

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

LUANA SANTOS LEMOS

**''ESTOU PREENCHENDO AINDA AQUI':  
O GERENCIAMENTO DA MULTIATIVIDADE DA  
ESCRITA EM ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS''**

VITÓRIA  
2022

LUANA SANTOS LEMOS

**''ESTOU PREENCHENDO AINDA AQUI':  
O GERENCIAMENTO DA MULTIATIVIDADE DA  
ESCRITA EM ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS''**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

VITÓRIA  
2022

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

---

L555' Lemos, Luana Santos, 1984-  
'Estou preenchendo ainda aqui': O gerenciamento da multiatividades da escrita em atendimentos pedagógicos / Luana Santos Lemos. - 2022.  
211 f. : il.

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

1. Linguística Aplicada. 2. Análise da Conversa. 3. Interação Social. 4. Gestão Escolar. I. Perobelli, Roberto. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---



Programa de Pós-Graduação em Linguística  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**ATA DE DEFESA DE TESE DO CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - ATA Nº 34 - 08/12/2022.**

Em sessão pública ocorrida no dia oito de dezembro de dois mil e vinte dois, realizada na sala de webconferência do CCHN, procedeu-se a avaliação da tese da aluna **Luana Santos Lemos**. Às 08:30h, o Prof. Dr. Roberto Perobelli Oliveira (UFES), Orientador e Presidente da Comissão Examinadora de Defesa de tese, deu início aos trabalhos, convidando a compor à mesa os seguintes Professores(as) Doutores(as): Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES) examinadora interna; Paulo Cortes Gago (UFRJ), Minéia Frezza (IFRS) e Maria do Carmo Leite de Oliveira (PUC - Rio) – examinadores externos. A seguir, a presidente solicitou a doutoranda que fizesse uma explanação de seu trabalho intitulado **“Estou preenchendo ainda aqui”: o gerenciamento da multiatividades da escrita em atendimentos pedagógicos**”. Terminada a apresentação, a presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam à arguição da candidata. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela **APROVAÇÃO** da referida tese nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Encerrada a sessão, eu, Prof. Dr. Roberto Perobelli Oliveira, presidente da Comissão Examinadora, lavrei a presente ata que vai assinada digitalmente por mim e pelos demais componentes da Comissão.

Documento assinado digitalmente  
ROBERTO PEROBELLI DE OLIVEIRA  
Data: 15/12/2022 16:27:43-0300  
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof. Dr. Roberto Perobelli Oliveira (UFES)  
Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)  
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
JANAYNA BERTOLLO COZER CASOTTI  
Data: 15/12/2022 23:05:42-0300  
Verifique em <https://verificador.it.br>

Documento assinado digitalmente  
MINÉIA FREZZA  
Data: 15/12/2022 18:23:43-0300  
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof. Dr. Minéia Frezza (IFRS)  
Examinadora Externa

Prof. Dr. Paulo Cortes Gago (UFRJ)  
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente  
PAULO CORTES GAGO  
Data: 16/12/2022 12:44:25-0300  
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof. Dr. Maria do Carmo Leite de Oliveira (PUC - Rio)  
Examinadora Externa

À minha família, em especial, ao meu  
esposo Antônio Marco e aos meus filhos  
Eduardo e Elisa.

## AGRADECIMENTOS

Quando iniciei meu Doutorado, tinha em mente as experiências que havia tido no Mestrado, em que o processo de descoberta do meio acadêmico e de pesquisa foram intensamente compartilhados com amigos e professores. No entanto, o processo de investigação e a escrita da tese me exigiu uma postura mais introspectiva e, em alguns momentos, mais solitária especialmente por conta da pandemia do Covid-19. Como parte de um contexto de amadurecimento enquanto mulher, mãe e pesquisadora, separo as palavras a seguir para agradecer as pessoas que deram cor a esses anos e sempre me encorajaram a continuar.

Inicio os agradecimentos por meus pais, que sempre primaram pela minha educação. Obrigada Sr. Francisco e Sra. Eliane (*in memoriam*) por me darem a oportunidade de SER. Ao meu pai, em especial, que, embora tenha crescido em um orfanato chamado “Casa do Menino” localizado em Vitória, sempre buscou SER um exemplo para mim e para minha irmã nos incentivando a ESTUDAR e sermos mulheres fortes e independentes.

À minha irmã Rayana, pelo carinho e cuidado de sempre.

À minha sogra Madalena e à Inajara, por muitas vezes serem a minha rede de apoio para cuidar das minhas crianças enquanto escrevia. Minha eterna gratidão a vocês!

Ao professor Roberto Perobelli de Oliveira, meu orientador, por me apresentar novos caminhos e possibilidades de pesquisa, pela compreensão, pelo estímulo e pela competente orientação durante a pesquisa. Você foi exatamente o orientador de que eu precisava ter, ainda mais no meio de uma pandemia. Obrigada por me escolher! Lembro o primeiro momento de orientação eu com a recém notícia de uma gravidez e você festejando e dizendo que daria tudo certo. E deu! Obrigada por aceitar caminhar comigo e por tornar a caminhada mais leve, por cada conselho, cada palavra e cada aprendizado. Foi um privilégio ser sua orientanda e, sim, eu AMEI A ANÁLISE DA CONVERSA!

À professora Dra. Hilda de Oliveira Olímpio, minha orientadora no Mestrado, que mesmo que eu tenha trilhado outros caminhos nos estudos da Linguística, ainda ecoam por toda minha trajetória acadêmica os inestimáveis ensinamentos.

À professora Dra. Penha Lins, pelas conversas inusitadas em minha trajetória na Ufes desde a graduação até o doutorado. E pelo olhar carinhoso com que contribuiu para a pesquisa na qualificação.

À professora Dra. Mineia Frezza, pela grande contribuição teórica desde a qualificação e na defesa desta pesquisa. Obrigada pelo olhar cuidadoso e atento. Todas as considerações foram muito valiosas e fortaleceram o caminho desta pesquisa!

Ao professor Dr. Paulo Cortes Gago e professoras Dra. Maria do Carmo Leite de Oliveira e Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti por aceitarem o convite e comporem a banca de defesa desta pesquisa. É uma grande honra tê-los nesta banca! Mais do que uma defesa, foi única a oportunidade de ouvi-los.

Aos professores do Doutorado em Estudos Linguísticos (Ufes) pelas contribuições, pelos olhares, diálogos e, principalmente, pelas inquietações geradas, fundamentais para a minha pesquisa.

Aos amigos de jornada do grupo de pesquisa GLIE, que compartilharam as dores e delícias de fazer pesquisa em Análise da Conversa. Como é bom estar com vocês todas as segundas! Fico muito orgulhosa em me tornar a primeira doutora deste GRUPO!

Na área da Educação, destaco aqui a grande oportunidade de acompanhar durante esses anos pessoas muito especiais, a minha gratidão à Juliana Roshner e Fabíola Risso. Não apenas pela trajetória na Educação, mas também pela seriedade e dedicação ao trabalho que realizam para a garantia de uma escola pública de qualidade para TODOS. Obrigada pelo exemplo e pela amizade e pela confiança na nossa caminhada!

Aos meus amigos e minhas amigas, que esperaram pacientemente para que eu terminasse o doutorado e pudesse voltar a ter vida social.

A todos aqueles que já foram meus professores, aos que já foram colegas de trabalho, aos que trabalham hoje comigo, aos estudantes que atravessaram minha prática docente, aos amigos queridos que fui adquirindo ao longo da vida, a todos os que foram me ajudando a tornar-me quem SOU hoje. Obrigada por atravessarem a minha história!

#### AGRADECIMENTO ESPECIAL

Meu agradecimento mais profundo só poderia ser dedicado à minha família: meu esposo Antonio Marco, meu filho Eduardo e a minha caçula Elisa. Começo pela minha menininha, mascote do Glie, cuja gravidez descobri em setembro de 2018, quando

completava um mês no curso do doutorado e desde o momento que descobri sua existência, participou ativamente de toda a GESTAÇÃO desta pesquisa. Já meu filhote agradeço pelos sorrisos e abraços que me acompanharam por todos os momentos. Agradeço muito por estarem o tempo todo ao meu lado, incondicionalmente, naqueles momentos mais difíceis, que não foram raros neste último ano, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil, porém gratificante etapa. Perdão pelas ausências, este período nos mostrou que somos verdadeiramente uma Família!

Minha gratidão especial ao meu esposo, sou grata por cada gesto carinhoso, cada café, cada sorriso e cada abraço acolhedor. Obrigada, Antonio Marco! Nós conseguimos!

Enfim, agradeço a DEUS por poder citar todas essas pessoas neste momento tão importante. Obrigada por colocá-las tão caprichosamente em minha vida.

### **O constante diálogo**

Há tantos diálogos  
Diálogo com o ser amado  
o semelhante  
o diferente  
o indiferente  
o oposto  
o adversário  
o surdo  
-  
mudo  
o possesso  
o irracional  
o vegetal  
o mineral  
o inominado  
Diálogo consigo mesmo  
com a noite  
os astros  
os mortos  
as ideias  
o  
sonho  
o passado  
o mais que futuro  
Escolhe teu diálogo  
e  
tua melhor palavra  
ou  
teu melhor silêncio  
Mesmo no silêncio e com o silêncio  
dialogamos.

*(Carlos Drummond de Andrade, 1994)*

## RESUMO

Grande parte da vida social ocorre em situações em que a conversa é a atividade central (SCHEGLOFF, 2006). Para essas situações, os participantes se organizam para um envolvimento mútuo sustentado e trocam as falas uma após a outra com o mínimo de intervalo e sobreposição (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). No entanto, a conversa pode ser pausada para que um dos participantes possa realizar uma outra ação, como escrever, por exemplo. Ancorados na perspectiva teórica da Análise da Conversa, nos propomos a descrever e a analisar, no contexto de atendimentos pedagógicos de uma escola da Grande Vitória, o que as pessoas fazem, na interação, quando uma delas está realizando a multiatividade da escrita e conseqüentemente quando “fazer” ou “não fazer” silêncio torna-se relevante e demanda um trabalho interacional específico entre os participantes. Desse modo, apresentaremos análises de situações de escrita na interação, flagradas no *corpus* gerado para os fins desta pesquisa, com o objetivo de verificar como as pessoas lidam com isso na interação. Na perspectiva de dar conta das questões analíticas, tomamos como foco o gerenciamento da multiatividade da escrita na interação em três etapas analíticas: (1) *Ocupando-se em “fazer silêncio”*; (2) *O desalinhamento entre as participantes*; (3) *A organização da tomada de turnos*. Em função dessa proposta, fundamentamos esta pesquisa nos princípios da *Análise da Conversa* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974]). Para apoiar o quadro metodológico convocamos, principalmente, as categorias analíticas da multimodalidade propostas por Mondada (2016, 2018, 2019). Além desses teóricos, também recorremos a pesquisadores como Oliveira (2006, 2012), Erickson e Shultz (1982), Garcez (2002, 2008), Hoey, (2015, 2017), Ramos (2010), Gago (2002), Ostermann (2002), Loder (2006), Del Corona (2009). Os resultados deste estudo mostram como o lapso na interação é percebido e tratado pelos participantes durante o atendimento pedagógico e quais os principais métodos as pessoas utilizam para o trabalho interacional de “fazer silêncio” ou “não fazer silêncio” e os possíveis desconfortos que esses momentos podem provocar nos participantes enquanto aguardam a ata ficar pronta. Por meio desta pesquisa, almeja-se contribuir tanto para os estudos da AC multimodal sobre o estudo do silêncio na interação e a multiatividade da escrita, quanto para a prática das/os profissionais que acolhem as famílias em atendimentos pedagógicos nas escolas.

Palavras-chave: Análise da Conversa Multimodal; Atendimento Pedagógico; Interação escola x família; Acolhimento Escolar.

## **ABSTRACT**

Much of social life takes place in situations where conversation is the central activity (SCHEGLOFF, 2006). For these situations, participants organize themselves for sustained mutual involvement and exchange statements one after the other with minimal gap and overlap (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). However, the conversation can be paused so that one of the participants can perform another action, such as writing, for example. Anchored in the theoretical perspective of Conversation Analysis, we propose to describe and analyze, in the context of pedagogical assistance at a school in Greater Vitória, what people do, in interaction, when one of them is performing the multiactivity of writing and consequently when “doing” or “not doing” silence becomes relevant and demands a specific interactional work among the participants. In this way, we will present analyzes of writing situations in the interaction, caught in the corpus generated for the purposes of this research, with the objective of verifying how people deal with it in the interaction. With a view to dealing with the analytical issues, we focused on managing the multiactivity of writing in the interaction of three analytical steps: (1) The change in participation status; (2) The misalignment between the participants; (3) The organization of shift taking. Due to this proposal, we base this research on the principles of Conversation Analysis (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974]). To support the methodological framework, we mainly convene the analytical categories of multimodality proposed by Mondada (2016, 2018, 2019). In addition to these theorists, we also turned to researchers such as Oliveira (2006, 2012), Erickson and Shultz (1982), Garcez (2002, 2008), Hoey, (2015, 2017), Ramos (2010), Gago (2002), Ostermann (2002), Loder (2006), Del Corona (2009). The results of this study show how the lapse in interaction is perceived and treated by the participants during the pedagogical service and what are the main methods people use for the interactional work of “being silent” or “not being silent” and the possible discomforts that these moments can provoke in the participants while waiting for the minutes to be ready. Through this research, the aim is to contribute both to the studies of multimodal CA on the study of the silence in interaction and the multiactivity of writing, and to the practice of professionals who welcome families in pedagogical assistance in schools.

**Keywords:** Multimodal Conversation Analysis; Pedagogical Service; School x family interaction; School Reception.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações acadêmicas do Glie/ Ufes.....	48
Tabela 2 - Taxas de rendimento por etapa escolar.....	57
Tabela 3 - Quadro geral do <i>corpus</i> da pesquisa .....	57
Tabela 4 - Participantes das interações.....	61
Tabela 5 - AP6 - Organização macroestrutural do atendimento.....	74
Tabela 6 - Quadro resumo da sequência de excertos - AP6.....	93
Tabela 7 - AP7 - Organização macroestrutural do atendimento.....	96
Tabela 8 - Quadro resumo da sequência de excertos - AP7.....	113
Tabela 9 - AP11- Organização macroestrutural do atendimento.....	117
Tabela 10 - Quadro resumo da sequência de excertos - AP11.....	157
Tabela 11 - Quadro resumo do tempo de escrita x silêncio .....	161
Tabela 12 - Quadro resumo dos métodos para “fazer” ou “não fazer silêncio.....	165

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Eugen Gomringer, “schweigen”.....	16
Imagem 2 - Organização macroestrutural dos atendimentos pedagógicos às famílias..	46
Imagem 3 – Sequência do registro da ata do atendimento pedagógico.....	46
Imagem 4 - Evolução da distorção idade-série.....	48
Imagem 5 - Mural de recepção das famílias no plantão pedagógico.....	50
Imagem 6 - Estudante e avó respondendo pesquisa no plantão pedagógico.....	51
Imagem 7 - Evolução do Ideb da escola.....	51
Imagem 8 - Linha do tempo da geração dos dados.....	55
Imagem 9 - Sala da pedagoga.....	55
Imagem 10 - Sala de aula.....	55
Imagem 11 – Coleção de dados de análise .....	59
Imagem 12 - <i>Software Audacity</i> .....	60
Imagem 13 - AP6 - Registro do atendimento.....	73
Imagem 14 - AP6 - Transcrição do registro de atendimento.....	73
Imagem 15 - AP6 - Disposição dos participantes na sala da pedagoga.....	73
Imagem 16 - AP6 – Exibição de disponibilidade no lapso .....	88
Imagem 17 - Linha do tempo AP6 .....	92
Imagem 18 - AP7 - Registro do atendimento.....	95
Imagem 19 - AP7 - Transcrição do registro da ata de atendimento.....	95
Imagem 20 - AP7 - Disposição das participantes na sala da pedagoga.....	95
Imagem 21 - AP7 - Desligamento da pedagoga .....	104
Imagem 22 - AP7 – Indícios de desconforto de RES.....	108
Imagem 23 - Linha do tempo AP7 .....	113
Imagem 24 - AP11 - Registro do atendimento.....	116
Imagem 25 - AP11 - Transcrição do registro da ata de atendimento.....	116
Imagem 26 - AP11 - Disposição dos participantes na sala da pedagoga.....	117
Imagem 27 - AP11 - Início da multiatividade da escrita iniciada por PED.....	120
Imagem 28 - AP11 – Ações corporificadas no lapso.....	144
Imagem 29 - Linha do tempo AP11 .....	156

## LISTA DE SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)
AC -	Análise da Conversa
AP(Nº) -	Atendimento Pedagógico (número do atendimento)
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CA -	Conversation Analysis
DT -	Designação Temporária
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LRT -	Lugar Relevante de Transição
SSJ/74 -	Sacks; Schegloff; Jefferson (2003 [1974])
SSP -	Segunda Parte do Par
PPP -	Primeira Parte do Par
UCT -	Unidade de Construção de Turno
UFES -	Universidade Federal do Espírito Santo

## LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1: exemplo multimodalidade - AP4 .....	67
Excerto 2: fechamento do AP6 .....	74
Excerto 3: continuação do excerto anterior - AP6 .....	77
Excerto 4: continuação do excerto anterior - AP6 .....	80
Excerto 5: continuação do excerto anterior - AP6 .....	83
Excerto 6: continuação do excerto anterior - AP6 .....	86
Excerto 7: continuação do excerto anterior - AP6 .....	88
Excerto 8: continuação do excerto anterior - AP6 .....	89
Excerto 9: fechamento do AP7 .....	97
Excerto 10: continuação do excerto anterior – AP7.....	101
Excerto 11: continuação do excerto anterior – AP7 .....	105
Excerto 12: continuação do excerto anterior – AP7.....	109
Excerto 13: fechamento do AP11.....	118
Excerto 14: continuação do excerto anterior - AP11 .....	123
Excerto 15: continuação do excerto anterior - AP11 .....	127
Excerto 16: continuação do excerto anterior - AP11 .....	129
Excerto 17: continuação do excerto anterior - AP11 .....	138
Excerto 18: fechamento do AP11 (2ª parte) .....	141
Excerto 19: continuação do excerto anterior - AP11 .....	147
Excerto 20: continuação do excerto anterior - AP11.....	150

# SUMÁRIO

<b>1. Construindo um objeto de estudo.....</b>	<b>16</b>
<b>2. Aporte teórico-metodológico.....</b>	<b>21</b>
2.1 ANÁLISE DA CONVERSA .....	21
2.2 ORGANIZAÇÃO DA TOMADA DE TURNOS .....	25
<b>3. Conceitos analíticos relevantes .....</b>	<b>28</b>
3.1 O SILÊNCIO NA INTERAÇÃO .....	28
3.2 MOMENTOS DESCONFORTÁVEIS NA INTERAÇÃO .....	32
3.3 ENQUADRE, <i>FOOTING</i> E ALINHAMENTO NA PERSPECTIVA DA FALA-EM-INTERAÇÃO.....	36
<b>4. A fala-em-interação institucional e o contexto escolar .....</b>	<b>40</b>
4.1 OS ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS ENQUANTO ENCONTROS INSTITUCIONAIS .....	44
4.2 A ESCOLA PESQUISADA: QUE ESPAÇO É ESSE? .....	47
<b>5. Questões metodológicas .....</b>	<b>53</b>
5.1 GERAÇÃO DOS DADOS.....	54
5.2 SEGMENTAÇÃO E TRANSCRIÇÃO .....	56
5.3 A MULTIMODALIDADE EM INTERAÇÕES SOCIAIS .....	62
<b>6. O gerenciamento da multiatividade da estrita em atendimentos pedagógicos.....</b>	<b>71</b>
6.1 OCUPANDO-SE EM “FAZER SILÊNCIO” .....	71
6.2 O DESALINHAMENTO ENTRE AS PARTICIPANTES .....	94
6.3 A ORGANIZAÇÃO DA TOMADA DE TURNOS .....	115
<b>7. Tecendo algumas considerações .....</b>	<b>159</b>
7.1. COMO A MULTIATIVIDADE DA ESCRITA INTERFERE NA SEQUÊNCIA DAS AÇÕES NA INTERAÇÃO?.....	160
7.2 COMO AS PESSOAS LIDAM COM DESCONTINUIDADES NA CONVERSA QUANDO UM DOS PARTICIPANTES ESTÁ ESCRIVENDO? .....	162
7.3 QUAIS MÉTODOS PARA “FAZER SILÊNCIO” OU PARA “CONTINUAR A CONVERSA” AS PARTICIPANTES EMPREENDEM NA INTERAÇÃO QUANDO UMA DELAS ESTÁ ESCRIVENDO? ..	165
7.4 CONTRIBUIÇÕES PARA O DIÁLOGO FAMÍLIA X ESCOLA .....	166
<b>8. Referências.....</b>	<b>170</b>
<b>9. Apêndice.....</b>	<b>177</b>
9.1 APÊNDICE 1 - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DO GLIE.....	177
9.2 APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÕES DOS DADOS .....	180
<b>10. Anexos .....</b>	<b>210</b>
10.1 ANEXO 1 - TABELA DE CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MODELO JEFFERSON .....	210
10.2 ANEXO 2 - TABELA DE CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL .....	211

## 1. CONSTRUINDO UM OBJETO DE ESTUDO

schweigen schweigen schweigen  
 schweigen schweigen schweigen  
 schweigen schweigen  
 schweigen schweigen schweigen  
 schweigen schweigen schweigen

Imagem 1 – Eugen Gomringer, “schweigen”  
 (GOMRINGER, 1973, p. 58)

Esse curioso poema de Eugen Gomringer<sup>1</sup> representa o silêncio em uma relação entre a composição constituída pela repetição de uma única palavra “schweigen”<sup>2</sup> e pelo significativo espaço em branco destacado no centro do poema. Nessa manifestação estética, observamos o paradoxo sobre a tensão entre a palavra e sua ausência. Assim como no poema de Gomringer, nossa pesquisa também toma a ação de “fazer” ou “não fazer” silêncio como um local de relevância.

Nesse sentido, pretendemos mostrar neste estudo como a Análise da Conversa pode nos ajudar a compreender as ações humanas em determinado contexto institucional. Com dados gerados no contexto de fala-em-interação de atendimentos realizados sob a mediação da equipe pedagógica de uma escola na região metropolitana de Vitória<sup>3</sup>, nossa análise se volta para observar os episódios de silêncio na interação em decorrência da multiatividade da escrita, com ênfase especial em entender o que as outras pessoas fazem enquanto há pelo menos uma pessoa, no momento da interação, escrevendo. Assim, nosso objetivo com este estudo é explorar como alguns fenômenos interacionais se relacionam com a orientação de pelo menos uma das pessoas presentes em um determinado evento de fala para a multiatividade de escrever durante a interação. Com isso, lançamos nosso olhar sobre a descontinuidade na interação e o trabalho interacional dos participantes em “fazer” ou “não fazer” silêncio enquanto um deles está escrevendo.

Neste estudo, atendimentos pedagógicos<sup>4</sup> são entendidos como eventos de fala em que responsáveis/tutores de estudantes procuram a escola para expor uma demanda ou por terem

<sup>1</sup> Eugen Gomringer é considerado um precursor da poesia concreta.

<sup>2</sup> Conforme o dicionário “langenscheidt” a palavra “schweigen” significa “calar-se, estar calado, ficar calado”. Disponível em: <https://de.langenscheidt.com/deutsch-portugiesisch/schweigen#sense-1.1.1>, acesso em 12/11/2022.

<sup>3</sup> Espírito Santo, Brasil.

<sup>4</sup> Em alinhamento ao que apresenta Couto (2021), optamos por denominar os atendimentos pedagógicos dessa maneira, pois eles são assim identificados pelos próprios participantes da pesquisa. Assim, pretendemos dar destaque ao modo como esses encontros são reconhecidos pelos indivíduos em suas próprias práticas.

sido convocados pela coordenação pedagógica. Essa denominação é reconhecida pela escola como uma prática realizada pelos indivíduos que fazem parte da comunidade escolar para tratar de assuntos relacionados ao universo educacional, como prestar apoio pedagógico aos pais, mediar conflitos, dar aconselhamento aos estudantes, tratar de assuntos administrativos, entre outros.

Esta tese coaduna com os estudos de Couto (2021, p. 99) que defende que os atendimentos pedagógicos às famílias de estudantes se configuram como um evento que possibilita a troca de experiências e favorece a sociabilidade humana. Para além da resolução de problemas, os representantes escolares atuam como indivíduos que frequentemente se veem desafiados a lidar com as mais diversas situações, portanto, o modo como produzem suas ações e respondem à ação de outrem refletem na gestão escolar. Assim, esses encontros se configuram como uma situação institucional realizada no contexto escolar que pressupõe o direcionamento das atividades mediadas por indivíduos que pertencem à equipe pedagógica da escola<sup>5</sup> (diretor/a, coordenador/a ou pedagogo/a<sup>6</sup>), exigindo ainda a existência de projeto e protocolos que orientem e organizem as ações. Esses atendimentos são eventos de fala que possuem protocolos específicos dentro da rotina institucional dessa escola. Desse modo, ao realizar a segmentação e análise dos dados, chamaram-nos a atenção os momentos de fala descontínua provocados pela ação de suspender a interação em curso para escrever em ata o que foi tratado neste encontro. Os participantes dessa ação se orientam para uma ordem preestabelecida de atividades, por meio das quais realizam tarefas e cumprindo, assim, o mandato institucional ao qual são incumbidos (DEL CORONA, 2009, p. 32). A ação de escrever está prevista nos protocolos de atendimento escolar dessa unidade de ensino e, desse modo, o foco de interesse desta pesquisa se concentra nas sequências interacionais produzidas pelos participantes nesse momento, que sinalizam para o encerramento dos atendimentos, evidenciado pela rotina dos procedimentos institucionais.

Esse ponto de interesse de pesquisa se justifica por conta dos problemas que emergem na interação quando um desses participantes interrompe a troca de turnos para escrever, sendo observado que, muitas vezes, trata-se de momentos em que “abre-se” ou “perde-se”

---

<sup>5</sup> Trata-se de uma escola de uma das redes públicas na Grande Vitória, na qual foi negociada a entrada das pesquisadoras e que será apresentada mais detalhadamente no capítulo quatro “Metodologia e Contextualização da Pesquisa”.

<sup>6</sup> No Espírito Santo, nomeamos como pedagoga a profissional responsável pelo acompanhamento das aprendizagens dos estudantes juntamente com a equipe docente nas escolas. Em outras redes de ensino, essa profissional é chamada de coordenadora pedagógica, orientadora ou supervisora.

oportunidades para o empreendimento de ações que podem-se aproximar e melhor acolher essas famílias no ambiente escolar.

Em função dessa proposta, fundamentamos esta pesquisa nos princípios *da Análise da Conversa* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974]). Dada a sua base etnometodológica, essa perspectiva analítica busca descrever os métodos que as pessoas usam para fazer vida social, tendo como principal objetivo pesquisar e analisar um dos elementos básicos das interações humanas: *a conversa*. Para tanto, os pesquisadores proponentes da Análise da Conversa desenvolveram um arcabouço teórico-metodológico e descreveram a maquinária da conversa, com o objetivo de analisar, por meio de um sistema, as ações humanas realizadas pelo uso da linguagem.

Para apoiar o quadro metodológico desta pesquisa, convocamos, principalmente, as categorias analíticas da multimodalidade propostas por Mondada (2016, 2018, 2019) e os estudos sobre lapso na interação empreendidos por Hoey (2015; 2017). Além desses teóricos, também recorreremos à pesquisadores brasileiros, sobretudo, aqueles alinhados à perspectiva da Análise da Conversa no Brasil como Oliveira (2006, 2012), Garcez (2002, 2008), Gago (2002), Ostermann (2002), Loder (2006), Del Corona (2009), entre outros.

Ora, se vamos nos dedicar a observar o trabalho interacional dos participantes em “fazer” ou “não fazer” silêncio durante a multiatividade da escrita em eventos de atendimentos pedagógicos, buscamos, com a presente pesquisa, responder a algumas perguntas:

- *Como a multiatividade da escrita interfere na sequência das ações na interação?*
- *Como as pessoas lidam com descontinuidades na conversa quando um dos participantes está escrevendo?*
- *Quais métodos para “fazer silêncio” ou para “continuar a conversa” as participantes empreendem na interação quando uma delas está escrevendo?*

A partir dessas questões, orientamos o nosso estudo a fim de compreender quais são os métodos que os interagentes utilizam para lidar com esses momentos na interação, buscando investigar quais as ações os participantes da interação estão realizando e como essas ações são negociadas, propostas, redirecionadas ou até mesmo abortadas, nosso esforço se dará em realizar essa análise por uma perspectiva multimodal, considerando não só o que é expresso verbalmente, mas também o que é realizado corporificadamente.

Nos atendimentos pedagógicos, as pessoas que participam da conversa já projetam que, ao fim desse encontro social, pelo menos um dos participantes (especialmente, aquele/a que possui o mandato institucional) pare de conversar para redigir a ata de atendimento. Essa ação costuma marcar o ritual de encerramento daquele encontro. Nesse sentido, a expectativa das pessoas é que a ação de escrever não seja percebida como um problema na interação, haja vista que é um momento previsto pelos participantes. No entanto, percebemos que as pessoas se incomodam com a ausência de fala estabelecida nessa ocasião, o que pode acabar desencadeando momentos desconfortáveis (ERICKSON; SHULTZ, 1982; RAMOS, 2010; HOEY, 2015) entre os participantes na sequencialidade das ações.

Nesse aspecto, ressaltamos que, para a perspectiva da Análise da Conversa Multimodal, o foco não está apenas na expressão verbal, mas sim nas ações corporificadas que, na interação, são constituídas por vários meios semióticos para além da fala, como o olhar, os gestos, a movimentação do corpo, entre outros.

Cabe, então, destacar que as interações tratadas possuem um caráter naturalístico<sup>7</sup>, pois se trata de interações que acontecem e que aconteceriam no dia a dia da escola, independente de uma pesquisa em desenvolvimento. Ao ver repetidas vezes os vídeos, percebemos na interação social que os momentos da escrita tornam-se, muitas vezes, momentos problemáticos, marcados por longos momentos de ausência de fala.

O trabalho aqui apresentado está dividido em *sete* capítulos. Estrutura-se a partir desta *introdução*, “*Construindo um objeto de estudo*”. No *segundo capítulo*, apresentamos “Aporte teórico-metodológico” trazendo as noções centrais da Análise da Conversa e seus pressupostos epistemológicos. No *terceiro capítulo*, “*Conceitos analíticos relevantes*” discutimos sobre alguns apontamentos sobre o silêncio na interação social, sobretudo o fenômeno do lapso; footing e alinhamento; e momentos desconfortáveis na interação. No *quarto capítulo*, discorremos sobre “*A fala-em-interação institucional e o contexto escolar*” apresentando os atendimentos pedagógicos enquanto encontros institucionais e as especificidades da escola analisada. No *quinto capítulo*, apresentamos as “*Questões metodológicas*” trazendo os elementos metodológicos considerados para a análise dos dados e os modelos de transcrição de dados adotados, trazendo, sobretudo, a perspectiva analítica da multimodalidade. No *sexto capítulo*, “*O gerenciamento da multimodalidade da escrita em*

---

<sup>7</sup> Heritage e Atkinson (1984) esclarecem que trabalhar com dados naturalísticos implica dizer que há uma preocupação, por parte do analista, com a não manipulação, seleção ou reconstrução dos dados baseados em noções pré-concebidas daquilo que é provável ou significativo.

*atendimentos pedagógicos*”, procederemos às análises que ilustram o fenômeno aqui investigado, em que apresentamos três capítulos analíticos: (1) *Ocupando-se em “fazer silêncio”*; (2) *O desalinhamento entre as participantes*; (3) *A organização da tomada de turnos*. Finalizando, no **sétimo capítulo**, *“Tecendo algumas considerações”*, com a discussão sobre a relevância do tópico em análise para os campos de atuação e investigação, junto às conclusões desta pesquisa.

Apresentamos, assim, o caminho que pretendemos percorrer e esperamos que, ao longo do nosso trabalho, a partir da análise possamos contribuir para estudos dentro da perspectiva da Análise da Conversa, mostrando finamente a organização sequencial da multiatividade da escrita como uma prática social, demonstrando sua projetabilidade incorporada. Vejamos, então, no próximo capítulo, os pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa, a partir da perspectiva teórica da Análise da Conversa que embasa a análise interacional da organização da fala-em-interação dos atendimentos pedagógicos.

\*\*\*

## 2. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Entre os caminhos que levam as pesquisas à Análise da Conversa, doravante AC, há uma gama de possibilidades de se observar as cenas cotidianas e as minúcias da vida social. Este capítulo tem como finalidade apresentar o aporte teórico-metodológico que serão considerados na análise dos dados. Revisaremos, em linhas gerais, alguns conceitos basilares da Análise da Conversa e a organização da tomada de turnos, uma abordagem que se dispõe a compreender como as pessoas realizam ações por meio da fala-em-interação.

### 2.1 Análise da Conversa

A perspectiva teórica da Análise da Conversa está fundamentada na tradição da pesquisa sociológica americana, tendo seu desenvolvimento ancorado na proposta de teoria social de Harold Garfinkel, com a publicação de uma obra chamada de *Studies in Ethnomethodology* (GARFINKEL, 2018 [1967]), com base na perspectiva da Etnometodologia, difundida pelos teóricos Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), doravante Sacks *et al.* (2003 [1974]).

Garfinkel (2018 [1967]) aponta para o fato de que a produção de comportamentos e entendimentos nos encontros sociais é um resultado do uso de uma série de procedimentos passíveis de serem reconhecidos, descritos e explicados. Segundo o autor "[...] as atividades pelas quais os membros produzem e gerenciam situações de afazeres cotidianos organizados são idênticas aos procedimentos empregados pelos membros para tornar essas situações relatáveis". Tendo em vista essa sua base etnometodológica, busca descrever os métodos que as pessoas usam para fazer a vida social.

O entendimento da linguagem, nessa perspectiva teórica, é visto como o entendimento de ações que são interpretadas de acordo com seus contextos (HERITAGE, 1984a, p. 139). Desse modo, de acordo com Loder (2006, p. 41), “[...] entender como a ação se dá pelo uso da linguagem não equivale a observar enunciados isolados produzidos por falantes em um contexto hipotético [...]”, pois a natureza da linguagem é essencialmente interacional.

Sacks (1984a, p. 21) afirma que o detalhamento das atividades sociais reais e de ocorrência natural está sujeito à descrição formal. Desse modo, segundo o autor, as atividades sociais são metódicas e descrevê-las consiste em descrever um conjunto de procedimentos

formais que as pessoas empregam. Sendo assim, os métodos que as pessoas empregam para produzir suas atividades permitem a descrição formal de ocorrências específicas que são generalizáveis. Segundo o autor, “é possível que o estudo detalhado de pequenos fenômenos possa dar uma enorme compreensão da maneira como os humanos fazem as coisas e os tipos de objetos que usam para construir e organizar suas relações”<sup>8</sup> (SACKS, 1984a, p. 24).

Sidnell (2013, p. 78) destaca que o objetivo principal da AC é identificar as ações que os participantes realizam na interação e descrever as práticas particulares de conduta para realizá-las. Desse modo, trata-se de uma teoria fundamental sobre a observação de como os participantes se orientam para a interação. Para os analistas da conversa, a fim de compreender esses métodos (também chamados de “etnométodos”), essa abordagem propõe a análise de interações naturalísticas, ou seja, de conversas que não sejam provocadas pela pesquisa, não concentrando a análise com o foco no entendimento do pesquisador, mas buscando observar o modo como os próprios atores sociais veem as suas ações e as dos outros<sup>9</sup>.

A AC relaciona significado e contexto à ideia de sequência, uma vez que o contexto é caracterizado como um projeto e como um produto das ações dos participantes, ou seja, ele é construído, invocado e guiado por meio da interação, sendo co-construído pelos participantes da conversa em suas próprias conversas. (HERITAGE, 2004, p. 163).

Um dos fundamentos da AC é a noção de sequencialidade, que significa que as conversas são organizadas nas sequências em que os participantes iniciam, desenvolvem e concluem as ações que partilham: “as ações sociais realizadas na interação social ocorrem sequencialmente, uma após a outra” (STIVERS, 2012, p. 191).<sup>10</sup>

Nessa perspectiva, as ações produzidas pelos participantes na interação acontecem por referência ao que veio antes e afetam o que vem a seguir. Levinson (2012) discute como se alcança o entendimento das ações de uma interação. Para ele “a habilidade de conduzir uma conversa é um milagre em geral”<sup>11</sup>. Considerando que a organização estrutural da conversa é

---

<sup>8</sup> “It is possible that detailed study of small phenomena may give an enormous understanding of the way humans do things and the kinds of objects they use to construct and order their affairs.” (SACKS, 1984a, p. 24)

<sup>9</sup> Convém destacar que “interação naturalística” se contrapõe aqui à artificial, como no caso de situações organizadas expressamente para fins de pesquisa. Neste sentido, um atendimento pedagógico é uma situação “natural”, porque não é organizada expressamente para ser investigada, mas se insere na rotina “natural” dos profissionais da escola. (HAVE, 1999, p. 48)

<sup>10</sup> “The social action we perform in social interaction occur sequentially, one following another.” (STIVERS, 2012, p. 191)

<sup>11</sup> “The ability to conduct conversation is a miracle in general” (LEVINSON, 2012, p. 103)

sequencial e que cada turno de fala depende do precedente, o desafio para os envolvidos em uma interação é “[...] atribuir pelo menos uma ação a um turno do qual eles escutaram apenas uma parte”<sup>12</sup> (LEVINSON, 2012, p. 103).

Segundo Schegloff (1995), da mesma maneira que os participantes monitoram um turno de fala para examinarem certas características como a finalização possível do turno ou quem foi selecionado como próximo falante, eles também monitoram e analisam que tipo de ação ou ações os falantes estão realizando com suas falas. Nesse contexto, Heritage (2004, p.223) apresenta três características que definem as sequências interacionais: (i) na construção da sua fala, participantes normalmente utilizam-se de um contexto preestabelecido; (ii) durante a ação de fala, participantes normalmente projetam (empiricamente) e requerem (normativamente) que alguma “próxima ação” seja realizada por um participante seguinte; e (iii) ao produzir suas próximas ações, participantes demonstram compreensão da ação anterior em uma multiplicidade de níveis. Destacamos, desse modo, o fato de que, na conversa cotidiana, é raro os participantes falarem ao mesmo tempo por muito tempo. Isso acontece pelo fato de que a sequencialidade é empiricamente sustentada na conversa, ou seja, ainda que haja sobreposições de falas, a conversa pode fluir de forma inteligível e eficaz.

A partir da percepção de que a conversa cotidiana se dá de forma sequencial, diversos mecanismos empregados pelas pessoas na fala-em-interação passaram a ser reconhecidos e descritos por analistas da conversa. Em vez de examinar o que as pessoas dizem fazer ou fizeram na interação, na perspectiva da AC, examinamos o que as pessoas realmente fazem e, a partir disso, discernimos as análises que eles produzem das circunstâncias em que elas se encontram. Goodwin e Heritage (1990) descrevem isso em termos de orientação dos participantes para a compreensão de como eles próprios entendem a situação que reflexivamente constroem.

Sendo assim, para compreendermos como se dá a orientação dos participantes, utilizamos o procedimento de prova no turno seguinte, ou seja, “[...] uma vez que as compreensões da fala de turnos anteriores pelas partes é que são relevantes para sua construção de turnos seguintes, são justamente essas compreensões que se quer para a análise [...]” (SACKS *et al.*, 2003 [1974], p. 53). Desse modo, entendemos que é possível observar na resposta de um falante a um turno anterior exatamente como ele/ela o compreendeu. É

---

<sup>12</sup> “[...] is to assign at least one major action to a turn they have only heard part of so far.” (LEVINSON, 2012, p. 103)

importante destacar que os falantes não refletem sobre o seu uso, mas se orientam para isso nos seus encontros. Sendo assim, tais mecanismos que descrevemos são fundamentais para a organização das conversas (SACKS *et al.*, 2003 [1974], p. 53).

Ainda explorando a natureza sequencial das interações, denominam-se ‘pares adjacentes’ os grupos de ações que ocorrem em sequências pares. Ou seja, na interação, um pedido, um convite, uma negação e uma aceitação não podem ser ordenados de qualquer maneira. Sendo assim, nas palavras de Sacks (1992b, p. 521), “há uma coisa que vem em primeiro lugar e uma coisa que vem em segundo lugar”. Dessa forma, o conceito de par adjacente começa com a observação de proximidade e, em consequência, cada enunciado tem uma relação reflexiva com o que vem antes e com o que vem a seguir (STIVERS, 2012, p. 191-192).

Schegloff e Sacks (1973) definem que os pares adjacentes apresentam, em sua forma mínima, as seguintes características básicas: (i) são compostos de dois turnos; (ii) executados por falantes distintos; (iii) normalmente posicionados adjacientemente, um depois do outro; (iv) diferenciados em “primeira parte do par” (doravante PPP) e “segunda parte do par” (doravante SPP); e (v) são de tipo específico, uma dada PPP torna relevante uma resposta de determinado tipo, e não de outro. A resposta relevante, por exemplo, a uma oferta é uma aceitação ou uma recusa, não um cumprimento.

Na perspectiva da AC, são reconhecidos dois tipos de SSP: a preferida e a despreferida (POMERANTZ, 1984). As respostas preferidas tendem a ser mais breves, de apoio ou aceitação orientadas em direção ao fechamento, linguisticamente mais simples. Já as respostas despreferidas tendem a ser mais longas, já que os respondentes podem procurar desculpar-se, explicar ou justificar sua resposta despreferida.

Heritage (1984), ao tratar a noção de pares adjacentes, apresenta duas ações alternativas: (i) afiliação (aceitação), quando se alinha com o curso da ação interacional; e (ii) desafiliação (rejeição), quando um participante bloqueia o curso da ação interacional. Nesse sentido, os movimentos afiliativos se configuram como ações que concordam ou assumem a mesma postura que os coparticipantes. Em contrapartida, a desafiliação podem corresponder a ações de reprovação, reclamação, crítica ou desacordo<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> A respeito dessas noções de afiliação e desafiliação, que não serão tratadas em profundidade nesta tese, recomenda-se a leitura de Coan (2022).

A seguir, descrevemos as características da sistemática de tomada de turnos da conversa cotidiana, conforme Sacks *et al.* (2003 [1974]), destacando, de maneira especial, as técnicas utilizadas pelos interagentes para a alocação dos turnos.

