais em sequências de comunicação diagnóstica a autora Andrade (2021) traz o termo ASDMAN, que significa “o arqueamento das sobrancelhas, deslocamento da mandíbula para baixo” (p. 193) como uma alteração da expressão facial que é atribuída a algo de caráter inusitado. Essa circunstância de ASDMAN também pode ser relacionada a uma revelação de surpresa, através da qual os autores Heath et al. (2012) afirmam que a surpresa é uma resposta sequencial e situacionalmente apropriada às ações do coparticipante, ou seja, ela é uma ação do participante condizente com a sequência da interação ao deparar-se com uma ação considerada imprevisível.

Sobre as ações corporificadas de LÚC e Amaro (AMA) nesta sequência (fig. 9.2), é possível afirmar que se configuram como surpresa, porque ocorrem logo após a fala tratada pela maioria dos participantes presentes como inesperada, no entanto, a mão sobre a boca não nos permite afirmar se são risadas. De todo modo, essa (re)ação de ambos neste momento ajuda a compor o quadro de que a fala de IRI não passou incólume e mereceu, por boa parte dos colegas, uma reação avaliativa. Ainda sobre o fato de se lançar a mão sobre a boca, é passível de especulação que se trata de uma atitude de reprovação à fala de outro, uma vez que, simbolicamente, esse gesto poderia representar uma forma de contenção das palavras.

Essa especulação ganha contornos de análise fundamentada se levarmos em consideração o que acontece, no mesmo instante, com o participante que proferiu uma risada bastante exacerbada (fig. 9.3). No vídeo é possível notar que Túlio (TÚL) se mexe bastante ao rir. Porém, logo após o ápice do seu riso, ele também coloca a mão na boca (fig. 10.1), ato esse que pode ser interpretado como “autocensura”, uma vez que,



fig. 14 (plano geral)



fig. 14.1 (detalhe)

034 LÚC \$ (.) \$
 edn \$arr OO; jun LÁB; mov C afm\$
 LÚC \$fe nem #a:::\$f
 edn \$ olh lua \$
 lua f olh edn f
 fig #fig.15



fig. 15

035 LÚC f nem o homem é f>uma f fer#ramenta pra mulher f<
 lua fimp trás; vira C f f arr OO; jun LÁB; olh câm f
 fig #fig.16



fig.16 (plano geral)



fig. 16.1 (detalhe)

036 LÚC >então isso tinha que mudar.<
 037 & #(2.0) (1.0)&
 tod & aplausos &
 fig #fig.17



fig.17 (plano geral)



fig 17.1 (detalhe)



fig17.2 (detahe)

038 HAR botou moral.
 039 EDN BOTOU MO↑RA: :L

040 HAR >botOU MORAL<
041 EDN botou mora:l.

Antes de LÚC proferir sua avaliação, é possível perceber EDN inexpressiva (fig. 13.1), mas, concomitantemente ao final do turno, EDN expressa afiliação através do arqueamento de sobrancelhas e o fechamento dos lábios, acompanhados de um movimento assertivo de cabeça e se volta em direção à LÚC. Essa expressão pode ser uma resposta a algo considerado surpreendente, mas em contraste com a outra ação responsiva concomitante que também possui o arqueamento das sobrancelhas, mas com a mandíbula para baixo (ASDMAN), que vimos anteriormente (cf. fig. 9.1) e que expressa a desafiliação de ANA, essa (fig. 14.1) expressa a afiliação de EDN à fala de LÚC.

Logo em seguida, enquanto LÚC continua falando, o olhar de LUA encontra o de EDN (fig. 15), e assim como fala Mondada (2016) os participantes de uma interação orientam a conduta multimodal uns dos outros e montam cada momento de maneira significativa: LUA praticamente espelha a expressão facial de EDN feita momentos antes (fig. 16.1). Essas ações concomitantes são um indício importante da avaliação de EDN e LUA que traz a fala de LÚC como pertinente e favorável para o debate. Essa afiliação de ambas fica ainda mais evidente, quando, ao fim do turno de LÚC (ℓ.036), EDN e LUA são as primeiras a puxar as palmas (figs. 17.1 e 17.2). E como já analisado, podemos confirmar ainda mais essa avaliação através da expressão verbal de EDN (ℓℓ. 039 e 041) com alterações importantes de volume, conforme já analisando anteriormente.

Portanto, nessas duas ações concomitantes podemos ver, assim como explica Mondada (2016), que uma ação pode ser respondida enquanto a ação anterior ainda está sendo produzida (movimento corporificado de EDN, fig. 14.1); e ações podem ser mutualmente ajustadas em tempo real, à medida que progridem, dentro de microssequencialidades complexas (afiliação de LUA através do espelhamento das expressões de EDN, fig. 16.1). A seguir, é possível observar mais um exemplo da expressão facial de arqueamento das sobrancelhas com a junção dos lábios.

Excerto 8: “é o homem mesmo que não tem capacidade de se contentar com seu olhar maldoso”
(Segmento 3 [linhas 31-43])

031 ELL porque:: não é uma ↑roupa (.) que vai fazer o homem
 032 não va- é: (.) chegar na gente (.) não é
 033 o ↑estilo da pessoa, ↑não é a pessoa ser pra frente,
 034 >é o homem mesmo que não tem f#capacidade de se contentar
 lua fse inc em direção a ELL
 fig #fig.19



fig.19 (plano geral)

fig.19.1 (detalhe)

035 com °seu olhar maldoso°< porque (.) teve freira
 036 que já foi °estuprada°, <cri:ança>, i↑dosos,
 037 então não é jeito, também não é roupa,
 038 >é o homem mesmo que não sabe se pôr no lugar
 039 e se contentar f#com seus olharesf©<

lua £ jun LÁB £

©mex no CAB

ell
 fig

#fig.20



fig.20

040 # (1.0)
 fig #fig.21



fig.21

041 TUR (início das palmas)
 042 TUR palmas
 043 EME calma aê, olha só

O excerto 8 traz novamente o turno de ELL no segmento 3, mas dessa vez nosso olhar está voltado ao que estava acontecendo enquanto ela ainda estava falando. O segmento 3 nos mostra que o turno de ELL contém relatos de experiências pessoais (presentes no apêndice), e isso foi validado através dos aplausos pela turma e até pela

própria falante. Porém, o fator validação e pertencimento ao debate do turno de ELL começaram bem antes das palmas.

No início da fala de ELL, apenas alguns alunos estavam com o corpo posicionado em direção à colega, em sinal de atenção e alinhamento. Quando ELL iniciou o turno “é o homem mesmo que não tem capacidade de se contentar (...)” (ℓ.020), a aluna LUA que estava sentada com as costas na cadeira, se inclinou para frente em direção a ELL e apoiou o braço na mesa com o propósito de ver melhor a colega (fig. 19), isso já demonstrou sua atenção ao que ELL estava falando.

Em seguida, ELL reforçou a frase das linhas 20 e 21 com a UCT “é o homem mesmo que não sabe se pôr no lugar e se contentar com seus olhares” (ℓℓ.024-025) e isso causou em LUA uma ação corporificada que já vimos nessa sessão. LUA fez a mesma expressão facial que havia espelhado de EDN no excerto 7 (fig. 16), a ação de juntar os lábios e erguer as sobrancelhas como forma de demonstração a algo tido como surpreendente. Assim como a análise do excerto 7, aqui temos mais uma vez uma ação corporificada que demonstrou uma resposta afiliativa, não só nas UCTs em questão (ℓℓ. 020-021 e ℓℓ. 024-025), como também ao longo de todo o turno de ELL.