## 2.2 Organização da tomada de turnos

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) apresentaram uma descrição sistemática de como os participantes de uma interação se organizam de forma a se entenderem e de serem capazes de manter uma conversa. Dessa forma, partindo do princípio central da AC de que a conversa é organizada sequencialmente e ordenada por meio de turnos de fala, entende-se que um turno de fala pode variar em termos de forma, conteúdo e duração. Nessa perspectiva, os autores apresentam um modelo para a dinâmica das trocas de turnos construído a partir de *unidades de construção de turno*, doravante UCT, que correspondem às unidades, caracterizadas por dois traços, a *projetabilidade* e o *Lugar Relevante para a Transição* (doravante LRT).

O conceito de *projetabilidade* se refere ao fato de que os participantes podem prever, no curso da UCT, que tipo de unidade está sendo produzida pelo interlocutor e em que essa unidade, provavelmente, vai terminar. Cada completude de uma UCT estabelece um LRT, em que a mudança de falantes se torna uma possibilidade que pode ou não ocorrer. Vale ressaltar também que a completude de uma UCT e a abertura de um LRT não é apenas marcada na sua ocorrência, mas também é projetada previamente por meio de várias práticas que são entendidas no contexto como a antecipação de que o turno em andamento pode estar finalizado (CLAYMAN, 2012, p. 151).

Sobre LRT, Divan e Weiss (2005, p. 2) apresentam três critérios básicos de finalização das UCTs: (i) finalização sintática (quando a frase ou sintagma está incompleto); (ii) finalização prosódica (o contorno final da UCT, que pode ser dos tipos *ascendente*, marcado com um ponto de interrogação (?), *descendente*, marcado por um ponto final (.) e de *continuação*, marcado com uma vírgula (,)); (iii) finalização pragmática (ação reconhecida no mundo, em uma dada cultura).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Sobre os critérios de finalização das UCTs, Divan e Weiss (2005, p. 3) ponderam que essa questão não é pacífica na literatura. Enquanto Sacks *et al.* (2003 [1974]) defendem que o critério de maior relevância é o sintático, Ford, Fox e Tompson (1996) problematizam essa posição, apontando como igualmente relevantes os critérios prosódicos e pragmáticos, propondo a noção de lugar relevante de transição complexo.

O componente de *alocação de turnos* diz respeito às possibilidades de definir/selecionar quem será o próximo falante. Dessa forma, a organização da conversa se baseia em um conjunto de orientações normativas que governam a própria construção do turno e são responsáveis pela “[...] alocação de um turno seguinte a uma parte e que coordenam a transferência, de modo a minimizar intervalos e sobreposições [...]” (SACKS *et al.*, 2003 [1974], p. 16). Freitas e Machado (2008, p. 65) apontam para dois tipos de práticas para a alocação de turnos ao próximo falante: (a) a seleção do próximo, quando o falante corrente seleciona o próximo falante, geralmente dirigindo-se ao destinatário verbalmente ou pelo olhar; e (b) autoseleção, quando um interagente se autocandidata para tomar o turno.

Com base em tais componentes e regras que descrevem o sistema de tomada de turnos, observa-se que os turnos se formam em sequências e que cada turno pode ser considerado como um turno-em-uma-série, já que apresenta uma estrutura de três partes: uma que mantém relação de um turno com o turno anterior, outra que se mantém envolvida com o que está ocupando o turno corrente; e uma terceira que mantém relação de um turno com o posterior (SACKS *et al.*, 2003 [1974], p. 43).

Embora sejam organizados como um turno-em-uma-série, os turnos não se configuram como amontoado de material conversacional agrupados que se liga por algum conteúdo tópico, mas como ações em curso que se organizam na trajetória da conversa (SCHEGLOFF, 2007). Para Schegloff (2007), grupos de ações seriam cursos de ação dispostos em uma trajetória. Com relação à organização estrutural de conversas cotidianas, Sacks *et al.* (2003 [1974]) apresentam alguns parâmetros da conversa, observados em suas pesquisas:

- (1) a troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre;
- (2) na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;
- (3) ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- (4) transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns;
- (5) ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- (6) tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;
- (7) a extensão da conversa não é previamente especificada;
- (8) o que cada um diz não é previamente especificado;
- (9) a distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;
- (10) o número de participantes pode variar;
- (11) a fala pode ser contínua ou descontínua;
- (12) técnicas de alocação de turno são obviamente usadas;
- (13) várias unidades de construção de turnos são empregadas;
- (14) mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos (SACKS *et al.*, 2003 [1974], p. 6-7).

Esses parâmetros servem para caracterizar a organização de tomada de turnos da conversa cotidiana, a qual se distingue do sistema de trocas de fala da conversa institucional<sup>15</sup>. Dessa forma, o estudo da sistemática que governa a conversa cotidiana feita pelos autores serviu de base para a descrição de outros sistemas de troca de fala, uma vez que todos os outros modelos são resultantes da aplicabilidade da conversa cotidiana a cenários e propósitos específicos, com as transformações necessárias para essa empregabilidade. Cada sistema possui as suas peculiaridades e, por consequência, operam de modo diferente. A maneira pela qual os participantes conseguem (ou não) tomar o turno, como o fazem, e as consequências dessas ações serão diferentes em função das características do sistema organizacional de troca de falas que opera na interação.

Segundo a política de investigação das teorias da AC, a conversa é organizada e gerenciada localmente pelos indivíduos durante uma interação. Essa organização pressupõe que, durante seu turno de fala, cada indivíduo fale por vez, evitando a sobreposição de falas ou pausas muito extensas. Todavia, é preciso considerar que é na interação e pela situação interacional que o papel desempenhado pelo silêncio irá emergir e, dessa forma, sua ação e/ou relevância devem ser analisadas à luz de cada ocorrência. Desse modo, quando as pessoas em uma interação ficam em silêncio, o significado desse silêncio depende do que aconteceu antes. Essa simples observação está no cerne do artigo seminal (SACKS *et al.*, 2003 [1974]). Desse modo, os autores discutem um conjunto de regras que explica o fato de que a interação pode ser contínua ou descontínua, como veremos mais detalhadamente na próxima seção.

\*\*\*

---

<sup>15</sup> Apresentaremos mais detalhadamente a fala-em-interação institucional no capítulo 4.

### 3. CONCEITOS ANALÍTICOS RELEVANTES

#### 3.1 O silêncio na interação

Os estudos em AC mostram que em uma conversa, normalmente, não aguardamos nem uma fração de segundo para começarmos a nos comunicar novamente (JEFFERSON, 1989). Embora essa tendência talvez possa ser universal, as percepções sobre o silêncio na interação diferem substancialmente. A exemplo, observamos em nossos dados que algumas pessoas tendem a demonstrar grande desconforto com a descontinuidade na interação, mas, em outras, a ausência de fala não parece incomodar, pelo contrário, a ação de “fazer silêncio” parece se estabelecer mutuamente entre os participantes da interação como um trabalho em conjunto.

Nesse sentido, apesar de, frequentemente, a noção de senso comum atribuir ao silêncio uma carga negativa, associando-o a distanciamento, incompatibilidade ou, até mesmo, falta de compreensão mútua entre os falantes. Entendemos que nem sempre o silêncio é percebido como algo constrangedor e estranho à comunicação; ao contrário, o silêncio também pode regular a conversa e as relações sociais. Muitos tipos de ausência de fala dotados de significação podem ser encontrados na interação e cada um chama a atenção do analista.

Sacks *et al.* (2003 [1974], p. 31) afirmam que a fala pode ser contínua ou descontínua. Segundo os autores, a fala é contínua quando, por uma sequência de lugares relevantes para a transição, continua, ou seja, outro falante toma a palavra, ou o mesmo falante continua a falar, passando por um lugar relevante para a transição, com o mínimo de intervalo e de sobreposição. Em contrapartida, as descontinuidades ocorrem quando, em algum lugar relevante para a transição (LRT), um falante corrente para de falar e nenhum outro falante começa (ou contínua), e o espaço resultante da não-fala constitui ele próprio mais do que um intervalo na interação, caracterizado como lapso. Assim, dependendo de onde ocorre o silêncio em uma conversa e sua localização na estrutura conversacional, será interpretado como uma *pausa* atribuída ao falante designado, um *intervalo* entre turnos ou um *lapso* na conversa.

Nessa perspectiva, uma *pausa* é considerada um silêncio quando ocorre no turno de um participante, ou seja, antes que um LRP seja alcançado. O *intervalo* é descrito como o silêncio no LRP que ocorre quando o falante atual para de falar sem selecionar o próximo falante e há um breve silêncio antes que o próximo falante se autosseleccione. Segundo Sacks

*et al.* (2003 [1974]), esse intervalo ou lacuna na interação não "pertence" a ninguém. Em uma conversa, os *lapses* aparecem regularmente em finais de sequência. Após um determinado turno, ocorre o que chamam de "rodadas de autosseleção possível" que ninguém assume imediatamente a fala e em consequência ocorre um lapso na interação. Uma sequência é uma série de turnos vinculados por meio dos quais os participantes colaboram para desenvolver cursos de ação (SCHEGLOFF, 2007). Algumas atividades preveem lapsos que são caracterizadas como "estados contínuos de conversa incipiente" (SCHEGLOFF; SACKS, 1973, p. 115) em que, embora os participantes não estejam envolvidos em conversas contínuas, a possibilidade da interação está sempre disponível.

Observamos em Gago (2002 p.103) apresenta uma discussão sobre o tratamento das *pausas* no discurso e defende que "longe de ser um comportamento 'obsessivo' do analista da conversa, como somente que *ele* ouve, são algo que os *participantes* ouvem, e as quais mobilizam ações em resposta, inclusive em décimos de segundo". O autor apresenta duas denominações utilizadas quanto ao posicionamento das pausas. São denominadas pausas intraturnos aquelas que ocorrem no meio da produção de uma UCT e pausas interturnos aquelas que ocorrem entre dois turnos. Todavia, o autor problematiza essa questão ao abordar a noção de finalização da UCT, discutindo a complexidade e controvérsia na atribuição de pausas interturnos a um determinado participante.

É importante ressaltar que essas definições propostas por Sacks *et al.* (2003 [1974]) foram realizadas na década de 70 em um momento que não eram considerados os recursos analíticos da multimodalidade. Atualmente, há um número considerável de pesquisas que se atentaram para o silêncio em diferentes domínios e situações. Frequentemente, as hipóteses levantadas por esses estudos linguísticos e etnográficos surgem a partir da coleta de dados que demonstram, empiricamente, a relevância do fenômeno para o planejamento cognitivo, a organização da tomada de turnos etc. A pesquisa realizada por Tannen e Saville-Troike (1985) a respeito dos diferentes estilos comunicativos é um exemplo interessante da emergência de dados que apontam para a significância do silêncio na interação comunicativa. O estudo revela a aparente falta de silêncio e o baixo grau de tolerância à ausência de fala entre os participantes judeus nova-iorquinos, em contraposição ao comportamento dos demais participantes, dois californianos e um londrino.

Outro exemplo de pesquisa é o trabalho de Elliott e Ingran (2014) que examinaram interações em sala de aula usando uma abordagem da análise da conversa para explorar a relação entre troca de turnos e silêncios na interação em sala de aula. Nas interações em sala de aula, em que se aplicam diferentes estruturas de tomada de turno, os autores observaram que os silêncios têm uma influência diferente no comportamento do aluno e do professor. Em seguida, demonstraram que a construção pedagógica do tempo de espera é construída estruturalmente em salas de aula com uma estrutura formal de troca de turnos e que essa estrutura explica muitas das descobertas de pesquisas anteriores relacionadas à duração do tempo de espera. A troca de turnos na sala de aula é estruturalmente diferente da troca de turnos na conversa comum e essa diferença resulta em lacunas e pausas que assumem papéis diferentes.

Nesse caminho, Hoey (2017, p. 10) pontua que alguns estudos mostram que as pausas, em vez de serem falhas interacionais, são metodicamente usadas para fins específicos, entendendo que os próprios falantes podem determinar quando pausar no curso de interação e por quanto tempo. O autor, também evidencia que mesmo quando as pausas demonstram dificuldade na interação, são componentes chave para observar fenômenos com o autorreparo ou autocorreção. Além disso, podem também fazer parte de um projeto de ação implementada pelo orador, como por exemplo, a entrega de respostas despreferidas (POMERANTZ, 1984).

Segundo Hoey (2017, p. 10), no contexto da interação, os participantes tentam minimizar a ocorrência e duração do *intervalo*. Nesse sentido, o autor destaca que as pesquisas abordam essas lacunas na interação como problemáticas que incorporam “alguém que não está respondendo” (SCHEGLOFF; SACKS, 1973), podendo ocorrer após uma ação inicial e tratada como indicação de um problema relacionado à preferência (POMERANTZ; 1984).

Hoey (2017, p.11), sinaliza ainda que diante de um possível desacordo entre os participantes, um intervalo pode abrir espaço para o falante modificar seu turno anterior, sendo essas ações descritas como tipos de buscas. Nesse sentido, quando o falante atual busca uma resposta, modifica seu turno anterior e continua falando após a ausência de resposta, esse *intervalo* é transformado em uma *pausa*. O autor, pondera que essa *pausa* se difere de uma *pausa comum*, no sentido de que “[...] o silêncio só é retrospectivamente transformado em pausa quando o mesmo falante opta por continuar falando [...]” (HOEY, 2017, p. 11). Nesse sentido, afirma neste caso que o *intervalo* ainda é um *intervalo* durante a sua ocorrência e

somente se torna uma *pausa* após a operação da regra de tomada de turno que o mesmo falante continua.

Freitas e Machado (2008, p. 84) mostram que “a fala pode ser descontínua quando, ao término da vez de uma falante, um próximo interlocutor não se habilita a falar, nem o falante corrente toma o turno novamente ocorre o lapso, isto é, a *fala morre*” (grifo dos autores), nesse sentido, o *lapso* configura-se como o silêncio que ocorre quando nenhum próximo orador é selecionado e ninguém se autosseleciona e a conversa termina por pelo menos um momento.

Essas situações também foram examinadas como configurações de multiatividade em que os *lapsos* podem ser esperados, permitidos ou contabilizados por referência a outras atividades simultaneamente relevantes (HOEY, 2015). Sobre isso, cabe acrescentar aqui a posição de Mondada (2019, p. 2) a respeito da sua preocupação em relação ao tratamento analítico do silêncio nos estudos conversacionais, quando a autora aponta que:

Essa terminologia não se aplica ao considerarmos as ações que são realizadas silenciosamente: por exemplo, ao considerar a resposta corporificada a uma diretiva, é problemático tratar a segunda parte do par como ocorrendo dentro de uma lacuna ou lapso. Isso mostra que o silêncio nem sempre é a ausência de fala. O silêncio nos convida a considerar mais de perto a temporalidade das ações corporificadas.<sup>16</sup>

Nesse sentido, Mondada (2019) discute como as ações corporificadas e os recursos verbais se distribuem em uma atividade situada, quando momentos de fala são alternados com momentos de ações em silêncio.

Hermaniar; Krismanti; Lestary (2017) realizam uma investigação sobre as interrupções e os silêncios nas conversas. Os dados são retirados de três conversas entre amigos. Em termos de silêncio, observaram que silêncios podem indicar mudança de assunto, desejo do orador de continuar o mesmo assunto e desacordo. Em uma conversa, os autores apontaram que os silêncios levam a situações estranhas entre os falantes e mostrar problemas nos fluxos da conversa. As pesquisadoras observaram que uma conversa colaborativa é marcada pelo engajamento dos participantes. A conversa colaborativa também é indicada pelas trocas rápidas para manter os tópicos por muito tempo discussão. Pelo contrário, uma conversa perturbadora é caracterizada por alta frequência de silêncio e rápida mudança de tópicos. Conversas colaborativas induzirão um sentimento mais forte de pertencimento e trarão uma situação positiva para desenvolver e manter a filiação dos participantes. Enquanto

---

<sup>16</sup> This terminology is not straightforward when considering actions that are silently achieved: for example, when considering embodied compliance to a directive, it is problematic to treat the second pair part as occurring within a gap or a lapse. This shows that silence is not always the absence of talk. Silence invites us to consider the temporality of embodied actions more closely (MONDADA, 2019, p. 2).

isso, as conversas com fluxo disruptivo induzirão sentimento mais negativo entre os participantes, fragilizando o sentimento de pertencimento dos falantes.

Observando as pesquisas da AC sobre silêncio, percebemos que enquanto as *pausas* focam em análises para a construção de turnos, autorreparo e formação de ação; e os *intervalos* direcionam a compreensão para a organização de preferência e afiliação. No entanto, segundo Hoey (2015; 2017), não houve uma exploração mais ampliada de como as pessoas lidam com os *lapses* na interação, ou seja, não há uma exploração sobre a descontinuidade da conversa com períodos mais longos de silêncio.

Nessa direção, nossa pesquisa se ocupa em observar a ocorrência de *descontinuidade na interação* durante o gerenciamento da multiatividade da escrita em atendimentos pedagógicos às famílias de uma escola. Nesse sentido, observamos que, embora a presença de alguma atividade na interação possa autorizar e favorecer a ocorrência do silêncio, como percebemos em nossos dados, o trabalho interacional de “fazer silêncio” para que um dos participantes escreva, pode tornar-se um momento desconfortável. Por isso, com o objetivo de alargar um pouco mais a discussão, na próxima seção, apresentaremos alguns estudos sobre momentos desconfortáveis na interação.

### 3.2 Momentos desconfortáveis na interação

Erickson e Shultz (1982) iniciaram o trabalho sobre momentos desconfortáveis e os analisaram em um estudo microetnográfico que investiga sessões de aconselhamento entre estudantes e conselheiros educacionais em uma instituição norte-americana de ensino superior. Segundo os autores, os momentos desconfortáveis acontecem quando os participantes ficam pouco à vontade com o desenrolar de uma interação, podem se manifestar no conteúdo referencial da própria fala e/ou por meio de uma combinação de “[...] dicas de entonação, mudanças repentinas de postura e proxêmica, expressões faciais, contato visual e outros aspectos do desempenho comunicativo [...]”<sup>17</sup> (ERICKSON; SHULTZ, 1982, p. 109), o que pode perturbar a sincronia ou o fluxo da interação.

Para identificar o que era um momento incômodo, os autores usaram avaliadores independentes. Eles também pediram aos participantes do estudo que indicassem esses

---

<sup>17</sup> “[...] intonation cues, sudden postural and proxemic shifts, facial expressions, eye contact, and other aspects of communicative performance[...]” (ERICKSON; SHULTZ, 1982, p. 109)

momentos nas sessões de reprodução. Os participantes selecionaram os mesmos momentos que os avaliadores. O que os intrigou foi que, embora seus avaliadores concordassem com sua avaliação do desconforto, eles discordavam, às vezes, sobre quando o momento desconfortável começava e terminava. Aparentemente, contar apenas com a interação verbal, como mal-entendidos e respostas desajeitadas, não foi suficiente para definir o momento com precisão. Eles decidiram pedir aos avaliadores que prestassem muita atenção à linguagem corporal (gestos e expressões faciais). Para fazer isso, pediram aos avaliadores que observassem apenas quando uma pessoa na entrevista parecia estar fazendo movimentos mais nítidos do que a outra, e assim perceberam que o movimento postural geralmente acompanhava momentos desconfortáveis, assim como o descompasso na interação verbal.

Erickson e Shultz (1982, p. 70), ao tratarem da organização social da ação comunicativa dizem que “a condução da interação de momento a momento envolve um equilíbrio tão delicado de cooperação entre os parceiros interacionais que a ação social inadequada de um dos parceiros confunde os outros parceiros”<sup>18</sup>. Desse modo, os autores apontam que os participantes de uma conversa devem ser radicalmente interdependentes em suas ações conjuntas. Para isso, os autores apontam para dois aspectos dessa interdependência: a *reciprocidade* e a *complementaridade*. A *reciprocidade* “[...] é uma questão de passado imediato e história futura imediata da ação sendo levada a cabo em cada momento”<sup>19</sup> (ERICKSON; SHULTZ, 1982, p. 71). A *complementaridade* se refere ao fato de que as ações precisam ser simultaneamente realizadas de modo conjunto, ou seja, no momento em que alguém está falando, os demais interagentes também participam da ação, uma vez que os gestos e olhares que fazem (ou deixam de fazer) têm implicação na ação sendo realizada no mesmo momento.

Ramos (2010), em consonância com os estudos apresentados pelos autores, direciona a sua pesquisa de mestrado para a observação das salas de aula de português como língua adicional, analisando os momentos desconfortáveis na fala-em-interação. Trata-se de um problema prático dos participantes de interações nesses ambientes, uma vez que eles precisam fazer escolhas, ainda que tácitas, para demonstrar uns aos outros o desconforto para o qual estão orientando suas ações, assim como, ao lidar com tais momentos, produzir ações que

---

<sup>18</sup> “The conduct of interaction from moment a moment involves such a delicate balance of cooperation among the interactional partners that inadequately social action by one of the partners throws the other partners off.” (ERICKSON; SHULTZ, 1982, p. 70)

<sup>19</sup> “[...] is a matter of the immediate past and immediate future history of the action being taken at any given moment.” (ERICKSON; SHULTZ, 1982, p. 71)

superem essas situações ou que, pelo contrário, agravem os momentos desconfortáveis, implicando consequências para a interação em andamento.

A pesquisadora observa que, se tais momentos interrompem o curso normal das atividades em andamento, eles podem, então, ser relevantes para entendermos o trabalho interacional em que os participantes se engajam para restaurarem o alinhamento entre eles e, assim, criarem as condições necessárias para a construção de um mundo em comum e, talvez, de um objeto de conhecimento legitimado por eles como relevante. Nessa perspectiva, Ramos (2010), então, em seus dados demonstra que aparecem de modo redundante alguns comportamentos: os desvios de olhar, silêncios longos após as perguntas, movimentos corporais indicativos de desconforto por parte dos participantes. Essas ações ao longo dos momentos desconfortáveis revelam que são práticas interacionais que apontam para a falta de reciprocidade e complementaridade das ações dos participantes, uma vez que, não mantendo suas ações alinhadas, produzem ações de modo desconcertado e desajeitado.

Hoey (2015) em sua tese “Organização de lapso na interação” também se ocupou em discutir aquilo que ele chama de “silêncios constrangedores”. O autor analisa o que acontece durante os silêncios onde habitam os constrangimentos. Nesse aspecto, defende que esse fenômeno é gerado interacionalmente, decorrente de ambiguidades e incompatibilidades na configuração local da ação. O autor ainda evidencia que é possível observar sentimentos de constrangimento em lapsos a partir do sistema de tomada de turnos. Nesse sentido, explica que para cada LRT, todos os participantes têm a opção de falar de forma hierarquicamente organizada como apresentado em Sacks *et al.* (2003 [1974]), que destaca a opcionalidade da fala e o direito de cada participante de não se autosselecionar. Desse modo, o autor demonstra que para que ocorra um lapso, todos os participantes devem deixar passar uma primeira chance de autosseleção. Mas se ninguém mais se autosselecionar, o silêncio pode evoluir para um silêncio constrangedor.

Ao defender que o constrangimento pode ser observado na interação, o autor argumenta que existe uma incompatibilidade entre o participante manter a sua própria posição (“não vou me autosselecionar”) e respeitar a posição dos outros. O autor, então, aponta para a contradição entre “todos podem optar por não falar” e “alguém deve falar”. O silêncio constrangedor resultante está, portanto, ligado à própria organização da tomada de turnos por meio de rodadas de possível autosseleção (HOEY, 2015, p. 164). O autor lembra o que Sacks (1992b, p. 225) observou sobre a regra mais geral das técnicas de tomada de turno com as

quais estamos lidando ao dizer que “[...] o silêncio é uma coisa terrível. As regras de troca de turnos dizem que alguém deveria estar falando o tempo todo; não mais de uma pessoa, mas alguém”<sup>20</sup>.

Nesse sentido, os lapsos podem expor aos participantes a maquinaria interacional da qual eles normalmente são mantidos inconscientes e perguntas sobre “o que aconteceu até agora” ou “o que resta a ser feito” revelam a organização da conversa para um participante, que se torna consciente da configuração local da ação e autoconsciente de sua posição particular nela. Hoey (2015) destaca que o participante se torna ciente das circunstâncias imediatas enquanto ainda está inserido nelas e enquanto ainda é responsável por lidar com o que elas exigem. Segundo o autor, os participantes, naturalmente, monitoram-se mutuamente, mesmo que apenas pela possibilidade de serem selecionados para falar em seguida. Isso significa que qualquer constrangimento que possa ser sentido pelo participante é potencialmente compartilhado também pelos coparticipantes e, nesse sentido, todos estão cientes de que os outros podem estar constrangidos também.

Hoey (2015) diz que esse momento de ambiguidade na seleção entre diferentes cursos de ação relevantes pode facilmente dividir espaço com sentimentos de constrangimento. Para os participantes oficialmente comprometidos em manter um estado de fala<sup>21</sup>, os lapsos rompem o que deveria ser o funcionamento contínuo do sistema de tomada de turnos, e os participantes ficam presos em uma situação em que há uma ausência palpável de fala. Nessas circunstâncias, uma descontinuidade excessivamente longa pode não apenas expor a falha coletiva dos participantes em coordenar a transferência de turnos, mas também pode desmentir a própria interação ao implicar respostas desconfortáveis à pergunta como “por que isso agora?”. Ou seja, o silêncio reflete sobre o que acabou de acontecer, como também reflete na interação como um todo, e assim por diante. Sendo assim, em sua pesquisa o desconforto que as pessoas demonstram sentir durante silêncios constrangedores surge nas dificuldades em gerenciar cursos de ação conflitantes e restrições sequenciais.

Das pesquisas de Erickson e Shultz (1982), Ramos (2010) e Hoey (2015), depreendemos para este estudo que o momento desconfortável pode ser uma unidade interacional para a qual os participantes se orientam por meio de diversos sinais de

---

<sup>20</sup> “[...] silence is a terrible thing. The turn-talking rules say that somebody should be talking all the time; not more than one person, but somebody.” (SACKS, 1992b, p. 225)

<sup>21</sup> Estado de fala é um termo bastante utilizado nos estudos de Goffman no sentido de as pessoas “se declaram oficialmente abertas umas às outras para propósitos de comunicação falada e juntas garantem manter um fluxo de palavras” (GOFFMAN, 2012 [1967], p. 40).

desalinhamento, demarcados geralmente por uma redundância na sinalização do desconforto pelos participantes, em que são combinados conteúdo verbal, pistas entonacionais (o tom e a qualidade da voz), mudanças posturais e proxêmicas bruscas, expressões faciais, contato visual, dentre outros aspectos da performance comunicativa. Os participantes, no entanto, podem orientar suas ações, a partir desse momento de assincronia interacional, tanto para momentos de conflito, em que há um aumento do desconforto que, turno a turno, pode gerar ruptura na interação, como para a saída desse momento de desconforto. Assim, podem reconstruir um alinhamento conjunto e sustentar a intersubjetividade (RAMOS, 2010, p. 53).

A partir dessas questões, procederemos à observação de dados a fim de analisar como os momentos desconfortáveis aparecem na interação em momentos de silêncio provocados pelo momento da escrita da ata de atendimento. Encontramos, nos dados gerados, diversos sinais utilizados pelos participantes semelhantes aos que foram apresentados nas interações dos autores pesquisados. Tais sinalizações indicam a orientação sequencial dos participantes para momentos de desconforto que acontecem e que são demonstrados por desvios de olhar, silêncios e movimentos corporais, enquanto a ata de atendimento não fica pronta. Nesse sentido, acreditamos que as descobertas contidas nesta tese contribuem em direção a uma descrição emicamente fundamentada de momentos que muitos definiriam como desconfortáveis, estranhos, desconcertantes ou tensos.

Conforme vimos acima, tais momentos se relacionam com a falta de alinhamento entre as ações dos participantes da interação, e, dessa maneira, com problemas na manutenção da intersubjetividade entre eles. Nesse sentido, no próximo tópico apresentaremos um pouco mais sobre as noções de enquadre, footing e alinhamento na perspectiva da fala-em-interação.

### **3.3 Enquadre, *Footing* e alinhamento na perspectiva da fala-em-interação**

O conceito de enquadre com o qual trabalhamos é decorrente das ideias de Goffman (1974). Para o autor esse termo diz respeito a um conjunto de instruções para que o ouvinte possa compreender determinada mensagem. É o enquadre que nos orienta para reconhecermos o tipo de situação interacional em que nos encontramos e como devemos interpretar esse momento (uma brincadeira, uma ironia, uma acusação, um convite, uma piada etc.), para que o discurso em questão seja, de fato, significativo. Por isso é comum questionamentos como “o que está se passando aqui?” e “qual o significado do que está

acontecendo aqui?”. O enquadre, dessa forma, está relacionado à estrutura conversacional e ao contexto interacional. Por meio dele é possível identificar que tipo de interação está sendo construída, e, portanto, como a mensagem recebida deve ser interpretada.

A partir da ideia de enquadre, Goffman (2013 [1979]) elabora a noção de “*footing*”, que se refere ao modo como as pessoas se posicionam e se apresentam na interação social. De acordo com o autor, o “*footing*” é moldado pelo contexto social e pode ser modificado por meio da negociação e do gerenciamento da face. O autor argumenta que as pessoas frequentemente alteram seus “*footings*” em resposta a mudanças nas normas e expectativas sociais. Outro conceito importante de Goffman (2013 [1979]) é o de “alinhamento”, que se refere à maneira como os indivíduos coordenam suas atividades e pontos de vista na interação social. Ele aponta que o alinhamento envolve tanto a concordância tácita como a explícita e é necessário para que a interação seja bem-sucedida.

O autor discorre que a escolha do *footing* é influenciada por diferentes fatores, como a personalidade do participante, o papel social que ele desempenha na situação e as expectativas que ele tem em relação aos outros participantes. O *footing* pode variar ao longo da interação, dependendo das mudanças de tópico, de contexto ou de papéis sociais. O alinhamento, por sua vez, é uma resposta imediata a esse *footing*, representando uma forma de aderência ou resistência às expectativas do interlocutor.

Para entender ainda melhor a relação entre *footing* e alinhamento na perspectiva da fala-em-interação, podemos examinar as análises de Goffman (2013 [1979]) sobre a conversa cotidiana. Segundo o autor, a conversa se organiza em turnos sucessivos, nos quais os participantes assumem diferentes *footings* e realizam diferentes tipos de alinhamento. Dessa forma, a conversa é uma forma de coordenação social em que os participantes tentam manter a ordem e a coesão da interação. O autor tomou a análise dos elementos da comunicação, tradicionalmente reduzidos a falante e ouvinte, para explicar o *footing* e alargar o horizonte de técnicas sociais de comunicação que se descortinam por trás desse reducionismo. Assim, os aspectos não-linguísticos do discurso são decisivos para seu entendimento, pois, segundo Goffman, a comunicação se constitui, também, de aspectos sociais. Com isto, enfatiza-se que a atividade de fala engloba tudo aquilo que envolve o momento em que dois (ou mais) indivíduos se encontram, e se desfaz quando tal encontro se finda.

Entre outras singularidades, a dinâmica dos diálogos também deve ser compreendida como situada entre as particularidades da fala. Por exemplo, os participantes de um diálogo

podem não necessariamente estar inseridos na conversa, podendo ser alguém que se situa a alguma distância, mas que está atento ao diálogo (co-participante), em que o visual vale mais do que o auditivo e, mesmo sem perceber ou sem ser percebido, o indivíduo compõe o encontro social. Da mesma forma, os participantes do encontro social podem ser incluídos ou excluídos da conversa a partir de pistas não-linguísticas, como um olhar direcionado, por exemplo.

Outro exemplo seria em uma narrativa, o falante pode se referir a si mesmo, em outra situação, descaracterizando sua individualidade, naquele momento, pois falará de si como sendo um eu diferente daquele que narra. O ouvinte, também, nesta situação, passa a ser mais do que ouvinte, pois poderá compor a história. Para tal situação, o falante mudará de footing para narrar a história, e mudará, novamente de footing, quando desejar recapitular, chamar a atenção para sua atuação.

Esses conceitos de Goffman podem ser aplicados às interações institucionais, como vamos demonstrar neste estudo entre participantes de um atendimento pedagógico. Nessa interação, os participantes gerenciaram seus “*footings*” por meio de práticas específicas, como perguntas direcionadas, solicitações de esclarecimentos, compartilhamento de histórias e prestação de contas. Além disso, observamos que o alinhamento se torna fundamental para manter a harmonia na interação, com os participantes buscando, principalmente, o entendimento em torno de questões de interesse do estudante.

Assim, a teoria do “*footing*” e do alinhamento de Goffman pode ser uma ferramenta útil para compreender a dinâmica da interação institucional e as práticas discursivas empregadas na negociação da face e na coordenação de pontos de vista. É importante considerar esses conceitos ao investigar como as interações institucionais são gerenciadas e como os participantes buscam alcançar seus objetivos por meio da interação. Ou seja, a teoria do *footing* destaca a importância do papel assumido pelos participantes em uma interação social que pode ser entendido como a posição assumida pelo falante em relação ao que está sendo dito e a quem se dirige. Assim, *footing* está relacionado ao alinhamento, que se refere à forma como os falantes articulam suas falas para criar uma interação coerente.

Em suma, o *footing* e o alinhamento são conceitos fundamentais para compreender a perspectiva da fala em interação. Como destaca Goffman (2013 [1979], p. 108), é por meio desses conceitos que podemos compreender a dinâmica da interação, tanto no nível individual quanto no nível social. A análise do *footing* e do alinhamento pode revelar as estratégias

utilizadas pelos falantes para estabelecer relações sociais, resolver conflitos e manter a ordem da interação.

Sendo assim, o percurso teórico realizado neste capítulo, fez-se necessário pelo fato de que revisar esses conceitos, ainda que rapidamente, permite uma melhor compreensão da AC e dos motivos que nos levaram a escolhê-la como base teórica para o estudo que nos propusemos a fazer. A seguir, apresentaremos a contextualização da nossa pesquisa.

\*\*\*

#### 4. A FALA-EM-INTERAÇÃO INSTITUCIONAL E O CONTEXTO ESCOLAR

Como afirmamos em Lemos e Perobelli (2022), às vezes, um atendimento institucional, como uma conversa com a pedagoga da escola, por exemplo, pode revelar uma série de questões que vão além da relação institucional que a escola estabelece. Para além de saber como estão as notas do estudante, há um grande contingente de traumas e inibições que não se diagnostica nas notas trimestrais. Além disso, a conversa do responsável do estudante com um representante da instituição escolar pode também deixar transparecer que há uma série de questões que precisariam ser ouvidas, antes mesmo de a situação escolar ser concretamente discutida. Nesse sentido, um olhar sensível para o acolhimento dessa família e as trajetórias de ação que os participantes implementam em suas interações pode ser uma boa oportunidade de se pensar sobre a importância da proposição de mecanismos de escuta ativa aos/as profissionais da educação, não para que substituam profissionais de outros campos (como psicólogos/as, por exemplo), mas para que saibam como agir quando são alçados ao posto de alguém em quem se confia muito.

Uma vez que essas peculiaridades da fala-em-interação institucional são observadas, uma descrição desses cenários<sup>22</sup> carrega consigo a necessidade de que essa observação não seja feita apenas sobre as palavras que se dizem, mas principalmente sobre as ações que são realizadas com as palavras que se dizem. Diferentemente da linha adotada por Austin (1990 [1962]), não procuramos aqui catalogar ou classificar atos que são performados quando certas elocuições são ditas. Nosso intuito é, portanto, priorizar as ações em curso no aqui e agora da interação, para além do que se diz, e assim, procurar descrever essas ações da maneira mais próxima possível da perspectiva de quem vive a situação interacional. Dessa forma, consideramos importante mencionar, tal como fizemos anteriormente (LE MOS; PEROBELLI, 2022), que é em nome dessa descrição que somos levados a fazê-la com o máximo de detalhamento, tendo em vista que a não observação desses detalhes pode comprometer a análise. Isso significa que nosso olhar analítico não privilegia nenhum dos recursos que são levados a cabo pelos participantes de uma interação, porque a ecologia dos

---

<sup>22</sup> *Cenário* aqui deve ser entendido como a “estrutura social local” (SCHEGLOFF, 1992, p. 111)

sistemas semióticos<sup>23</sup> presentes na interação institucional possui características peculiares que exibem, elas mesmas, as ordens sociais e institucionais de uma interação.

Sacks *et al.* (2003 [1974]) já traziam no texto inaugural dos estudos em AC a distinção entre interações cotidianas e institucionais quando apresentam questões sobre a organização da tomada de turnos. Mas foi o livro editado por Paul Drew e John Heritage (1992), *Talk at Work: interaction in institutional settings*, que apresentou, em sua introdução, as noções basilares sobre a fala institucional que se produz, principalmente, pelo fato de que a identidade institucional ou profissional dos/as participantes se faz relevante, de alguma forma, para as atividades de trabalho nas quais estejam engajados (DREW; HERITAGE, 1992, p. 4). Nesse sentido, Del Corona (2009, p. 15), expõe que vários pesquisadores se dedicaram a analisar especificamente interações institucionais não apenas em termos da organização da tomada de turnos, mas também em termos de outros fenômenos interacionais, contribuindo, dessa forma, para caracterizá-las, na especificidade de cada cenário, em contraponto com as interações cotidianas.

Nessas interações, existem ordens sociais e institucionais que orientam a interação, e Del Corona (2009, p. 16) destaca a importância de se compreender que a definição de uma conversa como institucional, não depende do contexto físico onde ela acontece, mas sim da coconstrução das identidades dos participantes como representantes da instituição. Para tanto, torna-se indispensável a configuração da própria conversa e as identidades ressaltadas interacionalmente.

Quando tratamos do espaço da escola, as interações sociais que ali acontecem estão pautadas no reconhecimento de que pelo menos um dos participantes tenha objetivos ou metas-fim que orientam suas ações na fala-em-interação institucional. Olhando para o contexto dos atendimentos pedagógicos, o representante da escola (professor/a, pedagogo/a, coordenador/a, diretor/a) possuem alguns objetivos específicos, como prestar contas de uma situação pedagógica que envolve o estudante, informar a família sobre o rendimento escolar, buscar entendimento sobre alguma dificuldade do estudante junto à família, tratar sobre questões de comportamento, dentre os mais diversos assuntos que fazem parte do cotidiano escolar. Desse modo, o mandato institucional desses profissionais é legitimado pelos demais participantes.

---

23 Para um melhor entendimento da noção de ecologia dos sistemas semióticos, recomendamos a leitura de Goodwin (2010) e Cruz, Ostermann, Andrade e Frezza (2019).

Um dos elementos que todos os sistemas de troca de falas institucionais têm em comum é que eles são adaptados para atender a uma função ou um conjunto de funções em contextos particulares e especializados (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 131). Sendo assim, a natureza da interação institucional possui características peculiares, pois existem ordens sociais e institucionais na interação, ou seja, as interações institucionais são pautadas pela necessidade de realização de uma tarefa institucional. Desse modo, tendem a desenvolver formatos organizacionais que visam ao cumprimento dessa tarefa.

Drew e Heritage (1992, p. 22) apresentam três características principais que direcionam a fala institucional. São elas:

- (i) a orientação para o mandato institucional – as interações orientam-se e são organizadas para o cumprimento de uma tarefa pertinente à instituição em questão, para cumprimento desse mandato é necessário sempre obter-se resultados dos encontros institucionais;
- (ii) restrições às contribuições aceitas – os participantes de uma interação institucional conduzem suas ações de acordo com as restrições impostas pelo tipo de evento em questão;
- (iii) inferência de enquadres e procedimentos – a interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais que são peculiares a contextos institucionais específicos.

Para os autores, é por meio da fala-em-interação que muitos profissionais atingem vários objetivos práticos e constituem o meio central por meio do qual as atividades do trabalho diário são conduzidas. Vale lembrar que a institucionalidade da interação não é determinada pelo local em que a conversa ocorre, mas na medida em que os participantes ou profissionais tornam sua identidade profissional de alguma maneira relevante às atividades do trabalho em que estão engajados. A alocação de turnos em interações no contexto de atendimentos pedagógicos, por exemplo, é, geralmente, determinada pela diretora/pedagoga/coordenadora<sup>24</sup> que tem o mandato institucional para gerenciar o atendimento à família do estudante.

Sacks *et al.* (2003 [1974], p. 12) afirmam:

Para o investigador de sistemas de tomadas de turno *per se*, não é de se admirar que sistemas de tomada de turnos possam ser produtivamente construídos de várias formas. Visto que são usados para organizar tipos de atividades bastante diferentes umas das outras, é de particular interesse ver como o sistema de tomada de turnos em operação pode ser caracterizado em função de suas adaptações às propriedades dos tipos de atividades nas quais ele opera. Mais uma vez, o investigador interessado em algum tipo de atividade organizada por um sistema de tomada de turnos desejará

<sup>24</sup> Todas as vezes que fizermos menção genérica a algum ator social (pesquisador, professor, coordenador), iremos subverter a ordem gramatical e usar o feminino, justamente para poder marcar essa posição acerca das mulheres na pesquisa acadêmica.

descrever como o tipo de atividade investigada se adapta à forma particular do sistema de tomada de turnos em que nele opera ou como por ele é limitada.

Dessa forma, podemos afirmar que a sistemática da organização da tomada de turnos da conversa é um modelo central para a investigação da conversa pelo fato de não só permitir que os participantes da conversa mostrem uns aos outros, na fala de um turno, sua compreensão da fala dos outros turnos, mas também contribuir para que outros sistemas de trocas de fala possam ser analisados a partir deste. Sendo assim, o presente trabalho se propõe a analisar o sistema de troca de falas em atendimentos pedagógicos que é, pela natureza das ações dos participantes, qualificado como um cenário institucional de fala-em-interação pois, de várias maneiras, a identidade dos interagentes como membros da instituição “escola” se torna relevante. Nesse sentido, para entendermos a conversa como uma unidade de construção das relações sociais, é necessário observar como os turnos organizam-se em sequências conversacionais.

Ao considerar a diferença entre conversas institucionais e cotidianas, Drew e Heritage, classificam as diferenças em cinco dimensões de conduta interacional que caracterizam a fala institucional: “[...] escolha lexical, formato do turno, organização sequencial, organização estrutural geral, e epistemologia social e relações sociais” (1992, p. 28)<sup>25</sup>.

Entendendo a relevância do estudo desses fenômenos interacionais cuja observação possibilita evidenciar a orientação dos participantes para o caráter institucional da interação<sup>26</sup>, esta pesquisa de doutorado se insere no contexto de investigação do grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Etnometodologia (Glíe)<sup>27</sup> da Universidade Federal do Espírito Santo, que tem se dedicando a pesquisar a fala-em-interação no contexto escolar. Na tabela a seguir, apresentamos todas as pesquisas defendidas pelo grupo Glíe no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Ufes a partir da sua constituição (Tabela 1).

<sup>25</sup> “[...] (a) lexical choices; (b) turn design; (c) sequence organization; (d) overall structural organization; and (e) social epistemology and social relations”. (DREW; HERITAGE, 1992, p. 28)

<sup>26</sup> Vale ressaltar que essa distinção proposta pelo autor não é engessada, nem sempre essas diferenças aparecem em todos os exemplos de fala institucional ou mesmo podem não ocorrer em alguns momentos.