Da mesma forma que EDN e LUA proferiram uma resposta corporificada utilizando a expressão facial de junção dos lábios e arqueamento das sobrancelhas, no excerto 7, para expressar afiliação e logo em seguida iniciaram as palmas reforçando essa afiliação, LUA fez o mesmo no excerto 8. Já tínhamos visto que ela, juntamente com HAR e IAG, tinha iniciado os aplausos (excerto 4), mas agora percebemos que essa iniciativa foi de certa forma justificada por sua reação (figs. 19 e 20). Em outras palavras, as palmas de LUA como ação afiliativa subsequente estava condizente com o que ela já tinha feito anteriormente de forma concomitante. Nesse sentido, é possível afirmar que é como se uma afiliação (concomitante) reforçasse o valor da outra (subsequente), e vice-versa.

Também no excerto 8, conseguimos confirmar o que tínhamos observado anteriormente: ELL aceitou a validação dos aplausos da turma como forma de elogio ao que ela disse. Logo após sua UCT (“é o homem mesmo que não sabe se pôr no lugar e se contentar com seus olhares”, ℓℓ. 024-025), ELL se ajeita na cadeira, joga o cabelo para trás e sorri (fig. 20). Essas ações precederam sua movimentação de

braços (fig. 22), mais uma vez em sinal de orgulho e satisfação com o que ela mesma disse. Assim como o excerto 8 serviu como mais um exemplo do que ocorreu no excerto 7, o excerto a seguir traz uma ação multimodal já vista no excerto 6, mas com detalhes interessantes de se serem observados quanto ao modo de se (des)afiliar.

Excerto 9: "as mulheres também tem umas que são culpadas"
(Segmento 4 [linhas 00-00])

002 LÛC é:: a: eu não desconcordo que o feminicídio
003 é muito ruim, mas também tem as ve:zes que
004 as mulheres elas (.) °tipo° provocam um pouquinho,
005 mas eu não tô dizendo que é <to::das> as mulheres
006 >mas tipo< tem umas que as vezes buscam,
007 tem umas que as vezes sei lá mas não é <to::das>
008 a maioria não fazem isso >entende< é o #homem também,

fig

#fig. 23



fig.23 (plano geral)

fig.23.1 (detalhe)

009 mas eu tô dizendo que
010 não é só o homem que é #©cul- culpado©
e11 ©revira os olhos©
fig #fig.24



fig.24 (plano geral)

fig.24.1 (detalhe)

011 as mulheres também tem umas que são culpadas,
012 mas assim ©eu acho #muito ruim©
e11 ©inc o cor para trás©
fig #fig.25



fig.25 (plano geral)

fig.25.1 (detalhe)

013 tanto pra mulher °quanto° pro homem
014 °acho que isso deveria mudar um pouquinho eu acho°

Tal como foi mencionado anteriormente, o excerto 9 contém o mesmo trecho do excerto 5, mas agora com atenção a outros detalhes dessa interação. Pudemos observar que o turno de LÚC não foi bem aceito pelos colegas, através da desafiliação às palmas de LUA. Porém, essa não foi a única desafiliação relacionada ao que LÚC disse. Quando LÚC inicia seu turno, ELL está com o corpo e o olhar direcionado à colega, mas quando LÚC profere seu turno (“a maioria não fazem isso entende é o homem também”. ℓ. 008), ELL se volta para frente e desvia o olhar de LÚC com uma expressão facial mais séria, com o rosto rígido. Em seguida, após o turno de LÚC (“mas eu tô dizendo que não é só o homem que é culpado”, ℓℓ. 009-010), ELL expressa uma notável revirada de olhos.

Essa sequência de movimentos pode ser interpretada como uma resposta desafiliativa, ou seja, ELL não apoia a postura de LÚC e demonstra que o turno da colega não está condizente com as discussões feitas naquele debate. Entretanto, do mesmo jeito que a desafiliação de ANA ao turno de NOB (excerto 6, anteriormente apresentado), também expressa através de revirada de olhos, a desafiliação de ELL foi feita de forma sem interromper a fala do colega, de maneira concomitante.

ELL continua sua sequência de movimentos desafiliativos, quando inclina seu corpo para trás (ℓ.011), que pelo ângulo da câmera se esconde atrás do aluno IAG, colocando a mão na boca e escondendo o seu rosto. Não conseguimos afirmar se esse movimento de ELL foi feito para ocultar sua expressão de LÚC, do professor EME ou até mesmo da câmera, mas sabemos que ela quis se esconder como forma de disfarçar sua reação. Essa sequência desafiliativa de ELL sobre o turno de LÚC é um reforço de que a turma, ou a maior parte dela, considerou o turno de LÚC como não pertencente ao debate, através também da falta de acompanhamento de palmas e pela alerta de EDN e TÚL as palmas de LUA.

Após nossa análise desses oito excertos, quatro dando exemplos de (des)afiliações subsequentes e quatro concomitantes, nos faz perceber que: os aplausos são associados à respostas afiliativas e quando feitos em conjunto demonstram um senso comum, porém, quando a palma é iniciada por apenas um aluno, e que não é

seguida pelas palmas dos demais colegas, essa ação parece não caber àquele momento e/ou situação. Também pudemos observar que na maioria dos casos são as alunas meninas que iniciaram as palmas, e elas não o fizeram de maneira aleatória, pois são as mesmas meninas que durante um determinado turno, que recebeu aplausos, demonstraram afiliação ao que estava sendo dito, ou seja, demonstraram através de uma afiliação concomitante que aquele turno era “aplaudível”.

Essa afiliação concomitante foi corporificada através de expressões faciais que se repetiram ao longo da interação: a junção dos lábios, o arqueamento das sobrancelhas, os quais em alguns casos foram acompanhados de movimentos assertivos com a cabeça, demonstrando surpresa a um turno como um todo e/ou a uma UCT específica, validando-os e tornando-os relevantes para o debate.

Vimos também diversos movimentos feitos de maneira concomitante como forma de desafiliação ao turno; mudança de direcionamento corporal em relação ao falante, movimentação com os braços, camuflagem do rosto e uma expressão que apareceu duas vezes: a revirada dos olhos. Nos nossos excertos, foi possível então associar o ato de revirar os olhos a uma resposta que não está de acordo com o que estava sendo dito. E por fim, vimos que os interagentes se utilizam de recursos verbais para reforçar uma desafiliação, isto é, de forma subsequente, após o turno de um falante, os alunos lançam mão de aspectos não só corporificados, mas também verbais.

O modo como os alunos demonstram suas afiliações e desafiliações, seja de maneira verbal ou corporificada, diz muito sobre a interação. Porque as (des)afiliações corporificadas não necessariamente são percebidas pela turma, nós como analistas, depois de assistir aos vídeos diversas vezes, conseguimos percebê-las através de um olhar minucioso. Contudo, quando os alunos se (des)afiliam de forma verbal e colocam em palavras o seu apoio ou não ao que foi expresso, eles apresentam essa (des)afiliação para a toda a turma e a torna visível e audível para todos na interação, não só para nós analistas e leitores que estamos focando nessas ações especificamente.

No capítulo a seguir, partimos da análise dos dados para empreender uma discussão acerca do tratamento das questões de gênero em sala de aula, não exatamente no que se refere à abordagem do tema em sala de aula como componente curricular, mas

sob a perspectiva das posturas afetivas exibidas pelos participantes, e, sobretudo pelas participantes, quando do tratamento dessas questões.

6. SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO: DISCUSSÃO DOS DADOS

Após apontarmos algumas ações específicas que demonstram afiliação e desafiliação através de recursos verbais e corporificados que ocorreram tanto de maneiras subsequentes como concomitantes, é importante trazer também uma análise acerca do que essas ações implicam na interação. Assim sendo, uma aula onde a temática proposta seja feminicídio, as ações dos participantes da interação parecem estar, de uma forma ou de outra, carregadas de questões de gênero. Atualmente o sistema de gênero é “um conjunto de normas produzidas pelos vínculos sociais que definem, hierarquizam e legitimam o feminino e o masculino” (COLLET, 2017; COPPOLA; DOLZ, 2020, p. 20).

Abordar questões de gênero não é apenas uma escolha nossa como analistas, mas sim algo que foi levantado pelos próprios participantes, quando instados a refletir sobre o tema em aula, levantando discussões e implementando ações – em primeira posição ou responsivas – nas várias trajetórias sequenciais presentes na interação.

De acordo com Stockill e Kitzinger (2007, p. 233), a tarefa intelectual de uma análise da conversa feminista é “expor as maneiras pelas quais o gênero é construído na interação cotidiana”. Agora, se isso for considerado como um interesse analítico que vai além da (demonstração de) orientação de gênero dos próprios membros como uma característica responsável de suas ações, então tal posição só pode ser mantida ao preço de comprometer alguns dos princípios básicos da Etnometodologia (cf. Wovk, 2007). (CROMDAL, 2011, p. 297)³⁰.

Um dos princípios básicos da Etnometodologia, no qual a citação faz referência, é uma análise dos dados seguindo uma perspectiva êmica, ou seja, não fazer interpretações de acordo com nossas opiniões como analistas, mas trazer afirmações embasadas no que foi tornado relevante pelos participantes de uma interação. Isso não quer dizer que a perspectiva ética comprometa à análise, no nosso caso, falar de questões de gênero, por mais que já esteja inserido nas ações da interação, também é uma linha de interesse nossa.

³⁰ No original: “*One of the obvious concerns has to do with the conceptualization of feminism. According to Stockill and Kitzinger (2007: 233), the intellectual task of a feminist conversation analysis is to ‘expose[] the ways in which gender is constructed in everyday interaction’. Now, if this is taken to imply an analytic interest that reaches beyond the (demonstration of) members’ own orientations to gender as an accountable feature of their actions, then such a position can only be maintained at the price of compromising some of the basic principles of ethnomethodology (cf. Wovk, 2007)*”.

Primeiramente, é importante ressaltar que as visões relacionadas a gênero não é algo que reside nas pessoas, mas algo que emerge na interação entre elas, e essa concepção também não é algo fixo, e sim construído social e culturalmente (THORNE, 1993; CROMDAL, 2011; GOODWIN, 2011). “Em poucas palavras, o gênero é visto como uma questão de conduta social. Como um fenômeno dos membros, o gênero é uma característica indexical, muitas vezes fugaz e invariavelmente produzida localmente na ação social”³¹ (CROMDAL, 2011, p. 295). Logo, podemos observar como os alunos invocam questões relacionadas a gênero durante o andamento da interação.

Quando falamos de interações em contexto de sala de aula, precisamos levar em consideração que a escola é um fator socializante primordial, proclamando ser constituída através de fatores igualitários e de emancipação para todos. Entretanto, tal proclamação de igualdade não é o que ocorre na realidade, infelizmente, desigualdades sociais de classe, gênero e condições étnico-raciais são constantemente reproduzidas nessa instituição³². Coppola e Dolz (2020) também mencionam que, nesse contexto, mesmo havendo diversidade nas escolas, isso não garante uma educação voltada aos fundamentos de igualdade e que no dia a dia essas desigualdades são reforçadas por diferenças de tratamento e estereótipos.

O contexto dos nossos dados se dá em uma discussão sobre o feminicídio, em que meninos e meninas expõem suas opiniões sobre o assunto sob a mediação do professor, fato que ficou demonstrado pelas ações do próprio professor expostas na análise dos dados. Essa disposição, como vimos na parte sobre temporalidades, pode ser definida como um tipo específico de debate (aqui chamado de “Roda de Conversa”), por não contar a rigidez do tempo e suas “réplicas e tréplicas” nem com a necessária contraposição de ideias (“a favor” x “contra”, Fulano x Beltrano, entre outras polaridades).

O debate, de um modo geral, é um exercício de educação cidadã, possibilitando a construção de identidade, e “é útil para desenvolver o espírito crítico e cívico dos(as) alunos(as) e para evitar os efeitos da manipulação onipresentes, por meio de

³¹ No original: *In a nutshell, gender is viewed as a matter of social conduct. As a members' phenomenon, gender is an indexical, often fleeting and invariably locally produced feature of social action.*

³² Tradução de Aline Hitomi Sumiya (USP), Mariane Damasceno (USP), Suélen Maria Rocha (UEL). Revisado por Eliane Gouvêa Lousada (USP) citando Bourdieu e Passeron, 1970, e Collet, 2017.

informações densas e não hierarquizadas em nossa sociedade” (COPPOLA; DOLZ, 2020, p. 23). O debate nos dá acesso ao pensamento das outras pessoas, auxiliando na criação de um posicionamento crítico, mas sempre respeitando o próximo.

Esse posicionamento crítico em sala de aula é essencial para que os alunos possam enfrentar assuntos considerados tabus, como o feminicídio, por exemplo. Usamos o termo “tabus”, pois mesmo sendo temas que infelizmente estão muito presentes na nossa realidade, ainda são considerados algo a se evitar. É possível observar interacionalmente certo receio nesse sentido, quando, por exemplo, no segmento 3, toda vez que ELL fala a palavra “estupro”, ela abaixa o tom de voz (como demonstrado pelo símbolo “°” antes e depois da palavra).

Usamos infelizmente, pois é espantoso como em pleno século 21 a violência contra a mulher está presente em grande parte das notícias que vemos e lemos nos canais de informação, isso sem contar com os inúmeros casos que não são denunciados. É por isso que falar sobre isso ainda é tabu, porque por mais que estamos conscientes dos inúmeros casos de feminicídios, muitos ainda estão no desconhecido, mulheres que são silenciadas por acharem que são as culpadas e não as vítimas.

Se a sociedade ainda segue uma visão machista da realidade, onde em suas próprias casas milhares de meninas são desencorajadas a ter voz, é na escola que precisamos mudar isso. Os autores Coppola e Dolz (2020) reforçam dizendo que a escola precisar ter consciência de seu papel na reprodução e produção sobre questões de gênero que estão presentes na sociedade, para não se tornar cúmplice das formas de rejeição que encontramos no dia a dia.

Levando em consideração o debate ocorrido nos nossos dados, uma discussão interessante trazida por Goodwin (2011) é que os termos “menina” e “menino” (nosso caso “mulher” 040 e “menino” 045 – segmento 1) fazem parte de um conjunto importante dentro das categorias de identidade onde as crianças enfatizam as diferenças dos membros de um grupo. Em seus estudos, a autora mostrou como esses termos de gênero são utilizados como referência a categorias de pessoas que foram posicionadas em arranjos contraditórios, e são mobilizados tanto em um turno que se opõe a um movimento anterior, quanto em uma sequência avaliativa demonstrando afiliação. Podemos exemplificar o primeiro caso através do uso do termo “menino” em “[...]”

RODANDO NA SUA CARA MENINO” (ℓ045) como uma mobilização que se opõe ao turno anterior; e o segundo caso com o termo “mulher” em “é porque mulher é galinha” que é uma resposta afiliativa em relação ao turno anterior de NOB.

Outro ponto observável nessa resposta afiliativa de IRI, que é feita após NOB citar uma situação em que uma mulher agrediria um homem e que o homem não poderia responder com violência se não seria “covarde” (ℓℓ. 35-39), é que IRI evidencia um estereótipo de gênero trazido normalmente na interação para realizar uma ação social, refletindo um comportamento da sociedade, um senso comum, ou seja, as relações de gênero e as ordens sociais e morais são produzidas localmente na interação das crianças (CROMDAL, 2011, p. 295).

De acordo com Garnica (1979), essas observações elucidam maneiras mundanas pelas quais crianças muito pequenas aprendem a associar atributos e atividades com categorias de gênero de maneira que estejam de acordo com o que é conhecido e dado como certo na comunidade adulta³³ (CROMDAL, 2011, p. 296).