<sup>27</sup> Grupo de pesquisa liderado pelo professor orientador desta pesquisa, iniciado em 2018, na Universidade Federal do Espírito Santo, com a proposta de integrar graduandos dos cursos de Letras e pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes interessados em desenvolver pesquisas sobre fala-em-interação cotidiana e/ou institucional.

**Tabela 1: Trabalhos acadêmicos do Glie/Ufes**

Nome	Título	Data da defesa	Tipo
Márcio Cláudio dos Reis	<u>ÍNDICES DE COMPETITIVIDADE EM SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</u>	03/09/2019	Dissertação de mestrado acadêmico
Ana Carolina Fracalossi Goulart	<u>“AS MULHERES NÃO SÃO UMA FERRAMENTA PARA OS HOMENS”: (RE)FORMULAÇÃO E REVOZEAMENTO EM UM DEBATE EM SALA DE AULA</u>	16/03/2020	Dissertação de mestrado acadêmico
Lorena Silva Mariano	<u>“É HUMANA A ESCRAVIDÃO?": PERGUNTAS, RESPOSTAS E PRODUÇÃO DE CONSENSO NA GESTÃO DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA</u>	30/11/2020	Dissertação de mestrado acadêmico
Igor José Souza Mascarenhas	<u>“ALGUÉM SABE O QUE É ISSO?": O GERENCIAMENTO DE POSTURAS EPISTÊMICAS NA ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO.</u>	01/12/2020	Dissertação de mestrado acadêmico
Carina Santos Lamas Couto	<u>O CHORO NA INTERAÇÃO: O GERENCIAMENTO DE AÇÕES EM EPISÓDIOS NOS QUAIS O CHORO É TORNADO RELEVANTE</u>	24/05/2021	Dissertação de mestrado acadêmico
Ana Luiza Henriques Coan	<u>AFILIAÇÃO E TEMPORALIDADE EM UMA DISCUSSÃO SOBRE FEMINICÍDIO</u>	20/07/2022	Dissertação de mestrado acadêmico

*FONTE: Site da Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Ufes*

Na próxima seção, trataremos de observar as especificidades dos atendimentos pedagógicos, a fim de analisar as interações entre a equipe pedagógica de uma escola e as famílias/responsáveis dos estudantes e caracterizar o seu contexto institucional.

#### 4.1 Os atendimentos pedagógicos enquanto encontros institucionais

De acordo com Garcez e Ostermann, “encontro” pode ser definido, na perspectiva da Sociolinguística Interacional, como

[...] empreendimento em orientação conjunta, ou comprometimentos de face, em que duas ou mais pessoas em uma **situação social** ratificam conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como cossustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel. (2002, p. 260)

Ao lançarmos nosso olhar para os atendimentos pedagógicos como encontros sociais, percebemos que essas interações possuem sistemas de troca de fala que são institucionalmente específicos e que ocorrem entre os indivíduos responsáveis pelos estudantes da instituição de ensino e membros da unidade escolar. Nesses ambientes, os participantes, ou pelo menos um deles, demonstram que a cena em que se está atuando difere da conversa cotidiana e que o

sistema de tomada de turno é fortemente restrito por procedimentos demarcados no espaço escolar. Como apresentado na introdução deste trabalho<sup>28</sup>, nossa escolha pela denominação *atendimentos pedagógicos* se deu exatamente pela maneira como são reconhecidos pelos indivíduos em suas próprias práticas na escola pesquisada.

A dinâmica desses encontros consiste no diálogo entre a família e a escola sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes. Quando tratamos do espaço da escola, as interações sociais que ali acontecem estão pautadas no reconhecimento de que, pelo menos um dos participantes tenha objetivos ou metas-fim que orientem suas ações na fala-em-interação institucional e que estejam voltadas para aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, no contexto dos atendimentos pedagógicos, a representante da escola (professora, pedagoga, coordenadora, diretora) possui alguns objetivos específicos, por exemplo, prestar contas de uma situação pedagógica que envolve o estudante, informar a família sobre o rendimento escolar, buscar entendimento sobre alguma dificuldade do estudante junto à família, tratar sobre questões de comportamento, entre os mais diversos assuntos que fazem parte do cotidiano escolar.

Para Tiba (1998, p. 164) a participação da família no contexto escolar está relacionada à importância que se atribui aos estudos e cabe à escola alertar a família sobre o valor de acompanhar a caminhada escolar dos estudantes. A pedagoga, em suas funções, pode ser uma mediadora do diálogo entre a família e a escola no sentido de aproximar as realidades e ambas precisam estar dispostas a ouvir e trocar informações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem para que o pleno e integral desenvolvimento do ser humano seja o foco principal, sempre respeitando o outro.

Do ponto de vista de descrição etnográfica e de sua contribuição para os estudos linguísticos, destacamos que os atendimentos pedagógicos, em sua organização macroestrutural, no cenário analisado, não possuem uma estrutura engessada, porém notamos que existe uma organização estrutural global comum no que se refere à sequência de ações institucionalizadas pela gestão da escola para esses atendimentos.

Analisando os atendimentos pedagógicos da escola pesquisada, observamos que esses encontros possuem algumas ações rotinizadas pela equipe pedagógica que demarcam a sequencialidade e organização da interação, que balizam a característica da fala-em-interação

---

<sup>28</sup> Conferir a introdução deste trabalho.

institucional em uma determinada organização e com algumas estruturais gerais, como é possível ver a seguir:

### Imagem 2 - Organização macroestrutural dos Atendimentos Pedagógicos às famílias



*FONTE: elaboração própria da autora da pesquisa.*

Cabe destacar que, numa perspectiva êmica, o momento que identificamos como o fechamento do atendimento, na maioria dos atendimentos analisados, ocorre um dos participantes se orienta para iniciar a ação de registrar em ata o que foi tratado na reunião. A partir do início da redação do documento há uma pista contextual para o encerramento da interação e percebemos que enquanto as pessoas esperam essa escrituração outras ações acabam acontecendo fora da estrutura de atendimento projetada pela instituição e podem consequentemente delongar o encerramento da interação.

### Imagem 3 – Sequência do registro da ata do atendimento pedagógico



*FONTE: elaboração própria da autora da pesquisa.*

Conforme observamos na sequência ilustrada na imagem (3), enquanto acontece o registro da ata, os outros participantes aguardam ou dando continuidade à conversa ou

“fazendo silêncio”. Após o registro da ata há a proposição da leitura do documento que pode ser realizada em voz baixa, de forma individual pelos participantes ou com a leitura em voz alta para acompanhamento de todos que podem concordar ou não com o registro, havendo a possibilidade de os participantes realizarem alguma correção no texto. Por fim, todos assinam o documento.

A seguir, vamos apresentar uma breve contextualização da escola em que acontecem os atendimentos pedagógicos que analisamos nesta tese.

## **4.2 A escola pesquisada: que espaço é esse?**

Atuei como gestora desta escola, a partir da incumbência dada pela Secretaria de Educação de realizar um plano de ação específico para intervenção pedagógica na unidade de ensino. Antes de assumir a gestão, já trabalhava na comunidade como professora de Língua Portuguesa de uma outra escola pública de Ensino Médio da mesma rede. Em minha trajetória, sempre observei que o nível de aprendizagem dos estudantes oriundos daquela unidade de ensino era muito abaixo da média do que apresentava a região que a escola está localizada. Essa sempre foi uma questão de discussão entre os professores da escola vizinha e causava estranhamento que, no mesmo bairro, existissem escolas com perfis tão diferentes. Por isso, entendia que algo estava errado e que, de alguma forma, poderia contribuir para mudança daquela realidade.

Ao fazer o diagnóstico da unidade, perceberam-se muitas questões que impactavam aquela realidade: o IDEB<sup>29</sup> de 2015 do Ensino Fundamental (anos finais) era 2,5, o que apontava o pior resultado entre as escolas da região metropolitana da Grande Vitória e não existiam projetos pedagógicos para melhorar a aprendizagem.

---

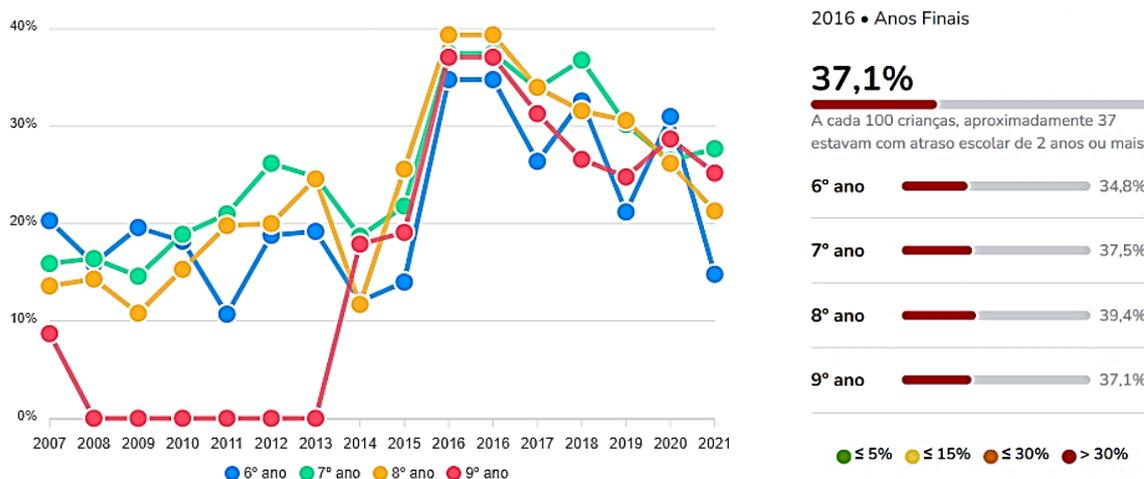
<sup>29</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação.

Tabela 2 - Taxas de rendimento por etapa escolar

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	<b>7,2%</b> 31 reprovações	<b>0,7%</b> 3 abandonos	<b>92,1%</b> 397 aprovações
Anos finais	<b>42,7%</b> 158 reprovações	<b>3,7%</b> 14 abandonos	<b>53,7%</b> 199 aprovações

FONTE: QEdu.org.br. Taxas de Rendimento 2015, INEP

Imagem 4 - Evolução da distorção idade-série



FONTE: QEdu.org.br. Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2021

A equipe de professores entendia que a reprovação em massa era o melhor caminho para a solução da falta de interesse pelos estudos, e, desse modo, o índice de reprovação, do ano anterior (2015) era uma média assustadora de aproximadamente 47% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental (*cf. tabela 2*). Além disso, a distorção idade-série revelava que a cada 100 estudantes 37 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais (*cf. imagem 4*).

Esse cenário de fracasso escolar refletia diretamente nas ações das pessoas que pertenciam àquela comunidade. Os estudantes diziam que não usavam o uniforme pois tinham vergonha de estudar ali. A situação de negação em relação à escola era tão grave que, em 2016, correu o risco de fechamento do turno vespertino devido ao parco número de matrículas. Poucos professores efetivos atuavam na escola e os professores em Designação Temporária (DT) relatavam evitar falar que escolheram aquela unidade, pois a sua “fama” era muito negativa, os estudantes eram muito agressivos e com problemas graves de indisciplina e

havia muitas ocorrências de atos infracionais<sup>30</sup>. Nesse contexto, a violência e a vulnerabilidade social traziam para essa escola situações que muitas vezes não estão descritas nos documentos oficiais, mas que são vivenciadas no cotidiano da escola e na prática docente por vezes entremeadas de maneira oculta nas relações de poder, na organização do espaço e do tempo, nas práticas, nos valores e nas crenças dos estudantes e professores e, principalmente, nas interações sociais.

Os pais eram ausentes e não havia participação da comunidade nas ações da escola. Em muitos relatos, ouvi que a unidade era conhecida como “escola de bandido”. A própria estrutura da escola representava estruturalmente o abandono e descaso daquele espaço. A estrutura do prédio era inadequada com paredes e vidros quebrados, muitas pichações e um aspecto sujo.

Para realizar essa mudança, foi necessário buscar reorganização tanto pedagógica como estrutural da escola e investir em projetos pedagógicos que buscassem uma melhora significativa dos índices de aprendizagem e da autoestima dos estudantes.

O trabalho desenvolvido foi marcado por muitas mudanças que estavam direcionadas para “virar a página” daquela realidade e mudar a história de uma instituição marcada pela falta de diálogo e planejamento. Buscou-se um novo caminho para aquela comunidade, baseado no respeito, no afeto, na busca de identidade e no comprometimento com a aprendizagem dos estudantes, o que precisava ser assumido por toda a comunidade escolar.

Para isso, além de contar com a ajuda da Secretaria de Educação, a comunidade, os pais, os funcionários e os próprios estudantes participaram ativamente das melhorias como a pintura da escola, implantação da quadra de vôlei e revitalização da horta agroecológica. Várias dessas ações foram realizadas com a ajuda de mutirões e, por meio de uma gestão democrática, todos tinham a possibilidade de participar da tomada de decisão dos investimentos e das ações para a escola, isso fazia com que as pessoas se sentissem como pertencentes e corresponsáveis.

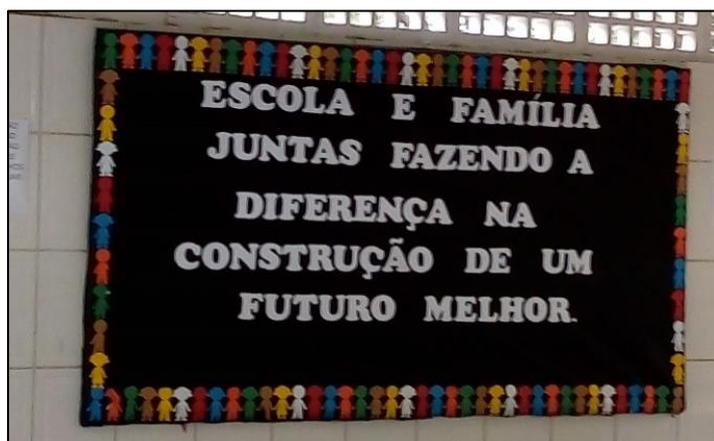
Uma ação importante desenvolvida foi a responsabilização das famílias nas ações dos estudantes (*imagem 5*), principalmente quando cometiam atos de indisciplina graves e atos

---

<sup>30</sup> O Ato Infracional, é a conduta descrita na lei como crime ou contravenção penal, praticado por crianças (pessoa até doze anos de idade incompletos) ou por adolescentes (pessoa entre doze anos e dezoito anos de idade), excepcionalmente aplicado às pessoas entre 18 e 21 anos de idade, de acordo com o art. 2º, parágrafo único, da Lei 8.069/90 (ECA).

infracionais. O mais interessante foi que, em um primeiro momento, a presença da Patrulha Escolar<sup>31</sup> na escola era praticamente semanal e após um trabalho intenso, com palestras, projetos e conversas sobre o “Respeito nas Relações Humanas”, os problemas graves com violência e desrespeito foram, em termos práticos, erradicados da escola.

### **Imagem 5 - Mural de recepção das famílias no plantão pedagógico**



FONTE: Couto (2021)

Para trazer a família para a escola nas reuniões de pais que a escola promovia, foi feita uma parceria importante com a Associação de Moradores, que disponibilizava carro de som para divulgar as reuniões de pais e os plantões pedagógicos pelo bairro. A experiência foi muito positiva, pois aumentou a presença das famílias nos eventos da escola (*imagem 6*), e esse contato foi fundamental para a resgatar a confiança na escola.

---

<sup>31</sup> A Patrulha Escolar está inserida no Plano Estratégico 2011-2014 do Governo do Estado do Espírito Santo – Novos Caminhos. Trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação - SEDU e a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social - SESP, por meio da Polícia Militar do Espírito Santo – PMES. O Decreto nº 7.437-E, de 25/06/1999, que instituiu o Sistema de Segurança Escolar – SISE, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, órgão de assessoramento normativo, deliberativo e executivo das ações permanentes e emergenciais de segurança nas escolas, visa reforçar a segurança por meio da atuação diária de policiais capacitados, dentro do ambiente escolar, com foco prioritário em ações preventivas. A Patrulha Escolar tem como objetivo à promoção junto com a comunidade escolar de um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem, preservando os profissionais da educação e auxiliando no processo de cultura da paz, na busca de uma parceria eficaz para solucionar os problemas nas unidades de ensino. As visitas às escolas são realizadas pela mesma dupla de policiais durante o ano letivo, sendo, um policial do sexo masculino e outro feminino para facilitar a aproximação com os alunos, que ao se sentirem confortáveis e seguros, passam a compartilhar suas dúvidas e questionamentos sobre os aspectos da vida, o que proporciona maior conhecimento do seu contexto e suas prioridades.

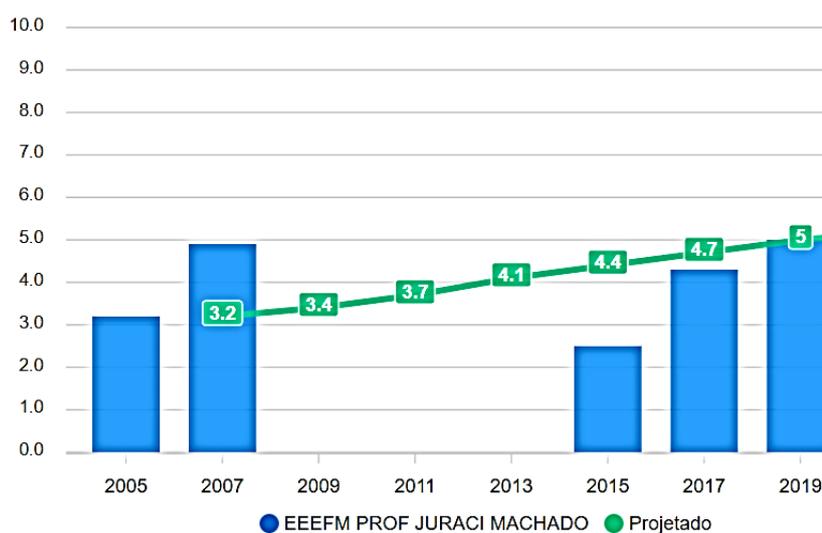
### Imagem 6 - Estudante e avó respondendo pesquisa no plantão pedagógico



*FONTE: arquivo pessoal da própria autora*

Com essas ações, percebemos que os estudantes começaram a se sentir mais responsáveis e pertencentes àquele espaço, e os estudantes indisciplinados começaram a tratar a equipe de forma mais cordial e respeitosa, além de a presença da família ter ajudado muito nessa nova relação. O reflexo da mudança de postura foi percebido diretamente na aprendizagem dos estudantes, pois o Ideb de 2019 do Ensino Fundamental (anos finais) dobrou para nota 5,0 (cf. imagem 7), atingindo a meta projetada para aquele ano e apresentando um dos melhores resultados entre as escolas da região metropolitana no ano de 2019.

### Imagem 7 – Evolução do Ideb da escola



*FONTE: QEdU.org.br. IDEB 2019, INEP.*

Para chegar a esse resultado, trabalhamos com a ressignificação dos espaços da escola para proporcionar aos estudantes e funcionários a inspiração para a aprendizagem, com projetos pedagógicos coerentes com as especificidades do território em que a escola está

inserida, com a organização das ações pedagógicas de controle e monitoramento das aprendizagens e calendário de provas.

Vale ressaltar que houve uma mudança significativa em relação à participação das famílias nas ações da escola. Podemos afirmar que essa nova relação com os familiares dos estudantes foi uma das ações que mais impactou nesses resultados, destacando principalmente a mudança na forma de comunicação entre a família e a escola. Cabe destacar que essa aproximação com a família não foi uma tarefa fácil e continuou como um dos maiores desafios. Porém, o atendimento pedagógico, foco da nossa pesquisa, foi uma estratégia importante utilizada pela escola nesse contexto.

Por muito tempo, a relação com a família não foi vista de forma estratégica, pois era comum que a primeira medida nesses encontros, fosse fugir ou tentar minimizar o problema ao se deparar com uma situação conflituosa com os responsáveis dos estudantes. Muitas vezes quando o responsável chegava com crítica e a escola assumia a postura de defesa, essa atitude geralmente calava ou aumentava o conflito inicial. O maior desafio da escola foi criar, nesses atendimentos pedagógicos, a oportunidade de trazer uma proximidade maior das famílias para que compreendessem as ações da escola e pudessem atuar de forma colaborativa.

Todas essas ações contribuíram com o fortalecimento da escola enquanto instituição pública de ensino, sendo reconhecida e respeitada pela comunidade escolar e, em nível estadual, tornou-se exemplo de gestão ao ganhar dois prêmios de Boas Práticas na Educação. Dessa forma, descrever o histórico dessa escola torna-se relevante para esta pesquisa pois mostra como as relações entre a comunidade e escola foram fortalecidas ao longo do tempo. Acreditamos ser de extrema importância contar essa história, porque é ela que ajuda a entender que, depois que o 'grosso' já foi feito, agora é hora de cuidar das 'minúcias', e isso não significa que as minúcias sejam menos importantes, mas que, para manter o que já se conseguiu com o ajuste 'grosso', agora é preciso partir para o ajuste 'fino'.

A seguir, trataremos da metodologia da nossa pesquisa. Apresentaremos as minúcias do processo de coleta de dados, a filmagem e, por fim, a transcrição das interações, sobretudo, a forma como utilizaremos a perspectiva da multimodalidade em nossa proposta analítica.

\*\*\*

## 5. QUESTÕES METODOLÓGICAS

O objetivo da ciência social é produzir descrições de um mundo, não apenas qualquer descrição, mas aquelas que, de alguma forma, sejam controláveis e correspondam à sociedade que está sendo descrita. Segundo Peräkylä (2004, p. 285), o objetivo dos estudos em Análise da Conversa é produzir descrições de padrões recorrentes de interação social e do uso da linguagem.

Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 260) demonstram que para produzir conhecimento na área da AC, não se pode deixar de observar a vida como ela é entre aquelas pessoas, naquele encontro, naquele cenário, ali-e-então. Essa postura, portanto, trata-se de produção de conhecimento em metodologia qualitativa interpretativa, definida por Denzin e Lincoln (2000) como:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste de um conjunto de práticas interpretativas e materiais que constroem o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas convertem o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, lembretes. Nessa medida, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa, naturalística do mundo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam as coisas nos seus ambientes naturais, atentando para a construção ou interpretação do fenômeno em termos do significado que as pessoas trazem com elas [...] (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 08).<sup>32</sup>

Desse modo, essa abordagem procura analisar as minúcias das ocorrências do dia a dia e verificar os sentidos que lhe são atribuídos tanto pelos participantes quanto pelo observador. A partir da gravação e da transcrição, a pesquisadora observa os fenômenos tornados relevantes nos dados (HERITAGE, 1984). Sendo assim, são os próprios dados que determinam o caminho da análise e não a pesquisadora. Neste trabalho, seguimos todas essas etapas, isto é, selecionamos uma gravação que ocorreu de forma naturalística, transcrevemos a interação e começamos a analisar a fala-em-interação e os movimentos corporificados, sem um foco analítico pré-definido. Considerando o que foi tornado relevante pela fala dos participantes da interação registrada, mobilizamos alguns conceitos que compõem o ferramental teórico-analítico da AC.

---

<sup>32</sup> Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to one's self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world. This means that qualitative research studies things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them [...] (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 08).

## 5.1 Geração dos dados

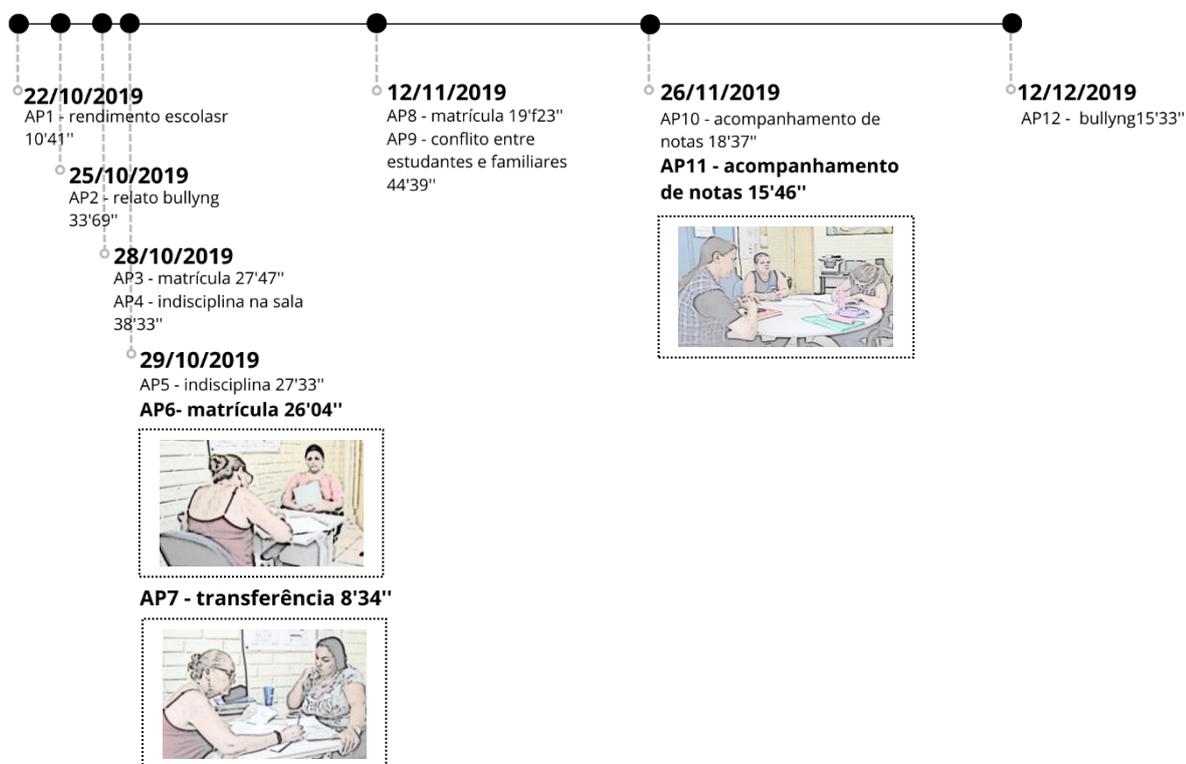
A geração de dados desta pesquisa foi realizada em colaboração com outra pesquisadora (COUTO, 2021). Atualmente, tais dados também fazem parte do banco de dados do grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Etnometodologia, do qual a pesquisadora citada e a autora deste trabalho participam. É importante ressaltar que o termo *coleta de dados* foi aqui apresentado e substituído por *geração de dados*, uma vez que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa/interpretativa, refuta-se a ideia de que o pesquisador possa ser completamente neutro durante sua *geração de dados* no mundo social em análise. Essa substituição do termo *coleta* por *geração* foi sugerida por Garcez, Bulla e Loder (2014), para quem:

o que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos, desde a própria gravação, o que implica escolher um equipamento a ser disposto em algum lugar, um ângulo de diafragma que seleciona parte do campo visual disponível aos atores sociais no ali-e-então, um operador que ocupa lugar e participa, uma qualidade de áudio distinta daquela disponível aos atores sociais no ali-e-então. Além disso, nossos procedimentos envolvem grandes transformações dos registros gerados até chegarmos a um excerto de transcrição, que, em geral, é tudo o que o interlocutor de nossa produção acadêmica avista diretamente. (GARCEZ, BULLA, LODER, 2014, p. 262).

Foram realizadas gravações de vídeo e áudio dos atendimentos pedagógicos com o objetivo de captar as ações nesses encontros sociais com o mínimo de interferência possível, isto é, mesmo com todo um aparato técnico (câmeras e microfones), a intenção era buscar registrar o que estava acontecendo ali de forma que os/as participantes se sentissem minimamente incomodados e procurassem realizar suas ações como se não estivessem sendo gravados. Para os estudos de base etnometodológica, essa postura é muito importante, porque privilegia uma geração naturalística de dados. Sendo assim, documentamos 16 encontros que contabilizaram aproximadamente seis horas de gravação.

Como já exposto no capítulo anterior, a autora desta pesquisa atuou como gestora da escola, sendo assim, conhecia bem a rotina e os procedimentos realizados na instituição. Em contrapartida, Couto (2021), antes de iniciar a geração de dados, realizou um período de aproximação, negociação de entrada e observação que ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2019, antes de ser iniciado o registro dos dados efetivamente. Nesse sentido, os registros foram gerados no período compreendido entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2019, conforme ilustramos por meio da linha do tempo apresentada a seguir (*imagem 8*).

### Imagem 8 - Linha do tempo da geração dos dados



*FONTE: elaboração própria da autora*

Dos 16 encontros gravados, 12 foram gerados na sala da pedagoga (*imagem 9*) e quatro em sala de aula (*imagem 10*). Os dados gerados no evento denominado pela escola como “Plantão Pedagógico”, que aconteceu no dia 12/12/2019, em que eram realizados atendimentos dos professores aos responsáveis pelos estudantes foram descartados para a composição dos dados desta pesquisa.

**Imagem 9 - sala da pedagoga**



*FONTE: elaboração própria da autora*

**Imagem 10 - sala de aula**



*FONTE: elaboração própria da autora*

No capítulo de análise, além dessa linha do tempo ilustrativa das gravações em que os atendimentos pedagógicos aconteceram, juntamente à análise, para a apresentação da transcrição dos excertos, é apresentada uma vinheta narrativa com o propósito de fornecer informações etnográficas sobre os participantes e as circunstâncias que os levaram ao encontro com a escola, de modo a contextualizar a análise.

Para o registro dos dados, foi utilizada uma filmadora digital e, em alguns momentos, foi necessário colocar um celular, tanto para as filmagens, como também para a gravação de áudios que foram cruciais para se entender certos trechos no momento de transcrever. Como em qualquer outra metodologia, Peräkylä (2004) salienta que é necessário descrever todos os aspectos da organização social, como também os documentos escritos que constituem um domínio em contato com o contexto da interação falada e que, em alguns eventos, organiza alguns aspectos relevantes a essa interação.

Nossa pesquisa foi desenvolvida a partir de princípios éticos fundamentais para o bom desenvolvimento do estudo. Inicialmente, pedimos autorização da escola, assegurando que dados como o nome da instituição, nome de funcionários ou estudantes não fossem revelados em nenhum momento. Os participantes, antes de contribuírem para a geração dos materiais empíricos do estudo assinaram o termo de consentimento (incluindo os responsáveis pelos participantes menores), autorizando o uso dos dados fornecidos em cada situação com o objetivo de resguardar os direitos de todos os envolvidos durante a pesquisa (HAVE, 1999).

## **5.2 Segmentação e transcrição**

O sociólogo Harvey Sacks, em sua obra *Notes on Methodology*, de 1984, utiliza a gravação como método e propõe que seu objeto de estudo possa ser revisitado sempre que necessário, o que abre a possibilidade para novos olhares e pesquisas que ampliem, confirmem ou refutem o seu próprio trabalho. Segundo suas próprias palavras “porque eu poderia ter isso em mãos e estudá-lo de novo e de novo, e também, conseqüentemente, porque os outros poderiam olhar para o que eu havia estudado e fazer novas considerações, como, por

exemplo, discordar de mim.”<sup>33</sup> Nessa perspectiva, uma vez gerados os dados, iniciamos a segmentação dos eventos interacionais.

Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 265) preceituam que “a segmentação do fluxo contínuo da interação para que se possa chegar a trechos transcritos é uma operação analítica em si”. Nessa perspectiva, partimos do trabalho de análise que aconteceu durante a segmentação dos dados, momento em que decidimos quais trechos seriam transcritos e em que surgiram algumas das perguntas orientadoras da pesquisa (*cf. tabela 3*).

**Tabela 3 – Quadro geral do *corpus* da pesquisa**

Atendimentos Pedagógicos	Qual o objetivo do atendimento na escola?	Quem solicitou o atendimento?	Quem são os participantes da interação?	Há registro de ata de atendimento?	Quem conduz o atendimento é quem escreve a ata?	Há momentos de descontinuidade da fala na interação?	Tempo do Atendimento Pedagógico
AP1	Discutir sobre o rendimento escolar da estudante e a necessidade de reprovação ou não	Pai e mãe (separados) procuram a escola	Pai e mãe Pedagoga e professora (4)	Não	Não	Não	10'41''
AP2	Reclamar sobre os episódios de bullying que a filha vem sofrendo na escola	Mãe procura a escola	Mãe Pedagoga Coordenadora (3)	Sim	Não	Não	33'39''
AP3	Realizar a matrícula	Mãe procura a escola	Mãe Pedagoga (2)	Não	Não	Não	25'47''
AP4	Buscar ajuda da escola – filho fugiu de casa após roubar e mentir para a família	Mãe procura a escola	Mãe Pedagoga (2)	Sim	Sim	Sim	38'33''
AP5	Discutir o comportamento de indisciplina e falta de respeito do estudante	Professora solicita a presença da família na escola	Mãe Pedagoga Professora (3)	Sim	Não	Não	27'33''
AP6	Realizar a matrícula	Mãe procura a escola	Mãe Pedagoga Professora (3)	Sim	Sim	Sim	26'04''

<sup>33</sup> “I could get my hands on it and I could study it again and again, and also, consequently, because others could look at what I had studied and make of it what they could, if, for example, they wanted to be able to disagree with me.” (SACKS, 1984a, p.26)

AP7	Realizar a matrícula, após determinação da Secretaria de Educação	Mãe procurou a escola	Madrasta Pedagoga (2)	Sim	Sim	Sim	08'34''
AP8	Realizar a matrícula / aluna cadeirante	Mãe procurou a escola	Mãe Diretora Pedagoga (3)	Sim	Não	Não	19'23''
AP9	Relatar agressão sofrida pela filha de mãe de outro estudante da escola (caso de conflito entre famílias)	Mãe procura a escola	Mãe Diretora Pedagoga 1 Pedagoga 2 (4)	Sim	Não	Não	44'78''
AP10	Discutir o aproveitamento do estudante	Mãe procura a escola	Mãe Amiga Pedagoga (3)	Não	Não	Não	18'77''
AP11	Discutir comportamento e aproveitamento do estudante	Professor solicita a presença da família na escola	Tia Professor Pedagoga (3)	Sim	Sim	Sim	15'48''
AP12	Relatar problemas com o professor, bullying e discutir rendimento escolar	Família participa do Plantão Pedagógico	Mãe Estudante Diretora Coordenadora (4)	Sim	Não	Não	39'48''

*FONTE: Elaboração da autora da pesquisa*

Nessa perspectiva, o tratamento analítico dos dados seguiu procedimentos consolidados nos estudos da AC. Os vídeos foram vistos por diversas vezes, sendo que particularidades do cotidiano dos participantes nos atendimentos pedagógicos puderam ser mais bem visualizados durante essa atividade. Nesta etapa, ao assistirmos às gravações em vídeo, chamaram nossa atenção os momentos em que um dos participantes realizava a ação de escrever a ata de atendimento nesses encontros. Verificamos, dessa forma, que muitas coisas aconteciam na interação enquanto a pedagoga realizava a multiatividade da escrita. Sendo assim, buscamos descrever como se dão esses momentos e em que medida, diferentes trajetórias sequenciais são construídas a partir deles.

Portanto, após examinar cada dado gerado, selecionamos aqueles que continham episódios de silêncio em razão da multiatividade da escrita, uma vez que o objetivo geral deste trabalho é verificar nos dados os momentos de descontinuidade da interação a partir do momento em que a escrita ocorre e observar quais métodos para “fazer silêncio” ou para “continuar a conversa” as participantes empreendem na interação quando uma delas está

escrevendo. Com esse olhar, buscamos descrever como a multiatividade da escrita interfere na sequência das ações e como as pessoas lidam com essas descontinuidades na conversa quando um dos participantes está escrevendo. Dessa forma, nossa coleção de dados ficou composta da seguinte maneira:

### Imagem 11: Coleção de dados de análise



FONTE: Elaboração da autora da pesquisa

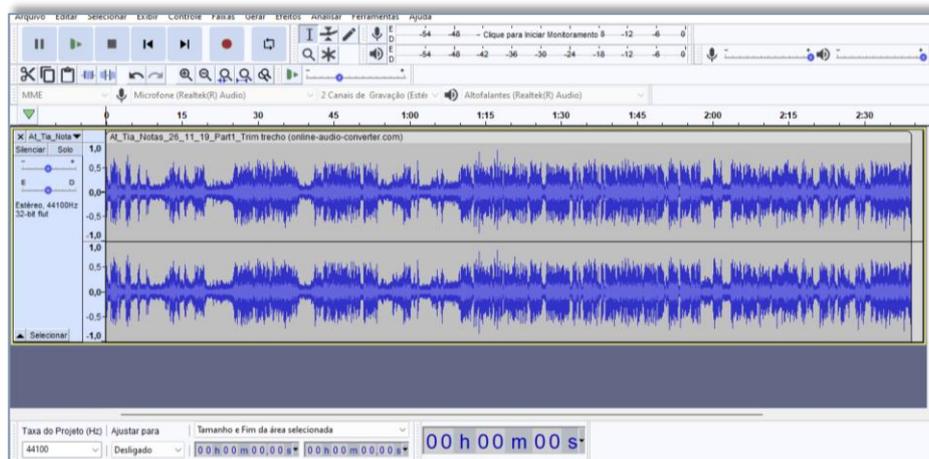
Na perspectiva de dar conta das questões analíticas, tomamos como foco o momento da escrita na interação em três diferentes atendimentos pedagógicos: (1) *Ocupando-se em “fazer silêncio”*; (2) *O desalinhamento entre as participantes*; (3) *A organização da tomada de turnos*.

Segundo Peräkylä (2004), os dados gravados permitem uma análise repetitiva que possibilita vários olhares, tanto para o pesquisador quanto para uma possível análise divergente. Isso revela ainda a importância da correção da transcrição por colegas, o que também aprimora a cultura de práticas compartilhadas de medição de pausas, entonação e assim por diante<sup>34</sup>.

O primeiro passo foi isolar os dados em que ocorriam os lapsos na interação em decorrência da multiatividade da escrita da ata de atendimento. Para a transcrição da contagem do tempo desse silêncio, utilizamos o *software Audacity (imagem 12)* que permitiu um alinhamento temporal e sequencial mais preciso do fenômeno do silêncio na interação.

<sup>34</sup> Desse modo, destaco a importância, no processo de transcrição dos segmentos, do apoio dos colegas do Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (Glie) da Universidade Federal do Espírito Santo, que, em encontros periódicos, analisaram conjuntamente os dados.

### Imagem 12 - Software Audacity



*Fonte: layout do software (via captura de tela)*

Na transcrição dos excertos de análise para a identificação dos participantes consideramos os apontamentos de Loder (2008, p. 147-148) que sinaliza três possibilidades: (i) identificação por letras do alfabeto; (ii) categorias interacionais; (iii) nomes próprios. Para a autora, não há uma solução consensual nesse sentido, de modo que cabe ao analista eleger uma opção coerente com seus propósitos de pesquisa. No entanto, a autora marca que qualquer prática que se adote em razão dos seus benefícios pode ser criticada por suas lacunas. Apesar de observarmos que a terceira opção é a mais recomendada por pesquisadores brasileiros, para o tipo de pesquisa que empreendemos, nossa opção de transcrição para esta pesquisa foi a de representação dos participantes por categorias de pertencimento na interação. Esse posicionamento também se sustenta a partir de Oliveira (2006, p. 99), quando argumenta que:

os títulos de nossas transcrições são compostos por categorias identitárias, do tipo ‘conversa telefônica entre mãe e filho’. Não queremos, com isso, restringir as outras possibilidades de identificação dos participantes, mas apontar uma característica proeminente dos atores na cena social em curso. Isso, de certa forma, revela um pouco do envolvimento do pesquisador com os dados da pesquisa, uma vez que somos nós quem elegemos tais características como merecedoras do título da transcrição, mas procuramos, também, apesar disso, destacar um aspecto identitário que ‘ligasse’ as duas partes e/ou que criasse uma relação entre eles em torno dos tópicos abordados nas conversas.

Dessa forma, a preferência por representações como responsável (RES), professor (PRO), diretora (DIR), pedagoga (PED), pesquisadora (PES), estagiária (EST) em nossas transcrições se deu, sobretudo, para se resguardar o anonimato dos participantes e por estarmos descrevendo e analisando interações em contextos institucionais específicos, que podem ser mais fáceis à compreensão do/a leitor/a, se associadas à sua categorização de pertencimento dentro do quadro de expectativas da instituição.

**Tabela 4 - Participantes das interações**

<b>Responsável</b>	<b>RES</b>
<b>Professora</b>	<b>PRO</b>
<b>Diretora</b>	<b>DIR</b>
<b>Pedagoga</b>	<b>PED</b>
<b>Pesquisadora</b>	<b>PES</b>
<b>Estagiária</b>	<b>EST</b>

*FONTE: Elaboração da autora da pesquisa*

Para essa escolha metodológica, consideramos o conceito de Sacks (1992a) sobre as categorias de pertença. Para que os participantes de uma categoria sejam incluídos ou não a um determinado grupo, é necessária uma adequação, ou seja, apresentar ações de similaridades que podem definir uma pessoa como pertencente a um grupo conforme o contexto interacional. Logo, concluímos que as categorias são aplicáveis a qualquer pessoa adequando-se a dispositivos de categorizações, como por exemplo, sexo, profissão ou idade. Para o analista, pertencer a uma das categorias não é garantia entre os membros de que se tornará relevante na interação. Em outras palavras, os dispositivos podem ter propriedades específicas para ocasiões específicas, e a categorização de membros sugere a seleção desses dispositivos.

Sacks *et al.* (2003 [1974], p. 14) afirmam o seguinte:

a conversa pode acomodar uma vasta gama de situações, interações nas quais estão operando pessoas de variadas identidades (ou de variados grupos de identidades); ela pode ser sensível às várias combinações; e pode ser capaz de lidar com uma mudança de situação dentro de uma situação.

A análise de como os participantes constroem e negociam as categorias na fala-em-interação contribui para o entendimento de como o conhecimento de senso comum é acionado e sustentado pelos participantes da interação. O conhecimento do senso comum se organiza pela categorização de pertencimento, ou seja, diz respeito ao compartilhamento de conhecimentos e expectativas dos participantes na realização das atividades sociais e das ações de suas expectativas. Por ser um dispositivo de controle social (SACKS, 1992a, p. 42), as categorias de pertencimento lidam com práticas aplicáveis que são gerenciadas pelos membros da sociedade. Assim, os participantes na fala-em-interação acionam categorias de um estoque de conhecimento e os recriam nas suas realizações, mostrando o entendimento e a organização da ordem social.