Entre as opções de IRI para se referir à mulher como “galinha”, ele escolheu o substantivo comum “mulher” sem um artigo definido, mostrando que sua fala foi generalizada para “todas as mulheres”. Tendo isso em perspectiva, “está claro que o caráter “todo homem” ou “toda mulher” de um ambiente interacional não é algo que simplesmente acontece – em vez disso, é uma realização responsável e contingente que requer vários tipos diferentes de trabalho interacional”³⁴ (SIDNELL, 2003, p. 330).

A fala de IRI também reflete certa defesa ao seu grupo social (no caso os meninos), a autora Goodwin (2011) explica que quando os meninos “invadem” os espaços das meninas, eles se esforçam de maneira considerável para defender seus grupos sociais e os espaços que eles ocupam, das meninas (p. 270). No caso dos nossos dados, essa “invasão” pode ser considerada como as discussões e o tema em si, estamos falando de feminicídio, então teoricamente, os meninos não têm lugar de fala, no sentido de tentar justificar as ações dos homens ao cometerem qualquer tipo de assédio.

³³ No original: “According to Garnica, these observations elucidate mundane ways through which very young children learn to associate attributes and activities with gender categories in ways that accord with what is commonsensically known and taken for granted in the adult community”.

³⁴ No original: “It is clear that the “all-male” or “all-female” character of an interactive setting is not something that simply happens – rather, it is an accountable and contingent accomplishment requiring several different kinds of interactional work.”

Para melhor entender o termo lugar de fala, a autora Ribeiro (2017) o associa a lugar social, isto é, a localização de poder dentro de uma estrutura social e que não necessariamente está ligada apenas às vivências e experiências em comum de um grupo minoritário, seja ele étnico, de gênero, religioso e etc. Em outras palavras, “quem pode falar” quando se trata de uma sociedade patriarcal e racista, em que o discurso legitimado é o do homem branco heterossexual.

Outro ponto interessante relacionado ao contexto de gênero que podemos observar é o fato de as meninas se destacarem em suas exibições em detrimento dos meninos, haja vista o fato de que não foram incomuns os aplausos após certas falas de algumas meninas, ao passo em que respostas desafiliativas a falas de alguns meninos foram frequentes. Os relatos de Goulart (2020) demonstraram, de alguma forma, que as meninas do 6º C demonstravam um maior amadurecimento em relação aos meninos, mas essa observação, ética, em princípio, poderia ser ratificada êmicamente, já que, durante todo o vídeo, foi possível notar que as meninas, talvez por uma maior familiaridade com o tema, conseguiam se posicionar através de relatos próprios de experiências e apresentar suas próprias opiniões acerca do tema.

A maioria das alunas vive em contextos sociais que lhes permitem relatar situações de assédio sofridas por elas mesmas ou por outras meninas que já experienciaram isso. Entre outras razões, é por isso que esses debates sobre questões de gênero são tão importantes no contexto escolar, pois podem influenciar tanto na saúde física dos alunos, como psíquica.

Nosso estudo coaduna com o de Goodwin (2011), que também percebeu uma melhor articulação das meninas quando cita um exemplo em que meninos e meninas disputavam um lugar no campo de futebol: enquanto os meninos reivindicavam seus direitos de usar o campo apenas com base no uso habitual do gênero deles, as meninas os contestaram e argumentaram que elas possuem os mesmos direitos com base nas contribuições monetárias de seus pais para a escola. Esse exemplo da pesquisa de Goodwin (2011) também foi percebido durante a aula, em um momento do vídeo que não foi transcrito, a aluna EDN fala sobre a dificuldade das meninas usarem a quadra e que constantemente são repreendidas pelo argumento inaceitável de que “a quadra não é lugar de meninas”.

No 6º da escola Almir de Oliveira Tostes, como outro exemplo, enquanto um menino reproduz um adágio do senso comum sobre a “injustiça” de um homem ser considerado covarde ao bater em uma mulher, quando o contrário não acontece, uma menina estipula que homens e mulheres deveriam ter direitos iguais porque as mulheres “não são uma ferramenta para o homem”.

Com o exemplo acima, é possível notar que o empreendimento de um esforço argumentativo para desfazer uma percepção já cristalizada na sociedade demanda dos atores sociais um esforço interacional para isso. No entanto, até mesmo esse empreendimento de esforço é distinto entre os gêneros (pelo menos, com base no que nossos dados mostram), uma vez que ao menino, cabe, como relevante para a tomada de postura, uma reprodução do senso comum, ao passo que à menina, o que se torna relevante é o trabalho de se fazer ser integrante de uma categoria social (mulher, no caso).

Foi possível notar também que durante toda a interação as ações em apoio e validação, demonstrando afiliação, foram principalmente feitas e iniciadas por meninas em relação às falas de outras meninas. Em contrapartida, as ações desafiliativas que expressam um não apoio à argumentação e uma sinalização de que o que estava sendo posto em pauta não era cabível ao debate, foram feitas e iniciadas por meninas em relação a falas de meninos. Entre os segmentos transcritos só foi possível notar um momento de desafiliação de uma menina em relação a outra, que foi o caso de ELL em relação ao turno de LÚC (cf. Excerto 9).

Contudo, a roda de conversa estava centrada no tema feminicídio, e turnos de fala como “as mulheres elas tipo provocam um pouquinho” (ℓ04), “mas tipo tem umas que as vezes buscam” (ℓ06), e “não é só o homem que é culpado” (ℓ10 – todas do segmento 4), vão totalmente em desacordo com o discurso que estava sendo construído nessa interação e com as demonstrações de sororidade entre as meninas. Isso torna a desafiliação de ELL e o alerta de EDN ao aplauso de LUA totalmente compreensíveis e condizentes com o apoio entre as mulheres de maneira geral e as colegas da turma.

Por fim, cumpre ressaltar que, diferentemente do que se observou ao longo de muitos anos, o que se observa mais recentemente no curso da História é o

reconhecimento dessa diferença de gênero no conjunto dos esforços que vêm sendo empreendidos dia após dia para que mulheres ganhem destaque, não como superiores, mas com igualdade de condições. Um “simples” aplauso de reconhecimento a uma fala com a qual se concorde tem muito significado, não só no plano interacional, mas também social, quando é iniciado por outra mulher; um “arqueamento de sobrancelha com fechamento dos lábios” indicando aprovação à fala de outra mulher não é desde sempre, pois manifesta, para além dessa aprovação, uma mudança de rumos no convívio social em que a competição entre mulheres era superestimulada e dá lugar hoje à noção de mulheres apoiando mulheres. Essas percepções microscópicas são, portanto, uma importante contribuição da Análise da Conversa para o debate sobre o feminismo e as questões de gênero.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados gerados por Goulart (2020) fazem parte de um acervo riquíssimo, e acredito que eles possam ser revisitados mais inúmeras vezes, pois cada novo olhar aos vídeos dessa interação possibilita novas análises. Esta pesquisa encerra um ciclo, mas não encerra as discussões que aqui são levantadas e trazidas. Em vista disso, através de todos os processos feitos para a elaboração desta pesquisa e eventos que auxiliaram na sua construção, destacamos: as disciplinas do Programa de Pós-graduação em Linguística, as reuniões do GLIE, as leituras, as análises conjuntas de dados, além da segmentação e a escolha desses mesmos dados, que trouxeram discussões sobre os conceitos de (des)afiliação, multimodalidade e temporalidade. Adicionalmente, possibilitaram uma reflexão para além da AC, sobre os estudos relacionados a questões de gênero. Considerando todos esses processos, fomos capazes de salientar algumas contribuições que nossa pesquisa oferece. Tais contribuições serão articuladas em quatro eixos: a relação entre afiliação e temporalidade, o contexto de sala de aula e formação de professores, as discussões sobre gênero e a Linguística Aplicada.