Além disso, para a transcrição dos dados utilizamos o modelo desenvolvido por Gail Jefferson de transcrição (JEFFERSON, 2004) e a perspectiva de transcrição multimodal (MONDADA, 2016). A metodologia de análise precisava se expandir, uma vez que, inicialmente, os dados na área da AC eram gerados apenas em áudio. Com o avanço da tecnologia, a elaboração de transcrições pelas convenções Jefferson e os dados gerados nessas pesquisas passaram a contar com o recurso das gravações em vídeo, dessa forma, a inclusão de elementos multimodais adicionais tem se mostrado cada vez mais analiticamente reveladora. Desse modo, nesse contexto, o campo da multimodalidade destacou-se como a solução para dar conta dessas novas questões que foram emergindo.

A sequencialidade é uma preocupação fundamental para AC e os estudos multimodais revelam sua complexidade, levantando questões do tempo êmico das ações, as temporalidades múltiplas das condutas, a interação de sucessividade e simultaneidade e a coordenação de componentes de ação relacionados, mas distintos. Múltiplas temporalidades articuladas em simultaneidades ordenadas sequencialmente mostram que dentro de uma atividade interacional emergente e em desdobramento várias ordens sequenciais podem ser alcançadas simultaneamente por coparticipantes, que podem atender toda ou parte delas. Assim, as interações corporificadas são caracterizadas por várias projeções ocorrendo ao mesmo tempo, iniciadas em vários momentos e respondidas de forma ordenada, mais cedo ou mais tarde. Assim, torna-se relevante realizar um aprofundamento nessa área, conforme apresentado na próxima seção.

### **5.3 A multimodalidade em interações sociais**

Assim como argumentamos em artigo produzido sobre a inspiração etnográfica da análise multimodal de interações (LEMOS; PEROBELLI, 2022), tradicionalmente os linguistas dão prioridade ao nível verbal da comunicação, porém, em estudos mais recentes, esse cenário tem mudado. Levinson (2012) aponta que pensar em sequências de ações não-verbais pode nos ajudar a entender as verbais, destacando ainda que gestos e vocalizações são indissociáveis. No entanto, a perspectiva que se adota neste trabalho é diferente na medida em que não prevê uma hierarquia entre ações verbalizadas e ações corporificadas. Pelo contrário, a interpenetração dessas ações é uma condição de análise que pretende considerar radicalmente como as próprias pessoas no curso de suas ações lidam responsivamente com a

construção de seus turnos de fala. Este trabalho, então, compõe uma sequência de trabalhos de pesquisa e se alinha epistemologicamente ao trabalho de Perobelli (2022, p. 176), que, também por meio da análise multimodal de uma entrevista televisiva, mostra “em minúcias que o que acontece em uma sequência de pergunta e resposta pode ser muito revelador da organização da fala-em-interação em uma entrevista como um todo”.

Segundo Mondada (2018), os estudos de base interacional que envolvem a multimodalidade, com análise de material filmado, se dão ainda no início dos anos 1970. Segundo a autora, Charles e Marjorie Goodwin e Christian Heath têm papel especial nessa história por terem iniciado a tradição de lançar mão de tais recursos nos estudos sobre a conversa em espaços institucionais. Mondada destaca que

o que é diferente sobre o uso de vídeo pela AC é a atenção cuidadosa e precisa prestada a detalhes organizados temporal e sequencialmente de ações que explicam como os coparticipantes orientam-se sobre a conduta uns dos outros e montam-na de maneiras significativas, momento por momento. Mesmo que a fala tenha sido o foco central da AC, seu objeto principal não é linguagem (ver Sacks, 1984), mas sim a ação, para a qual a linguagem é um recurso importante, mas não o único, nem essencial. Isso tem consequências para a importância dos vídeos na AC, pela forma como são especificamente produzidos, transcritos e analisados. (MONDADA, 2018, p. 86)<sup>35</sup>

Assim, para além da materialidade verbal, interessam igualmente à Análise da Conversa as condutas não verbais, a que chamamos de multimodalidade ou perspectiva corporificada da interação (STREECK, GOODWIN, LEBARON, 2011). Desse modo, para apoiar o quadro metodológico desta pesquisa convocaremos, principalmente, as categorias analíticas propostas pelos estudos da multimodalidade em interações sociais que se configura a partir da linguagem e movimentação corporal nas ações comunicativas, pelo processo cognitivo, pela cultura, pelo conhecimento de mundo, pelas identidades e relações sociais, pela espacialidade e temporalidade (MONDADA, 2016a).

Os recursos multimodais são caracterizados por uma série de expedientes: (i) sempre se relacionam com a organização da ação, mas não fazem sentido fora dela; (ii) a noção de multimodalidade inclui recursos linguísticos e corporais, tratando-os, em princípio, da mesma forma; (iii) os recursos multimodais não se referem apenas aos recursos convencionais, como gramática e alguns tipos de gesto, mas também para recursos ocasionados situados dependendo das características locais da ecologia da atividade de ambos, habilitando e

---

<sup>35</sup> “What is distinctive about CA’s use of video is the careful and precise attention paid to temporally and sequentially organized details of actions that account for how coparticipants orient to each other’s conduct and assemble it in meaningful ways, moment by moment. Even where talk has been the central focus of CA, its primary object is not language (see Sacks, 1984) but rather action, for which language is an important, but neither the only nor the essential, resource. This has consequences for the importance of videos in CA, for how they are specifically produced, transcribed, and analyzed.” (MONDADA, 2018, p. 86)

restringindo o que os participantes tratam como um recurso significativo; (iv) são caracterizados por uma temporalidade específica que combina várias linhas sucessivas e simultâneas de conduta; e (v) são combinados em várias configurações, ou *gestalts* multimodais, dependendo da atividade, sua ecologia e suas restrições materiais (MONDADA, 2018, p. 86).

Mondada (2016a) defende a investigação multimodal nos estudos de AC pela metodologia que representa na investigação da sequencialidade de atos comunicativos e na representação social. Nessa perspectiva, a multimodalidade é estudada dentro da AC, sendo que algumas análises enfocam principalmente a organização de ambientes específicos, principalmente os institucionais, a fim de compreender contextos espaço-materiais complexos para a ação, incluindo o uso de tecnologias e artefatos.

Mondada (2016b, p. 1) demarca que as convenções são concebidas para anotar todas as ações corporais possivelmente relevantes, como gesto, olhar, postura corporal, movimentos etc. que acontecem simultaneamente na fala ou durante momentos de ausência de conversa. Segundo a autora a convenção é baseada em dois princípios:

- a) Caracterização da trajetória temporal: cada ação corporificada está precisamente localizada temporalmente no curso da atividade multimodal e é delimitada por dois símbolos - notando à esquerda seu surgimento e à direita sua conclusão.
- b) Caracterização da ação incorporada: cada ação incorporada deve ser descrita resumidamente. As convenções são baseadas na economia e consistência: colocando não mais anotações do que o necessário e escolhendo anotações que são interpretáveis univocamente. (MONDADA, 2016b, p. 1-2)<sup>36</sup>

Conforme aponta Cruz, Ostermann e Andrade (2019), Mondada é uma das analistas da interação que tem mostrado como as práticas de registro, transcrição e representação de dados interacionais são regidas por um princípio de disponibilidade, qual seja, numa perspectiva êmica, se os recursos multimodais são relevantes antes de tudo para os participantes. Então, as autoras defendem que

[...] para a análise desses dados é importante que tais recursos sejam também disponibilizados por meio dos próprios registros (escolhas de equipamentos, ângulos, edições ou aproximações das lentes da câmera, por exemplo) e por meio de como esses dados são transcritos, representados e apresentados impressa ou oraudiovisualmente. (CRUZ *et al.*, 2019, p. 03)

Desse modo, levando-se em conta essas considerações, ao buscarmos dar conta de

---

<sup>36</sup> a) Characterization of the temporal trajectory: each embodied action is precisely temporally located within the course of the multimodal activity and it is delimited by two symbols – notating on the left its emergence and on the right its completion. b) Characterization of the embodied action: each embodied action is shortly described. The conventions are based on economy and consistency: by putting no more annotations than necessary, and by choosing annotations that are interpretable univoquely. (MONDADA, 2016, p. 1-2)

descrever a conduta corporificada, as transcrições multimodais fazem uso de descrições de texto, bem como imagens que são integradas à transcrição. É muito importante especificar sempre o momento exato do vídeo a que a imagem se refere para sincronizá-lo com respeito às linhas de conversa e de conduta corporificada. Isso está feito inserindo um símbolo (#) tanto na linha da conversa como na linha dedicada à imagem (*fig*).

Com a transcrição multimodal, é possível observar de que maneira o corpo e seus movimentos são de extrema importância para a compreensão das ações implementadas no cenário em que elas acontecem. Para isso, marcamos, por meio de símbolos diversos, os movimentos realizados e a preparação para tais movimentos. Abalizamos o momento em que tais movimentos acontecem, coordenados temporalmente com outros movimentos e com a fala produzida pelos participantes. Todas essas marcações são realizadas com o auxílio de símbolos, tais como “@”, “\*” para sinalizar as ações corporificadas dos participantes e “#” para demarcar o momento exato em que a figura foi capturada.

É importante ressaltar que a imagem está precisamente relacionada ao instante específico da conversa (representada pelo símbolo #) e em relação às trajetórias dos outros movimentos. Isso localiza a captura de tela em relação a outras anotações e mostra como vários fluxos de ação corporificada e verbal são articulados em um ponto específico. Sobre as imagens, Mondada (2018, p. 90) afirma que:

[...] não estão apenas contribuindo para a representação dos movimentos textualmente descritos na transcrição, mas também para sua composição holística e ecologia na qual elas acontecem (sua posição em relação aos objetos relevantes, os corpos em interação, o ambiente e sua materialidade etc.). Nesse sentido, as imagens são um complemento poderoso e indispensável ao que a transcrição textual pode fazer.<sup>37</sup>

A transcrição multimodal evidencia a orientação do corpo, os gestos, a entonação e o volume da voz, para além do que está sendo falado. Esse tipo de transcrição pode trazer mais informações para o/a analista sobre o que está acontecendo. Dessa forma, Mondada (2018) explica que as anotações multimodais dizem respeito a dois aspectos fundamentais das condutas corporificadas que não se limitam a gestos, mas dizem respeito a todos os tipos de movimento. São elas:

(a) sua temporalidade, isto é, sua trajetória emergente e consequente, incluindo preparação e retração, situada precisamente no giro e na ação; e

---

37 “[...] not only contributing to the representation of the movements textually described in the transcript but also to their holistic composition and the ecology in which they happen (their position relatively to relevant objects, the interacting bodies, the environment and its materiality, etc.). In this sense, images are a powerful and indispensable complement to what textual transcription can do.” (MONDADA, 2018, p. 90)

(b) sua forma, que é o que torna o movimento reconhecível e descritível. Este último ponto levanta a questão prática e analítica de como descrever esses movimentos, com o objetivo de captar de forma relevante o que a pessoa está fazendo e o que o coparticipante pode vê-la fazendo, dentro de uma perspectiva êmica (ou seja, a perspectiva dos participantes). Dentro da estrutura da AC, essa descrição evita duas armadilhas opostas: imputação de intenções ou estados cognitivos e redução de ações a movimentos fisiológicos. (MONDADA, 2018, p. 90)<sup>38</sup>

Além disso, e, mais importante, esses descritores estão presentes não apenas na forma textual, mas também na forma icônica: as capturas de tela. Com base na perspectiva êmica (CRUZ *et al.*, 2019, p. 04), o analista deve decidir como distribuir essas descrições entre transcrição, imagens e texto analítico. Dessa forma, as glosas na transcrição são abreviações para algo que é elaborado em outro lugar; por sua vez, as informações específicas que a transcrição fornece dizem respeito aos detalhes temporais, posições, trajetórias e arranjos dos movimentos. Sendo assim, Mondada (2018, p. 91) destaca que

[...] tempo e forma são necessários para entender o que o corpo está fazendo. Nessa concepção de multimodalidade, o significado de um movimento não é redutível à sua forma, mas está relacionado ao momento em que é produzido; um momento que é significativo em relação ao seu ambiente sequencial e sua posição na ação em curso.<sup>39</sup>

Tendo salientado o caminho teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, reforçamos a relevância dessas práticas de transcrição multimodal como uma forma de ressaltar que a etnografia da linguagem que se estabelece na análise está intrinsecamente ligada à forma como analistas flagram as ações em curso de modo a tornar possíveis as descrições e análises que são feitas nessa perspectiva. A descrição densa (GEERTZ, 2008), neste caso, se faz com a ajuda de equipamentos audiovisuais e de transcrições minuciosas, na medida em que possibilitam a reconstituição das interpretações demonstradas e demonstráveis nas ações dos próprios participantes.

Para tomarmos como exemplo de uma transcrição multimodal que empreendemos nesta pesquisa, vamos observar o excerto 01 do Atendimento Pedagógico AP4:

---

38 “(A) their temporality, that is their emergent and unfolding trajectory, including preparation and retraction, precisely situated within the turn and the action; and (B). their shape, that is what makes the movement recognizable and describable. This latter point raises the practical and analytical question of how to describe these movements, with the aim of relevantly capturing what the person is doing and what the coparticipant can see her/him doing, within an emic perspective (that is, the perspective of the participants). Within the framework of CA, this description avoids two opposing pitfalls: imputing intentions or cognitive states and reducing actions to physiological movements” (MONDADA, 2018, p. 90).

39 “[...] time and shape are necessary to understand what the body is doing. Within this conception of multimodality, the meaning of a movement is not reducible to its form but is related to the moment in which it is produced; a moment that is meaningful in relation to its sequential environment and its position in ongoing action.” (MONDADA, 2018, p. 91)

### Excerto 1: exemplo multimodalidade - AP4

001 PED @&eu#não estou nem colocando os detalhes&#u0026#u0026#s6@@[o BÁSICO]@&  
 002 RES [ uhum ]  
 RES @lev mãos cabelo orelha junta mãos frente rosto@@balança cbç@  
 PED &-----escreve ----- ,,,,,,& ME rosto mov MD<sup>40</sup>&  
 Fig #fig.01 #fig. 02



fig.04



fig. 05

003 PED @&hoje °o importante mesmo é a gente conversar°  
 RES @-----mãos juntas no rosto olhar p doc----->  
 PED &-----escreve----->  
 004 (2,5) @# (0,5) # @# (0,8) @  
 RES ----->@ mãos juntas cbç,vira cbç dir @mãos juntas mesa-->>  
 PED -----cont escrevendo----->>  
 Fig #fig.03 #fig.04 #fig.05



fig.06



fig.07



fig.08

A participante categorizada como responsável (RES, à *direita*) informa à pedagoga (PED, à *esquerda*) que o filho furtou sua pulseira e disse que deu a para uma colega da turma. RES conta ainda para a pedagoga que seu filho fugiu de casa e que ela não sabe mais o que fazer. Após acolher o relato da mãe, PED registra o atendimento no livro de atas da escola.

No início do excerto, PED toma o turno de fala (*eu não estou nem colocando os detalhes não só o BÁSICO*, ℓ. 01) ao mesmo tempo em que ela escreve a ata de atendimento (*fig. 04*). Nesse turno, a pedagoga presta contas do que ela está fazendo naquele momento da interação (escrever a ata), enquanto RES ajeita o cabelo com as duas mãos. Ao final do turno de PED, em sobreposição, RES realiza uma confirmação de entendimento (*uhum*, ℓ. 02) junta as mãos em frente ao rosto (*fig. 05*) e realiza movimento de balançar a cabeça de forma afirmativa.

Após uma pequena pausa na ação de escrever, PED volta a escrever o documento e com a fala mais baixa, produz a UCT (*hoje °o importante mesmo é a gente conversar°*, ℓ. 03). Apesar de ter-se aberto uma oportunidade para que RES tomasse o turno

<sup>40</sup> Leva a mão esquerda no rosto e movimenta a mão direita.

após a fala de PED, ela não o faz, desse modo, na sequência da interação, observamos um lapso de três segundos e oito décimos de segundo (ℓ. 04) em que as participantes se orientam para o silêncio enquanto a pedagoga escreve. Ao observar a descontinuidade na fala, associada aos movimentos corporais da responsável (*cf. fig. 06, 07 e 08*), percebemos os indícios da aflição da mãe em relação à situação que ela acaba de relatar para a pedagoga.

No exemplo apresentado, destacamos a importância da temporalidade precisa dos movimentos dos participantes e a anotação multimodal desses movimentos demonstra suas orientações emergentes. Isso é significativo para entendermos na interação como a sequencialidade pode ser melhor compreendida graças à multimodalidade. O estudo da multimodalidade revela ações corporificadas que são interacionalmente relevantes e visivelmente orientadas para tal, realizadas em diferentes temporalidades e por diferentes partes do corpo. Nesse sentido, apontamos que os detalhes multimodais mobilizados pelos participantes para organizar suas ações são potencialmente infinitos, pois ultrapassam as formas convencionais e incluem recursos situados e *ad hoc* que dependem do tipo de atividade e de sua ecologia específica, sendo assim,

consequentemente, o sistema de transcrição multimodal tem que ser flexível o suficiente para acomodar todos os tipos possíveis de detalhes relevantes feitos localmente e, ao mesmo tempo, representá-los de uma forma semelhante, coerente e robusta que é essencial para análises sistemáticas. (MONDADA, 2018, p. 95)<sup>41</sup>

Assim, a multimodalidade auxilia na análise da fala-em-interação institucional em que o contexto dos locais de trabalho, com suas configurações espaciais complexas, a difusão de atividades como a escrita, por exemplo, só poderia ser investigado por meio de gravações de vídeo. Segundo Mondada (2018, p. 98), “essas atividades apresentam desafios interessantes para a transcrição multimodal e nos convidam a dar um passo adiante na elaboração de anotações multimodais que não dependem de fala”.<sup>42</sup>

Além disso, as múltiplas temporalidades também são articuladas em simultaneidades ordenadas e sequencialmente mostram que, dentro de uma atividade interacional emergente, várias outras ordens sequenciais podem ser alcançadas simultaneamente por coparticipantes, que podem atender toda ou parte delas. Assim, as interações corporificadas são caracterizadas por várias projeções ocorrendo ao mesmo tempo, iniciadas em vários momentos e respondidas

---

<sup>41</sup> “Consequently, the multimodal transcription system has to be flexible enough to accommodate all possible kinds of locally made relevant details and at the same time represent them in a similar, coherent, and robust way that is essential for systematic analyses.” (MONDADA, 2018, p. 95)

<sup>42</sup> “These activities present interesting challenges for multimodal transcription and invite us to take a step further in the elaboration of multimodal annotations that do not depend on talk.” (MONDADA, 2018, p. 98).

de forma ordenada, mais cedo ou mais tarde.

Voltando, assim, nosso olhar para os atendimentos pedagógicos realizados em uma escola, entendemos que todos esses estudos podem contribuir para nossa investigação sobre o fenômeno da multiatividade da escrita na interação em que os participantes, na sequência da interação, ocupam-se em “fazer silêncio” ou continuar com o fluxo da conversa.

"Escrever uma ata de atendimento" é uma atividade que normalmente implica a atenção de um dos participantes da ação e que seu desligamento da participação na interação está implicado. Entendemos, pois, que uma análise multimodal desse momento nos permite detalhar a escrita enquanto ação constituída por uma série complexa e sutil de práticas interacionais interligadas em que os participantes estão envolvidos em uma forma de multiatividade.

Nessa perspectiva, torna-se interessante o estudo também realizado por Lorenza Mondada em parceria com Kimmo Svinhufvud (2016)<sup>43</sup> cujo título é *“Escrita na interação: estudando a escrita como um fenômeno multimodal na interação social”*<sup>44</sup>. Nele são apresentadas abordagens diferentes com foco na produção de textos escritos e os desafios alternativos para os estudos interacionais que consistem no desenvolvimento de uma abordagem naturalística dos cenários de interação social e das atividades de escrita, envolvendo a fala e o corpo de vários participantes. No entanto, cabe destacar que o objetivo desta pesquisa de doutorado se distingue dessa proposta, pois não pretendemos aqui observar as características da escrita em si, mas analisar como os participantes lidam com os momentos de silêncio quando, na interação, alguém está realizando a ação de escrever.

O estudo de Mondada e Svinhufvud (2016) apresenta uma discussão sobre os possíveis desenvolvimentos da escrita na interação com foco em micropráticas específicas e aponta para as diferentes formas de registrar e transcrever a escrita. Nesse sentido, em uma perspectiva interacional, a ação de escrever realizada por um dos participantes é importante não apenas pelos signos que deixam na superfície, mas também pela projetabilidade visível da escrita, aos quais os participantes se orientam em suas ações coordenadas com a escrita e sequencialmente com base nela. É importante destacar que o estudo de Mondada e Svinhufvud (2016) demonstra que ao transcrever cuidadosamente os detalhes multimodais das

---

<sup>43</sup> Este trabalho trata-se da abertura de um número especial sobre a escrita como fenômeno multimodal.

<sup>44</sup> Writing-in-interaction: Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. (MONDADA; SVINHUFVUD, 2016)

atividades em andamento, é possível analisar as intrincadas ações que caracterizam o episódio de escrita, mostrando como se pode analisar finamente a organização momento a momento da escrita como uma prática social multimodal, demonstrando sua organização sequencial, seu enraizamento na multiatividade, sua projetabilidade corporificada e seu material multimodal.

Segundo Svinhufvud (2016, p. 88) nos estudos de AC que observam a escrita na interação, é bastante comum encontrar uma referência a uma “posição de escrita”, “postura de escrita” ou posição “pronto para escrever” que envolve segurar a caneta em direção ao papel e possivelmente assumir uma certa postura corporal. Para o autor, faz-se uma distinção entre assumir uma posição de escrever e a própria atividade de escrever. Observamos nos dados, por meio da posição de escrita, que um participante exhibe uma expectativa de que algo será escrito, demonstrando prontidão para a próxima atividade. Mesmo nesses casos, no entanto, a posição da escrita torna “[...] o ato de escrever uma atividade relevante a ser realizada durante a interação que se segue [...]”<sup>45</sup> (HAZEL; MORTENSEN, 2014, p.14 *apud* SVINHUFVUD, 2016, p. 88).

Considerando as possibilidades apresentadas nesta seção sobre a análise multimodal, é preciso levar em consideração sobre a sua contribuição para as pesquisas qualitativas. Segundo Agrosino (2009), essa abordagem analítica deixa de ser somente de ordem “não quantitativa”, em detrimento da observação estrita do registro de práticas interacionais e posterior análise do material gerado a partir do convívio direto e sistemático com pessoas reais de carne e osso, e não mais com a pecha de “informantes”. Isso quer dizer que, para produzir análises socialmente relevantes nessa abordagem, outros parâmetros de aproximação do campo precisam ser adotados. Com isso, somado aos avanços tecnológicos e econômicos que permitiram às câmeras e aos microfones se tornarem cada vez mais portáteis e acessíveis, essas novas possibilidades se consolidam com o uso desses aparelhos. O tratamento desses dados permite, pois, que as notas de campo, antes produzidas apenas com base na memória, agora possam ser enriquecidas ou mesmo confrontadas com o que se observa nos vídeos. E desse modo, possam compor recursos teórico-metodológicos que caminham juntos em benefício de um entendimento muito mais diversificado e multitemporal de como a sociedade funciona para além das formulações verbais que cada ator social pode produzir.

\*\*\*

---

<sup>45</sup> “[...] the act of writing a relevant activity to be engaged in during the ensuing interaction [...]” (HAZEL; MORTENSEN, 2014, p.14 *apud* SVINHUFVUD, 2016, p. 88)

## 6. O GERENCIAMENTO DA MULTIATIVIDADE DA ESTRITA EM ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS

Conforme apresentado nas seções anteriores, ancorados na perspectiva teórica da AC, nos propomos a descrever e a analisar no contexto de atendimentos pedagógicos de uma escola da Grande Vitória<sup>46</sup>, o que as pessoas fazem, na interação, quando uma delas está realizando a ação de escrever. Desse modo, apresentaremos análises de situações de escrita na interação, flagradas no *corpus* gerado para os fins desta pesquisa. Ao longo da análise dos dados, cada vez que exibirmos um atendimento pedagógico novo, apresentaremos uma vinheta narrativa com o objetivo de fornecer informações etnográficas sobre as participantes e as circunstâncias que levaram ao encontro, de modo a contextualizar a análise.

Aqui nosso interesse é demonstrar a ação de “fazer” ou “não fazer silêncio” quando uma das participantes realiza a ação de escrever a ata de atendimento às famílias de uma escola pública. Neste estudo será possível observar alguns métodos que as pessoas utilizam para lidar com a descontinuidade na conversa, sendo esses momentos entendidos com um local de atividade, relevância e significado na interação. Buscaremos, então, coadunar com os estudos de Sacks *et al* (2003 [1974]) sobre o silêncio e a troca de turnos, em especial para entender como os “turnos são valorizados, procurados ou evitados” (SACKS *et al*, 2003 [1974], p. 15).

Na perspectiva de dar conta das questões analíticas, tomamos como foco o momento da escrita na interação em três diferentes atendimentos pedagógicos: (1) *Ocupando-se em “fazer silêncio”*; (2) *O desalinhamento entre as participantes*; (3) *A organização da tomada de turnos*. Nas páginas a seguir, apresentamos, efetivamente a análise dos dados.

### 6.1 Ocupando-se em “fazer silêncio”

Destacamos aqui que a nomeação desta etapa analíticas foi inspirada na tradução do texto do Sacks (1984b) "On doing being ordinary", que foi traduzido para o português brasileiro como "Ocupando-se em ser comum" (2007, p.166). Desse modo, compreendendo que o "fazer silêncio" é também uma AÇÃO que se empreende enquanto os participantes estão no curso de uma interação social, esta tese ousa, portanto, traçar um paralelo com o

---

<sup>46</sup> Localizada em na região metropolitana de Vitória, estado do Espírito Santo, Brasil.

texto de Sacks na medida em que procura mostrar que, no dado analisado, os participantes "se ocupam de em fazer silêncio" no contexto sequencial analisado. Desse modo, na análise que ilustra esta seção, os detalhes incorporados aos desdobramentos sequenciais do encerramento do atendimento pedagógico, permitem-nos observar como o silêncio, no momento da multiatividade da escrita, depende de um empreendimento mútuo entre as participantes da interação.

Dessa maneira, entendemos que o atendimento pedagógico AP6 é o ponto de partida para a nossa investigação, pois demonstra emicamente o momento em que as participantes reconhecem que é hora de "fazer silêncio" para que a pessoa, que possui o mandato institucional, possa redigir a ata do atendimento pedagógico. Não se trata apenas de "estar em silêncio" nesse momento, mas é necessário "fazer silêncio" para que a ação aconteça, ou seja, o reconhecimento tácito do silêncio e o alinhamento interacional entre as participantes da interação. Em termos de coordenação de ações, temos aqui uma interação social envolvendo multiatividade da escrita, que basicamente se define como uma atividade simultânea, cuja organização deixa ver como as participantes interagem ao mesmo tempo em que têm sua atenção e o tempo voltadas para a atividade de escrita.

Assim como para interagir, é necessário que haja pelo menos duas pessoas para "fazer silêncio". É preciso que os participantes também estejam engajados na ação. Ou seja, esse "fazer" é algo que demanda um trabalho interacional, não sendo meramente "ficar sem falar", mas de fato realizar a ação de "fazer silêncio".

Antes de iniciar a análise do dado, será apresentada uma vinheta narrativa que fornece informações etnográficas sobre as participantes e as circunstâncias que levaram ao encontro, de modo a contextualizar a análise do dado.

<b>Informações contextuais do dado</b>
--

<b>AP6 – Matrícula</b>
------------------------

O trecho analisado nesta seção é o AP6 "Matrícula", de 29 de outubro de 2019, que totaliza uma gravação de vídeo de 20'04". O encontro aconteceu com a procura da madrastra (RES) de um estudante de 5º ano para realizar a matrícula dele na escola. A família veio de mudança de outro estado para o Espírito Santo, por motivo de trabalho, e a responsável pontuou a dificuldade para conseguir vaga para ele no final do ano letivo, relatando que não se sentiu acolhida pela escola indicada pela Secretaria de Educação e localizada em outro bairro.
---

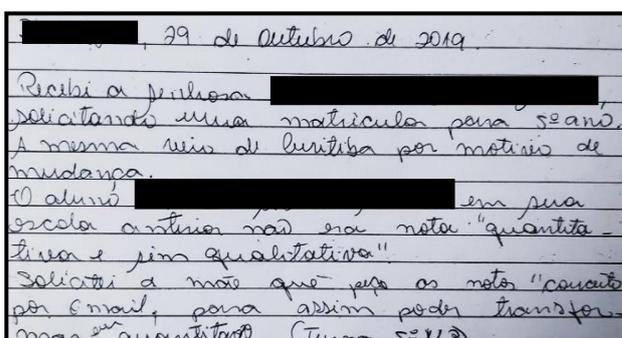
A pedagoga (PED) recebeu a matrícula do estudante, no entanto identificou que o resultado parcial da criança na declaração de transferência consistia em uma avaliação qualitativa e não quantitativa, sem conceitos ou notas, apresentando apenas o currículo trabalhado no ano letivo. PED pediu auxílio a uma professora (PRO) da escola, que também atua como pedagoga em outra unidade de ensino para buscar uma alternativa e pensar
--

caminhos para não prejudicar o estudante.

PED diz que teria muita dificuldade em atribuir nota equivalente para o estudante, por estar no final do ano, e não ter tempo suficiente para realizar o trabalho de adequação das notas (de conceitos para avaliação numérica). Em contrapartida, ao entender a dificuldade, RES se compromete a solicitar os conceitos parciais junto à escola anterior. PRO sai da sala, e PED continua o atendimento, dizendo que vai redigir a ata (cf. imagem 13 e 14).

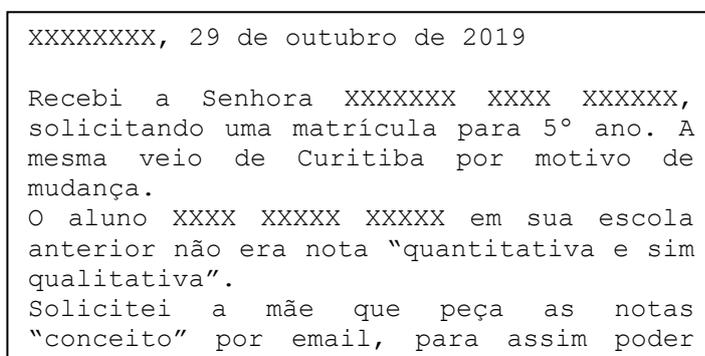
Estavam presentes na sala na sala da pedagoga, além de RES e PED (cf. imagem 15), a estagiária (EST), a assistente de secretaria escolar (ASE) que participaram em outros momentos da interação e a pesquisadora (PES) que realizava a gravação. Entraram na sala durante o atendimento, em momentos distintos da interação, a professora de língua portuguesa (PRO) e a outra pedagoga da escola (PED2).

### Imagem 13 – AP6 - Registro do Atendimento



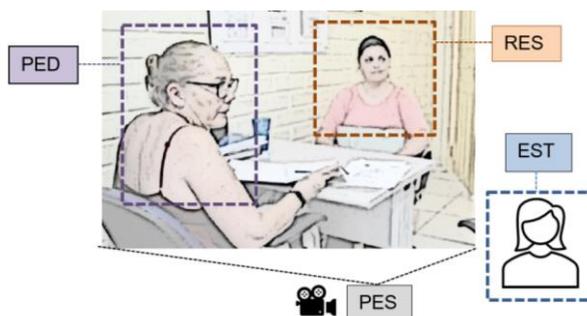
FONTE: Autora da pesquisa /// Cópia do Livro de Atendimento

### Imagem 14 – AP6 - Transcrição do Registro do Atendimento



FONTE: Autora da pesquisa /// Transcrição do Registro Livro de Atendimento

### Imagem 15 - AP6 - Disposição dos participantes na sala da pedagoga



FONTE: Elaboração da própria autora.

**Tabela 5 – AP6 - Organização macroestrutural do atendimento**

Abertura	Apresentação do problema	Negociação	Fechamento
As participantes alinham as suas identidades e a mãe solicita a matrícula.	PED apresenta a preocupação que a escola terá em relação às notas do estudante e pede ajuda de outra profissional da Unidade de Ensino.	As participantes verificam as possibilidades de solucionar as dificuldades verificadas.	Registra o atendimento e reforça todo o encaminhamento da escola em relação às provas e avaliações.

*FONTE: Elaboração da própria autora.*

Como apresentado nessa vinheta, os excertos analisados do dado AP6 são contextualizados pela condução do encerramento do atendimento pedagógico à família para a realização da matrícula de um estudante. Essa interação acontece entre as profissionais da escola presentes na sala da pedagoga e a responsável por um estudante do 5º ano. É importante demarcar que essa matrícula acontece ao final do ano letivo e existe uma preocupação em relação às notas do estudante. Considerando que na documentação apresentada pela responsável constava apenas um relatório descritivo de conteúdos desenvolvidos ao longo do ano, sendo percebida a ausência de notas ou conceitos atingidos pelo estudante nesse período, a situação foi discutida no decorrer do atendimento como algo que pudesse causar prejuízos à vida escolar do estudante.

O segmento abaixo é representativo da sinalização de necessidade do registro da ata de atendimento e segue na sequência de continuidade da conversa:

**Excerto 2: fechamento do AP6**

```

001  PED  &está bom::
ped  &mexe P--->
002  PED  >só vou fazer o registro do nosso< atendimen:to&
ped  e junta papéis em cima da mesa ----->&
003  RES  °tá°
004  PED  &@para poder escrever tu::do
ped  &olha papeis ----->
res  @olha papeis ----->
005  (1,8)  &@
ped  ----->&
res  ----->@
006  PED  &@ma:s dá #vontade de mandar a secretaria& d- de=
ped  &levanta corpo olha p EST, olha para RES &
res  @olha para PED ----->

```

fig



fig.09

007 PED =@&educação porque>ago:ra você me exPLIca o que  
você=

ped &vira página do livro e gesticula as mãos-----  
>

res @ mexe a cabeça .....-----  
>

008 PED =falam que tem condições< &@  
ped ////////////////-----> &  
res -----> @

009 (0,9)

010 PED #@& para a mãe então diga ae@&  
ped &vira folha do livro,,,,, &  
res @ olha p baixo mex boca,,,,,@  
fig #fig.10

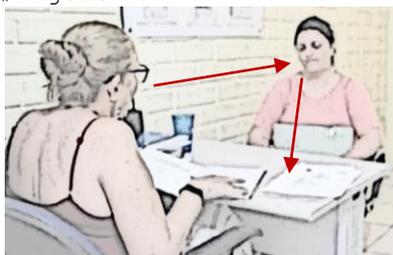


fig.10

No excerto acima, PED produz um turno característico de pré-encerramento<sup>47</sup>, (*está bom*, l. 01) que demarca, neste momento, a relevância do início de uma sessão de encerramento do atendimento pedagógico à família. Nesse sentido, PED produz o turno com a tarefa de indicar que não tem mais nada a dizer e, assim, na sequência da interação apresenta os elementos que caracterizam esse encerramento.

Nessa sequência, PED se orienta para o início da escrita da ata com movimentos corporificados ao mexer nos papéis em cima da mesa e sinaliza verbalmente que o atendimento será registrado ao produzir uma UCT com uma alteração na velocidade da fala (*só vou fazer o registro do nosso atendimen:to*, l. 02). RES, em resposta positiva, com a entonação mais baixa (*ótá°*, l. 03) demonstra para PED que compreendeu a declaração da pedagoga. Dando continuidade à sequência, PED reforça a declaração anterior produzindo a UCT (*para poder escrever tu:do*, l. 04). Nesse turno, observamos que PED dá ênfase à palavra “tudo”, por meio do alongamento da vogal.

<sup>47</sup> Cf. Schegloff e Sacks (1973, p. 246-248); Oliveira (2006, p. 51).

Após esse turno, PED não seleciona o próximo falante, e nenhuma outra parte se autosseleciona, dessa forma, há um intervalo de oito décimos de segundos (cf. *l.* 05). Nesse momento, as ações corporificadas empreendidas entre os participantes (*ll.* 01 e 05) que sinalizam o início da ação de escrever, em que PED mexe nos documentos e prepara a mesa para a ação da escrita, e, em resposta, RES também, com o direcionamento do olhar direcionado para os documentos, demonstra que o silêncio (*l.* 05), neste momento da interação, parece atuar como um expediente para o empreendimento mútuo entre os participantes de não falar para que PED possa realizar a ação da escrever.

No entanto, observamos o abandono dessa organização, uma vez que PED interrompe o silêncio e se autosseleciona para iniciar um novo tópico, tendo EST como participante endereçada. Desse modo, ela realiza uma reclamação (*ma:s dá vontade de mandar a secretaria d- de educação porque agora você me explica o que vocês falam que tem condições, ll.* 06, 07 e 08). Com a fala mais acelerada e acompanhada dos movimentos das mãos, é possível notar que RES demonstra seu posicionamento contra a orientação de que, segundo sua avaliação, estava equivocada. Neste caso, a construção desse turno é marcada por intensificadores, aumento da entonação e acento que caracterizam o seu engajamento na reclamação. Destacamos, ainda, a repetição da preposição “de” (cf. *l.* 06) que permitiu à pedagoga adquirir mais tempo para elaborar o turno.

Cabe ressaltar também que, na realização do turno anterior, PED endereça o olhar para EST<sup>48</sup>, (cf. *fig.* 09), fazendo um convite à sua participação na interação com a responsável e volta novamente o direcionamento do olhar para RES dando continuidade à interação (cf. *fig.*10).

RES responde de forma afiliativa à reclamação da pedagoga com ações corporificadas demonstradas pelo movimento da cabeça em sinal de concordância. Na sequência, há ocorrência de uma pausa intraturno de nove décimos de segundos (*l.* 09) e PED retoma o piso de fala, completando a UCT anterior (*para a mãe, l.* 10) e dá continuidade (*então diga ae, l.* 10). Nesse momento da interação, PED folheia o livro de ata (cf. *fig.*10), retomando os movimentos corporais que novamente a orientam para a ação que já foi anunciada, enquanto RES mexe a boca e desvia o olhar para baixo.

---

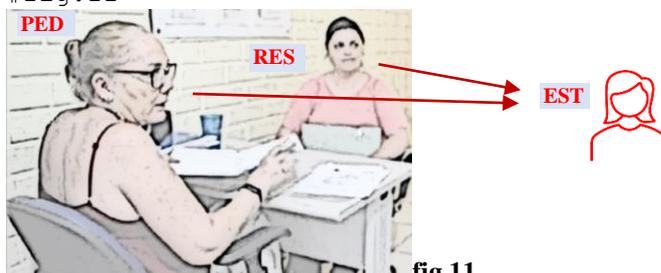
<sup>48</sup> A estagiária (EST) não aparece no enquadre da câmera, mas participa do fechamento do atendimento pedagógico.

Em suma, PED está se preparando para começar a redigir a ata de atendimento e se justifica com RES (prestando contas do que vai fazer), ao mesmo tempo em que inicia um novo tópico na interação tendo EST como endereçada.

No turno subsequente, EST toma o turno de fala, em resposta ao convite à participação de PED a partir dos movimentos corporificados observados na figura 11.

### Excerto 3: continuação do excerto anterior – AP6

011 EST @&mas #quando a nota é por conce::ito=  
ped &olha para EST ----->  
res @ olha para EST ----->  
fig #fig.11



012 EST =é mais fá::cil&  
ped ----->&  
res ----->@  
013 PED &@NO::ssa se eu@ tiver o conceito-  
ped &olha para mãe e movimenta mãos-->  
res @olha para PED@  
014 PED se você ligar para lá, e pedir para eles lá=  
ped ----->  
015 PED =mandar por e-mail&&@ uma CÓ::pia (0,4)#>não precisa<@&  
ped ----->&& mov cabeça, mov mão esquerda--- &  
res @balança levemente cabeça-----@  
fig #fig. 12



016 PED &sabe (.) [ uma cópia ] e trazer para mim::&  
ped &gesticula com as mãos, movimenta a cabeça&  
017 RES @ [uhum °tá°]  
res @mov cabeça ----->  
018 PED &já já ajuda muito a@@ vida do seu filho aqui: &  
ped &mexe duas mãos e toca a mesa,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,&  
res ----->@@olha p baixo e olha p PED @  
019 (2,1)  
020 PED &[entendeu?] &  
021 RES @ [°tá bom° ] @  
ped & olha para RES &  
res @balança cabeça @  
022 (0,4)

023 PED &porque a gente já transfor:ma já lan:ça no sistema&  
ped & bate a mão direta no caderno e mov mão esquerda &  
024 PED @&e esQUEce isso aqui@&  
ped & aponta para papeis &  
res @blç cbç olha papeis @  
025 (0,8)

EST, reconhecendo a finalização da UCT que estava sendo empregada por PED, aproveita a oportunidade para tomar o turno e produz o seguinte (**mas quando a nota é por concei::ito é mais fácil**, ll. 11 e 12). Nesse momento, EST responde de forma colaborativa, retomando a tópico central do atendimento à família, destacando que seria mais fácil se escola recebesse as notas por conceito. Observamos que EST destaca a palavra “conceito” com a acentuação e alongamento de vogal (l. 11). Com ações corporificadas, PED e RES acompanham atentamente a estagiária, com direcionamento de olhar voltado para ela (cf. fig. 11).

Imediatamente, PED torna relevante a informação de EST e produz uma resposta afiliativa, endereçando o turno para a responsável pelo estudante, direcionando o olhar para ela e produz a UCT (**NO::ssa se eu tiver o conceit-**, l. 13). Observamos que a palavra “nossa” se apresenta com um tom de voz mais acentuado e alongamento no início do turno, apontando, dessa forma, a relevância dessa informação. Antes mesmo do encerramento daquela UCT, PED interrompe a finalização da palavra “conceito” para apresentar, nas sequências subsequentes, as orientações do que é possível fazer para resolver todas as questões que foram apresentadas pela escola em relação à falta de notas que foi apontada como desafiadora para a escola e para o estudante.

Nos turnos subsequentes, PED apresenta o passo a passo à responsável para a solução do problema na UCT (**se você ligar para lá, e pedir para eles lá**, l. 14). Repete duas vezes a palavra “lá”, fazendo referência à escola anterior em que o filho estudava, no entanto, considerando que eles estão de mudança de outro estado para o Espírito Santo, PED acrescenta a orientação para RES produzindo uma continuação no próximo turno, acompanhada com movimento das mãos (**mandar por e-mail uma có::pia, não precisa** l. 15). Observamos que as palavras “e-mail” e “cópia”, nesta UCT, foram demarcadas na interação com a entonação mais acentuada, sendo esta última destacada também com uma pausa intraturno de quatro décimos de segundos e movimento das mãos e encolhimento do pescoço (cf. fig. 12).

RES, acompanhando as orientações, responde inicialmente com movimento de cabeça, demonstrando entendimento. Em continuidade ao tópico, PED novamente enfatiza que ela só precisa da cópia do documento (**sabe (.) uma cópia e trazer para mim:.**, l. 16), destacando, assim, com a estratégia de repetição de “uma cópia” a facilidade para obter as informações da escola localizada em outro estado. Em sobreposição à fala de PED, RES torna relevante a informação e produz uma resposta positiva (**uhum(.) °tá°**, l. 17), acompanhada de ações corporificadas de balançar a cabeça, sinalizando concordância.

PED, entendendo que as orientações nas UCT anteriores já foram compreendidas, reforça que todo aquele movimento tem o objetivo de amenizar as dificuldades que o estudante pudesse enfrentar na transferência de escola, reforçando que esse esforço ajudará a diminuir problemas do estudante (**já já ajuda muito a vida do seu filho aqui**, l. 18). Após uma pausa de aproximadamente dois segundos (l. 19), PED realiza uma pergunta de checagem de entendimento direcionada especificamente à RES (**entendeu?**, l. 20). RES responde em sobreposição com um tom de voz mais baixo (**tá bom**, l. 21) acompanhada também do movimento da cabeça em sinal de concordância, seguida novamente de uma breve pausa de quatro décimos de segundo (cf. l. 22).

É importante observar que a sobreposição de vozes (ll. 16/17 e 20/21) não evidencia, na interação, a disputa pela palavra, mas ocorre de modo cooperativo, considerando que as sobreposições nesse caso são continuadores (cf. SCHEGLOFF, 2000; GARCEZ; STEIN, 2015). Assim como a demonstração de entendimento conjunto entre as participantes, tudo isso contribui com a manutenção da intersubjetividade na interação do atendimento pedagógico.

Retomando a sequência do excerto, no turno seguinte, observamos que PED, mantém o piso interacional (**porque a gente já transfor:.ma já lan:ça no sistema e esquece isso aqui** ll. 23 e 24). A construção desse turno se destaca por estar acompanhada de ações corporificadas de movimentos das mãos apontando os documentos e depois pegando-os. PED presta contas do que será feito pela Unidade de Ensino com os conceitos, retoma anaforicamente toda a orientação que foi dada ao longo do atendimento pedagógico. Após esse turno, há intervalo de oito décimos de segundos na interação quando PED para de falar e não seleciona outra pessoa para a tomada de turno (l. 25).

Em suma, observamos nessa sequência muitas prestações de contas de PED, com elementos continuadores, em sobreposição, inseridos por RES, no sentido de ratificar as

prestações de contas e afiliar-se a esse pedido, demonstrando que entendeu a importância do pedido feito por PED.

Na sequência do atendimento, o próximo excerto apresenta o primeiro momento em que, de fato, a pedagoga inicia a ação de escrita da ata de atendimento e o silêncio prolongado é observado.

#### Excerto 4: continuação do excerto anterior – AP6

026 EST @&porque analisar esse DAdo por DA:do (1,1)  
 ped &pega papeis e junta olha EST----->  
 res @ olha para EST ----->  
 027 EST isso aí& é [complicado né: ]&  
 028 RES [é:::@@difícil cl]ro @  
 ped ----->& blça cbç olha RES-----&  
 res ----->@@blça cbç olha PED@  
 029 PED &por que é: é o que eu falei, &  
 ped &mov mãos, bate mão esq na mesa&  
 030 &se a gente tivesse um #TEM:::po hábil@&  
 ped &movimenta a mão direita,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,&  
 res @ mexe o cabelo com a mão esquerda,,,,,@  
 #fig.13



fig.13

031 &@ai o professor: poderia pegar e:::le(0,6) entendeu?&  
 ped & movimenta a mão direita,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,&  
 res @movimenta cabeça levemente,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,@  
 032 &@dentro desse conteúdo prepará::-lo&  
 ped &movimenta a mão esquerda,,,,,,,,,,,, &  
 res @ olha p baixo olha p Pes----- @  
 033 &mas enquanto ele está com #uma professora&  
 ped &aponta dedos para direita,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,&  
 fig #fig.14



fig.14

034 &ele está perdendo #aul- aula de outra&  
 ped &aponta dedos para esquerda,,,,,,,,,,,,,&  
 fig #fig.15



fig.15

035            &[e a gente] não tem mais esse tempo&  
 036 RES @ [°entendo°]@  
 037 RES            Uhum  
          ped       &mov as mãos apontando para direita &  
          res       @ mov cabeça @  
 038            &@#(0,5)       # (16,0)  
          ped       & aproxima cadeira para a mesa e escreve --->  
          res       @ olha p documento----->  
          fig       #fig.16       #fig. 17



fig.16



fig.17

No excerto acima, depois de um intervalo na interação de oito décimos de segundo (cf. ℓ. 25), EST toma o turno de fala, demonstrando afiliação ao que foi apontado pela pedagoga anteriormente e reforça a dificuldade que a escola vai enfrentar ao analisar os dados como foram encaminhados pela escola anterior, produzindo assim a seguinte UCT: (**porque analisar esse DAdo por DA:do**, ℓ. 26). Nessa UCT, a estagiária enfatiza com um volume mais acentuado as palavras “dado”, demonstrando o como será trabalhosa a utilização da metodologia. Enquanto EST fala, a responsável pelo estudante direciona o olhar para ela e PED mexe nos papéis que estão sobre a mesa.

Após uma pausa mais prolongada de aproximadamente um segundo, ao final do turno anterior, EST, mantendo o piso de fala, produz a UCT (**isso aí é complicada:::do né**, ℓ. 27) reforçando novamente para as participantes as dificuldades da situação. Em sobreposição, RES, responde de forma afiliativa, iniciando o seu turno com um prolongamento da vogal (**é::: difícil claro**, ℓ. 28). Em concordância com a declaração de EST, apresenta movimentos corporificados de balançar a cabeça e, em seguida, endereça novamente o seu olhar para a pedagoga.

PED, pelo seu mandato institucional, toma o turno de fala e ratifica o comentário da estagiária proferindo o turno (**por que é: é o que eu falei**, l. 29) e continua na sequência prestando contas das dificuldades da escola nessa situação (**se a gente tivesse um TEM:::po hábil**, l. 30), destacando a palavra “tempo” com o prolongamento e a entonação mais alta e informando que se a matrícula estivesse acontecendo em outro momento do ano, a metodologia de avaliação do estudante seria diferente. Em outras palavras, o maior desafio da escola é o tempo para executar as ações. No entanto, apesar de RES acompanhar o que a pedagoga explica com o direcionamento de olhar, suas ações corporificadas de mexer no cabelo (cf. fig. 13) sinalizam que as explicações sobre o assunto já são suficientes.

PED, então, continua nos turnos subsequentes detalhando como seria a condução desse trabalho (**ai o professor: poderia pegar e:::le (0,6) entendeu?**, l. 31), mas, ao final do turno, após uma pausa de seis décimos de segundo, em resposta à ação corporificada descrita anteriormente, realiza uma pergunta de checagem de entendimento direcionada especificamente à RES e continua proferindo uma nova UCT (**dentro desse conteúdo prepará:::lo**, l. 32).

Cabe destacar que, nas linhas (ll. 29, 30, 31 e 32), a pedagoga com o uso dos prolongamentos de vogais, evidencia o foco pedagógico da escola no estudante, demarcando na sua fala as palavras: tempo, professor, ele (o estudante) e prepará-lo (preparar o estudante).

A pedagoga apresenta novos argumentos para RES nas UCT (**mas enquanto ele está com uma professora**, l. 33) e (**ele está perdendo aul- aula de outra**, l. 34) demonstrando que o estudante poderá ter prejuízos caso não sejam providenciadas suas notas. Essa sequência também é acompanhada pelos movimentos das mãos da pedagoga que aponta primeiro suas mãos para o lado direito (cf. fig. 15) e depois para o lado esquerdo (cf. fig. 15), como se quisesse demonstrar com essas ações corporificadas que o estudante não teria o aproveitamento das aulas, pois, enquanto estaria realizando avaliações adaptadas com uma professora, estaria perdendo o conteúdo previsto com outra docente.

PED mantém o piso interacional e conclui no próximo turno dizendo que a escola não tem mais esse tempo para desenvolver esse trabalho (**e a gente não tem mais esse tempo**, l. 35). RES, em tom mais baixo e em fala sobreposta, juntamente com o movimento da cabeça em sinal de concordância com o que foi explicado até o momento, produz a UCT

(*entendo*, l. 36) e ao acompanhar a finalização do turno de PED continua reforçando a sua concordância proferindo o continuador (*uhum*, l. 37).

Na análise do fragmento acima, também é possível perceber que PED recorre a várias explicações e justificativas para endossar seu pedido sobre a situação da nota do estudante. Por outro lado, a postura de RES revela que, nessa altura da interação, estava apenas orientada para aguardar o término do atendimento, uma vez que, já haviam esgotado o assunto e começavam a exhibir, com ações corporificadas, a expectativa para o início da escrita da ata.

A análise turno a turno até aqui demonstra que antes do silêncio propriamente dito, as ações de PED e RES se repetiram quase que exatamente igual ao excerto anterior, de modo a demarcar que, uma vez que PED já justificou tudo o que tinha para justificar e RES já demonstrou de todas as formas que concordava com o pedido, já não haveria nada a ser dito ali por mais ninguém. Sendo assim, o silêncio que virá a seguir é uma evidência que realmente, naquele momento, não havia mesmo nada mais a ser falado. Tudo o que tinha para ser mencionado e reforçado ao longo do atendimento e da ocorrência de lapsos na interação demonstra o alinhamento entre as participantes.

Desse modo, na sequência da interação, a participante PED, que possui o mandato institucional, inicia a ação de escrita da ata de atendimento acompanhada de um longo período de ausência de fala de aproximadamente dezesseis segundos (cf. l. 38).

É possível observar, nesse momento, como a ação da escrita é tornada relevante pelas participantes e, tacitamente elas se demonstram alinhadas a “fazer silêncio” enquanto a pedagoga registra o atendimento no livro (cf. fig 16 e 17). Em outros termos, é possível dizer que RES, sem expressar-se verbalmente, acompanha a organização sequencial dessa atividade de escrita pelo direcionamento do seu olhar para o documento e de sua postura corporal de aguardar a finalização da tarefa e se coloca como colaboradora na ação de fazer silêncio.

No próximo excerto, vamos observar quando esse momento de silêncio entre as participantes é interrompido e como as participantes se comportam diante da interrupção.

#### **Excerto 5: continuação do excerto anterior – AP6**

039 EST na faculdade eles trabalha@ assim:: &  
 ped -----> &  
 res ----->@olha p EST----->  
 040 &trabalha com@ conceitos né, conceito& a be::@  
 ped & para a escrita e mexe nos papeis &  
 res -----> @e balança a cabeça ----->@  
 041 (1,6)

042 EST aí:::

043 RES @°é mais fácil° @  
res @balança a cabeça@

044 EST &@[dá para conver:ter ↑né ]@ &

045 PED &@[no::ssa mas a minha não]@ &  
ped &olha p RES, p EST,blça cbç sorri&  
res @olha para PED @

046 EST @&a min- a minha é, meus trabalhos é avaliado  
ped &olha e mexe livro e folhas ----->  
res @olha p EST e balança cabeça----->

047 nos conceitos&@  
ped ----->&  
res ----->@

048 PED @eu dei aula@ em faculdade [quatro] anos  
049 EST [SÓ as-]  
ped &mexe nas folhas e balança a cabeça--->  
res @olha p PED ----->

050 PED eu nunca trabalhei com conceito #nã::o&@  
ped ----->&  
res -----sorri----->@  
fig #fig.18



fig.18

051 EST é::? =

052 PED &= th th =@

053 EST =@ @[só no fi]nal que é a no::ta &@  
ped &balança cbç----- mexe papéis--&  
res ----->@ @ olha p EST olha p documento @

054 PED &[não sei:] &  
ped &blça cbç escreve&

055 (1,1)

Segundo Hoey (2018, p. 5), os participantes em uma interação “[...] podem continuar a conversa após o lapso usando uma conversa anterior [...]”<sup>49</sup>. No trecho acima, a participante EST interrompe o período de ausência de fala que acontecia enquanto a pedagoga registrava em ata o atendimento (cf. excerto 5, l. 38). Ela recupera o tópico anterior da interação trazendo novamente a discussão sobre as notas por conceito, com o objetivo de colaborar de forma afiliativa com a argumentação institucional da pedagoga, apresenta o exemplo da faculdade produzindo o seguinte turno: (na faculdade eles trabalha assim::, l. 39). No momento em que EST toma o turno, RES direciona o seu olhar para ela e acompanha a sua fala. EST, então, continua com o piso conversacional e acrescenta (trabalha com conceitos né, conceito a be::, l. 40). Em resposta, RES sinaliza concordância

<sup>49</sup> “[...] may continue the conversation after the lapse by using prior talk [...]” (HOEY, 2018, p. 5).

movimentando a cabeça e permanece com seu olhar em direção a ela. Na sequência, com a pausa de um segundo e meio (cf. l. 41), abre-se um espaço relevante para a tomada de turno por outras participantes, no entanto, isso não acontece. Desse modo, EST preenche o espaço da interação com a fala mais prolongada (**aí:::**, l. 42).

Em resposta ao turno, com a ação corporificada de concordância nos moldes do que já observamos anteriormente, RES balança a cabeça e responde em sinal de afiliação à UCT (**é mais fácil**, l. 43). Em seguida, EST retoma o turno (**dá para converter né**, l. 44).

PED, no entanto, torna relevante a concordância da responsável e disputa o turno com a estagiária e em falas sobrepostas contraria a afirmação da estagiária (**no::ssa mas a minha não**, l. 45), colocando-se em discordância ao que a estagiária havia afirmado nos turnos anteriores. Essas ações de PED são acompanhadas de ações corporificadas de olhar para a responsável, depois para a estagiária e balançar a cabeça em sinal de negativa, na sequência, sorri e volta o olhar para o livro de ata.

EST, em contrapartida, toma o turno, sustentando a divergência com a produção da seguinte UCT (**a minh- a minha é, meus trabalhos é avaliado nos conceitos**, l. 46 e 47). A repetição da palavra “minha”, seguida de um autorreparo, “meus trabalhos”, sinaliza um certo desconforto de EST em discordar da pedagoga e demarca a estratégia de mostrar aquilo que ela conhece, apresentando-se, assim, sob as categorias de pertencimento de aprendiz.

Em contraponto, PED novamente toma o turno e se opõe à informação apresentada pela estagiária, mantendo o olhar no livro. PED movimenta a cabeça em desacordo com o turno anterior e responde (**eu dei aula em faculdade quatro anos eu nunca trabalhei com conceito não::o**, l. 48 e 50), autocategorizando-se como professora de faculdade. Nesse momento da interação, EST opta por abandonar o turno de fala (**só as-**, l. 49), haja vista que PED se mostra orientada a insistir em sua posição.

EST lança uma pergunta em tom de hesitação para RES (**é::?**, l. 51) e PED permanece em tom de discordância produzindo um estalar de língua indicando negação (cf. l. 52). EST insere nova informação que ameniza o que ela havia dito nos turnos anteriores que (**só no final que é a no::ta**, l. 53). No entanto, em sobreposição, PED produz uma hesitação na UCT (**não sei**, l. 54), seguida de um intervalo de aproximadamente um segundo (cf. l. 55). Cabe destacar que, nesse momento da interação, a responsável se coloca

como expectadora da discordância instaurada entre a pedagoga e a estagiária, no entanto, não deixa de produzir avaliação a partir de suas ações corporificadas (cf. fig. 18) como é possível observar quando ela endereça um sorriso para a pedagoga, enquanto a pedagoga debate com a estagiária.

Destacamos neste excerto que o que rompe o silêncio são as categorizações de pertencimento das participantes se tornam relevantes por elas mesmas quando observadas na sequencialidade da tomada de turnos. A estagiária (EST), a partir do conhecimento de seu pertencimento àquele grupo social, assume a sua categorização de aprendiz e demonstra desistência do debate e se abstém de continuar defendendo o seu posicionamento. No entanto, PED permanece argumentando e dando continuidade ao tópico na defesa do seu ponto de vista, legitimada a partir da sua autoridade e de seu papel social na instituição. Mesmo sem falar nada, é importante demarcar a participação de RES com as ações corporificadas (cf. l l 43, 46 e 50), quando RES se afilia ora a uma, ora à outra. Ela ocupa neste momento um lugar de espectadora (cf. fig. 18) que vai concordando, sem assumir compromisso de engajamento em dar prosseguimento ao que se diz, nem mesmo para "tomar partido" na discussão. Vejamos a sequência no próximo excerto.

#### Excerto 6: continuação do excerto anterior - AP6

056 PED &nós estamos desde de dois mil e QUIN::ze (0,7)  
ped &levanta mão, cbça posicionada de lateral----->

057 tendo formação (0,8) é::  
058 tendo cur:sos (0,5) sobre a bê ene te:&  
ped ----->&

059 (1,1)

060 EST Aham

061 PED a a bê ene tê &quer englobar to:do o brasil a mesma coisa &  
ped &mov circular mão dir,,,,,, aponta dedo p cima&

062 & que eu estiver estudando aqui com o meu quinto ano  
ped &bate dedos das duas mãos na mesa----->

063 PED [de: matemá]&&tica lá em curitiba tem que estar lá&  
064 RES [@ °todos°@]  
ped ----->&&aponta dedo p frente, aponta D p cima&  
res @mov cbça@

065 PED em são paulo tem que estar lá no interior do &  
ped ,,,,,,, aponta dedo para direita----->&

066 &espírito santo tem que estar (0,3) &  
ped &aponta p cima,aponta dedo p direita&

067 &todos a mesma coisa (0,9)&  
ped & abre e fecha mão,,,,,,&

068 PED &se eles querem fazer isso (.) como que no:ta de um &  
ped &movimenta mãos -----levanta dedo &

069 &lugar faz de um jeito e outro faz de outro?&  
ped &aponta dedos p direita,,, aponta dedos p esq&

070 ASE<sup>50</sup> #@&°é aí num dá né°&  
ped &olha p direita &

<sup>50</sup>A Assistente de Secretaria Escolar (ASE) não aparece no enquadre da câmera.

res @olha p PED @  
 fig #fig.19

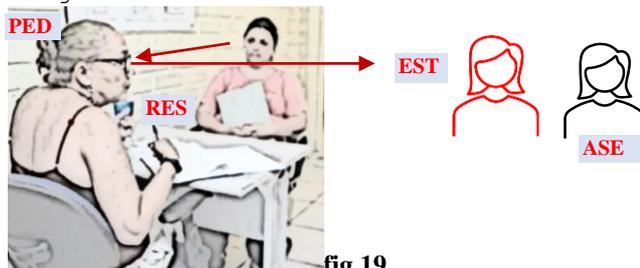


fig.19

071 EST &mas eles avaliam os trabalhos assim a nota no final&  
 ped & mov mãos, vira p o livro, mexe nas folhas do livro&  
 072 &sai a nota mas os trabalhos é:: por conceito  
 ped &movimenta as mãos, começa escrever----->  
 073 #@ (17,2) @ &  
 ped ----->&  
 res @olha p o documento@  
 fig #fig.20



fig. 20

No trecho acima, PED argumenta que existe um movimento no Brasil para unificar o currículo trabalhado nas escolas. No turno (nós estamos desde de dois mil e QUIN::ze (0,7) tendo formação (0,8) e tendo cur::sos (0,5) sobre a be ene te<sup>51</sup>, l. 56, 57 e 58) observamos alterações no volume de voz e entonação, bem como a presença de pausas intraturnos que colaboram para dar ênfase ao que ela está apresentando. Na sequência, após uma pausa de um pouco mais de um segundo (l. 59), EST produz uma declaração de entendimento utilizando o continuador (aham, l. 60).

Mantendo o piso conversacional, PED, então, continua sua explanação (a a bê ene tê quer englobar to:do o brasil a mesma coisa, l. 61). Nessa UCT, PED, além de acentuar a palavra “todo”, faz um movimento circular da mão e aponta o dedo para cima quando finaliza a UCT. No próximo turno (l. 62), PED permanece com o piso de fala. Nessa UCT mais extensa, PED gesticula bastante com as mãos: bate os dedos na mesa, quando se refere ao “meu quinto ano”, e, ao tratar dos lugares, ela realiza movimentos de apontar para frente, para cima e para o lado.

<sup>51</sup> Deduzimos, pelo contexto da conversa, que a pedagoga utilizou a sigla “ABNT” no lugar de “BNCC”, mas não há como afirmar emicamente essa informação, pois não houve nenhuma manifestação de reparo entre as participantes.

Em fala sobreposta, com um volume mais baixo, RES concorda com PED na UCT (“°todos°”, ℓ. 64). As duas UCT proferidas por PED são pré-sequências que sustentam a sequência de base em que PED realiza um questionamento (*se eles querem fazer isso* (.) *como que nota de um lugar faz de um jeito e outro faz de outro?*, ℓℓ. 68 e 69). Essa ação vem seguida também de expressão corporificada e movimento do corpo que evidenciam esse questionamento (fig.19). Em resposta a esse movimento de PED, ASE com a fala em volume mais baixo, concorda, proferindo a UCT (°é ai não dá né°, ℓ. 70).

Enquanto EST toma o turno de fala, finalizando o tópico da conversa sobre notas com a UCT (*mas eles avaliam os trabalhos assim a nota no final sai a nota mas os trabalhos é por conceito*, ℓℓ. 71 e 72), PED movimenta o corpo e adota a posição de escrita e inicia a ação de redação do documento. Simultaneamente, RES acompanha com o olhar direcionado para o papel, o que a pedagoga está escrevendo (fig. 20). Após a finalização dessa UCT, há um período de aproximadamente dezessete segundos de ausência de fala (ℓ. 73) em que PED escreve e RES e EST se mantêm em silêncio. Com o olhar fixamente endereçado para o documento, RES acompanha a ação da escrita segurando uma pasta com as mãos uma sobre a outra como é possível observar na imagem a seguir:

### Imagem 16: AP6 – Exibição de disponibilidade no lapso



FONTE: Elaboração da própria autora da pesquisa.

Na sequência apresentada na imagem acima observamos que o lapso (ℓ. 73) foi projetado para a multiatividade da escrita e as participantes estão orientadas para a relevância do silêncio. Destacamos aqui a postura da responsável que demonstra disponibilidade (HOEY, 2015) para ser selecionada para falar a qualquer momento, como é possível observar no próximo excerto:

#### Excerto 7: continuação do excerto anterior AP6

074 PED &@abril? @&  
 Ped &olha papel&  
 Res @olha PED@

075 RES &@maio @  
 Ped &escreve ----->

076	Res	@olha doc@		
	Res	@# (8,0)	# (0,6)	# (21,3)
	Res	@olha para doc-----olha p PED-----olha para doc-->		
	Fig	#fig.21	#fig.22	#fig.23



fig.21



fig.22



fig.23

O lapso (ℓ. 73) é interrompido por PED que toma o turno de fala e preenche o silêncio orientando-se a checar uma informação com a UCT (*abril?*, ℓ. 74). Logo depois, RES inicia e realiza o reparo, operando uma correção com a UCT (*maio*, ℓ. 75). Nessa sequência, fica evidenciada emicamente a atenção de RES para o que PED está escrevendo. E na sequência ocorre um novo lapso de aproximadamente trinta segundos (ℓ. 76).

Neste excerto, evidencia-se o trabalho de “fazer silêncio” como empreendimento interacional e reconhecimento tácito entre as participantes que coconstroem interacionalmente o entendimento de que naquele momento, é hora de “não falar” para que a pedagoga possa redigir a ata de atendimento. Porque já está demonstrado por ambas as partes que não há mais nada a ser realizado, ou seja, já se esgotaram todas as possibilidades de conversa entre elas. As participantes estão orientadas para que o curso da ação da escrita aconteça. PED se projeta para uma configuração corporal para iniciar a escrita e a responsável (RES) permanece segurando uma pasta junto ao corpo, com o olhar endereçado para o documento que PED está escrevendo. Dessa forma, o longo silêncio aqui observado foi examinado a partir da perspectiva das participantes para lidarem com a atividade da escrita na interação. RES demonstrou monitorar atentamente a tarefa da pedagoga, tornando relevante o trabalho de “fazer silêncio”.

#### Excerto 8: continuação do excerto anterior - AP6

077	PED	#& (°estou preenchendo @ainda aqui°)@&
	ped	& para de escrever e olha para RES &
	res	@ olha p PED @
	fig	#fig.24



fig.24

078 RES @°°uhum°° @  
 res @mov cbç afm@  
 079 @&# (37,0) @&# (21,5) &&# (8,0) @  
 res @-----olha p PED----->@ajeita corp mex P@  
 ped &escreve----->&mexe folhas&&--escreve----->  
 fig #fig.25 #fig.26 #fig. 27



fig.25



fig.26



fig.27

080 #@ (28,0) &&# (14,0) &&# (26,0) @  
 res @mov cbç,mov boca,cruza pernas blç P,olha p D,mov MD@  
 ped ----- >&&levanta cbç&&--escreve----->  
 #fig.28 #fig.29 #fig.30



fig.28



fig.29



fig.30

081 @# (5,0) #&&(2,0) && (5,0) &&#  
 res @inclina copo p dir,pega cel,olha p E PED2,mexe cel->  
 ped ----->&&olha p PED2&&escreve&&olha RES-->  
 #fig.31 #fig.32 #fig.33



fig.31



fig.32



fig.33

082 PED só um &&minutinho tá mãe&  
 ped ----->&& afasta cadeira &  
 res ----->  
 079 RES #&&@°uhum° & @  
 ped &vira cbça&  
 res ->@@balança cbça@  
 fig #fig.34

fig. 34<sup>52</sup>

A resolução do lapso aconteceu por meio da produção de uma ação em que PED toma o turno de fala, agora, com a voz em volume mais baixo produzindo uma UCT (°*estou preenchendo ainda aqui*°, l. 77), orientada para prestar contas sobre a necessidade da redação da ata para a finalização do atendimento, o que mobilizou RES a produzir a SPP de demonstração de entendimento realizando um recibo da prestação de contas, também em volume de voz mais baixo (°*uhum*°, l. 78).

Após essa sequência, PED e RES retomam um estado de ausência de fala com maior duração, totalizando um tempo de dois minutos e vinte e quatro segundos de silêncio entre as participantes (cf. ll. 79 a 81). Destacamos o papel desempenhado pelo silêncio para a interação nessa ocorrência, pois é neste tempo que a participante que atua em nome da instituição realiza o registro em ata daquele atendimento pedagógico. Durante esse lapso, é possível observar o desalinhamento entre as participantes. PED, numa postura de desengajamento, escreve a ata; e RES exibe disponibilidade para falar a qualquer momento acompanhando a execução da atividade.

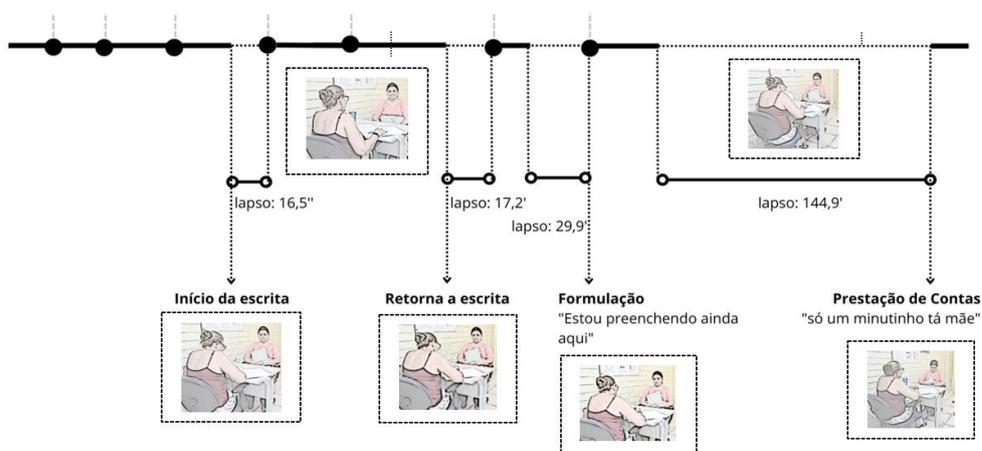
PED permanece escrevendo e suas ações corporificadas integram essa ação, moldada visivelmente por diferentes movimentos corporais: cadeira e corpo aproximados da mesa; movimento da cabeça em direção ao livro de ata; movimento da mão com a caneta (cf. fig. 28, 30 e 32). PED, por alguns momentos, movimenta as folhas avulsas que estão sobre a mesa e o livro de atendimento e levanta a cabeça (cf. fig. 26 e 29). Em contrapartida, RES permanece sem muitos movimentos significativos do corpo e com o olhar direcionado para a escrita como descrito acima. Destacamos aqui que RES está na mesma posição durante todo o momento de registro da ata. Desse modo, as participantes reconhecem mutuamente a relevância de parar de falar e “fazer silêncio” para que PED possa escrever a ata de atendimento pedagógico, destacando-se, nessa interação analisada, que RES orienta seu corpo para PED demonstrando disponibilidade para ser selecionada a qualquer tempo.

<sup>52</sup> Neste momento a pedagoga olha para a pesquisadora que estava filmando.

Somente nos últimos momentos desse período mais prolongado de silêncio da interação (l. 71), percebemos que RES vira o corpo para direita, abaixa o corpo para lateral e pega o aparelho de celular (cf. fig. 30, 31, 32 e 33). Na sequência, a ausência de fala entre as participantes é interrompida quando, ao perceber a entrada de uma outra pedagoga na sala (cf. fig 31), PED encerra a ação da escrita, afasta a cadeira da mesa (fig.33) e toma o turno proferindo a UCT (*só um minutinho tá mãe*, l. 82). RES, em resposta, permanece olhando para o celular, toma o turno de fala com a voz em um volume mais baixo, confirmando seu entendimento (*uhum*, l. 83) e realiza um movimento sutil com a cabeça (fig.34). Dessa forma, durante o lapso as participantes utilizam o recurso de se "autoenvolver" em atividades em copresença (PED - escreve / RES - mexe no celular) em que até as interações "mínimas" parecem ter-se esgotado. E isso enseja mais uma prestação de contas de PED.

Em resumo, observamos que o trecho analisado configura o tempo em que a pedagoga realiza a ação de escrever e que o silêncio entre as participantes, nessa interação, toma a maior parte do tempo total do excerto analisado, conforme é possível observar na linha do tempo (imagem 17). Dessa forma, a sistemática de tomada de turno prevê a ocorrência de lapsos, fornecendo uma maneira de transição para momentos em que a conversa não é atividade central. Os lapsos, desta maneira, oferecem a possibilidade de organizar um encontro social por meio de ações que não têm relação com a tomada de turnos, ou seja, apresentam a possibilidade de expor os entendimentos dos participantes sobre a relevância da troca de turnos ou para organização momentânea de uma outra atividade, no caso, escrever.

**Imagem 17: Linha do tempo AP6**



*FONTE: elaboração da própria da autora*

O dado evidencia que essa ausência de fala enquanto PED escreve não foi algo que se tornou estranho ou desconfortável na interação, sinalizando a compreensão mútua co-construída turno a turno entre PED e RES. A ausência de fala, naquele momento, acontecia em decorrência da realização do protocolo da escrita da ata sinalizado por PED anteriormente (cf. l. 38).

Sendo assim, a análise proposta para esse excerto evidencia a orientação mútua das participantes para “fazer silêncio” no momento da interação em que PED está realizando a ação de escrever. RES acompanha com o olhar a escrita da ata com movimentos mínimos e ratifica a sua condição de espera quando pega o aparelho telefônico indicando que permanecerá aguardando, porém, mexendo no telefone. O trecho analisado nesta seção possui um total de 410 segundos de duração, sendo que 208 segundos, ou seja, 50,7% do total da duração deste segmento, são compostos por momentos de ausência de fala na interação em decorrência da ação de escrever realizada pela pedagoga da instituição.

**Tabela 6 - Quadro resumo da sequência de excertos - AP6**

EXCERTO ANALISADO	Excerto 02	Excerto 03	Excerto 04	Excerto 05	Excerto 06	Excerto 07	Excerto 08
Ocorrência de ausência de fala	Pausa, intervalo	Pausa, intervalo	Pausa, Intervalo, lapso	Pausa, intervalo	Pausa, lapso	Lapso	Lapso
Ação principal do excerto	Início do registro da ata e reclamação sobre a Secretaria de educação	Defesa e orientação para a busca das notas por conceito	Explicação sobre as consequências para o estudante em relação as notas	Colaboração para a argumentação e discordância	Fim do debate	Checkagem de informação	Prestação de contas
Tempo de silêncio/escrita da ata de atendimento (segundos)	-	-	16'5''	-	17'2''	29'9''	144'6''
Tempo de fala concomitante com a escrita da ata de atendimento (segundos)	-	-	-	5'9''	-	-	-

*FONTE: elaboração da própria da autora*

A seguir, apresentamos uma análise que contempla outro atendimento pedagógico em que também ocorre um longo período de ausência de fala na interação.

## 6.2 O desalinhamento entre as participantes

Como já foi apresentado, nos atendimentos pedagógicos realizados nesta unidade de ensino, as pessoas que possuem o mandato institucional logo projetam para que, após os encaminhamentos realizados pela escola, nos momentos finais desse encontro social, uma delas precisa parar de conversar para redigir a ata de registro de atendimento à família. Essa ação costuma marcar o ritual de fechamento daquele encontro. Nesse sentido, a expectativa das pessoas (da instituição) é que a ação de escrever não seja percebida como um problema na interação, haja vista, que é um momento previsto por elas. No entanto, ao analisar os dados, percebemos que não é bem assim que acontece, e que, em alguns momentos, as pessoas que participam desse atendimento não compreendem ou demonstram incômodo com a ausência de fala estabelecida nessa ocasião, reverberando em um desalinhamento entre os participantes na sequencialidade das ações.

Entendendo o trabalho de “fazer silêncio” como empreendimento interacional, a noção neste estudo, pode veicular diferentes percepções podendo ocorrer por um trabalho interacional de esforço individual ou coletivo. Antes de iniciar a análise do dado desta seção, como foi apresentado também na seção anterior, será apresentada uma vinheta narrativa que fornece informações etnográficas sobre as participantes e as circunstâncias que levaram ao encontro, de modo a contextualizar a análise deste segmento.

### Informações contextuais do dado

#### AP7 – Matrícula

O trecho analisado nesta seção é o AP7, de 29 de outubro de 2019, que totaliza uma gravação de vídeo de 8'34''. Estavam presentes na sala da pedagoga, além de RES e PED, a estagiária (EST) e a pesquisadora (PES) que realizava a gravação (cf. fig. 20). Entrou na sala durante o atendimento, a coordenadora de turno (COO) e uma profissional da limpeza. A madrastra procura a escola para realizar a matrícula de uma estudante do 6º ano. Ela havia recebido negativa da escola para matrícula pela manhã e retornou por imposição da Secretaria de Educação. Na ocasião, a escola solicitou que ela voltasse em outro momento para que houvesse a análise sobre a vaga para a estudante e ela retorna com encaminhamento da matrícula direto da Secretaria de Educação. A ida à SEDU aconteceu pela insatisfação da família em relação ao fato de a escola não ter feito a matrícula imediatamente, havendo relatos de que o pai da estudante teria destrutado uma funcionária da escola.

A madrastra é atendida na secretaria e a escola a encaminha para a pedagoga realizar o registro. Ela inicia o atendimento explicando que não será a pedagoga da adolescente e indica que a outra pedagoga da unidade de ensino é a que acompanha o 6º ano e, portanto, em caso de dúvida, elas estarão à disposição para atendê-la. A responsável relata que a família morava em Minas Gerais e que a estudante não morava com eles, mas que, com a mudança para o Estado, a adolescente não pode permanecer com a mãe. Dessa forma, a madrastra se apresenta como a responsável legal pela estudante a partir daquele momento.

A pedagoga informa que será necessário converter as notas da estudante, visto que, na escola em que ela estudava as notas eram bimestrais e naquela escola as notas são trimestrais. Dessa forma, solicita que a madrastra verifique qual é a distribuição de notas para que a escola consiga fazer a conversão e lançar no sistema. A madrastra relata que a menina é uma boa aluna e possui boas notas, que veio do interior e por isso

é tranquila. Acrescenta também que a família sempre estará presente acompanhando a vida escolar da adolescente. A pedagoga finaliza a matrícula, pedindo que a informação solicitada seja enviada para a escola com urgência, considerando que já está no final do ano letivo e a efetivação da matrícula no sistema depende dessa informação.

### Imagem 18: AP7 - Registro do atendimento

A senhora [REDACTED], nos procurou para atendimento de matrícula enviada pela SEDU, para turma de 6º ano vespertino.  
A aluna [REDACTED] veio de mudança da SER de Caratinga.  
Pedi para a madrastra pedir o valor de pontuação da escola anterior, pois lá é bimestral e aqui é trimestral.  
Segundo a [REDACTED] a aluna é tranquila e suas notas são boas e é uma menina interessada pelos estudos.  
A matrícula será na turma: (6º V2)

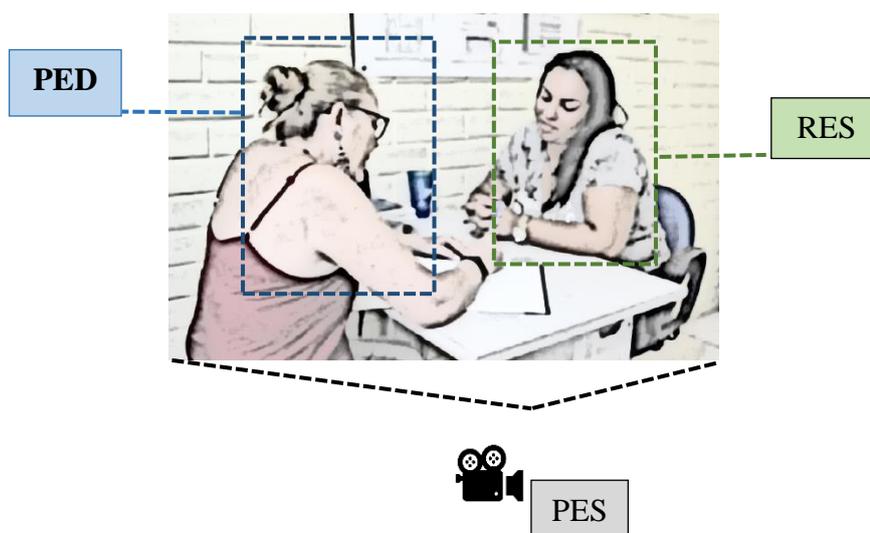
FONTE: Autora da pesquisa /// Cópia do Livro de Atendimento

### Imagem 19: Transcrição do registro da ata de atendimento

A Senhora XXXXXXX XXXX XXXXXX, nos procurou para atendimento de matrícula enviada pela SEDU, para turma de 6º ano vespertino.  
A aluna XXXXX XXXXXXXXXX XXXXX veio de mudança da SER Caratinga.  
Pedi para a madrastra pedir o valor de pontuação da escola anterior, pois lá é bimestra<sup>41</sup> e aqui trimestral.  
Segundo a XXXXXXX a aluna é tranquila e suas notas são boas e é uma menina interessada pelos estudos.

FONTE: Autora da pesquisa /// Transcrição do Registro da ata de Atendimento<sup>53</sup>

### Imagem 20: AP7 - Disposição das participantes na sala da pedagoga



FONTE: Elaboração da própria autora.

<sup>53</sup> Nesta transcrição, consideramos exatamente a ata foi escrita, mas preservando as informações confidenciais dos participantes, tais como os nomes e a localização.

**Tabela 7 – AP7 - Organização macroestrutural do atendimento**

<b>Abertura</b>	<b>Apresentação do Problema</b>	<b>Negociação</b>	<b>Fechamento</b>
A madrastra procura a escola para realizar a matrícula de uma estudante do 6º ano	Como a madrastra havia recebido negativa da escola para matrícula pela manhã na escola. Ela retorna para efetivar a matrícula por determinação da Secretaria de Educação.	A pedagoga realiza a matrícula e solicita que a família consiga com a escola anterior informações sobre as notas do estudante.	Registra o atendimento e reforça os encaminhamentos necessários

*FONTE: Elaboração da própria autora.*

No atendimento pedagógico AP7, ao contrário do que ocorre em todos os outros atendimentos analisados nesta pesquisa, a pedagoga inicia a ação de escrita da ata na abertura do atendimento pedagógico, momento inicial da interação. Ela pergunta o nome e informações sobre a matrícula da estudante dando início à ação de registro no livro de ata. Em seguida, a pedagoga interrompe essa ação de escrita e dá prosseguimento à conversa.

Entendemos que essa singularidade pode ter ocorrido pelo fato de que a responsável já teria sido atendida na secretaria da escola, por outros profissionais da instituição, e, por uma questão protocolar, a madrastra foi encaminhada para o atendimento pedagógico com a finalidade principal de realizar o registro do atendimento. Deduzimos, assim, que o encontro analisado se constituía, como um todo, pela finalização do atendimento da unidade escolar e por esse motivo, a ação de escrever antecedeu ao que identificamos neste trabalho como fechamento do atendimento pedagógico.

No excerto 9, nas linhas (ℓ. 01 e 02), acontece o encerramento de uma ligação da responsável para o esposo com o objetivo conseguir uma informação que a pedagoga solicitou em relação às notas da adolescente na escola anterior. Sendo assim, os dois turnos iniciais foram aqui apresentados apenas a título de contextualização, para que possamos observar como estava o andamento do encontro até o momento que identificamos como o fechamento do atendimento.

## Excerto 9: fechamento do AP7

- 001 RES @&#liga aGO:ra e me liga aqui de volta&& #tá↑(0,6)  
 ped &olha p lado,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, && olha ata---->  
 res @mão esq esticada apoiada na mesa, mão dir celular---->  
 fig #fig.35 #fig.36



fig.35



fig.36

- 002 RES @tchau #(1,6) tá tchau&  
 ped --->posição de escrita&  
 res @olha livro ----->  
 fig #fig.37



fig.37

- 003 @ (1,8) # @ (2,0) # @  
 ped -----escreve ----->  
 res @ desliga celular @@coloca o celular na mesa @  
 fig #fig.38 #fig.39



fig.38



fig.39

- 004 @#(3,0) # (10,0)  
 res @ coloca dedos da mão dir na boca----->  
 fig #fig.40 #fig.41



fig.40



fig.41

- 005 PED me @@ fala da:: &#↑juma<sup>54</sup>@&  
 ped ----->&lev mãos&  
 res -->@@tira dedo ME boca @  
 fig #fig.42

<sup>54</sup> Os nomes reais foram substituídos pelos seus respectivos nomes fictícios.





fig.46

014 RES @mas assim inteligentÍssima (0,5)&&# esPERta (0,6) demais & @  
 ped ----->&&olha p boletim blça cbç&  
 res @movimenta mão dir,,repete mov mão dir,,,mão queixo olha doc@  
 fig #fig.06



fig.06

015 RES @e:: com relação a comportamen:to(0,4)@ @ >não acho=  
 res @ mov cabeça, mexe queixo..... @ @M esq mexe=  
 016 =que não vai<te:r nenhum:: problema& não @  
 res =cabelo,,,,,,,,,,,,, mão esq mexe ouvido @  
 017 & (0,5) &  
 ped & blç cbç&

Enquanto RES finaliza uma ligação telefônica, PED inicia a ação de escrever (cf. fig.36). Ao perceber que a pedagoga está redigindo a ata, RES coloca o celular na mesa, apoia o braço direito na mesa, colocando os dedos da mão na boca (cf. fig. 38 e 39). A responsável segue na sequência fazendo silêncio (ℓ. 03), em colaboração à ação desempenhada por PED. Com o olhar direcionado para o documento, observamos que a madrastra acompanha atentamente o que a pedagoga escreve. Apesar de RES “fazer silêncio” nessa sequência, observamos que as suas ações corporificadas de colocar os dedos na boca sugerem algum desconforto ou ansiedade (cf. fig. 40 e 41).