Também nesta seção é importante retomar os questionamentos que foram levantados como forma de conduzir essa pesquisa: como as meninas em foco na interação produzem ações (des)afiliativas? E quais são os desdobramentos dessas (des)afiliações para a atividade em curso?

Se formos traçar uma relação entre afiliação e temporalidade, como forma de responder à primeira pergunta, conseguimos perceber que as afiliações subsequentes e concomitantes se diferem não apenas ao momento que elas ocorrem, mas também no porquê de elas acontecerem em momentos distintos. Em outras palavras, os participantes da interação em questão mostram de maneira indireta que certas ações afiliativas ou desafiliativas possuem um local específico para acontecer. Um exemplo é que, na fala desafiliativa de EDN “**CÊ VAI VER A GALINHA RODANDO NA SUA CARA MENINO**” (segmento 1, ℓ.045), esse turno só adquire o status de ameaça, pois foi proferida após o turno de IRI (de forma subsequente), obtendo um caráter enfático.

Nesse exemplo, portanto, esse registro de discordância parece ser algo que necessariamente precise ser feito de maneira subsequente, para que todos os demais interagentes possam ver essa ação acontecendo. Podemos concluir isso porque, através

da perspectiva dos participantes, algumas ações precisam ser “mais vistas” ou “mais ouvidas” que outras. Essa observação é reforçada pelo fato de que as palmas seguidas de aplausos precisam acontecer depois, isto é, elas possuem um “espaço-tempo” específico, para poder demonstrar afiliação e ter a adesão dos demais alunos. E quando ela não ocorre no “espaço tempo” correto, acontece como vimos no excerto 5, quando o bater palma é considerado uma ação desafiliativa, sendo advertida com um sonoro “não é para bater palma agora não” (segmento 4, l.019). Com isso, ações que merecem a atenção de todos são implementadas de forma subsequente e ações que não precisem ser vistas pelos demais interagentes são expressas de maneira concomitante.

Reforçando a resposta à primeira pergunta, as alunas demonstram ações responsivas afiliativas e desafiliativas através de recursos verbais como: ameaças (“GALINHA, CÊ VAI VER A GALINHA RODANDO NA SUA CARA MENINO”), alertas (“não é para bater palma agora não”), congratulações (“adorei” e “botou moral”). Além dessas, verbalizadas, há também ações responsivas corporificadas, como: revirada de olhos, lábios cerrados, sorrisos, abertura da boca, podendo ou não ser cobertas com as mãos, iniciação de palmas, produzindo aplausos pelo grupo e movimentação de braços e torsos na direção de quem está falando.

Através desses apontamentos, salientamos que os movimentos e posições dos corpos desenham trajetórias que se desenrolam o tempo todo na interação, sincronizados com a estrutura da fala, assim, esse contexto é altamente relevante para a AC, pois mostram como os gestos, movimentos e expressões faciais compõem o arranjo do espaço interacional tanto quanto a fala, e alguns elementos multimodais, como as expressões faciais, não têm recebido tanta atenção de analistas da conversa. Nesse sentido, esta pesquisa, assim como a pesquisa de Andrade (2021), visa a contribuir para aumentar “o escopo epistemológico em torno de como condutas corporificadas organizadas por meio da face atuam sutilmente para organizar a fala-em-interação” (ANDRADE, 2021, p. 205).

Em seguida, é importante reforçarmos os desdobramentos das afiliações e desafiliações não só para a interação em questão, mas para o contexto da sala de aula na modernidade recente e das questões de gênero. Através do conhecimento de todas essas especificidades contidas na fala-em-interação, profissionais que atuam em cenários de formação, sejam eles educacionais ou não, conseguem ter ciência de quais ações devem

ser sancionadas ou não, o que precisa de um espaço específico para acontecer e o que pode ser feito concomitantemente.

Nesse caráter formador, com o enfoque a nós, professores e professoras, o olhar para essa interação foi importante porque diversos elementos dessa aula merecem destaque: aula não centrada na figura do professor como o detentor de todo o saber, mas como mediador; diversas exibições de posicionamento foram tornadas relevantes, fazendo com que a discussão ocupasse muitos turnos de fala; a proposta da atividade foi aceita pelos alunos, havendo engajamento e aumentando a participação em sala de aula e, conseqüentemente, oportunizando a sensibilização sobre questões de igualdade por parte de professor e estudantes. Portanto, acreditamos que as práticas presentes na interação analisada nessa pesquisa são relevantes para ganhar espaço em contextos de formação docente.

Não só o desenvolvimento da fala-em-interação no formato de “roda de conversa” é relevante, como também o enfoque ao tema de feminicídio proposto em uma aula de ensino religioso. Como mencionado anteriormente, as questões de gênero não são algo inato, mas sim construído socialmente através do nosso contato com o outro, da nossa convivência em sociedade, por isso é importante que esse contato seja feito de uma maneira a não estereotipar e hierarquizar os conceitos de feminino e masculino, de homem e mulher, mas tratar a questão com a complexidade que ela merece.

Finalmente, gostaríamos também de salientar a importância da Análise da Conversa e de conceitos como a multimodalidade para a Linguística Aplicada de uma maneira geral. Mondada (2016) afirma que, ao longo da história da linguística, foi construída uma visão logocêntrica, isto é, a ideia de que a linguagem se restringe à comunicação. Porém, através de pesquisas como as citadas aqui e a esta própria, é possível afirmar que a linguagem é sobretudo corporificada, a produção da fala envolve constantemente diversos aspectos não verbais como: articulações do rosto e da boca, respirações e movimentos corporais.

Sob essa visão, nenhum aspecto da linguagem escapa a uma perspectiva multimodal: a multimodalidade permite que os estudos interacionais revisitem potencialmente todos os campos da linguística, não apenas a dêixis, mas a sintaxe, a semântica, até mesmo a fonética e a prosódia, bem como a

escrita e a textualidade (KOMTER, 2006 E MONDADA; SVINHUFVUD, 2016) (MONDADA, 2016, p. 340)³⁵.

Desse modo, a escola tem um papel primordial, sendo local de construção de saber crítico, de senso de igualdade, de não tratar a triste realidade de muitas alunas como tabu e trazer aulas que debatam essas questões. A consciência e a sensibilidade em torno dessas questões interacionais, como a relação entre afiliação e temporalidade fazem com que professores bem informados sobre esses aspectos consigam elaborar suas práticas profissionais, não apenas incentivando, por exemplo, a exibição de posicionamento por parte de meninas, mas também ajudando meninos a não replicarem discursos machistas que são tão presentes na nossa sociedade, enfatizando que não existe “coisa de homem” e “coisa de mulher”. Esperamos, dessa forma, que, estudos como este, em conjunto com tantos outros em Linguística Aplicada, consigam encorajar profissionais de alguns campos específicos e a sociedade de maneira geral, que as pessoas são livres para estarem onde quiserem, para falarem sobre o quê e quando quiserem, permitindo que se crie uma rede de apoio que faça com que “sororidade” deixe de significar “apoio entre meninas/mulheres” e seja ressignificada como “apoio mútuo entre as pessoas, independente do gênero com o qual se identificam”.

³⁵ No original: “Under this view, no aspect of language escapes a multimodal perspective: multimodality allows interactional studies to potentially revisit all of the fields of linguistics – not only deixis, but syntax, semantics, even phonetics and prosody – as well as writing and textuality (Komter 2006; Mondada and Svinhufvud 2016)”

8. REFERÊNCIAS

- AGROSINO, M. (2009). **Etnografia e Observação Participante**. In: FLICK, U. (coordenador). Coleção Pesquisa Qualitativa. Bookman, Artmed, tradução de José Fonseca.
- ATKINSON, J.M. (1984). **Public speaking and audience responses: Some techniques for inviting applause**. In J.M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 370-409.
- ANDRADE, D. N. P. (2021). **Uma análise interacional multimodal de expressões faciais em sequências de comunicação diagnóstica**. *Calidoscópico*, 19(2): 193-208. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.192.03>.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J (1970). **La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement**. Paris, Les éditions de Minuit.
- COLLET, I. (2017). **Comprendre l'éducation au prisme du genre**. Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- COPPOLA, A; DOLZ, J. (2020). **Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes**. Linha D'água (online), São Paulo, 2020.
- COUPER-KUHLEN, Elizabeth. **Exploring Affiliation in the Reception of Conversational Complaint Stories**. In: PERAKYLA, Anssi; SORJONEN, Marja-Leena. *Emotion in Interaction*, Oxford Scholarship Online, 2012.
- CROMDAL, J. (2011). **Gender as a practical concern in children's management of play participation**. In: SPEER, S. A., STOKOE, E. *Conversation and Gender*. Cambridge University Press.
- DIAS, R. F.; DIAS, R. V. S. (2015). **Feminicídio**. *Boletim Informativo Criminológico*, UNIFENAS, Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 124-137.
- DREW, P.; HERITAGE, J. (1992) **Analyzing talk at work: An introduction**. In: DREW, Paul; HERITAGE, John. *Talk at work: Interaction in institutional settings*, Cambridge; Cambridge University Press.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. (2002). **“O quando” de um contexto; questões e métodos na análise da competência social**. Tradução por Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. In: GREEN, Judith; WALLAT, Cynthia. *Ethnography and Language in Educational Settings*, ALEX Publishing Company, 1981.
- GARCEZ, P. M. (2008) **A Perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da Linguagem em Interação**. In: LODER, Leticia L.; JUNG, Neiva M. *Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 17 - 38.

- GARDNER, R. (2013). **Conversation Analysis in the Classroom**. In: SIDNELL, Jack; STIVERS, Tanya. *The Handbook of Conversation Analysis*, Oxford; Willey-Blackwell.
- GARFINKEL, H. (1967). **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs.
- GARNICA, O. K. (1979). **The boys have the muscles and the girls have the sexy legs: Adult-child speech and the use of generic person labels**. In O. K. Garnica & M. L. King (eds.), *Language, Children and Society*. Oxford: Pergamon Press.
- GOODWIN, M. H. (2011). **Engendering children's play: Person reference in children's conflictual interaction**. In: SPEER, S. A., STOKOE, E. *Conversation and Gender*. Cambridge University Press.
- GOULART, A. C. (2020). **“As mulheres não são uma ferramenta para os homens”:** **(Re)Formulação e Revozeamento em um debate em sala de aula**. UFES, Vitória.
- GUMPERZ, J. (1976). **The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-switching**. University of California, Berkeley.
- HERITAGE, J.; D. GREATBATCH (1986). **Generating applause: A study of rhetoric and response at party political conferences**. *American Journal of Sociology* 92.1: 110-157.
- HOSODA, Y., ALINE, D. (2010). **Positions and Actions of Classroom-Specific Applause**. International Pragmatics Association, DOI: 10.1075/prag.20.2.01hos.
- KAUKOMAA, T.; PERAKYLA, A.; RUUSUVUORI, J. (2013). **Turn-opening smiles: facial expressions constructing emotional transition in conversation**. *Journal of Pragmatics*, 55:21-42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.006>.
- KOMTER, M. (2006). **From talk to text: The interactional construction of a police record**. *Research on Language and Social Interaction* 39: 201–228.
- LINDSTROM, A.; SORJONEN, M, L. (2013). **Affiliation in Conversation**. In: SIDNELL, Jack; STIVERS, Tanya. *The Handbook of Conversation Analysis*, Oxford; Willey-Blackwell.
- MONDADA, L. (2014). **The local constitution of multimodal resources for social interaction**. *Journal of Pragmatics* 65: 137–156.
- MONDADA, L. (2016). **Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction**. *Journal of Sociolinguistics*, Wiley Online Library.
- MONDADA, L.; SVINHUFVUD, K. (2016). **Writing-in-interaction: Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction**. *Language and Dialogue* 6: 1–53.
- MONDADA, L. (2018) **Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality**. *Research on Language and Social Interaction*, <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>.

- OSTERMANN, A. C.; GARCEZ, P. de M. (2021). **Presentation: Conversation Analysis in Brazil and talk-in-interaction in Portuguese.** *Calidoscópico*, 19(2), 143–151. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.192.00>.
- OSTERMANN, A. C.; PEROBELLI, R. O. (2019). **Novos estudos do letramento e análise da conversa: o ajuste ao interlocutor em práticas de letramento em saúde.** *Revista da Anpoll* v. 1, n. 49, Florianópolis.
- PERAKYLA, A.; RUUSUVUORI, J. (2012). **Facial Expression and Interactional Regulation of Emotion.** In: PERAKYLA, Anssi; SORJONEN, Marja-Leena. *Emotion in Interaction*, Oxford Scholarship Online.
- POMERANTZ, A. M. (1978). **Compliment responses: Notes on the co - operation of multiple constraints.** In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 79 – 112). New York : Academic Press.
- POMERANTZ, A.; HERITAGE, J. (2012). In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. **The Handbook of Conversation Analysis**, Oxford; Willey-Blackwell.
- RIBEIRO, D. (2017). **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte, Letramento: Justificando.
- SACKS, H. (1992). **Lectures on conversation**, 2 Vols, (Fall 1964- Spring 1972). Oxford: Blackwell.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (2003 [1974]). **Sistemática elementar para a organização da tomada de turno.** Tradução de Adauto Villela. *Veredas*. Juiz de Fora, MG, v. 7, n. 1, 2003. Versão original: _____. A simplest systematic for the organization of turn taking for conversation. *Language*, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.
- SCHEGLOFF, E. A. (2007). **Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis** (Vol. 1). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- SIDNELL, J. (2003). **Constructing and managing male exclusivity in talk-in-interaction.** In J. Holmes & M. Meyerhoff (eds.), *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell.
- SIDNELL, J.; STIVERS, T. (2012). **The Handbook of Conversation Analysis**, Oxford; Willey-Blackwell.
- STEENSIG, J. (2019). **Conversation Analysis and Affiliation and Alignment.** In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics.** Edited by Carol, A. Chapelle, John Wiley & Sons.
- STIVERS, T. (2008). **Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation.** *Research on Language and Social Interaction* , 41 (1), 31–57.

- STIVERS, T. (2012). Sequence Organization. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. **The Handbook of Conversation Analysis**, Oxford; Willey-Blackwell.
- STIVERS, T. MONDADA, L. STEENSIG, J. (2011). **Knowledge, morality and affiliation in social interaction**. In: Stivers, T. Mondada, L. Steensig J. (Eds.), *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- STOCKILL, C.; KITZINGER, C. (2007). **Gendered ‘people’: How linguistically non-generated terms can have gendered interactional relevance**. *Feminism and Psychology*, 17 (2), 224–36.
- THORNE, B. (1993). **Gender Play: Girls and Boys in School**. Buckingham: Open University Press.
- VOUTILAINEN, L. (2012). **Responding to Emotion in Cognitive Psychotherapy**. In: PERAKYLA, Anssi; SORJONEN, Marja-Leena. *Emotion in Interaction*, Oxford Scholarship Online.
- WILKINSON, S. Analyzing documentary realities. In: SILVERMAN, D. (Ed.) **Qualitative Research: Theory, method and practice**. SAGE Publications, 2004, p. 177 - 199.