A pedagoga interrompe a escrita do documento, movimenta as mãos e direciona o olhar para o boletim de notas que foi entregue por RES e produz a seguinte UCT (*me fala da:: ↑juma*, ℓ. 05)<sup>55</sup>. Destacamos nesse turno o prolongamento da vogal antes do nome da estudante, o que é um indicativo de preenchimento do tempo para a busca do nome da estudante no documento. Com certo atraso (pausa (1,5), ℓ. 06) na resposta, RES endereça o olhar para a pedagoga ainda com a mão no queixo e inicia seu turno (*uma menina: (.) muito tímida*, ℓ. 07) seguido de uma pausa intraturno de aproximadamente um segundo

<sup>55</sup> Cf. imagens 18 e 19, na página 95 desta tese. Ao verificar o que as participantes realizam na interação e o que foi escrito de fato pela pedagoga na ata (cf. Transcrição do Registro da Ata de Atendimento), percebemos que essa solicitação irá subsidiar o conteúdo do texto que na sequência da interação, será tornado relevante pela responsável para a interrupção da ação de escrever evidenciada no próximo excerto.

(ℓ. 08). Em seguida ela endereça o olhar para a estagiária que está presente na sala de atendimento, fazendo convite à participação dela (cf. fig. 43), e reforça que, no futuro, a escola poderá confirmar a veracidade dessas características produzindo o turno (**vocês vão ver**, ℓ. 09). Destacamos a utilização da palavra “vocês” aqui como uma categorização de pertencimento que marca a diferença entre as categorias de pertencimento daqueles que “conhecem a Juma” (seria o “nós”, por contraposição) e as categorias daqueles que “não conhecem a Juma” (o “vocês”, no caso).

Dando continuidade à descrição da estudante, RES, com movimento do dedo indicador da mão direita apontando para ela e para a pedagoga (cf. fig. 44), faz uma afirmação sobre a adolescente (**nem olhar no olho da gente ela num olha**, ℓ. 10) e depois segue movimentando o corpo (**ela**, ℓ. 12) com o objetivo de representar corporificadamente a atitude de sua enteada (cf. fig. 45). Em seguida, RES produz uma UCT com uma descontinuidade no meio (**é assim: (0,4) °o tempo todo°**, ℓ. 13) acentuando com a voz mais alta a palavra “assim” seguida de uma pequena pausa de quatro segundos e diminuindo a entonação do restante do turno.

Mantendo o piso interacional, RES enumera mais elementos que caracterizam a estudante (**mas assim inteligentÍssima (0,5) esPERta (0,6) demais**, ℓ. 14). Destacamos, nesse turno, que cada atributo que a madrastra apresenta é marcado pela ênfase acentuada no tom de voz seguida de pausa intraturnos, juntamente com o movimento da mão direita que acompanha o ritmo da sua fala e demarca as características da adolescente. Quando a responsável começa a apresentar essas características, PED endereça o olhar para o boletim, numa ação que parece buscar a confirmação das informações. O balançar da cabeça em sinal de concordância com o que a madrastra acabou de apresentar parece configurar-se, então, em uma resposta afiliativa. Cabe destacar que RES torna relevante a ação corporificada de checagem da pedagoga e ao final do seu turno, direciona também o seu olhar para o boletim.

RES permanece com o piso interacional e acrescenta mais informações, agora tratando sobre o comportamento da estudante, produzindo um turno mais longo (**e:: com relação a comportamen:to (0,4) >não acho que não vai<te:r nenhum:: problema não**, ℓℓ. 15 e 16). A UCT se inicia com um prolongamento que indica uma organização de sua construção verbal, seguida de uma fala mais acelerada em conjunto com pausas intraturnas que indicam a hesitação da participante. Neste caso, há indícios de que as pausas servem para

o seu planejamento verbal, pois, enquanto isso, ela realiza algumas ações corporificadas, como mexer no cabelo e coçar o ouvido, seguidas de mais uma pausa ao final da sequência de cinco décimos de segundo (ℓ. 17).

Na continuação do atendimento, no próximo excerto, RES se compromete a ter uma boa relação com a escola, prometendo que a família se fará presente na vida escolar da estudante.

#### Excerto 10: continuação do excerto anterior – AP7

018 RES @e:: a família vai tá- a gente vai tá: BEM: presente aqui @  
 res @junta e mov mãos abertas uma em frete a outra depois fecha @  
 019 sa:be↑  
 020 &(0,6)  
 ped &olha p RES ----->  
 021 RES @liGAN::do para saber e qual[quer co:isa]@  
 022 PED [você mora a]qui  
 res @bate mãos uma na outra repete mov 2x-----@  
 023 PED pe:rto, °adriana°?&  
 ped ----->  
 024 RES @então NÃO a gente mora em salinas@  
 ped ----->  
 res @olha PED mov cabeça junta mãos...@  
 025 (0,7)&  
 ped ----->&  
 026 RES &nten[deu↑ &  
 027 PED [°uhum°  
 res &olh doc blç cbç&  
 028 RES &&só que:: eu tentei em# bairro paraí::so (0,3)@  
 ped & olha para RES .....&  
 res @aponta dedo mão esq na palma da mão dir,,,,, @  
 fig #fig.48

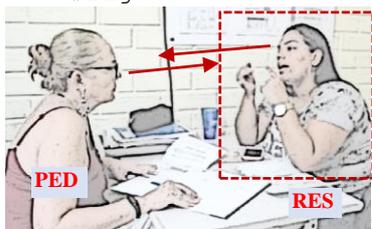


fig.48

029 RES @eu tentei em ou::tras esco:las@  
 res @ aponta D M esq na palma M dir@  
 030 @mas como a minha FI:lha °que é minha e do meu esposo° @  
 res @junta mãos cruza dedos movimenta dedos p si depois p frente@  
 fig #fig.49



fig.49

031 RES @vai estudar aqui em noronha tambÉM@  
 res @movimenta mão esquerda e aponta---@  
 032 RES @&nós achamos viável@(0,5) colocar a juma aqui também para@&=  
 ped &olha para RES balança cabeça olha para doc posição de esc&

```

res @aponta mãos p si,,,,,,,,,aponta para PED junta mãos.....@
033 RES =@&ficar só um percurso por uma questão de logística né↑
ped &----- volta a escrever ----->
res @ movimenta mãos.....junta mãos,,olha p doc e mexe cel-->
034 (5,0) @@ (3,0) @@ (9,0) @@ (0,8) @
ped -----escreve----->
res ----->@@olha doc@@----- mexe mãos-----@@olha PED doc@

```

No início desse excerto (**e:: a família vai tá- a gente vai tá: BEM: presente aqui**, l. 18), cabe destacar o autorreparo produzido por RES: em um primeiro momento, ela diz que a “família” estará presente e, logo após, corrige a sua fala se incluindo também com a expressão “a gente”. Cabe destacar aqui a utilização da mesma categorização de pertencimento do excerto anterior (em que ela usou o “vocês” para se contrapor a um “nós” pressuposto). Agora, RES faz o autorreparo em nome de uma categorização de “a gente” para deixar explícito que ela está incluída enquanto categoria “família” a que se referiu antes (assim ela sustenta a “dicotomia categorial” que estabeleceu anteriormente). Além dessa construção verbal, a UCT vem acompanhada do movimento das mãos que reforça a ideia da sua presença enquanto família ao movimentar as mãos abertas uma em frente à outra e depois juntá-las na altura do queixo.

Dando continuidade à sua declaração, nas próximas UCTs (**sabe (0,6) liGAN::do para saber e qualquer co:isa**, ll. 19, 20 e 21), RES produz um turno realizando uma checagem de entendimento com a palavra “sabe”, seguida de uma pausa de seis décimos de segundo. Depois, afirma que sempre irá ligar para saber da adolescente e reforça a declaração com o movimento de bater uma mão na outra e repetido por três vezes (l. 21). Ao fazer essa “promessa” de que a “família” vai ‘tá bem presente’, ela busca se autocategorizar como uma agente social que de fato merece ser categorizada como “responsável”. Portanto, entendemos que RES está empreendendo esforços para compor uma categoria de pertencimento qualificada como “família” ou “madrasta zelosa”.

PED torna relevante na interação a declaração de RES, endereça o olhar para a madrasta, e, em sobreposição, disputa o turno de fala com a seguinte pergunta: (**você mora aqui perto, °adriana°?**, ll. 22 e 23). Neste momento da interação, a pedagoga, na esteira da afirmação anterior, faz uma pergunta que busca verificar se a “promessa” de que a família estará presente tem viabilidade para se cumprir. Em outras palavras, ao dizer que “vai tá bem presente”, isso parece ter disparado a pressuposição de que, então, Adriana mora perto da escola. PED busca, então, confirmar se essa pressuposição se sustenta com uma pergunta nesse sentido. É interessante observar que a resposta da responsável (l. 17) também mostra

que ela "entendeu o movimento" ao produzir o turno (**então NÃO a gente mora em salinas**<sup>56</sup>(0,7)**entendeu**, ll. 24, 25 e 26), que apresenta várias marcas de despreferência ("então NÃO" + prestação de contas + pausa), e o "uhum" (l. 27) de PED já deixa evidente como ela recebeu essa informação e fechando o par adjacente de pergunta de checagem de entendimento

Depois do "uhum" de PED, RES sustenta a categoria de "família zelosa e presente" que buscou construir anteriormente e para a qual PED deu apenas uma resposta mínima. Nos próximos turnos, RES enumera os motivos que levaram à família a escolha daquela escola. No turno (**só que:: eu tentei em bairro paraí::so**<sup>57</sup> (0,3), l. 28), a responsável olha para PED e aponta o dedo da mão esquerda na palma da mão direita (cf. fig. 48) e continua no próximo turno (**eu tentei em ou::tras esco:las** l. 29), com a repetição do movimento corporificado, como se estivesse enumerando as tentativas de encontrar a vaga. Entendemos que essas prestações de contas ainda são um desdobramento da resposta despreferida que RES deu anteriormente (cf. ll. 24, 25 e 26).

RES segue apresentando, nos turnos subsequentes, novas prestações de contas que sustentam a autocategorização "madrasta zelosa e presente". Ela acrescenta que a irmã da estudante, no caso, a filha da responsável com o pai da adolescente, também estudará no mesmo bairro (**mas como a minha FI:lha °que é minha e do meu esposo°**, l. 30). Cabe destacar, na construção desse turno, a ênfase que a madраста oferece a palavra "filha", acompanhada com o movimento das mãos entrecruzadas apontando para si (cf. fig. 49) seguida da explicação, em um volume mais baixo, de que se trata da sua filha com o esposo (pai da adolescente).

Com o movimento corporificado de apontar com as mãos em direção a escola que a sua filha está matriculada<sup>58</sup>, RES produz o turno (**vai estudar aqui em noronha também**, l. 31) e continua mantendo o piso de fala relatando que ela e o esposo avaliaram ser melhor para a família que as duas irmãs estivessem estudando no mesmo bairro (**nós achamos viável(0,5) colocar a juma aqui também para ficar só um percurso por uma questão de logística né↑**, ll. 32 e 33). A pedagoga novamente declara entendimento

<sup>56</sup> Assim como fizemos com os nomes dos participantes, os nomes reais dos bairros também foram substituídos pelos seus respectivos nomes fictícios.

<sup>57</sup> Idem a nota anterior.

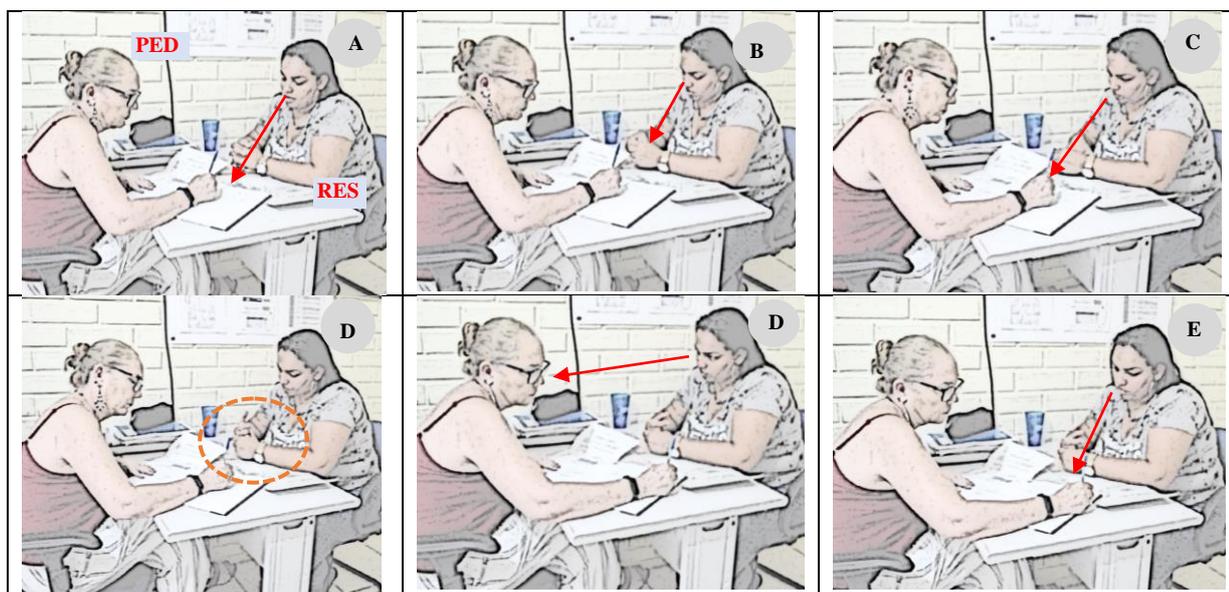
<sup>58</sup> No bairro em que a escola está localizada, existem mais duas escolas, uma que atende apenas Ensino Fundamental Anos Iniciais, que está localizada ao lado da escola pesquisada, e a outra localizada um pouco mais distante, do outro lado do bairro. A formulação de lugar também ocorre com a ação corporificada de apontar em direção à escola citada.

com respostas mínimas (neste caso, corporificadas) por meio do movimento de cabeça (ℓ. 32). Na interação, em função da resposta despreferida que RES apresentou, percebemos um excesso de prestações de contas, pois ela precisou admitir que não mora perto, mas que precisa manter o entendimento comum de que a responsável, mesmo não morando perto, estará presente de alguma forma.

PED retoma a posição de escrever a ata de atendimento antes mesmo do encerramento do turno de RES. Essa postura dá indícios do seu desengajamento da sequência interacional com a responsável, o que é evidenciado pela ausência de resposta do turno de RES na sequência. A ação corporificada de continuar a escrita que pode evidenciar na perspectiva da pedagoga, ou que ela já estava “satisfeita” com a explicação dada pela madrastra e então iniciou a redação da ata, ou simplesmente que a pedagoga não acreditou nessa “promessa” de que a família vai “tá bem presente”.

Na sequência do excerto, observamos um longo período de ausência de fala, de aproximadamente dezoito segundos (ℓ. 34). Esse período de silêncio entre as participantes despertou a nossa atenção para as ações corporificadas da responsável na sequência da ação da escrita. A orientação de PED para a multiatividade da escrita projeta a ocorrência do lapso. Num primeiro momento, em resposta à ação de PED, RES torna relevante a ação da pedagoga para a escrita e para de falar. Na imagem a seguir (*imagem 21*), podemos verificar as ações de PED durante o lapso.

**Imagem 21: AP7 - Desligamento da pedagoga**



FONTES: Elaboração da própria autora.

A organização sequencial da atividade de escrita coloca o silêncio em evidência na interação. RES, ao mexer no celular, com essa ação corporificada demonstra a sua desistência na continuidade da fala. Em seguida, com os braços apoiados sobre a mesa mexendo os dedos, a responsável acompanha a escrita com o olhar direcionado para o livro de ata e em seguida direciona o olhar para a pedagoga e novamente volta o olhar para o documento apresentando, assim, indícios de incômodo com o silêncio iniciado pela pedagoga.

RES, então, no próximo excerto, realiza uma investida na tentativa de dar continuidade à conversa, indicando, portanto, um desalinhamento em relação à ação de “fazer silêncio” para a pedagoga escrever.

#### Excerto 11: continuação do excerto anterior – AP7

035 RES @#tran:quila né: ↑ @  
ped ----->  
res @lev corpo e cbça @  
fig #fig.50



fig.50

036 (0,8)  
037 RES @quem veio do interior >>para estudar<<@  
ped ----->  
res @pega papel da mesa e dobra olha p EST @  
038 @eu &&costumo dizer que:: as pessoas&criadas na roça@  
ped ---->&&continua escrevendo mov cabeça&--escreve----->  
res @pega a bolsa guarda documento olha bolsa olha EST @  
039 @não são iguais da cidade não (0,3)@  
ped -----escreve----->  
res @ balança a cabeça olha p Ped e Est@  
040 @que tem MEDO de fala::r #de responde:R °entendeu?°  
ped -----escreve----->  
res @gesticula mãos apontando mão esq mexe bolsa e blç cabeça -->  
fig #fig.51



fig.51

041 (0,8) @  
res ----->@  
042 RES #@ela cochicha @&  
ped ----->&  
res @olha p EST mov ME@  
fig #fig.52



fig.52

043 RES né↑  
 044 #@&(1,1) & @  
 ped & sorri escrevendo&  
 res @sorri mexendo bolsa@  
 fig #fig.53



fig.53

045 RES @& que é: de adolescente é de criança fazer isso (0,8)  
 ped & -----escreve ----->  
 res @movimenta mão esq e puxa pasta----->  
 046 RES @ma::s responder ela não responde não @  
 ped ----->  
 res @olha p pasta e retira cel de cima dela@  
 047 @ (5,0) @  
 ped ----->  
 res @ fecha a pasta, tira cel d sua frente apoia cotovelos mesa@  
 048 @ (3,0) @  
 ped ----->  
 res @apoia mão no queixo@  
 049 @ (14,0) (5,0) @ &@  
 ped ----->&  
 res @ olha para o relógio, olha p doc-----@olha p EST@

Após o silêncio que ocorre no final do excerto anterior (ℓ. 34), RES levanta o corpo e a cabeça (cf. fig. 50), toma o turno de fala e produz a UCT (**tran:quila né:↑**, ℓ. 35). Neste momento, a madrasta marca a ruptura brusca do período de silêncio entre as participantes e investe no retorno da conversa, perceptível, inclusive, pelo pulo entonacional, ao final do turno, seguindo de uma pausa (ℓ. 36) que demarca um possível LRT. No entanto, a pedagoga não demonstra concordância com a proposta de retornar a troca interacional e permanece escrevendo, demonstrando o seu engajamento com a ação institucional de escrever e estabelecendo a sua postura de não afiliação à investida de RES.

A responsável, então, na sequência da interação, insiste e produz novos turnos (**quem veio do interior >>para estudar<< / eu costumo dizer que:: as pessoas criadas na roça / não são iguais da cidade não** (0,3), ℓℓ. 37, 38 e 39). Juntamente com a ação corporificada de pegar um documento que estava sobre a mesa, dobrar

e guardar na bolsa, com o olhar endereçado à pedagoga, RES inclui as qualidades da enteada utilizando a categoria de pertencimento de “ser da roça” pressupondo que tais características a colocam em vantagem em relação ao comportamento dos estudantes da cidade. Ainda realizando respostas mínimas, PED realiza um movimento com a cabeça em sinal de concordância, mas se mantém engajada na ação de escrever.

Após uma pequena pausa (ℓ. 39), a responsável, como não conseguiu o retorno vocal na troca conversacional com a pedagoga, endereça o olhar para a estagiária (que não aparece na imagem da câmera, mas está presente na sala) e se direciona a ela. Dessa forma, RES continua mantendo o piso de fala com a UCT (**que tem MEDO de fala:::r de responde:R °entendeu?°, ℓ. 40**). Nesse turno, a responsável mantém o olhar endereçado para a estagiária e gesticula com a mão esquerda juntamente com movimento da cabeça (cf. fig. 51). Cabe destacar nesse turno o aumento da entonação nas palavras “medo”, “falar” e “responder”, além da finalização do turno, ao utilizar novamente uma pergunta de checagem de entendimento, seguida de uma pausa de oito décimos de segundos.

Esse novo momento de ausência de fala, evidencia o desalinhamento das participantes em relação a sua orientação, uma vez que demonstrações de não cooperação “[...] ameaçam a existência de entendimento mútuo e, com isso, a existência de um mundo compartilhado [...]”<sup>59</sup> (HERITAGE, 1984b, p. 95). Enquanto a responsável se orienta para falar, a pedagoga se volta à atividade de escrita da ata. Neste caso, durante esse momento de assincronia entre as participantes, é possível observar que há demonstração de marcas de desconforto na interação, tais como o desalinhamento no direcionamento do olhar, a mudança na entonação da voz e os movimentos corporais das participantes.

Na sequência, após uma pausa de oito décimos de segundo (ℓ. 41), RES produz nova UCT (**ela cochicha, ℓ. 42**), finalizando seu turno com uma entonação ascendente (**né†, ℓ. 43**), buscando novamente uma declaração de entendimento das participantes. Cabe destacar que, nesse momento da interação, ainda com olhar endereçado para a estagiária, a responsável sorri (cf. fig. 52 e 53), e PED torna relevante tal ação e, mesmo continuando a ação de escrever, produz a resposta de também sorrir.

RES mantém o piso interacional e ameniza a revelação anterior (**que é: de adolescente é de criança fazer isso, ℓ. 45**), produzindo um autorreparo ao trocar a

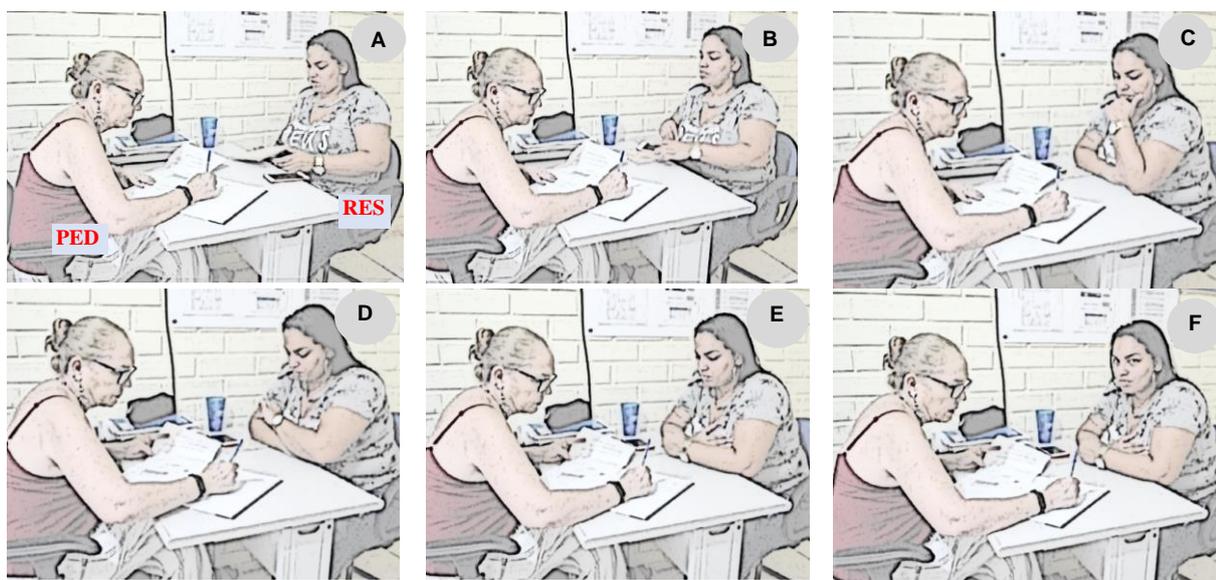
---

<sup>59</sup> “[...] threatens the very possibility of mutual understanding and, with it, the existence of a shared world [...]” (HERITAGE, 1984b, p. 95).

palavra “adolescente” por “criança”, recategorizando sua enteada, seguindo novamente para uma pausa de oito décimos de segundo (ℓ. 45). Ademais, na UCT (*ma::s responder e la não responde não*, ℓ. 46) já mexendo nos objetos sobre a mesa (celular e pasta de documentos), RES, diante do fato de as participantes não terem se alinhado para a continuidade da interação, sinaliza a desistência em prosseguir com o tópico e a sequência interacional, seguindo para um novo momento de vinte e sete segundos de ausência de fala em razão da ação de escrever da pedagoga.

Enquanto a pedagoga escreve, RES realiza um conjunto de ações corporificadas (cf. *imagem 22*) ao mesmo tempo em que aguarda a finalização da ação, indicando novamente o seu desconforto em “fazer silêncio”, ao mexer na pasta e/ou no celular. Logo, segue acompanhando a escrita apoiando os cotovelos em cima da mesa, e com as mãos no queixo, em certo momento, confere as horas no relógio do braço esquerdo (cf. ℓℓ. 47, 48 e 49).

**Imagem 22: AP7 – Indícios de desconforto de RES**



*FONTE: Elaboração da própria autora*

Um ponto interessante a ser observado no excerto é a forma pela qual a responsável tenta lidar com a ocorrência do lapso. Neste caso, depois de uma tentativa sem sucesso de continuar a troca de turnos, RES, a partir de suas ações corporificadas, demonstra indícios de constrangimento. PED está autoenvolvida no ato de redigir, mostrando-se desligada da interação, enquanto RES parece ter dificuldade em gerenciar o curso das ações até a conclusão da ata.

O excerto a seguir apresenta a sequência da interação, quando a pedagoga finaliza a escrita e toma o piso conversacional.

**Excerto 12: continuação do excerto anterior – AP7**

050 PED &°isso aqui eu vou° deixar em bran:co&@  
 ped &aponta p doc aponta DMD p esq,,,,,,,&  
 res @olha p doc, olha p PED e mov cbça,,,,,@

051 [é por]que eu vou lá na secretaria para saber em qual sala=  
 052 RES [okay ]  
 053 PED =que ela vai entrar  
 054 RES °uhum°

055 PED @&você trouxe comprovante de vacinação né↑&@  
 ped & aponta p boletim olhando para ele-----&  
 res @ arrasta levemente a pasta sobre a mesa---@

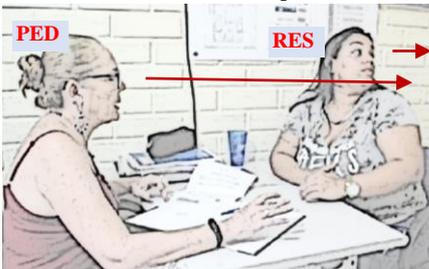
056 RES @acho que eu tro::uxe (.) acho que é esse documento@  
 res @ olha p pasta e olha para PED-----@

057 PED aí você só vai me dever essa resposta @aQUI=  
 058 RES =okay @  
 res @ blça cbça@

059 PED &@enquanto eu não tiver essa respos:ta @ (0,3) &  
 ped &olha p RES,aponta dedo mão dir,toca livro m dir&  
 res @olha para PED e balança cabeça,,,,,,,@

060 [ ela vai fi]car parada no sistema  
 061 ADE [% boa tarde %]  
 ade %entra na sala%

062 (.)  
 063 PED então estamos no final do A::no,  
 064 @&boa tarde, #[adelia] &  
 065 RES [NÃO eu]  
 ped & olha p ADE &  
 res @ vira o corpo e olha --->  
 fig #fig.54



066 RES consigo essa informação ainda ho::je@  
 res quem entra, olhar p PED mov cabeça @

067 PED &vai chegar no final do ano então a gente precisa&  
 ped & olha p RES movimenta mão direita,,,,,,,&

068 dessa informação para& (0,5) entendeu? &  
 ped &mov mão dir circular&

069 &para passar #para jogar @no sistema&@  
 ped &aponta com as duas mãos p boletim&  
 res @pega cel---@  
 fig #fig.55



madrasta que ela ainda precisa dar a resposta em relação às notas (*aí você só vai me dever essa resposta aqui*, l. 57). Nessa construção, a palavra “aqui” recebe uma entonação mais acentuada, juntamente com a ação corporificada da pedagoga de apontar para o boletim da estudante, fazendo uma retomada do momento em que ela deu a orientação para a madrastra, enquanto esta estava ao telefone (cf. ll. 01-02). Prontamente, RES realiza mais uma declaração de entendimento (*okay*, l. 58) acompanhada do movimento da cabeça.

Em seguida, PED apresenta uma nova prestação de contas (*enquanto eu não tiver essa resposta (0,3) ela vai ficar parada no sistema (.) então estamos no final do A::no*, ll. 59, 60, e 61). É importante destacar a ênfase com maior entonação e prolongamento de vogal que ela dá ao “final do ano”, pois isso ajuda a intensificar a prestação de contas no sentido de mobilizar a outra participante a fazer o que foi pedido antes (cf. l. 57). Registramos que enquanto PED segue com a sua explicação, Adélia, funcionária que atua na limpeza da escola, entra na sala cumprimentando todos (l. 61) e altera a trajetória das ações na interação, uma vez que leva PED a praticar duas ações distintas praticamente ao mesmo tempo: concluir seu turno em curso e responder cumprimentando de volta a pessoa que entrou chamando-a pelo nome (*boa tarde, adelia*, l. 64).

Acompanhando a dinâmica da interação, RES vira o corpo para observar quem chegava (cf. fig.13) e volta a endereçar o olhar para PED. Com movimento da cabeça em sinal de concordância, RES inicia o turno de resposta ainda em sobreposição ao final do turno de PED (*NÃO eu consigo essa informação ainda ho::je*, ll. 65 e 66). A entonação mais acentuada na palavra “não” sugere que, de forma afiliativa, RES se compromete a cumprir sua promessa. Com o movimento da cabeça, RES demonstra o entendimento da orientação.

Para ratificar o encaminhamento dado nos turnos anteriores, PED realiza uma nova prestação de contas (*vai chegar no final do ano então a gente precisa dessa informação para (0,5) entendeu?, para passar para jogar no sistema*, ll. 67-69 e fig. 55). Nesta sequência, destacamos o frenético movimento das mãos de PED que levam RES a também olhar para a documentação em cima da mesa. Essa reiteração verbal da prestação de contas, somada aos gestos, enfatiza a importância do pedido. Em outras palavras: PED está tratando o pedido de trazer as notas para lançar no sistema como imprescindível.

Seguindo para os momentos de encerramento, PED retoma a escrita do texto, ocasionando mais um período longo de ausência de fala de aproximadamente cinco segundos.

Após esse tempo, PED retoma a interação, juntamente com a ação corporificada de virar o livro em direção à responsável e, em um volume mais baixo, solicitar que ela assine o documento (ℓ. 71). Em posição de escrever, RES olha para PED e faz uma pergunta (**mas ela já pode vir?**, ℓ. 72). Essa pergunta é um indício da pressuposição, por parte de RES, de que o não cumprimento do pedido (de levar as notas da escola anterior para a escola atual) seria um fator impeditivo para a entrada da estudante na escola para participar das aulas. Essa pergunta, portanto, se constitui como uma tentativa de confirmar se essa pressuposição estaria também no horizonte de PED.

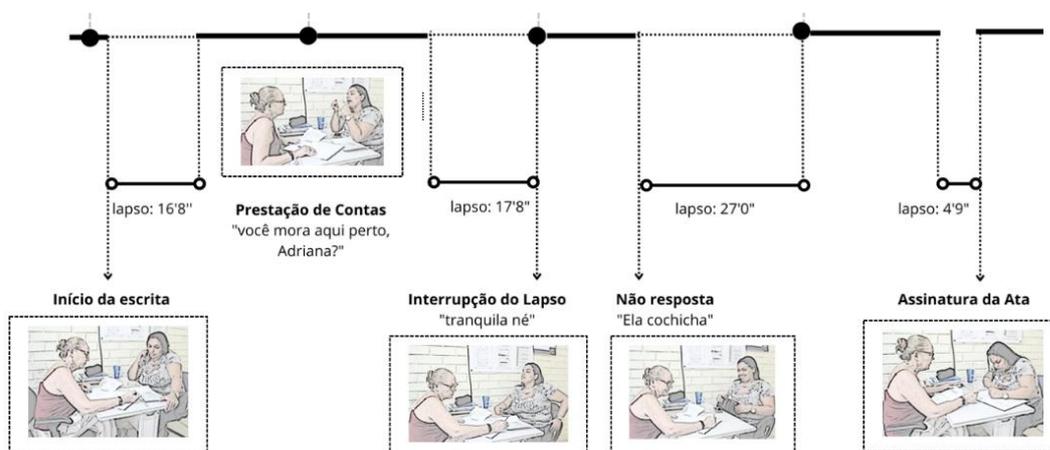
Em desalinhamento à pergunta de RES, PED inicia um turno que não responde de imediato à dúvida da madrastra (**eu vou te lev- encaminhar você lá para a secre-**, ℓ. 73). Há nesse turno palavras interrompidas evidenciando que PED estava se orientando para implementar outras ações, mas se autointerrompe para poder responder ao questionamento de RES (**PODE pode a partir do momento que está pronta a matrícula**, ℓ. 74). Nesse momento, a palavra “pode”, no início do turno, é proferida com a entonação mais acentuada e há a sua repetição logo em seguida, ratificando, na sequência a sua autocorreção. A pedagoga produz a UCT subsequente com um volume mais baixo (**°pode vir sim°**, ℓ. 75). Com isso, fica evidenciado que a pressuposição demonstrada pela pergunta anterior de RES (cf. ℓ. 72) não procede, apesar das reiteradas e insistentes solicitações para que o documento seja rapidamente providenciado.

A análise proposta para esse dado comprova que, nos momentos de ausência de fala, em decorrência da ação de escrever, produziu-se um desalinhamento na orientação das participantes, evidenciando alguns momentos desconfortáveis na interação. Nesse atendimento pedagógico, RES evidencia, na interação, com várias ações, a sua orientação para dar continuidade à conversa e o seu desconforto/impaciência para aguardar em silêncio o encerramento da ata. No entanto, PED permanece orientada para continuar a escrita e realiza um trabalho interacional para “fazer silêncio” enquanto escreve e não responde às investidas da outra participante.

Como observamos na imagem (*imagem 23*), o trecho total analisado nesta seção possui 251 segundos de duração, sendo que, em aproximadamente 90 segundos, a pedagoga estava realizando a ação de escrever a ata de atendimento e, desse montante em 66,5 segundos, as participantes fizeram efetivamente silêncio, ou seja, 73,8% do total da duração

da escrita da ata foi composto por momentos de ausência de fala na interação, em decorrência da ação de escrever realizada pela pedagoga da instituição.

**Imagem 23: Linha do tempo AP7**



*FONTE: elaboração própria da autora*

**Tabela 8 - Quadro-resumo da sequência de excertos – AP7**

Excerto analisado	Excerto 9	Excerto 10	Excerto 11	Excerto 12
Ocorrência de ausência de fala	Pausa, Lapso	Pausa, Lapso	Pausa, Intervalo, Lapso	Pausa, Lapso
Ação principal do excerto	Falar sobre como são as notas e o comportamento da estudante	Estabelecer o compromisso da família no acompanhamento da vida escolar da estudante e justificar a escolha da escola	Apresentar novas características da estudante	Realizar os encaminhamentos finais e assinar a ata de atendimento
Tempo de silêncio/escrita da ata de atendimento (segundos)	16'8''	17'8''	27'0''	4'9''
Tempo de fala concomitante com a escrita da ata de atendimento (segundos)	-	-	23'6''	-

*FONTE: elaboração própria da autora*

Desse modo, como no dado analisado anteriormente (AP6), observamos que o atendimento pedagógico (AP7), analisado nesta seção, também se configura por ter, em sua

maior parte do tempo, o silêncio entre as participantes enquanto a pedagoga realiza a ação de escrever (*cf. tabela 8*). No entanto, destacamos que, diferente do que é evidenciado no primeiro exemplo, o momento de ausência de fala enquanto PED escreve tornou-se, em alguns momentos, algo desconfortável na interação. Nesse sentido, a responsável não estava alinhada a “fazer silêncio” enquanto a pedagoga realizava a ação de escrever.

Uma vez que nosso objetivo neste trabalho é observar o que ocorre de diferente em trajetórias sequenciais enquanto acontece a multiatividade da escrita, nesta etapa analítica, foi possível observar como se desencadeiam a tensão e o desconforto na interação quando não há uma orientação mútua para a ação de “fazer silêncio” como um trabalho conjunto. Se, por um lado, as participantes podem se envolver na ação de “fazer silêncio”, como demonstrado nos excertos da seção anterior, e construir conjuntamente a relevância do lapso; por outro, como observamos, elas podem não se engajar da mesma forma e os momentos de silêncio podem se tornar constrangedores.

Em resumo, nestas duas primeiras etapas de análise, verificamos dois episódios em que há o predomínio de ausência de fala na interação quando um dos participantes realiza a ação de escrever no momento de fechamento do atendimento pedagógico. Desse modo, observamos que houve semelhanças em relação aos longos períodos de ausência de fala em decorrência da ação de escrever. No entanto, observamos também diferenças na orientação das participantes em relação à ação da escrita. No AP6, as participantes reconhecem mutuamente que é hora de “fazer silêncio” para a outra pessoa redigir a ata e esse “fazer silêncio” não é percebido na interação como um problema interacional; no AP7, uma das participantes não reconhece que é hora de “fazer silêncio” para a outra pessoa poder redigir a ata, nesse caso, os momentos de ausência de fala são evidenciados pelo desalinhamento das ações das participantes na interação.

Considerando que a matrícula escolar é um momento crucial para o acolhimento das famílias dos estudantes, visto que é nesse momento que se estabelece o primeiro contato entre a escola e a família e é de suma importância que esse atendimento seja aproveitado para gerar vínculos positivos e promover o acolhimento das famílias, a fim de que elas se sintam parte da instituição e, conseqüentemente, mais engajadas no processo educacional de seus filhos. Entendemos, desse modo, que nos atendimentos AP6 e AP7, a pedagoga realizou atendimentos basicamente protocolares, a partir de uma postura institucional mais burocrática, perdendo a oportunidade de buscar estratégias de aproximação e criação de vínculos com as

famílias, fortalecendo e valorizando o sentimento de pertença das responsáveis pelos estudantes que foram atendidas.

Nessa direção, defendemos a importância da aproximação da escola com as famílias, com o objetivo de buscar uma maior compreensão da realidade dos estudantes. Dessa forma, na próxima etapa analítica, vamos nos concentrar em outro contexto- de encerramento de atendimento pedagógico com sequências mais dinâmicas de interação, com a ocorrência de menores eventos de silêncio no momento da escrita, em que será possível verificar, nas minúcias da interação, os métodos utilizados pelos participantes que demonstram um maior engajamento para a continuidade da interação em que observamos por parte da equipe pedagógica estratégias mais eficazes de acolhimento e aproximação no atendimento à família.

### **6.3 A organização da tomada de turnos**

O atendimento pedagógico analisado nesta seção (AP11) demonstra que a ação de “fazer silêncio” não é uma tarefa tão simples para os participantes, uma vez que eles podem lançar mão de vários métodos de negociação para continuar a conversa ou para, de fato, “fazer silêncio” enquanto um dos participantes escreve. Interromper o fluxo da conversa pode causar certo desconcerto entre os participantes, mesmo quando há indícios da relevância de “fazer silêncio” para que uma outra atividade aconteça.

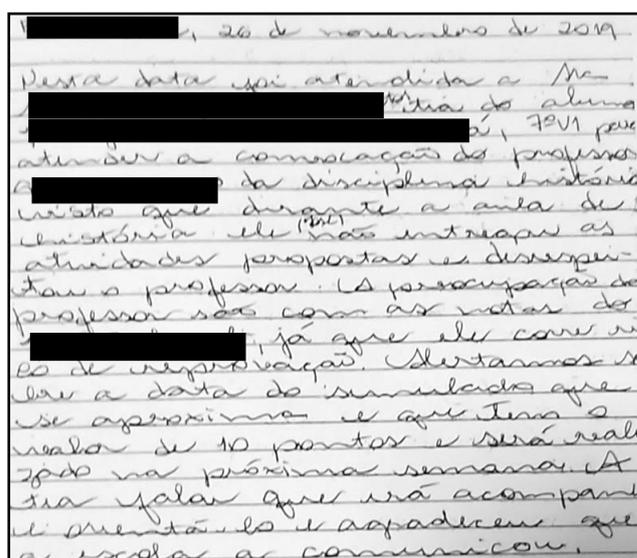
Nesse sentido, este atendimento foi escolhido porque evidencia diferentes métodos que as pessoas na interação utilizam para lidar com o desconforto evidenciado pela descontinuidade da conversa provocada pela escrita na finalização de um atendimento pedagógico realizado entre a pedagoga (PED), o professor (PRO) - representantes institucionais da escola - e a tia que se apresentou como responsável (RES) pelo estudante que recebeu a convocação da família para o atendimento pedagógico a partir da solicitação do professor de história.

Para uma melhor apresentação do dado, apresentamos a seguir uma vinheta narrativa que oferece algumas informações etnográficas sobre os participantes e as circunstâncias do atendimento pedagógico, com o objetivo de contextualizar a análise.

**Informações contextuais do dado****AP11 – Rendimento escolar**

O excerto analisado de 2'24" foi um recorte de um atendimento pedagógico AP11 “Rendimento escolar”, realizado na data de 26 de novembro de 2019, com a duração de aproximadamente 16 minutos. O contexto desse encontro social se deu pelo comparecimento da tia do estudante à escola, a partir da convocação realizada pela equipe pedagógica, provocada pela preocupação do professor de história com as baixas notas e o comportamento do estudante em sala de aula. No momento da interação, os participantes, em silêncio, acompanham a ação de escrita, com o direcionamento de olhar para a ata que a pedagoga está redigindo, sendo essa ação constituída como protocolo adotado pela escola para encerramento do atendimento pedagógico.