9. APENDICE 1: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

QUADRO 4 – CONVENÇÕES MODELO JEFFERSON (adaptado)

(1.8)	Indicação temporal de ausência de fala em segundos e décimos de segundo
(.)	Indicação de ausência de fala de até dois décimos de segundo
?	Entonação ascendente
,	Entonação contínua
.	Entonação descendente
:	Alongamento de som
-	Interrupção na produção vocal
=	Contiguidade entre duas linhas de turno de fala
↑	Alteração de timbre para mais agudo
↓	Alteração de timbre para mais grave
TRECHO	Trecho de fala em volume mais alto que os do entorno
°trecho°	Trecho de fala em volume mais baixo que os do entorno
trecho	Acento ou ênfase em trecho de fala
(trecho)	Indicação de que o transcritor teve dúvidas sobre o que ouviu
()	Transcrição impossível
XXX	Identificação impossível do(a) falante pelo transcritor
>trecho<	Fala em ritmo acelerado
<trecho>	Fala em ritmo desacelerado
[trecho	Indicação de onde começa exatamente uma fala sobreposta
trecho]	Indicação de onde termina exatamente uma fala sobreposta
£ trecho £	Indicação fala risada
h	Expiração audível (e.g. risos)
.h	Inspiração audível
~ trecho ~	Indicação de fala chorosa
.skuh	Indicação de fungado de choro
EME	indicação do turno de fala de um/a dos participantes (e.g. Emerson)
eme	indicação das ações corporificadas de um/a dos participantes (e.g. Emerson)
@---->@	delimitação de início e fim de ação corporificada de um/a participante
&---->&	delimitação de início e fim de ação corporificada de outro/a participante
%---->%	delimitação de início e fim de ação... (um símbolo para cada

	participante)
#	Indicação do ponto exato de captura da imagem apresentada
fig	Indicação da captura de imagem sobre o vídeo em ordem de ocorrência
1x	uma vez
2x	duas vezes (Obs.: o número indica a quantidade)
abt	aberto/a
fec	fechado/a
afm	afirmativamente
neg	negativamente
alt	(para o) alto
bx	(para) baixo
frt	(para a) frente
trás	(para) trás
fora	(para) fora
dtr	(para) dentro
hor	(na) horizontal
vert	(na) vertical
BD	braço direito
BE	braço esquerdo
2B	dois braços
C	cabeça

Fonte: arquivo GLIE.

QUADRO 5 - CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL (adaptado)

Símbolo	Legenda
#	Momento em que o frame da figura foi capturado.
€	Ações corporificadas do professor “EME”
@	Ações corporificadas da aluna “LÚC”
\$	Ações corporificadas da aluna “EDN”
%	Ações corporificadas da aluna “ANA”
£	Ações corporificadas da aluna “LUA”
©	Ações corporificadas da aluna “ELL”
β	Ações corporificadas do aluno “NOB”

Ω	Ações corporificadas do aluno “TÚL”
&	Ações corporificadas da turma como um todo “TOD”
<i>l e ll.</i>	Linha e linhas

Fonte: arquivo GLIE.

10. APÊNDICE 2: OS SEGMENTOS ANALISADOS NESTA DISSERTAÇÃO

10.1 SEGMENTO 1

VÍDEO_1_AULA_1 [3m32s a 5m10s]

001 EME então feminicídio [é o::]
002 ANA [%isso aí é da prefeitura%]
ana %olh para o HEN%
003 (1.4)
004 EME [<é o ato>]
005 NOB [deixa o professor explicar]
006 EME <é o ato> da mulher perder sua vida, ou seja,
007 ter tirada a sua vida pelo simples fato
008 #@de uma situação de ser mulher né
lúc @lev BD@
fig #fig. 1



fig. 1 (plano geral)



fig 1.1 (detalhe)

009 EME temos vários e-exemplos disso (.) o nosso estado é um dos
010 líderes nesses (0.2) nesse ranking no Brasil
011 é um estado <muuito> violento contra a mulher
012 é:: em todo mundo uma em cada três mulheres foi ou será
013 vítima de violência <física, o:u sexual, o:u verbal>
014 >até o próximo dia<, durante a sua ↑vida,
015 uma em cada três, né? é um número muito relevante@
016 (.)
017 EME €fala senhorita€@
eme €apt BD para LÚC€
018 (0.5)
019 LÚC é: às vezes tudo começa quando se trata
020 da >mulher @chegar pra um amigo<@# e <falar> (hhh) aí::
lúc @enc BD no omb LUN@
fig #fig. 2



fig. 2

021 (0.5)
022 LÚC o: homem acha que ela tá fazendo >alguma coisa com ele<,
023 tipo tem alguma relação >alguma coisa<,
024 >aí ele vai lá< chega, proíbe ela de chegar perto <de:le>
025 de sair \$aí vai aumentando\$#,
lúc \$mex 2B\$
fig #fig. 3



fig. 3

026 aí vai a- a agressivi↑dade, aí vai a forma verbal,
 027 daí isso vira até uma série >ela pode até morrer<↓
 028 ↓e chegar num ponto ↑final ele chega e se ↑arrepende
 029 (0.5)
 030 e depois não tem como voltar mais ↑atrás.
 031 € (3.0) €#

eme €apt BD para NOB€

fig #fig. 4



fig. 4

032 NOB [aqui tem uma coisa também que]
 033 tod [palmas]
 034 EDN (viu foi eu que)
 035 NOB [é:::] &aí a mulher vai e: bate no ho:mem=
 036 EME € €[shhh]#

eme €lev BDE

tod &olh nob ----->

fig #fig. 5

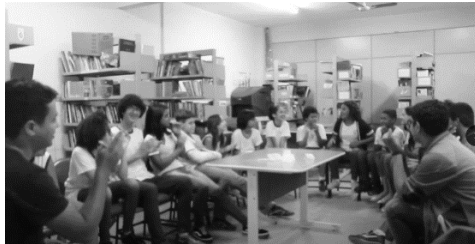


fig. 5

037 NOB =aí o homem não pode bater na mulher,
 tod ----->

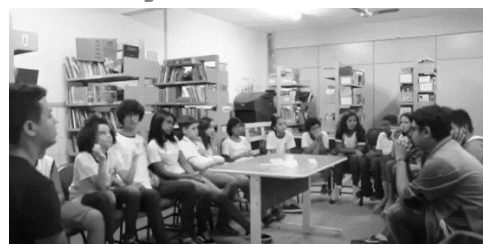
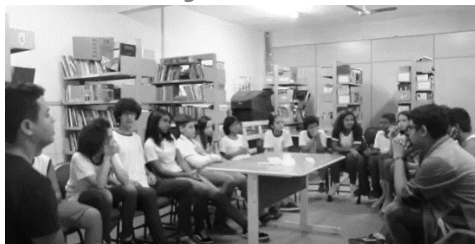
038 NOB >porque:# se bater na mulher é &% co#varde <%

tod ----->&

ana %abx 2B; lev C%

fig #fig. 6

#fig. 7



039 NOB %<ai:: ai> ela fala que ela pode%#bater no homem.
 ana %mex C; apoi ME na C; rev OO%
 fig #fig.8

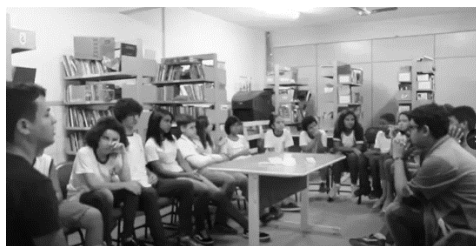


fig.8 (plano geral)



fig.8.1 (detalhe)

040 IRI é porque a mulher é galinha.
 041 EME #=[nã:o. olha só-
 042 TUL #=[Ω HAHA↑HA↑HAHAHA [HAHAHA Ω
 043 NOB #=[β HAHAHAHAHAHAHA [HAHAHA β
 fig #fig.9



fig.9 (plano geral)



fig.9.1 (detalhe)



fig.9.2 (detalhe)



fig.9.3 (detalhe)

044 EDN [\$GA#LINHA
 edn \$est MD -->
 fig #fig.10



fig. 10 (plano geral)



fig.10.1 (detalhe)



fig.10.2 (detalhe)