É importante ressaltar que eles já haviam cumprido alguns procedimentos previstos para esse cenário, ou seja, a pedagoga e o professor já haviam registrado os motivos que levaram a escola a convocar a presença da família naquele dia e, em contrapartida, a responsável já havia apresentado à escola as providências que tomaria enquanto responsável pelo estudante. Desse modo, considerando a organização do dado analisado, identificamos que as ações descritas nesse trecho concentram-se dentro do escopo de ações que configuram as sequências de encerramento desse atendimento, tendo como aspecto principal a ação daquele que tem o mandato institucional de mediação do atendimento de registrar em ata aquilo que foi tratado no encontro social.

**Imagem 24 – AP11 - Registro do Atendimento**

Fonte: Autora da pesquisa /// Cópia do Livro de Atendimento

**Imagem 25 – Transcrição do manuscrito da ata de atendimento - AP11**

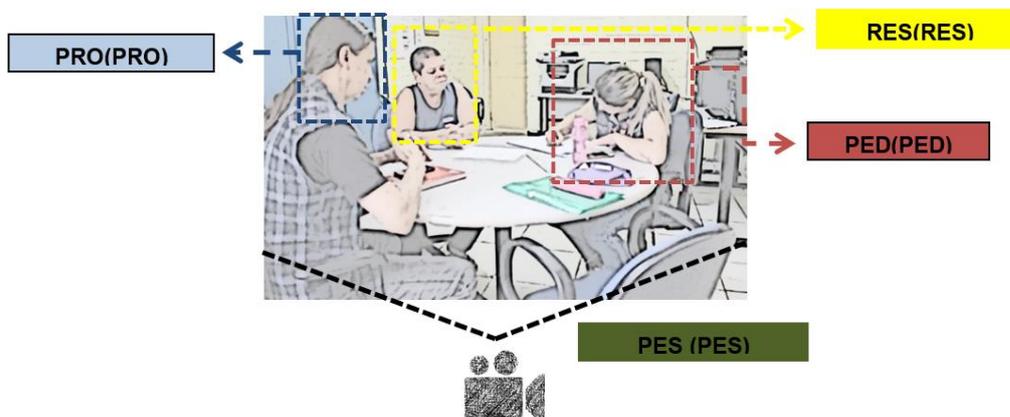
XXXXXX, 26 de novembro de 2019  
Nesta data foi atendida a Sra. XXXXX XXXXX XXXXX tia do aluno XXXXX XXXXX XXXX 7ºV1 para atender a convocação do professor XXXXXXXXXXX da disciplina história visto que durante a aula de história ele não entregou as atividades propostas e desrespeitou o professor. A preocupação do professor são com as notas do XXXXXXX, já que ele corre risco de reprovação. Alertamos sobre a data do simulado que se aproxima e que tem o valor de 10 pontos e será realizada na próxima semana. A tia falou que irá acompanhar e orientá-lo e agradece que a escola a comunicou.

Fonte: Autora da pesquisa /// Transcrição do manuscrito da Ata de Atendimento<sup>60</sup>

<sup>60</sup> Nesta transcrição consideramos exatamente como ela foi escrita, suprimindo os dados pessoais dos participantes.

Para melhor ilustrar o cenário do atendimento, apresentamos, na imagem abaixo, o alinhamento físico dos participantes dispostos na sala da pedagoga. Posicionados da esquerda para a direita, temos o professor (PRO), a responsável (RES), a pedagoga (PED) e, fora do enquadre da câmera, a pesquisadora (PES), que estava filmando o atendimento pedagógico.

**IMAGEM 26 – Disposição dos participantes na sala da Pedagogia - AP11**



*FONTE: Elaboração da própria autora da pesquisa*

**Tabela 9 - AP11 - Organização Macroestrutural do atendimento**

<b>Abertura</b>	<b>Apresentação do Problema</b>	<b>Negociação</b>	<b>Fechamento</b>
A madrastra procura a escola para realizar a matrícula de uma estudante do 6º ano	Como a madrastra havia recebido negativa da escola para matrícula pela manhã na escola. Ela retorna para efetivar a matrícula por determinação da Secretaria de Educação.	A pedagoga realiza a matrícula e solicita que a família consiga com a escola anterior informações sobre as notas do estudante.	Registra o atendimento e reforça os encaminhamentos necessários

*Fonte: Elaboração da própria autora da pesquisa*

Neste atendimento pedagógico, podemos observar que os participantes negociam a continuidade da conversa ou optam por “fazer silêncio” enquanto uma delas escreve a partir de um grupo de métodos empregados ao longo da interação. Nesse aspecto, há indícios de que internacionalmente os participantes possuem orientações diferentes em relação às suas ações na interação. Nesta análise, portanto, destacamos momentos cujas partes estão reciprocamente orientadas para a continuidade da conversa; aquelas cujas partes, mesmo orientadas para continuidade, o esforço interacional se concentra em apenas um participante; aquelas em que um falante demonstra disponibilidade para prosseguir a conversa e busca outras pessoas para continuar interagindo e, finalmente, momentos em que os falantes de fato “fazem silêncio”

enquanto uma delas escreve e como essas ações foram negociadas internacionalmente entre os participantes. Sendo assim, nas páginas a seguir, apresentamos a análise de trechos dessa sequência interacional.

No excerto 13, apresentamos o início da ação de escrever realizada pela pedagoga e a colaboração de outros participantes para manter o piso interacional da conversa entre os presentes, mesmo enquanto ela escreve.

### Excerto 13: fechamento do AP11

036 RES \*@&[não é:: criado ]pela gente, minha avó &@  
 037 PED [para acompanhar]  
 ped & deixa o boletim na mesa olha p livro &  
 res @movimenta cabeça mãos juntas-----@  
 pro \*olha p RES mexe nos dedos das mãos----->  
 038 RES &porque não tem pai nem mãe&, entendeu? &  
 ped &balança cabeça puxa livro em sua direção&  
 039 &mas isso não é moTI::vo&  
 ped & afasta cadeira,,,,,,,,,&  
 040 &(xxxx xxx todo mundo) tudo que ele quer ele TE::M  
 ped & olha p RES mov cabeça afm olha p livro----->  
 041 (0,5)  
 042 PRO po-  
 043 RES é &&muuito\*AMADO lá dentro [de casa# °entendeu° \*  
 044 PRO [é:: ma:s é::como  
 ped ->&&folheia livro,,,,,,,,,,,,,escreve----->  
 pro ----->\*aponta caneta M dir p caderno blç cbç\*  
 045 PRO \*@diz a vezes a gente chama os pais aqui\*@  
 res @olha para PRO -----@  
 pro \* olha para PED movimenta mão para si \*  
 046 \*@eu num num particularmente não sou muito de ficar\*  
 res @olha para PRO mão juntas mexendo dedo polegar--->  
 pro \*coloca caneta no caderno mov cadeira p frente,,,,,\*  
 047 \*mandand- && poucos alunos meus eu coloco&& para fora\*  
 ped ----->&&pega cel olha deixa mais prox&& escreve--->  
 pro \*olhando p PED mov mão esq em direção a RES,,,,,,,,,\*  
 048 \*@mas as vezes você percebe que o aluno realmente\*  
 res @-----olha para PRO----->  
 pro \*olha para a RES e movimenta as mãos-----\*  
 049 \*tem JEITO@@(0,4)#porque ele não é um aluno ruim (0,3)\*@  
 res ----->@@ olhando p PRO balança cabeça-----@  
 pro \* olhando p RES junta dedos das mãos -----\*  
 fig #fig.57



fig.57

050 PRO \*[ele é um bom aluno então aqui (.)para a nota dele no  
 pro \* movimenta o corpo p frente olha aponta p boletim --->  
 051 RES @[e esse A::no está assim. ele nunca foi de ficar desse  
 052 JEito @]

res @olha para PED balança o dedo indicados mão dir olha  
boletim @

053 PED &[num É::] &  
ped & escrev mov cabeça&

054 PRO &@primeiro ]trimestre aqui ele ficou com uma nota BOA\*@  
ped &-----continua escrevendo----->  
res @-----olha para o boletim-----@  
pro ----->\*

055 @\*no primeiro trimestre ele ficou com vinte e #TRÊS(.)@\*  
res @olha para PRO e balança cabeça-----@  
pro \* apontando para o boletim olha para RES-----\*  
fig #fig.58



056 PRO @\*a média do primeiro trimestre era deZOito \*@  
res @olha para boletim e balança cabeça-----@  
pro \* apontando e olha para o boletim -----\*

057 (1,2)

058 PRO \*ele não é: um:: o problema dele\*  
pro \*junta dedos formando circulo---\*

059 é que está se fechando nun can:to (.)

060 \*e as vezes fica conversa, conversa, conversa, conversa\*  
pro \* movimenta mão dir abrindo fechando dedos e circ no ar\*

061 \*e não [está fazendo atividade]

062 RES @[é iss- ele não é NÃO é] assim (0,8)\*@  
res @movimenta cabeça desvia olhar de PRO @  
pro \* junta mão prox ao corpo olha para baixo \*

063 @ele está ficando assim nesses di- tempos para cá:(0,5)@  
res @movimenta apontando dedo mão direita junta mãos----->

064 e:: a gente vai ter que conversar muito com ele em CA:sa

065 \*entendeu? \*  
pro \*blç cabeça\*

066 porque ele tem que mudar ↑né (0,4)

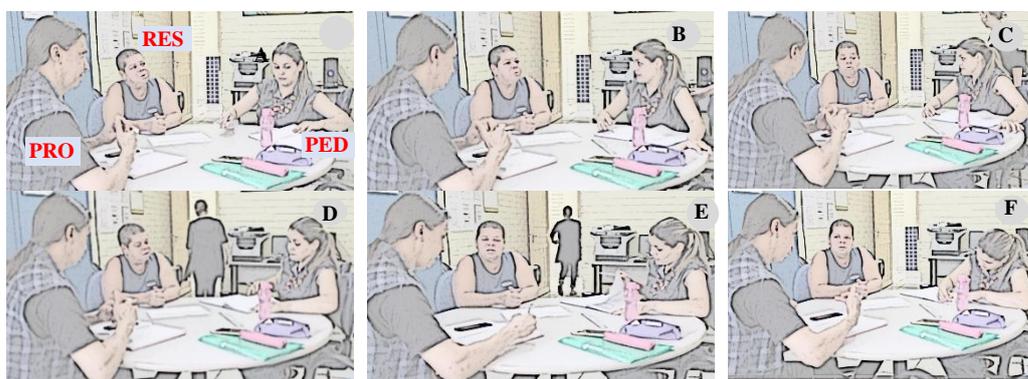
067 porque ele não pode porque ele tá tá num pode

RES, nos turnos iniciais deste excerto, presta contas sobre a estrutura familiar do estudante (não é:: criado pela gente, minha avó, l.36) e justifica na próxima UCT (porque não tem pai nem mãe, entendeu?, l.38). Em um primeiro momento, RES inicia seu turno com um prolongamento de vogal e diz que o adolescente é criado “pela gente” se incluindo enquanto responsável e depois destaca a sua avó. Logo em seguida, justifica essa configuração ao dizer que ele não tem os pais. Enquanto RES fala, PED se demonstra atenta com o olhar direcionado para a responsável e realizando movimento da cabeça em sinal de entendimento, porém, concomitantemente, ela inicia algumas ações corporificadas que sinalizam para os participantes que ela dará início à ação de escrita, como olhar o livro e puxá-lo em sua direção, afastar a cadeira e folhear o livro (ll. 37, 38, 39 e 44).

Nessa sequência interacional, PED realiza movimentos corporificados que sinalizam o início da ação de escrever: pega o livro de registro, afasta o corpo e se orienta para atividade de escrita, como é possível observar a seguir na sequência apresentada na imagem 27 que ocorre entre as linhas (ℓ ℓ. 36 a 45). O documento torna-se então relevante para a interação. Desse modo, na sequência enquanto a pedagoga escreve, o foco interacional se estabelece entre a responsável e o professor que continuam o fluxo da interação.

### Imagem 27: AP11 - Início da multiatividade de escrita iniciada por PED

I



FONTE: Elaboração da própria autora da pesquisa

Na continuidade da interação, RES permanece mantendo o piso interacional e produz uma avaliação sobre o comportamento do estudante (*mas isso não é motivo:vo(XXXX XXX todo mundo, ,* ℓℓ. 39 e 40) e outra em seguida (*tudo que ele quer ele TE::M,* ℓ. 40). Cabe destacar o aumento do volume da voz nas palavras “motivo”, “quer” e “tem” que sinalizam um alinhamento com as ações anteriores de PED (cf. ℓ. 28, apêndice 2). A interação segue com uma pausa de cinco décimos de segundo (ℓ. 41). Na sequência (ℓ. 42) o professor realiza um possível começo de uma ação de resposta à declaração, mas abandona o turno. RES, então, segue com o piso de fala e acrescenta na sequência mais uma avaliação que não é falta de afeto ao estudante na UCT (*é muito amado lá dentro de casa °entendeu°,* ℓ. 43), destacado pelo aumento no volume da palavra “amado” e novamente pela finalização do turno com uma pergunta de checagem de entendimento, agora em um volume mais baixo.

Nesse momento, a pedagoga assume a posição de escrita ao folhear o livro e iniciar o autoenvolvimento na atividade de escrever a ata (cf. imagem 27). O professor, em sobreposição, produz uma resposta afiliativa aos turnos anteriores de RES produzindo a seguinte UCT (*é:: ma:s é::como diz a vezes a gente chama os pais aqui,* ℓℓ. 44 e 45). PRO inicia seu turno com indícios de hesitação observados no prolongamento das vogais e nas ações corporificadas de olhar e apontar com a caneta para o seu caderno sem o

direcionamento de olhar para a responsável (cf. ll. 44 e 45) e continua falando do seu posicionamento enquanto professor (**eu num num particularmente não sou muito de ficar mandand- poucos alunos meus eu coloco para fora**, ll. 46 e 47). Nesse turno, PRO deixa a caneta que estava em sua mão sobre o caderno, movimenta sua cadeira para frente e novamente profere o turno com sinais de hesitação ao repetir a palavra “num”. Em seguida, produz uma autocorreção na sua construção ao interromper a palavra “mandando” e reformula explicando que são poucos estudantes que ele coloca para fora de sala de aula. A pedagoga, no fluxo da interação desse momento, interrompe momentaneamente a escrita, pega seu celular e logo volta a escrever.

O professor se mantém com o piso de fala e apresenta uma perspectiva mais emocional do seu trabalho (**mas as vezes você percebe que o aluno realmente tem JEITO (0,4) porque ele não é um aluno ruim (0,3)**, ll. 48 e 49). Na construção desse turno, destacamos o volume de voz mais acentuado na palavra “jeito”, seguida de uma pausa de quatro décimos de segundo que enfatiza ainda mais a sua declaração, e, em sequência, PRO endereça o olhar para a RES, movimentando as mãos dizendo que o estudante não é ruim. Em resposta afiliativa, RES balança cabeça (cf. fig. 57) e em seguida, em fala sobreposta, profere a UCT (**e esse A::no está assim. ele nunca foi de ficar desse JEito**, ll. 51 e 52) No entanto, PRO, demonstrando um maior engajamento, disputa o turno com RES, projeta seu corpo para frente e aponta para o boletim que está na mesa, produzindo a UCT (**ele é um bom aluno então aqui(.)para a nota dele no primeiro trimestre aqui ele ficou com uma nota BOA**, ll. 50 e 54). Com suas ações corporificadas e a elevação do tom da voz na palavra “boa”, PRO se sobressai e mantém o piso conversacional pelo aumento de volume na voz enquanto dispositivo de gerenciamento de sobreposição. A pedagoga, em contrapartida, manifesta-se com um continuador “num é” (cf. l. 53), mas permanece engajada na ação da escrita.

O professor continua evidenciando sua argumentação nos próximos turnos apontando para o boletim, olha para a responsável (cf. fig. 58) e continua argumentando (**no primeiro trimestre ele ficou com vinte e TRÊS**, l. 54) seguido de uma micropausa mantém o piso e produz a próxima UCT enfatizando que (**a média do primeiro trimestre era dezoito**, l.56). Destacamos nesse turno que a acentuação da palavra “dezoito” reforça a argumentação do professor que o estudante não estava tão mal assim no início do ano letivo. Com movimento corporificado, em resposta, RES olha para o boletim e balança a cabeça em

sinal de entendimento. Após esse turno, observamos um período de ausência de fala mais expressivo, de um segundo e dois décimos de segundo (cf. l. 57).

PRO, então, organiza os próximos turnos para oferecer uma avaliação sobre a situação do estudante atualmente na escola e profere as seguintes UCTs (**ele não é: um:: o problema dele é que está se fechando nun can:to (.) e as vezes fica conversa, conversa, conversa, conversa e não está fazendo atividade**, ll. 58, 59, 60 e 61). E essa avaliação vem acompanhada do movimento das mãos juntando os dedos em forma de círculo. Cabe destacar também a repetição quatro vezes da palavra “conversa” que também vem acompanhada de movimentos gestuais que sinalizam a continuidade do comportamento.

RES em fala sobreposta produz o turno (**é iss- ele não é NÃO é assim**, l. 62). A responsável demarca as palavras “não é assim” e segue para uma pausa de oito décimos de segundo. RES, então, continua mantendo o piso interacional ao produzir a UCT (**ele está ficando assim nesses di- tempos para cá:**, l. 63) também seguido de uma pausa de cinco décimos de segundo. Nesse turno, RES realiza um autorreparo trocando a palavra “dias” por “tempos” colaborando com o comentário do professor nos turnos anteriores de que ele teve um bom resultado no primeiro trimestre. Em seguida, a responsável se compromete a conversar com o estudante (**e:: a gente vai ter que conversar muito com ele em CA:sa entendeu?**, ll. 64 e 65), retomando a construção “a gente” em referência à responsabilidade coletiva da família pela educação do sobrinho, reforçada pelo aumento do volume da voz na palavra “casa”, seguido novamente do recurso da pergunta de checagem de entendimento. O professor, com a ação corporificada realiza um leve movimento da cabeça em sinal de entendimento.

A responsável continua defendendo que o estudante não pode permanecer com o comportamento inadequado e diz, no primeiro momento, que o estudante tem de mudar (**porque ele tem que mudar ↑né (0,4)**, l. 66), seguido de uma pausa de quatro décimos de segundo que, neste caso, reforça o seu compromisso com a mudança e, em um, segundo momento, apresenta um turno mais truncado (**porque ele não pode porque ele tá tá num pode**, l. 67) que demonstra o seu desconforto em relação às atitudes do adolescente.

Em resumo, neste excerto, enquanto a pedagoga continua orientada para ação de escrever, PRO e PED assumem a continuidade da interação mutuamente. Logo, nessa sequência, não foram observados períodos de ausência de fala em virtude da ação de escrever,

evidenciando o engajamento dos dois participantes com a continuidade da conversa. Mesmo com a saída temporária da pedagoga que conduziu a reunião até o momento, PRO, nesse momento da interação, parece assumir o papel de representante da instituição e se envolve na dinâmica de troca de turnos. Todavia, observamos que essa orientação mútua para a continuidade da conversa enquanto PED escreve, não se sustenta nos próximos excertos. Até esse momento da interação, o fato de a pedagoga iniciar a multiatividade da escrita não havia apresentado evidências de nenhum desconforto entre os participantes. Porém, a partir desse momento, percebemos que os participantes utilizam métodos e orientações diferentes para lidar com o momento da escrita.

#### Excerto 14: continuação do excerto anterior - AP11

068 RES **\*ele @@estava maravilhoso@**  
 res --->@@ abre e fecha mãos@  
 pro \* olha para RES ----->  
 069 RES **@\*ele #estudou aqui\* desde o começo ↑né@**  
 res @ movimenta braço esq para a lateral @  
 pro \*movimenta cabeça\*  
 fig #fig.59



fig.59

070 PRO **\*uhum, sim \***  
 pro \*olha RES blç cbç\*  
 071 RES **@nunca ficou reprovado aqui:(0,5)**  
 res @movimenta as mãos olha para PRO  
 072 **@ao contrário do primo dele que estuda aqui**  
 res aponta dedo da mão dir para a lateral----->  
 073 **que estuda aqui também que é o gutem:berg @**  
 res ----->@  
 074 PRO **°uhum°**  
 075 RES **@o primo dele acho que reprovou uns dois anos seguidos**  
 res @movimenta mão direita repete dando cont ao mov ----->  
 076 **aqui [den:tro @**  
 res ----->@  
 077 PRO **\* [po::is é::\***  
 pro \*olha p livro \*  
 078 RES **entendeu?**  
 079 **(0,5)**  
 080 RES **@mas é aquele negócio é conversar com ele lá em casa@**  
 res @ olha para cima----->@  
 081 **(0,8)**  
 082 RES **@entendeu? para ele poder estudar @**  
 083 **(0,3)**  
 084 PRO **isso\*\* aí \***  
 res @olha p frente com as mãos juntas @  
 pro \*movimenta mãos mexe anel ----->

pro --->\*\*blç cbç\*

085 RES **\*meter a cara nos livros nos cadernos e estudar ↑né\***  
 pro \* mexe celular ,coloca dedo indicador na boca,,,,, \*

086 RES **porque tem o simulado aí >procurar saber< [se**  
 087 PRO [°é:°

088 RES **@\*entregou mesmo para minha mã:e o simula::do@\***  
 res @olha para PRO e mov cabeça -----@  
 pro \*mexe na por dentro da camisa,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,\*

089 PED **a gente &&mandou o conteúdo# porque dá para ↑né**  
 ped ----->&& para de escrever olha p RES mov cbç---->  
 fig #fig.60



fig.60

090 PED **@&[em casa estudar direitinho]&**  
 091 RES **[nã::o dá:: para ele em ca:sa estuda:r (0,4)entendeu?@**  
 ped &----volta escrever ----->  
 res @ balança cabeça olha p Ped e p frente -----@

092 PRO .hh

No fragmento acima, RES demonstra um maior compromisso com a atividade conversacional e se engaja em um movimento interacional de ofertas de prestações de contas, as quais produzem um efeito interacional de ratificar o tópico do excerto anterior de que o comportamento do estudante mudou há pouco tempo, demonstrando empenho e maior esforço interacional da responsável para a manutenção da conversa.

Enquanto a pedagoga continua escrevendo, RES mantém o piso de fala e produz o turno (**ele estava maravilhoso**, l. 68) e continua defendendo essa argumentação ao trazer a informação no turno subsequente (**ele estudou aqui desde o começo ↑né**, l. 69). Essa afirmação vem acompanhada do movimento do braço esquerdo em direção à porta da sala como é possível observar na figura 59. Ao final do turno, produz a expressão “né” com a entonação ascendente para confirmação da informação. PRO, em resposta, realiza o movimento corporificado da cabeça e com o endereçamento de olhar para RES produz o turno com o continuador e a resposta positiva (**uhum, sim**, l. 70).

Nesse sentido, a responsável dá sequência e ratifica a informação anterior na UCT (**nunca ficou reprovado aqui:(0,5)**, l. 71). Após uma pausa de cinco décimos de segundo, ela compara o adolescente com o primo nos próximos turnos (**ao contrário do primo dele que estuda aqui que estuda aqui também que é o gutemberg**, ll. 72 e 73). É interessante que, quando a responsável faz referência ao primo do estudante ela não faz

nenhuma alusão ao parentesco ou proximidade com o estudante Gutenberg<sup>61</sup>, indicando distanciamento e desaprovação em relação às atitudes do adolescente na unidade de ensino. O professor novamente utiliza um continuador (°uhum°, l. 74) após os turnos de RES, demonstrando concordância com suas afirmações e sustentando a continuidade do piso de fala de RES que se sustenta ao longo de vários turnos.

RES, dessa forma, permanece com o piso de fala e continua produzindo a UCT (o **primo dele acho que reprovou uns dois anos seguidos aqui den:tro**, ll. 75 e 76). Em resposta, PRO, em fala sobreposta, produz marcador de envolvimento ( **pois é::**, l.77). Cabe destacar que o professor, neste momento da interação, desvia o seu olhar para o livro e, com ações corporificadas de mexer os dedos, dá indícios do seu não envolvimento com a conversa. Ora, mesmo que a utilização de continuadores ao longo da sequência de turnos de RES tende a ser vista como manifestação de atenção, compromisso com a interação e afiliação, principalmente por sempre demonstrar sinal de concordância com o que a responsável vem construindo neste excerto, sua manifestação prosódica revela dissensão e indisposição para a continuidade da conversa e, por isso, não pode ser considerada uma mostra de engajamento e afiliação por parte de PRO.

Sequencialmente, isso se evidencia, porque, logo adiante, após um pedido de confirmação de entendimento de RES (**entendeu?**, l.78) seguimos para uma pausa de cinco décimos de segundos (cf. l. 79) sem nenhuma manifestação de PRO. Sendo assim, RES se autosseleciona, agora desviando o olhar, produzindo um novo turno (**mas é aquele negócio é conversar com ele lá em casa**, l. 80), seguindo agora para uma pausa mais prolongada de oito décimos de segundo (cf. l. 81). RES já inicia o próximo turno com uma pergunta de checagem de entendimento (**entendeu? para ele poder estudar**, l. 82). Neste momento da interação, observamos que as avaliações e os comentários utilizados para endossar o ponto de vista da responsável exigem mais atenção à formulação dos turnos de fala e, conseqüentemente, demandam certo esforço cognitivo da participante, acarretando maior incidência de pausas entre os turnos.

Dito isso, após uma breve pausa de três décimos de segundo (cf. l.83), PRO produz novamente um continuador (**Isso aí::**, l.84), acompanhado do movimento da cabeça sinalizando concordância. Com efeito, nesse trecho, observamos que, enquanto RES produz

---

<sup>61</sup> Os nomes reais foram substituídos pelos seus respectivos nomes fictícios.

seu turno, PRO, com ações corporificadas, evidencia alguns indícios de desconforto na interação, tais como, movimento das mãos, tocar o rosto e mexer no celular.

RES persiste na continuidade da conversa e novamente se autosseleciona, produzindo os próximos turnos e apresentando novamente as suas providências em relação à situação do sobrinho (*meter a cara nos livros nos cadernos e estudar* ↑né, ll. 85) e continua (*porque tem o simulado aí procurar saber se entregou mesmo para minha mãe o simula::do*, ll. 86 e 88). O professor novamente produz contribuição (°é:°, l. 87) com o tom de voz mais fraco.

Em resposta a RES, PED torna relevante o esforço interacional da responsável e para alguns instantes a ação de escrever e, endereçando o olhar para ela (cf. fig. 60), profere o turno (*a gente mandou o conteúdo porque dá para* ↑né, l. 89) e continua (*em casa estudar direitinho*, l. 90). Em sobreposição, RES produz uma resposta afiliativa (*nã::o dá:: para ele em ca:sa estuda:r (0,4) entendeu?*, l. 91) Cabe destacar que os atrasos e prolongamentos podem ser vistos aqui como mais oportunidade de distribuição de fala para que a responsável pudesse tomar o turno a si e seguir finalizando com uma checagem de entendimento.

Conforme explicitado no excerto acima, observamos que as sequências desse encontro evidenciam a sinalização da intenção de PRO em não dar continuidade à conversa e aguardar a pedagoga terminar a escrita da ata. Cabe destacar que apesar de o professor fazer parte da equipe da escola, percebemos emicamente que ele não se sustenta por muito tempo no papel institucional de conduzir a reunião. Desse modo, não se coloca na responsabilidade de se manter ativo nas sequências dos turnos agindo meramente como integrante da equipe convidado a participar da reunião conduzida pela pedagoga que naquele momento está engajada em outra atividade. Assim, entendemos que há determinados movimentos de negociação entre os participantes para, de um lado, manter a continuidade da conversa enquanto a pedagoga escreve e, de outro, abandonar a conversa naquele momento e simplesmente “fazer silêncio” enquanto a pedagoga escreve. A partir disso, vamos analisar na sequência desse atendimento como os participantes utilizam métodos diferentes para negociar a suspensão ou o prosseguimento da conversa enquanto a ação da escrita acontece no atendimento pedagógico à família do estudante.

Neste excerto, é possível perceber que o professor começa a buscar se desvincular da interação, reduzindo a sua participação ou produzindo respostas mínimas, ou simplesmente

não respondendo os convites à participação empreendidos por RES. A interação chega a um momento em que a responsável realiza seguidas vezes a checagem de entendimento “entendeu?” (cf. 78 e 82) sem a resposta do professor, ocasionando uma sequência de pausas (cf. 79, 81 e 83). Após essas sequências, a pedagoga exhibe disponibilidade para voltar a falar. Todavia, na sequência da interação, a pedagoga retoma a ação de escrita da ata de atendimento e observamos que a responsável utiliza, nas sequências subsequentes, ações de agradecimento e apreciação pela convocação da escola para tratar sobre o rendimento e comportamento do estudante.

#### Excerto 15: continuação do excerto anterior - AP11

093 RES \*@obrigado por ter chamado [alertado a gente também@ \*  
 094 PRO [°está bom°  
 ped -----escreve ----->  
 res @ mãos juntas olha para PRO movimenta cabeça-----@  
 pro \*blça cbça olha baixo pega cel M esq pega caneta M dir \*  
 095 RES @\*a gente tem que agradecer né @\*  
 096 (0,7)  
 res @olha p PRO abre as mãos e junta @  
 pro \*prepara para escrita no caderno \*  
 097 RES está ↑bom::  
 098 PED @\*que ainda dá tempo ↑né \*@  
 ped --escreve----->  
 res @ movimenta cabeça -----@  
 pro \*olha p PED mexe caderno\*  
 099 \*é bom chamar enquanto ainda dá tempo ↑né \*  
 pro \*abandona posição escrita apoia mãos mesa\*  
 100 PRO \*é::[depende dele  
 101 RES @[depende #depende DE::le ele parar com esse negócio  
 102 de de conversação na sala de aula(0,4)  
 res @ olha p Pro mãos juntas mov cabeça olha p cima---->  
 pro \* cabeça baixa olhando para caderno ----->  
 fig #fig.61



fig.61

103 RES vou falar@@ para ele sentar na FRENTE também porque no  
 104 final@  
 res ----->@mov da cabeça mais acentuado olha para PED---->  
 105 PRO \*Isso aí: & \*  
 pro \*cbç baixa aponta caderno\*  
 ped ----->&  
 106 RES &respeitar: o: #professor:: ↑né tam|bém &  
 ped &para d escrever levanta cbç mão esq O olha p PRO e RES&  
 fig #fig.62



fig.62

107 RES &@ju:s- NÃ:::O igual ele falou aqui&@  
 ped & volta posição de escrita-----&  
 res @ aponta para o PRO mão dir,,,,,,,,@

108 @ficar abusando da cara do professor na sala de aula(0,4)@  
 res @ aponta mão p o professor com a mão dir,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,@

109 @\*você enten:de? isso é errado entendeu? (0,3)@\*  
 res @ olha para PRO mov cabeça-----@  
 pro \*olha para RES e depois olha p PED -----\*

110 \*e::: mandar brasa com CERTEZA \*  
 pro \*mov cbç pega cel M esq coloca caneta no caderno fecha\*

Neste excerto, notamos que o agradecimento iniciado pela responsável (**obrigado por ter chamado alertado a gente também**, ℓ. 93) indica a sua apreciação em referência ao movimento realizado pela escola de chamar a família para conversar. Após a ocorrência do agradecimento e da sua ação responsiva correspondente, PRO produz a UCT (**está bom**, ℓ. 94). RES, então, mantém o piso de fala e ratifica a sua ação proferindo o comentário (**a gente tem que agradecer** ↑né, ℓ. 95) finalizando seu turno com a checagem de entendimento com a entonação ascendente “né”, seguida de uma pausa de sete décimos de segundo (ℓ. 96). RES, com a entonação ascendente ao final do turno da UCT, responde (**está** ↑**bom**:::, ℓ. 97).

Em sinal de resposta ao agradecimento de RES, a pedagoga entre a multiatividade de escrever e falar (cf. fig. 61) produz o turno subsequente (**que ainda dá tempo** ↑né, ℓ. 98), em seguida, reformula e profere a UCT (**é bom chamar enquanto ainda dá tempo** ↑né, ℓ. 99). Destacamos que, ao final dos dois turnos produzidos pela pedagoga, foram utilizados a entonação ascendente, a palavra “né” como estratégia de checagem de entendimento, o que, neste caso, sinaliza a oportunidade de os outros participantes se autosseleccionarem e darem prosseguimento à conversa nos próximos turnos.

RES e PRO se autosseleccionam em falas sobrepostas e afirmam que depende do estudante a sua aprovação (cf. ℓℓ. 100, 101 e 102). RES ganha a disputa pelo turno e continua (**depende depende DE:::le ele parar com esse negócio de de conversação na sala de aula**(0,4), ℓ. 101 e 102). É interessante destacar que, nesse momento de disputa, a responsável utiliza algumas estratégias ao observar que estava em fala sobreposta com PRO,

como repetir a palavra “depende” aumentando a sua entonação e endereçar o olhar para PRO para averiguar o engajamento na continuidade do turno.

A responsável permanece com o piso de fala e produz a UCT (**vou falar para ele sentar na FRENTE também porque no final**, ll. 103 e 104) juntamente com ações corporificadas realizadas com a cabeça, evidenciando a orientação que será realizada para o estudante. Prontamente o professor emite uma resposta afiliativa em sinal de apoio à responsável (**Isso aí:** , l. 105) e a pedagoga também de forma afiliativa produz a UCT (**respeitar: o: professor ↑né tam↑bém**, l. 106). Cabe destacar que neste momento a pedagoga pausa a sua ação de escrever e endereça o olhar para a responsável (cf. fig. 62) contribuindo com mais uma recomendação importante para o adolescente.

Prontamente, com o volume mais acentuado na palavra “não”, RES profere o turno (**ju:s- NÃO igual ele falou aqui**, l. 107) juntamente com a ação corporificada de apontar para o professor e continua no próximo turno (**ficar abusando da cara do professor na sala de aula(0,4)** , l. 108) apontando novamente para o professor, segue mantendo o piso de fala após uma pausa de quatro décimos de segundo, produz a UCT (**entende? isso é erra:do entendeu? (0,3)** , l. 109) e continua com um prolongamento de vogal como forma de preencher o tempo no início do turno subsequente (**e:::: mandar brasa com CERTEZA**, l. 110).

Em suma, as apreciações preenchem o espaço de silêncio com conversa, causando, para os turnos seguintes, implicações sequenciais que tornam relevante a participação das outras pessoas.

No próximo excerto, vamos observar como os participantes lidam com a descontinuidade da conversa. Em um primeiro momento, o silêncio é tratado como intervalo na conversa, com a participante RES, orientada para continuar a conversa. Todavia, os intervalos durante a interação se tornam um lapso depois que ambos os participantes se orientam mutuamente para a tarefa de “fazer silêncio”.

#### Excerto 16: continuação do excerto anterior - AP11

```

111 RES @&* priMEira COisa >chegar em casa hoje**minha mãe vai *
    ped & -----escreve ----->
    res @-----esfrega uma mão na outra ----->
    pro * -----olha para RES -----**mov M olha PED*
112 *conversar com ele e a minha outra irMÃ< (0,5)
    pro *mão na boca olha p RES ----->
113 que@ chega mais tarde que #está com ele ALÍ,@

```

res -->@..... soca a mão dir na mão esq,,,,,@  
 fig #fig.63



fig.63

114 PRO \* uhum \*  
 pro \*blç cbç\*

115 RES @entendeu? pegar ele para conversar com e::le (0,5)@  
 res @ mãos juntas e dedos cruzados olha para cima-----@

116 @bastan::te para e:le mudar:, entendeu?@  
 res @ movimenta cabeça-----@

117 @[não é por aí não @  
 res @blç cbç olha p PED@

118 PED &[juventino ele não te entregou o trabalho, foi isso?&  
 ped & fala e continua escrevendo ----->&

119 PRO \*&NÃO a atividade de ontem que era para ele ter  
 ped &-----escreve----->  
 pro \* olha para a PED ----->

120 feito ele não fe::z NÃ:O

121 RES @em sala de au↑la, né?  
 res @ olha para PRO ----->

122 PRO \*é::: em sa::la para ele terminar eu até botei ele aqui\*  
 pro \*balança cabeça abaixa o braço esq e movimenta a mão dir\*

123 \*para baixo com a Tamy um pouco mas ele não terminou não  
 pro \*balança cabeça movimenta o corpo na cadeira mov mão --->

124 \*mas eles vão terminar nessa aula(0,3)\* \*eu vou falar com ele  
 pro \* aponta o dedo da mão esq p cima,,,,,\* \*movimenta cabeça---->

125 de no::vo para ver se ele termina por que se\*  
 pro e gesticula com a mão dir,,,,,,,,,olha p RES\*

126 RES @NÃO pode ter certeza que respeitar a sua cara  
 res @olha para baixo ----->

127 ele tem que respeITAR:

128 PRO \*sim \*  
 pro \*blç cbç\*

129 RES @\*não só a SUA mas de qualquer professor,\*\* entendeu?@  
 res @ olha p PRO e aponta com a mão dir em direção a PRO @  
 pro \*olha para RES ----- \*\* balança

130 PRO não está tudo bem\*  
 pro cbç-----\*

131 RES @entendeu? e geral porque isso é feio, não é BONI:TO  
 res @ mãos cruzadas apoiadas sobre a mesa ----->

132 ele é um menino NOVO ainda  
 133 (0,8)

134 RES educação é: tudo ↑né, entendeu?

135 PRO @I::sso @  
 res @olha p cima@

136 RES @\*ele não é dessa mane:::ira >o que está acontecendo?<  
 res @ olha para baixo, depois olha para cima, olha p doc--->  
 pro \*-----mão na boca ----->

137 @(2,1) @  
 res @olha para cima@

138 RES @que ↑isso, está com raiva de quê?@  
 res @ olha para PRO----->

139 (1,1)@  
 res ---->@

140 RES \*@#está aqui para estudar não é para #conversar

res @olha para PED ----- abre mãos ----->  
 pro \*abaixa mão esq e pega o celular ----->  
 fig #fig.64 #fig.65



fig.64



fig.65

141 RES #ficar brincan:do (0,3) @  
 res ---aponta dedo M dir p M esq @  
 fig #fig.66



fig.66

142 RES @\*agora do portão para #fora é um co:isa@  
 143 PRO É:

res @ movimenta mão esq p cima,,,,,,,,,,,,,@  
 pro \*coloca cel na mesa,,junta mãos dedo entrecruzados----->  
 fig #fig.67



fig.67

144 (0,9)

145 RES @aqui dentro é outra ↑né# @

146 PRO °°isso mesmo°°\*

res @olha para PRO mãos juntas@

fig #fig.68



fig.68

147 (1,1)

148 RES #@eu hein @

149 (1,2)

res @olha p PED@

fig #fig.69



fig.69

150 RES @isso não existe  
 151 #(2,8) + &#(0,1) &  
 res @esfrega uma mão na outra olha p PED ----->  
 ped ----->&& para de escrever levanta o corpo &  
 fig #fig.70 #fig.71



fig.70



fig.71

152 PED & estou aqui #escrevendo (xxxxx )&  
 ped & coça o braço esq com a mão dir &  
 fig #fig.72



fig.72

153 RES &@está ótimo, está maravilhoso@  
 ped & ----volta a escrever ----->  
 res @ movimenta cabeça ----- @

154 \*@ #(9,6) @\*  
 ped ----- continua escrevendo ----->  
 res @ olha o livro de ata balança as pernas@  
 pro \* olha o livro de ata-----\*  
 fig #fig.73



fig.73

No excerto acima, a pedagoga continua realizando a ação da escrita, enquanto PRO e RES estão aguardando a finalização do documento. RES continua com o engajamento para continuidade da conversa e profere um longo turno (primeira coisa >chegar em casa hoje minha mãe vai conversar com ele e a minha outra irmã< (0,5) , l.111 e 112)

com a acentuação nas palavras “primeira coisa”, seguida da fala mais acelerada. Destacamos nesse momento que RES também produz ações corporificadas de esfregar uma mão na outra indicando algumas marcas de desconforto na interação.

Após uma pausa de cinco décimos de segundo (cf. ℓ.111), RES apresenta uma nova informação sobre o contexto familiar do estudante e produz o turno (**que chega mais tarde que está com ele ALÍ**, , ℓ. 113) mencionando uma maior proximidade da sua irmã na educação do adolescente. Esse trecho vem acompanhado do gesto da responsável de bater a mão direita na mão esquerda (cf. fig. 63), dando indícios da firmeza e do rigor nas ações em relação ao estudante. Enquanto RES profere seu turno, o professor realiza algumas ações corporificadas como movimentos de olhar para a ela e para a pedagoga, depois coloca a mão na boca e endereça novamente o olhar para a responsável. Em resposta ao turno de RES, PRO fornece um sinal mínimo de engajamento, ao assentir movimentando sua cabeça de modo a sinalizar concordância proferindo um continuador (**uhum**, ℓ. 114).

A responsável mantém o piso de fala e profere o próximo turno (**entendeu? pegar ele para conversar com e::le (0,5)**, ℓ. 115) iniciando sua UCT com uma checagem de entendimento e segue evidenciando a sua preocupação em conversar com o estudante diante de tudo que foi exposto pela escola como é possível verificar também no próximo turno (**bastan::te para e:le mudar:, entendeu?**, ℓ. 116), finalizando seu turno novamente com a checagem de entendimento. Com esse movimento, a participante abre um lugar relevante de transição (LRT) e um espaço para os demais participantes tomarem o turno, ou seja, há aí uma tentativa de evitar o silêncio, utilizando repetidamente a estratégia de pedir por confirmações de entendimento, demarcando o seu convite à participação dos outros. Como nenhum dos participantes toma o turno, RES refaz o pedido de confirmação de entendimento. Além disso, observamos também nesse período os indícios de desconforto da responsável a partir das suas ações corporificadas, tais como o movimento de juntar as mãos e desviar o olhar em relação aos outros participantes, demonstrando o desalinhamento, que se verifica por meio de sinais de assincronia entre suas ações. Nessa perspectiva, os elementos multimodais são cruciais para o entendimento do que os participantes estão realizando em conjunto, uma vez que é recorrente a orientação de ações de um interlocutor para práticas interacionais de outros que não implicam turnos de fala.

A pedagoga, sem interromper a multiatividade de escrever, toma o turno em sobreposição a fala de RES (**não é por aí não**, ℓ. 117) e seleciona Juventino (PRO)

realizando uma pergunta com a UCT (*juventino ele não te entregou o trabalho, foi isso?*, l. 118), abrindo, assim, um novo tópico para a conversa. Com essa ação, PED busca reconstruir o alinhamento conjunto e, assim, sustentar a intersubjetividade. PRO, então, em resposta, toma o turno (*NÃO a atividade de ontem que era para ele ter feito ele não fe::z NÃ:o*, ll. 119 e 120). Logo, RES endereça o olhar para PRO e se autosseleciona para realizar uma pergunta ao professor (*em sala de aula, né?*, l. 121).