045 CÊ VAI VER \$\$#A GA#LINHA RO[DANDO\$ NA] SUA [CARA MENINO.
 edn ----->\$ \$ lev MD; mov MD; abx MD\$
 046 EME [peçoal,]

fig

#fig.11 #fig.12



fig.11

fig.12

047 ANA

048 f<ado#%rei>f

ana %bat ME COXA

fig #fig.13

[hahahahaha



fig. 13

049 TOD ()

050 EME então

051 TOD ()

052 EME é:::

10.2 SEGMENTO 2

VÍDEO_1_AULA_1 [6m38s a 8m08s]

001 LÚC @três mulheres são vítimas de feminicídio por dia no brasil
lúc @lê o papel
002 (1.4)
003 LÚC @colocar onde isso daqui?
004 lúc @apont para o papel
005 EME >aí voce tem que comentar<, você tem que comentar
006 o que voce sa:be: [sobre isso]
007 EDN [tem que colocar ↑aonde?]
008 EME e aí (0.2) pshh os colegas depois (.) que quiserem falar
009 sobre o que ela está falando, é: levante a mão e fale
010 aí depos >nós vamos pegar outro papel outra pessoa<,
011 tá bom? (0.4) mas por enquanto é ela que vai falar
012 e voces se quiserem falar (.) @sobre esse assunto
013 (1.4)
lúc @volta pro seu lugar
014 °ai eu tô tão nervosa°=
015 =pode segurar o papelzinho, °pode ficar com você°
016 (2.0)
017 é:: eu acho isso muito ruim porque as vezes
018 as mulheres se sentem seguras e de repente chega um ho:mem
019 as vezes ela (.) go:sta do ho:mem e aí:: ele (.) sente uma
020 agonia ou entã- até mesmo não gosta ou pega ela por
021 interesse aí vai começando e eu acho que esse número tinha
022 que diminuir e tem muitas vezes que as mulheres elas ficam
023 °>quietinhas<° num canto tipo deixando
024 (0.5)
025 eu acho que:: se algum dia: acontecer isso com alguém da
026 tu:rma ou então comigo mesma (.) tinha que denunciar::
027 aí: esses casos eles poderiam até abaixar,
028 ou então na- (.) comentar pra alguém que ela confi:a
029 <tipo a famíl:ia,> (.)ami:gos ou então até::
030 .h conversar com ela mesma >sobre esse assunto<
031 porque: (.) .h isso deveria diminuir porque
032 as mu#lheres não são uma ferramenta

fig #fig.14



fig. 14 (plano geral)



fig. 14.1 (detalhe)

033 LÚC para o homem#
fig #fig.15



fig. 15 (plano geral)



fig. 15.1 (detalhe)

034 LÚC \$ (.) \$
 edn \$arr OO; jun LÁB; mov C afm\$
 LÚC \$fe nem #a:::\$f
 edn \$ olh lua \$
 lua f olh edn f
 fig #fig.16



fig. 16

035 LÚC f nem o homem é f>uma f fer#ramenta pra mulher f<
 lua fimp trás; vira C f f arr OO; jun LÁB; olh câm f
 fig #fig.17



fig.17 (plano geral)



fig. 17.1 (detalhe)

036 LÚC >então isso tinha que mudar.<
 037 & #(2.0) (1.0)&
 tod & aplausos &
 fig #fig.18



fig.18 (plano geral)



fig 18.1 (detalhe)



fig18.2 (detahe)

038 HAR botou moral.
 039 EDN BOTOU MO↑RA::L

040 HAR >botOU MORAI<
041 EDN botou mora:l.
042 EME () € é você €
eme € apt para ANA €
043 EME €°você já falou espera um pouquinho°€
eme € olh e enc no HAR €

10.3 SEGMENTO 3

VÍDEO_2_AULA_1 [0m19s a 1m50s]

001 ELL caso de violência contra a mulher
 002 cre-crescem no espírito santo
 003 (3.0)
 004 ELL é para eu falar [sobre isso?]
 005 EME [é sobre isso]
 006 (3.5)
 007 ELL hhh não sei o que falar sobre isso
 008 (1.5)
 009 EME >algum exemplo que você viu recentemente
 010 ()no espírito santo<
 011 alguma mulher que foi assassinada,
 012 <alguma mulher que (.) foi agredida>
 013 (não lembra de nenhum) aqui no estado?
 014 ELL tem vários=
 015 EME cita algum
 016 =mas a maioria dos- a maioria dos casos de:: é::
 017 assassinato contra mulheres é praticamente pelo °estupro°
 018 (0.5)
 019 estupro, sequestro, assédio,
 020 (1.0)
 021 entendeu? porque:: podem ver que a ↑maioria das coisas
 022 >que aparece na televisão é por causa disso<
 023 de:: °estupro° (.) e: a mai-os caras os homens
 024 a: minha mãe principalmente,
 025 ela falava que eu °ia de roupa curta°
 026 (.)aí ela [chegou para mim] e [falou bem] assim que=
 027 EDN [é o quê?]
 028 EME [shhh]
 029 ELL =a gente chama a atenção, a gente que provoca
 030 mas eu realmente não acho que é isso
 031 porque:: não é uma ↑roupa (.) que vai fazer o homem
 032 não va- é: (.) chegar na gente (.) não é
 033 o ↑estilo da pessoa, ↑não é a pessoa ser pra frente,
 034 >é o homem mesmo que não tem f#capacidade de se contentar
 lua fse inc em direção a ELL
 fig #fig.18



fig.19 (plano geral)



fig.19.1 (detalhe)

035 com °seu olhar maldoso°< porque (.) teve freira
 036 que já foi °estuprada°, <cri:ança>, i↑dosos,
 037 então não é jeito, também não é roupa,
 038 >é o homem mesmo que não sabe se pôr no lugar
 039 e se contentar f#com seus olharesf©<

lua f jun LÁB f ©mex no CAB
 ell #fig.20
 fig



fig.20

040 # (1.0)
fig #fig.21



fig.21

041 TUR #(início das palmas)
fig #fig.22



fig.22

042 TUR ©#palmas®
ell ©lev 2B®
fig #fig.23



fig.23 (plano geral)



fig. 23.1 (destaque)

043 EME calma aê, olha só

10.4 SEGMENTO 4

VÍDEO_2_AULA_1 [11m19s a 0m02s do VÍDEO_3_AULA_1]

001 €@ # @€

fig

€@ fig.24 @€



fig. 24

lúc @ lev BD @

eme € apt BD para LÛC €

002 LÛC é:: a: eu não desconcordo que o feminicídio
 003 é muito ruim, mas também tem as ve:zes que
 004 as mulheres elas (.) °tipo° provocam um pouquinho,
 005 mas eu não to dizendo que é <to::das> as mulheres
 006 >mas tipo< tem umas que as vezes buscam,
 007 tem umas que as vezes sei lá mas não é <to::das>
 008 a maioria não fazem isso >entende< é o #homem também,

fig

#fig. 25



fig.25 (plano geral)



fig.25.1 (detalhe)

009 mas eu to dizendo que
 010 não é só o homem que é #©cul- culpado©

ell

©revira os olhos©

fig

#fig.26



fig.26 (plano geral)



fig.26.1 (detalhe)

011 as mulheres também tem umas que são culpadas,
 012 mas assim ©eu acho #muito ruim©

ell

©inc o cor para trás©

fig

#fig.27



fig.27 (plano geral)



fig.27.1 (detalhe)

013 tanto pra mulher °quanto° pro homem
 014 °acho que isso deveria mudar um pouquinho eu acho°
 015 (0.5)
 016 EME #€ iago €
 eme €apt para Iago€
 fig #fig.28



fig.28

017 IAG é::
 018 LUA #palmas (3.0)
 fig #fig.29



Fig.29 (plano geral)



fig.29.1 (detalhe)

019 EDN perai [não é para bater palma] agora não ()
 020 TÚL [mas só ela batendo palma]
 021 IAG eu tava vendo no jornal [...]