Em resposta, PRO presta conta de suas ações enquanto professor e produz uma sequência de UCTs mais longa (*é:: em sa::la para ele terminar eu até botei ele aqui para baixo com a Tamy um pouco mas ele não terminou não mas eles vão terminar nessa aula(0,3)*, ll. 122, 123 e 124). Na sequência, o professor mantém o piso de fala e profere o próximo turno (*eu vou falar com ele de no::vo para ver se ele termina por que se*, ll. 124 e 125).

A responsável demonstrando solidariedade e reconhecendo o trabalho do professor interrompe sua fala e toma o turno (*NÃO pode ter certeza que respeitar a sua cara ele tem que respeitAR:*, ll. 126 e 127), demonstrando o seu compromisso para mudar a situação. O professor responde com o movimento da cabeça e proferindo (*sim*, l. 128). A responsável continua com o piso de fala e completa com a UCT (*não só a SUA mas de qualquer professor, entendeu?*, l. 129). PRO, então, olha para RES e responde com movimento da cabeça em sinal de entendimento juntamente com o turno (*não está tudo bem*, l. 130).

Após a resposta do professor, RES mantém o piso de fala, produz uma avaliação (*entendeu? e geral porque isso é feio, não é BONI:TO*, l. 131) e reforça (*ele é um menino NOVO ainda*, l. 132). Nesse momento RES repete a checagem de entendimento e, em seguida, produz algumas avaliações em relação ao adolescente: em primeiro plano, desaprova as atitudes do adolescente e, em segundo, destaca que é um menino novo ainda. Na sequência, temos um intervalo de oito décimos de segundo (cf. l. 133) e abre-se um lugar relevante de transição (LRT) e um espaço para os demais participantes tomarem o turno. Como nenhum participante se autosseleciona, RES prossegue com uma nova avaliação a partir do turno (*educação é: tudo ↑né, entendeu?*, l. 134). Cabe destacar que novamente RES finaliza o turno com a checagem de entendimento. Em resposta, PRO demonstra entendimento ao proferir uma construção mínima na UCT (*↑: sso*, l. 135).

RES continua produzindo novos comentários (**ele não é dessa mane::ira > que está acontecendo?<** , l. 136) acompanhados de ações corporificadas de olhar para baixo, para cima, olhar para o documento seguido de aproximadamente dois segundos de silêncio (cf. l. 137). Depois novamente se autosseleciona e produz a UCT (**que isso, está com raiva de quê:?** , l. 138), seguida de um silêncio de aproximadamente um pouco mais de um segundo (cf. l. 139). Nesse momento, a responsável está oferecendo oportunidades para que outros participem da conversa na interação. No entanto, PRO e PED não respondem. O silêncio emerge após cada enunciado, mostrando que ações como avaliações não precisam receber respostas, entretanto, a não resposta revela um desconforto interacional entre os participantes.

A responsável segue na sequência realizando as avaliações (**está aqui para estudar não é para conversar ficar brincan:do (0,3), ll. 140 e 141**) acompanhadas de movimentos gestuais de apontar a mão direita na mão esquerda como se estivesse enumerando os elementos que está pontuando em sua fala. Após uma pausa de três décimos de segundo RES volta proferindo outra UCT (**agora do portão para fora é um co:isa**, l. 142), realizando movimentos corporificados com a mão esquerda para cima (fig.15).

O professor, neste momento da interação, abaixa a mão esquerda que estava na boca e mexe no celular que estava em cima da mesa e, na sequência, profere um sinal mínimo de engajamento, ao produzir o turno (**é:**, l. 143) e deixa novamente o celular sobre a mesa juntando suas mãos com os dedos entrecruzados. Cabe sinalizar que o professor também desvia o olhar da responsável, mantendo sua atenção focada na escrita da ata de atendimento.

Após uma nova pausa de nove décimos de segundo (cf. l. 144), RES conclui o seu comentário com a UCT (**aqui dentro é outra ↑né**, l. 145) e endereça o olhar para o professor (cf. fig.16). Vale destacar que após a finalização do turno, novamente a responsável utiliza a estratégia de checagem de entendimento. Juntando as duas estratégias novamente o professor produz uma resposta, porém agora com um tom de voz demasiadamente baixo (**°°isso mesmo°°**, l. 146).

Na continuidade da interação, observamos que temos um novo momento de ausência de fala entre os participantes de um pouco mais de um segundo (cf. l. 147). Esse silêncio pode ser tratado primeiramente como um intervalo, com a participante RES ainda orientada

para continuar a conversa, como é possível observar na sequência com a UCT (**eu hein**, ℓ. 148). Neste momento da interação RES direciona o olhar para a pedagoga que permanece engajada na ação de escrever (cf. fig. 69). Na sequência, ocorre mais um intervalo de um segundo e dois décimos de segundo (cf. ℓ. 149) e, então, RES produz uma nova avaliação (**isso não existe**, ℓ. 150) que vem acompanhada do movimento de esfregar uma mão na outra e endereçar o olhar para a pedagoga novamente. Nesse conjunto sequencial, é possível perceber, a partir da sequência dos turnos alinhados às ações corporificadas, que os intervalos cada vez mais frequentes tornam-se um lapso (cf. ℓ. 151) quando verificamos que ambos os participantes se orientam mutuamente para “fazer silêncio” enquanto a pedagoga escreve.

Especificamente, nesse trecho da interação, é possível perceber que a responsável “desistiu” de insistir em continuar a conversa e absteve-se de prosseguir se autoseleccionando ou mesmo seleccionando um próximo falante para manter o fluxo da conversa, e os outros participantes fizeram a mesma opção. Todavia, a partir das ações corporificadas observadas até o momento há um forte índice de falta de reciprocidade entre as ações dos participantes. Nesse contexto, alinhado aos conceitos de momentos desconfortáveis de Erickson e Shultz (1982), Ramos (2010) e Hoey (2015), evidenciamos um momento de desconforto entre os participantes constituído e verificado sequencialmente turno a turno no excerto analisado. A interação é permeada por demonstrações da falta de reciprocidade entre as ações dos participantes, sobretudo quanto aos convites à participação de RES para a continuidade da conversa, que são produzidos reiteradamente sem que haja uma aceitação na sequência. PRO demonstra não estar alinhado a ela ao desviar a direção de seu olhar para acompanhar a escrita da pedagoga, ficando visível a assincronia entre suas ações.

Na sequência, a pedagoga em resposta a esse silêncio ou mesmo ao desalinhamento entre a orientação dos participantes que a esperam escrever, demonstra buscar alinhar suas ações às dos demais, logo, interrompe a escrita, levanta o corpo e direciona o olhar para a responsável e produz o seguinte prestação de contas (**estou aqui escrevendo (xxxxx)** , ℓ. 152). A partir dessa formulação<sup>62</sup>, a pedagoga volta à sua ação de escrita. Neste momento, a escrita da ata é colocada em evidência e constituída interativamente como central para a

---

<sup>62</sup> Formulação é uma prática que, dentre o conjunto de fenômenos interacionais já descritos na AC, um membro [trata] uma parte da conversa como uma ocasião para descrever aquela conversa, para explicá-la ou caracterizá-la, ou esclarecer, ou traduzir, ou resumir, ou resgatar o seu sentido, ou atentar se está de acordo com as regras, ou comentar que desviou as regras. Isto é, um membro pode usar alguma parte da conversa como ocasião para formular a conversa. (OSTERMANN; SILVA, 2009, p.98 *apud* GARFINKEL; SACKS, 1970)

finalização daquele atendimento, como um recurso manipulável que molda reflexivamente seu encontro institucional (DREW; HERITAGE, 1992).

Prontamente, RES produz uma resposta afiliativa com o movimento da cabeça e produz a UCT (*está ótimo, está maravilhoso*, l. 153). Na sequência verificamos um lapso de nove segundos e seis décimos de segundo (cf. l. 154) em que os participantes permanecem orientados para “fazer silêncio” na manutenção de um foco em comum. Os participantes PRO e RES, dessa forma, adotam uma postura de observação (cf. fig. 73). No entanto, observamos o desconforto da responsável com a ocorrência do silêncio a partir das suas ações corporificadas de balançar as pernas enquanto a ausência de fala predomina.

Esse excerto demonstra o desalinhamento entre os participantes para o empreendimento mútuo que finalmente resultou em um estado de copresença silenciosa. Percebemos que os participantes passaram por momentos de intervalo antes de se estabelecer o lapso (l. 154). A organização estrutural geral da atividade de escrever provoca a ocorrência do silêncio como relevante para o desenvolvimento da interação. Sendo assim, a sequência analisada destaca como os participantes negociam a ocorrência de um determinado lapso na interação. No entanto, vale destacar que essa negociação exigiu um grande trabalho interacional entre os participantes que inicialmente estavam desalinhados em relação a ocupar-se em “falar” ou em “fazer silêncio”.

Vale destacar também que para as configurações de multiatividade (HADDINGTON; KEISANEN; MONDADA; NEVILE, 2014), uma preocupação prática é o ajuste mútuo da conversa em relação aos compromissos alternativos e as possibilidades participativas da atividade de escrever que influencia o modo como os lapsos emergem nesses ambientes. Nesse momento da interação, percebemos como a conversa turno a turno é sustentada por RES e sequencialmente é desengajada entre os participantes. Os falantes desativam a conversa e gradativamente vão se orientando para a relevância do lapso na conclusão da sequência<sup>63</sup>.

Na sequência, vamos observar que a responsável não se alinha à opção de “fazer silêncio” e se orienta para manter a continuidade da conversa enquanto aguarda a ata de atendimento ficar pronta.

---

<sup>63</sup> Esses achados se alinham com os trabalhos de Szymanski (1999) e Hoey (2015).

**Excerto 17: continuação do excerto anterior - AP11**

155 RES #@mas na minha época@ não #@\*era assim. \* @  
 res @abre levanta mãos @ @pux o papel p si@  
 pro \*olha p RES\*  
 fig #fig.74 #fig.75



fig.74



fig.75

156 RES #@como tanto mudou@ tanto#@ né?[°as coisas°@ né?  
 157 PRO [pra cada ano que-  
 res @ olha para PRO @ #@ olha para PED @  
 fig #fig.76 #fig.77



fig.76



fig.77

158 (.)  
 159 RES [#@& tá pior. & não é:: eu se:i lá]  
 160 PRO [#@ passa muda mais.@ cada ano ] muda mais.  
 res @mexe cbç p lados @  
 ped &lev mex cb&  
 161 PRO o que você trabalhava #@no ano anterior \* você não=  
 pro \*mão esq no rosto\*  
 fig #fig.78



fig.78

162 PRO =@&\*consegue no#[ano seguinte]  
 163 RES [jesus ama:do] >pele amor de cristo<.@\*&  
 res @ mãos juntas mexe dedos-----@  
 ped &para de escrever levanta corpo,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,&  
 pro \*chega cadeira p frente mão esq no rosto-----\*  
 fig #fig.79



fig.79

164 #&@\* (3,1) \*@&  
 ped & escreve &  
 pro \*olha p doc\*  
 res @ olha p doc @  
 fig #fig.80



fig.80

Depois de um registro significativo de ausência de fala evidenciada no excerto anterior, provocada pelo protocolo de escrita da ata, sendo observada pelos demais participantes. RES, orientando-se à “quebra do silêncio” decorrente dessa ação, toma o turno de fala, abrindo um novo tópico na conversa (*na minha época não era assim*, l. 155). Esse breve relato produzido por RES retoma o tópico inicial, que motivou o encontro, a saber, o comportamento inadequado do sobrinho na escola. Ao proferir essa UCT, a participante abre e levanta as mãos (fig. 74) e também mexe em um dos papéis em cima da mesa (fig. 75). Essas ações em conjunto (retomada do tópico motivador do encontro + abrir e levantar as mãos + mexer nos papéis) exibem uma inquietação da participante, em razão da espera pelo registro da ocorrência do encontro.

Essa exibição de inquietude prossegue com a inserção de mais UCTs (“*como tanto mudou tanto né? °as coisas° né?”, l. 156), dessa vez com uma pergunta direcionada a PRO, o qual, assim como RES, esperava o fim do registro da reunião, por parte de PED. A pergunta, meio desconexa, haja vista a construção do turno com a repetição do elemento “tanto” por duas vezes, evidencia uma construção difusa, que ajuda a caracterizar a tomada de turno como mero “preenchimento de tempo e espaço”, enquanto PED termina de escrever. Nesse turno, RES projeta o olhar, primeiramente, endereçado para PRO (fig. 76) e, logo após, projeta o olhar para PED (fig. 77), que está escrevendo. Com esse movimento, a participante abre um lugar relevante de transição (LRT) e um espaço para os demais participantes tomarem o turno, ou seja, há aí uma tentativa de evitar o silêncio com iniciação (ou retomada) de tópicos.*

Em resposta, PED para de escrever por um instante e sinaliza concordância com um rápido movimento da cabeça, mas, logo depois, retoma a ação anterior e continua a escrever. Essa ação, embora seja uma resposta corporificada que se ocupa em não deixar RES sem resposta, ainda assim não “preenche o silêncio”, para o que RES parece estar orientada. Em

contrapartida, na sequência, e em sobreposição terminal<sup>64</sup>, PRO se autoselecciona para tomar o turno de fala e provê uma resposta verbal à pergunta de RES.

Percebemos que, quando PRO oferece sua resposta, ele evidencia uma orientação para concordar com o turno anterior, complementando o relato de RES com o início de uma avaliação que é interrompida (**pra cada ano que-** l. 157) e seguida de uma micropausa (cf. l. 158). Na sequência, observamos que essa interrupção ocorre devido ao fato de RES tentar recuperar novamente o piso, com fala simultânea ao PRO, buscando, inclusive, completar o turno anterior dele (**tá pior. não é:: eu se:i lá,** l. 159), porém PRO também mantém seu turno de fala, em sobreposição (**passa muda mais. cada ano muda mais,** l. 160), caracterizando, neste momento, a disputa pelo turno. No entanto, percebemos que o engajamento de PRO marcado pela repetição da UCT (**cada ano muda mais,** l. 160), faz com que ele “ganhe” essa disputa e implemente a avaliação em resposta ao relato anterior de RES.

Em paralelo a essas ações verbais, é possível perceber como, enquanto PRO fala, RES muda seu foco de atenção para PED, novamente demonstrando-se inquieta pelo fato de se ver obrigada a esperar PED terminar de redigir o registro da conversa empreendida anteriormente. Essa mudança de foco também incide sobre o fato de PED ter-se movimentado, mexendo no cabelo, o que poderia ser interpretado pelos demais participantes como um sinal de que ela poderia ter acabado de escrever a ata da reunião.

Entretanto, como PED volta-se para o papel e continua a escrever, parece configurar-se um “alarme falso”, isto é, aquele movimento que poderia ser interpretado pelos demais como um sinal de que a ata teria sido concluída, na realidade, não se concretizou dessa maneira, e os outros participantes, portanto, continuam suas ações. PRO, que antes teria conseguido manter-se com o piso conversacional (“ganhando” a disputa pelo turno), continua falando, portanto (**o que você trabalhava no ano anterior você não consegue no ano seguinte,** ll. 161 e 162), e uma nova sobreposição ocorre por parte de RES (**jesus ama:do >pelo amor de cristo<.,** l. 163).

É interessante observar que a sobreposição de vozes não evidencia, nesse ponto da interação, a disputa pela palavra, mas ocorre de modo cooperativo, considerando que as

---

<sup>64</sup> Segundo Schegloff (2000), a sobreposição terminal é aquela em que, mesmo antes de o fim de um turno acontecer, como já havia uma compreensão mútua entre os participantes sobre a ação em curso, o outro participante, então, já se ocupa de prover sua ação em resposta à ação iniciada anteriormente.

sobreposições evidenciam a colaboração na construção da conversa, assim como a demonstração de entendimento conjunto entre os participantes, ou seja, tudo isso contribuindo, pois, com a manutenção da intersubjetividade.

Neste excerto, percebemos que a utilização do “*small talk*” (ação da responsável em “puxar assunto” com outros participantes enquanto a pedagoga escreve)<sup>65</sup> preenche o silêncio posto, na tentativa de diminuir o constrangimento social típico associado à ausência de fala. No entanto, ao final dessa sequência, observamos, mais uma vez, a ocorrência do silêncio na interação (cf. ℓ. 164), durante o qual o olhar dos dois participantes é endereçado para o registro do documento que PED continua a escrever (fig. 80), e essa ação conjunta marca então o encerramento do tópico iniciado por RES no excerto analisado. Na sequência, temos a ocorrência de um novo momento de lapso de duração de um pouco mais de três segundos<sup>66</sup>.

No excerto 18 vamos analisar mais um momento de descontinuidade na interação (ℓ. 182) que demonstra desalinhamento nas orientações dos participantes, como é possível observar especialmente nas ações corporificadas.

#### Excerto 18: fechamento do AP11 (2ª parte)

182 RES #&@\*(9,7) # \* @&  
 ped &-----escreve-----levanta cbç olha EST&  
 res @olha p PED p baixo esfrega mãos bate palma olha EST@  
 pro \*mão boca olha p EST \* \*mexe cadeira olha p PED\*  
 est ((Barulho abrir e fechar porta de armário - EST))  
 fig #fig.80 #fig.81



fig.80



fig.81

183 RES &@aí você #filma daí &é::: um trabalho na ufes?@  
 res @olha p PES inclina corpo p esq balança pernas@  
 ped &lev cbça M na orelha&  
 fig #fig.82

<sup>65</sup> Quando verificamos a definição de “*small talk*”<sup>65</sup> observamos que se trata de uma conversa breve sobre um assunto irrelevante, no entanto, para nossa pesquisa vamos considerar sob um outro ponto de vista. Enquanto alguns consideram “*small talk*” uma conversa inútil cujo objetivo é preencher o silêncio e evitar constrangimentos, vamos observar conforme os estudos de Coupland (2000) como um método estratégico que cumpre funções específicas dentro dos ambientes institucionais.

<sup>66</sup> A sequência dessa interação pode ser observada no Apêndice 2.



fig.82

184 PES #@&\*I:::sso é de mes[tra:↓do]  
 185 RES [eu #fui] entrevistada por @  
 res @sorri olha p Pes,,,,aponta dedo para cima,,,,,@  
 ped &abaixa cbç mão Orelha sorri-----escreve---->  
 pro \*vira a cbç p PES ----->  
 fig #fig.83 #fig.84



fig.83



fig.84

186 RES @uma aluna\*\*na ufes@\*  
 res @cruza dedos mãos @  
 pro ----->\*\*mão boca\*  
 187 PES ah é?  
 188 RES foi sobre #@ opção sexual ↑tá @  
 res @M aponta p si mov cbç@  
 fig #fig.85



fig.85

189 PES #\*ah::: sim:: \*  
 pro \*vira cbç M B\*  
 fig #fig.86



fig.86

190 RES ela tinha um: trabalho lá [dentro:]  
 191 PES [aham:: ]  
 192 RES aí ela precisava de@ uma pessoa:(0,3)#na minha situação @  
 193 RES @sexual ↑né @  
 res @aponta p si mov M dir em sua direção2x@  
 res @junta mãos@  
 fig #fig.87



fig.87

194 RES @#[com:]> meu jeito <@  
 195 PES [aham  
 res @ movimenta mão esq @  
 fig #fig. 88



fig.88

196 (0,8)

O lapso de nove segundos e sete décimos de segundo (cf. ℓ. 182) em que as ações corporificadas da responsável demonstram indícios de desconforto na interação (ERICKSON; SHULTZ, 1982) evidenciados pelas ações corporificadas olhando em volta da sala para encontrar alguns coisa a se comentar (para o documento, para o lado, para baixo), movimento de esfregar as mãos e bater palma enquanto fazem silêncio em razão da escrita da ata (cf. fig.80 e 81). Nesse sentido, o silêncio nos convida a observar e considerar mais de perto a temporalidade das ações corporificadas, o que reforça os apontamentos de Mondada (2019), ao tratar um conjunto de questões da agenda dos estudos linguísticos e tratar as questões em torno de como as ações corporificadas e os recursos verbais se distribuem em uma atividade situada e quando esses momentos de fala são alternados com momentos de ações em silêncio.

Recorrendo aos estudos de Goffman (2012 [1967], p. 130) que afirma que muitos encontros sociais parecem compartilhar a exigência fundamental que é o envolvimento espontâneo dos participantes em um foco oficial de atenção que deve ser evocado e mantido entre eles, entendemos que quando esse foco é cumprido, a interação ocorre facilmente. No entanto, quando o encontro não consegue capturar a atenção dos participantes, mas não os libera da obrigação de se envolverem nele, como é caso do dado analisado em que o fechamento do atendimento depende da finalização da escrita da ata de atendimento, é provável, então, que as pessoas presentes se sintam desconfortáveis.

Nessa perspectiva, como já sinalizamos, ao observar esta sequência interacional turno a turno, há evidências de que a responsável não está alinhada a essa ação de “fazer silêncio”

para que a pedagoga escreva e, em contrapartida, o professor não se engaja para a continuidade da conversa com a responsável no momento em a pedagoga está escrevendo.

**Imagem 28: AP11 – Ações corporificadas no lapso**



*FONTE: elaboração da própria autora da pesquisa*

Durante o lapso (ℓ. 182 e imagem 28), cada participante se orienta no seu próprio autoenvolvimento (HOEY, 2015). Nesse momento, enquanto PED escreve, PRO desvia o olhar da responsável mantendo a mão na boca e olhando para o documento. RES se mostra inquieta realizando uma sequência de ações corporificadas: olha para PED, para as mãos, bate palma, cruza os dedos, olha para a estagiária e para a pesquisadora. A retirada momentânea da interação torna os participantes menos disponíveis para falar. Desse modo, quando isso ocorre em um lapso os participantes autoenvolvidos se mostram como não disponíveis para se tornarem o próximo orador, dando indícios de um afastamento temporário da interação.

Na sequência, observamos que a responsável se orienta no objetivo de seguir conversando enquanto a pedagoga está escrevendo. No entanto, entende que o professor não demonstra alinhamento em relação à continuidade da conversa, por isso ela muda a posição do corpo, inclinando-o para o lado esquerdo e endereça o olhar para a pesquisadora com o sorriso no rosto (fig.82) e uma pergunta (*aí você filma daí é::: um trabalho na ufes?*, ℓ. 183). É interessante observar que a identificação da pesquisadora como interlocutora ratificada<sup>67</sup> se dá de maneira não-verbal.

<sup>67</sup> Segundo Goffman (1974, p. 565), os ouvintes que estão presentes a uma interação, mas a quem, num dado momento, o falante não está dirigindo a palavra, são chamados de “interlocutores não-ratificados”, ao passo que aqueles a quem o falante está de fato dirigindo diretamente a palavra são chamados de “interlocutores ratificados”.

A pesquisadora responde inicialmente com hesitação evidenciada pelo alongamento de vogal na UCT (**i:::sso é de mestra:do**, l. 184). Cabe destacar que a seleção da pesquisadora neste momento da interação pela responsável foi tratada por ela e entre as pessoas que participavam do atendimento com surpresa. Nesse sentido, a surpresa é particularmente interessante, uma vez que é comumente entendida como uma resposta a algo inesperado, até mesmo não apropriado, surgido no curso da interação (HEATH; LUFF; CLEVERLY; LEHN, 2012). Em resposta a essa ação inesperada, o professor endereça o olhar para acompanhar a reação da pesquisadora, enquanto isso, a pedagoga sorri e escreve.

RES engajada para dar continuidade à conversa, ainda sorrindo, em sobreposição ao turno de resposta de PES, produz a próxima UCT (**eu fui entrevistada por uma aluna na ufes**, ll. 185 e 186). A responsável, com o olhar endereçado para a pesquisadora, aponta o dedo indicador da mão direita para cima acompanhando o curso da sua fala e depois segue entrecruzando os dedos das mãos. Enquanto isso, PRO acompanha com o olhar endereçado para a pesquisadora e observa as reações da pesquisadora já a pedagoga permanece sorrindo realizando a ação de escrever (cf. fig. 83 e 84).

A pesquisadora, de forma afiliativa, produz a próxima UCT (**ah é?**, l. 187), demonstrando interesse pela informação que RES apresentou no turno anterior. Em seguida, a responsável responde acrescentando uma nova informação (**foi sobre opção sexual tá**, l. 188). Destacamos neste momento que quando a responsável fala sobre o tema da pesquisa “opção sexual”, RES também torna relevante o motivo de ter participado da pesquisa que seria por sua orientação sexual com a ação corporificada de apontar para si (cf. fig. 85). Percebemos que a participante constrói na sequência da interação turno a turno as categorias identitárias de gênero<sup>68</sup>.

Neste momento, o professor torna relevante a declaração de RES e endereça novamente o olhar para a responsável (fig.86) dando indícios da sua surpresa com a declaração da responsável ao fazer referência à sua opção sexual. A pesquisadora, no entanto, em resposta à declaração de RES, produz o turno com o continuador (**ah::: sim::**, l. 189) dando evidências da sua disponibilidade para continuar a conversa. RES, então, toma o turno e continua explicando como foi a pesquisa (**ela tinha um: trabalho lá dentro:**, l. 190)

---

<sup>68</sup> Trataremos a noção de gênero a partir dos conceitos de Kitzinger (2013) que, em vez de ver o uso da linguagem como marcando um gênero ou identidade que existe antes do ato de falar, defende que podemos entendê-lo como uma forma de produzir essa identidade.

e, mais uma vez, PES produz um continuador em sobreposição à fala da responsável (**aham**: : , l. 191).

A responsável mantém o piso de fala e profere um novo turno (**aí ela precisava de uma pessoa: nessa opção sexual ↑né**, ll. 192 e 193), finalizando seu turno com a entonação ascendente na palavra “né” buscando uma declaração de entendimento. A pesquisadora, então, em resposta, profere novamente um continuador (**aham**, l. 195) e RES continua com o piso de fala produzindo o próximo turno (**com:> meu jeito <(.)**, l. 194) seguindo por uma pausa de oito décimos de segundo (cf. l. 196). Novamente, nessa sequência, a responsável torna relevante suas categorias identitárias de gênero, não só com as ações verbais, demarcadas principalmente pela utilização das palavras “nessa” e “meu” que destacam a sua opção sexual, mas também pelas ações corporificadas que acompanham a sua fala com o movimento de apontar para si ao demonstrar suas características físicas (cf. fig. 87 e 88). Nessa perspectiva de análise multimodal, é preciso atentar para as ações locais e situadas dos participantes durante a interação que levam em conta não só o que é dito verbalmente, mas também o que é realizado por outros meios semióticos.

Em resumo, neste excerto, observamos que o lapso inicial evidenciou momentos de assincronia entre os participantes (RES, PED e PRO), sendo possível notar marcas de desconforto (desalinhamento entre a direção de seus olhares e seus movimentos corporais), o que tornou tal fenômeno observável para a analista. Nessa sequência, a responsável buscou a saída desse momento desconfortável selecionando outra pessoa presente na sala da pedagoga para continuar conversando. Nesse momento, seleciona-se então a pesquisadora que estava acompanhando o atendimento pedagógico.

É válido demarcar que a pesquisadora se depara com a perspectiva do *paradoxo do observador*<sup>69</sup>. Dessa forma, quando foi selecionada pela responsável para interagir, apesar de ser uma situação inusitada e inesperada, PES optou por não interferir no fluxo da interação e a respondeu “normalmente” participando da conversa. A reciprocidade de ações resultou, portanto, na continuação da interação.

Após a responsável ter relatado no excerto anterior que ela já havia participado de uma pesquisa realizada por uma estudante da Universidade Federal do Espírito Santo, na qual a

---

<sup>69</sup> Labov (2008) recomenda uma precaução para se evitar ou minimizar possíveis influências negativas decorrentes da presença do pesquisador, o que ele denominou de *paradoxo do observador*. “O objetivo da pesquisa linguística deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo observadas – no entanto, só podemos obter tais dados por meio da observação sistemática” (LABOV, 2008, p. 244).

temática era a sua orientação sexual, observamos o encaixe de uma narração<sup>70</sup> para relatar a sua experiência vivenciada.

**Excerto 19: continuação do excerto anterior - AP11**

197 RES &\*>ai: ela teve na minha ca-<  
ped &-----escreve ----->  
pro \*mãos juntas dedos entrecruzados B apoiados mesa---->

198 RES foi até filha dum: dum#@ dum: advogado aqui [de macedônia:@

199 PES [ah::sim:  
res @aponta DID p lado dir,,,,,,,,,,,,,@  
fig #fig.89



fig.89

200 RES ai ela foi @ lá na minha casa# (0,3) final @de sema:na

ped -----escreve ----->  
res @ olha p cima aponta DID na boca@  
fig #fig.90

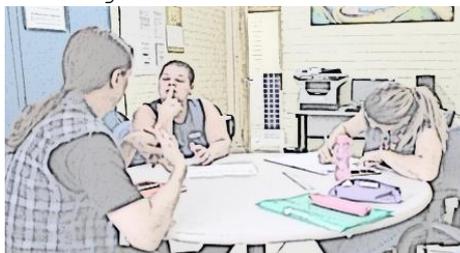


fig.90

201 PES aham

202 RES @>ela achou a-\* ela #achou até que eu ia brigar<=

ped -----escreve ----->  
res @sorrindo aponta DID p cima M fechada na boca  
pro ----->\* sorrindo olha p Ped ----->  
fig #fig.91



fig.91

203 RES =com{ela}# @hahahahaha@

res olha PRO PED@olha p PES@  
fig #fig.92

<sup>70</sup> Sacks (2007); Garcez (2001).



fig.92

204 PES *hhhhh*  
 205 RES @>ai eu falei< #@Nã:O pode entrar: senta aqui::  
 res @sorri e mov papel mesa, mov mãos junta mãos--->  
 206 RES vamos conversar:  
 207 PES hum::\*\* que lega:::1, [>que bacana< \*  
 pro ----->\*\* olha p RES balança cabeça \*  
 208 RES @[enten]deu eu conversei com ela,@  
 res @ olha p PES movimenta duas mãos @  
 209 RES @fiz várias perguntas >tudo que ela me perguntou=  
 res desvia olhar junta mãos movimenta cabeça----->  
 210 @\*=eu respondi para ela<@\*  
 res @balança cbç afm p PRO,,@  
 pro \*olha p RES blç cbç afm \*  
 211 PES que bom, que ba[ca:na  
 212 RES [enten]deu >ela falou< me agradeceu=  
 213 RES =mui:to. que valia muito [uns pontos bons para ela ↑né:  
 214 PES [sim:  
 215 PRO hum

Os estudos de Sacks (1984b) apontam que as narrativas se concentram em narrar a vida cotidiana e põem foco no trabalho interacional de falantes e ouvintes. Nesse sentido, para dar conta de uma história é necessário reivindicar o piso conversacional e assegurar um espaço interacional diminuindo o fluxo regular da troca de turnos. Garcez (2001), em seus estudos sobre narrativas, demonstra que os participantes monitoram o final dos turnos, e seus interlocutores também precisam sinalizar que estão acompanhando a narrativa.

Com a intenção de contar como foi a sua experiência, a responsável inicia sua busca pela negociação de turnos entre seus pares e busca a atenção dos ouvintes. Enquanto a pedagoga continua escrevendo, após a pausa de oito décimos de segundo (cf. ℓ. 196), RES se autosseleciona e continua a conversa produzindo uma UCT com a fala mais acelerada (>ai: ela teve na minha ca-<, ℓ. 197). Antes mesmo de finalizar o seu turno, RES se auto interrompe e profere o próximo turno (foi até filha dum: dum dum::: advogado aqui de macedônia:, ℓ. 198) acompanhado do movimento de apontar o dedo indicador direito para o lado, como se estivesse situando espacialmente os participantes no momento da interação (cf. fig. 89). PRO, por sua vez, acompanha a fala de RES com o olhar endereçado para ela, mãos entrecruzadas e braços apoiados na mesa.

A pesquisadora responde em sobreposição com o turno (ah::sim:, l. 199) e RES continua (ai ela foi lá na minha casa (0,3) final de semana, l. 200) com o movimento corporificado de olhar para cima como se estivesse puxando a memória, coloca o dedo indicador direito na boca (fig. 90) enquanto isso o professor acompanha com o olhar endereçado para RES. A pesquisadora mantém a interação proferindo o continuador (aham, l. 201).

Na sequência, a responsável, inicialmente com a fala acelerada, produz a UCT (>ela achou a- ela achou até que eu ia brigar< com{ela} hahahahaha, ll. 202 e 203). Nesse turno, a responsável realiza uma repetição da expressão “ela achou até” em que a palavra “até” foi interrompida no primeiro momento e na sequência RES rindo ao final do seu turno, convida os participantes, a partir de ações corporificadas, a rirem juntamente com ela, como é possível observar na figura 91 quando RES endereça o olhar para o professor e também para a pedagoga (fig.92). Em resposta afiliativa, percebemos o sorriso do professor e “risos” proferidos pela pesquisadora (hhhhh, l. 204) em resposta a sua solicitação.

RES mantém o piso de fala e profere um novo turno (>ai eu falei< “Nã:O pode entrar: senta aqui:: vamos conversar:”, ll. 205 e 206) com a entonação mais alta e a utilização de prolongamentos de vogais. Ela conta como foi acolhedora com a referida pesquisadora em sua casa. Em resposta, PES profere o turno (hum:: que lega:::1,>que bacana<, l. 207); enquanto isso, PRO olha para a responsável e movimenta a cabeça de forma afiliativa em resposta ao que ela estava narrando.

Em sobreposição ao final do turno da pesquisadora, RES produz uma UCT mais longa (enten↑deu eu conversei com ela, fiz várias perguntas >tudo que ela me perguntou eu respondi para ela<, ll. 208, 209 e 210) acompanhada de uma sequência de ações corporificadas com o movimento das mãos e da cabeça sinalizando afirmação. Cabe destacar aqui o desvio olhar da responsável ao longo do turno, que endereça o olhar para PRO apenas no final do turno em que realiza o movimento de balançar a cabeça afirmativamente para ele. Mais um vez, a pesquisadora responde com o turno (que bom, que baca:na, l. 211) e novamente em sobreposição à fala de PES, a responsável produz outra UCT (entendeu >ela falou< me agradeceu mui:to. que valia muito uns pontos bons para ela ↑né:, ll. 212 e 213). Neste momento, a pesquisadora, em sobreposição, profere a UCT (sim:, l. 214) em sinal de concordância e afiliação ao que RES está falando e, após o

encerramento do turno, o professor também manifesta entendimento com o continuador (hum, l. 215).

Após essas respostas monossilábicas, percebemos, então, que há nesta sequência a tentativa de reestabelecimento do fluxo da conversa por parte da responsável; todavia, os outros interlocutores não demonstraram estar dispostos a dar continuidade à conversa. PRO demonstra estar orientado para “fazer silêncio” e PED está autoenvolvida com a ação de escrita da ata.

O trabalho de Pamela Fishman, intitulado “*O trabalho que as mulheres realizam nas interações*”, considera a interação como um trabalho e reconhece a dificuldade da interação em que o silêncio predomina e diz que reagimos a essa dificuldade como se realizássemos um trabalho (FISHMAN, 2010 [1978], p.34). Dessa forma, ela defende que todas as interações são potencialmente problemáticas e ocorrem somente com esforços contínuos, turno a turno, dos participantes. Nessa perspectiva, observamos no próximo excerto que a responsável realiza uma variedade de estratégias para garantir a continuidade do fluxo da conversa, mesmo enquanto a pedagoga, que possui o mandato institucional, está dedicada à ação da escrita.

#### Excerto 20: continuação do excerto anterior - AP11

224 #&\*@ (1,8) #\* @\*  
 ped & escreve ----->  
 res @Olha p PED balança pernas@  
 pro \*olha p PED \*  
 fig #fig.93



fig.93

225 RES @eu não tenho problema#nenhum com#a minha >opção sexual<@  
 res @olha para PES mov mãos aponta p si e p fora junta mãos @  
 fig #fig.94 #fig.95



fig.94



fig.95

226 PES \*que bom:\*  
 pro \*mov cbç \*

227 RES @estou cinco anos\* #casada com a pessoa já: @  
 res @aponta mão aberta p frente 2x,,,,,olha p PRO@  
 pro \*olha p RES----->  
 fig #fig.96



fig.96

228 PES \*@ aham \*@  
 res @junta M @  
 pro \*mov cbç \*

229 RES #@só não quis casar no papel ainda, no cartório @  
 res @simula escrever com a mão dir olha p PRO mov M@  
 fig #fig.97



fig.97

230 RES @>mas tá bom já #cinco anos \*juntos tá bom demais < @\*  
 res @movimenta mão aberta para frente -----@  
 pro \*movimenta cabeça afm,,,,,\*  
 fig #fig.98



fig.98

231 PED #\*@&&huhuhuh .hhh @\* &  
 res @olha p Doc p PED@  
 ped -->&& &lev cbç olha RES sorri&  
 pro \*olha p Doc sorri--\*  
 fig #fig.99



fig.99

232 PES @&\*já é união estável já né?@&\*  
 res @----olha p PES-----@  
 ped & volta a escrever sorrindo &  
 pro \* sorrindo mov mão na mesa \*

233 RES \*@&no::ssa já passou disso CHEGA@  
 res @olha para PES, olha para Doc---->  
 ped & ----continua escrevendo ----->

pro \*olha para Doc sorrindo ----->  
 234 (0,6)  
 235 RES \*@para que pape:l ↑né:?\*@  
 res @olha p PES-----@  
 pro \* mão esq na boca-----\*  
 236 PES °e::°  
 237 RES #%\*preciso disso não% \*  
 res @olha PED balança perna---->  
 pro \*sorri mão no queijo\*  
 est % EST entra na sala %  
 238 (1,3) @  
 res ----->@  
 234 RES #\*&hahaha[hahaha .hh& \* @  
 235 PED [não é verda:de?  
 res @olha p PES rindo mãos juntas@  
 ped & sorri e escreve ----->  
 pro \*olha p RES olha PED sorri\*  
 fig #fig.100



fig.100

236 RES @\*{com certeza} (0,6) \*@  
 res @ olha p PES, p PED, p PES @  
 pro \*sorri balança cabeça neg\*  
 237 #\*{não precisa} hahahaha hhhhh  
 238 (1,0)  
 res @balança pernas olha p PES ----->  
 pro \*olha p PED ----->  
 240 PED &quando a:: pessoa:: ↑né@#[te:::m @ (1,0) &  
 241 RES [°é:°  
 res ----->@ @ blç cbç@  
 ped &para de escrever e mexe na blusa mão esq&  
 fig #fig.101



fig.101

242 RES #&tá certa do que #que::r: [ num precisa:  
 244 RES @[é: justamente ter respeito °né°  
 Res @ olha EST olha para PRO  
 Ped &ME mexe cabelo seg mão esq garrafa olha p EST ----->  
 fig #fig.102 #fig.103



fig.102



fig.103

245 PED \***&PAPEL não segura NADA não é verda:de?**  
 Ped &olha p EST olha p RES olha p EST----->  
 Pro \*apoia cotovelos mesa mexe mãos cruzadas--->

246 PRO \***o mais importan[te é o respeito EST %(xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)=**  
 247 RES [é::: o respeito EST =(xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)=

Pro \*mov cabeça afm olha p RES -----> Est % olha para PED ----->

248 PRO \***@isso aí \*@ EST =%(xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx) %**  
 Res @olha p PED@ Est %aponta ME p porta %  
 Ped \*olha p PED\*

Neste excerto, a responsável interrompe lapso (cf. ℓ. 224) e se autoseleciona produzindo o próximo turno (**eu não tenho problema nenhum com a minha >opção sexual<**, ℓ. 225). Com essa UCT, RES faz uma afirmação em relação a sua opção sexual e novamente empreende o trabalho interacional em preencher o silêncio anteriormente instaurado. Além da organização verbal, a responsável também empreende ações corporificadas de endereçar o olhar para a pesquisadora e de realizar o movimento das mãos para si e para fora (cf. figs. 94 e 95). Em resposta a essas ações, PES faz uma avaliação positiva da afirmação de RES, produzindo a UCT (**que bom:**, ℓ. 226). PRO também responde com a ação corporificada do movimento da cabeça em sinal de concordância.

Novamente, então, RES toma o turno de fala e inicia a mudança do tópico da conversa para casamento produzindo a seguinte UCT (**estou cinco anos casada com a pessoa já:**, ℓ. 227) agora endereçando o olhar para o professor e realizando o movimento repetido de apontar para frente com a mão direita aberta (cf. fig. 96). Apesar da investida de RES, ao endereçar o olhar para PRO, o professor apenas olha para a responsável e movimenta a cabeça em sinal de concordância e quem responde verbalmente a sua declaração é a pesquisadora com o continuador (**aham**, ℓ.228).

A responsável traz novas declarações em relação ao seu casamento e produz a UCT (**só não quis casar no papel ainda, no cartório**, ℓ. 229), acompanhadas do movimento de simular a assinatura do papel no cartório com a mão direita, endereçando o olhar para o professor (cf. fig. 97). E continua no próximo turno com a fala mais acelerada (**>mas tá bom já cinco anos juntos tá bom demais <**, ℓ. 230), realizando também o movimento das mãos gesticulando enquanto fala (cf. fig. 98). O professor, mais uma vez, de forma afiliativa, movimenta cabeça em sinal de entendimento.

A pedagoga levanta a cabeça e sorri (cf. fig. 99) também respondendo de forma afiliativa à declaração da responsável. Neste caso, o sorriso atua na manutenção de progressividade da fala nas sequências. De forma colaborativa o professor também sorri junto com ela (fig.99), no entanto, quem toma o turno é a pesquisadora realizando a seguinte

avaliação (já é união estável já né?, l. 232). Destacamos que a avaliação da pesquisadora demonstra maior interesse na produção intersubjetiva de algo em conjunto, diferentemente do que parecia ocorrer no início do excerto, em que as ações – respostas breves e mínimas – mais pareciam buscar dar conta de preencher os silêncios, e não propriamente produzir algo novo em conjunto. Nesse momento a pedagoga, sorrindo, volta à multiatividade da escrita, enquanto a responsável acompanha com o olhar direcionado para a pesquisadora.

A responsável toma o turno de fala e responde à avaliação de PES (no:::ssa já passou disso CHEGA, l. 233). Cabe destacar aqui a acentuação das palavras e a culminância ao final do turno, da palavra “chega” em volume mais alto, seguida de uma pausa de seis décimos de segundo (cf. l. 234). RES, então, mantém o piso de fala, endereça o olhar para a pesquisadora e realiza uma indagação (para que pape:1 né:?, l. 235). Com um volume de voz mais baixo, PES responde (°é::°, l. 236). A responsável então se autosseleciona e emite nova avaliação sobre seu relacionamento (preciso disso não, l. 237).

Na sequência inicia-se um novo lapso de um segundo e três décimos de segundo. Neste momento a responsável balança a perna e olha para a pedagoga e o professor produz marcas de afiliação, uma vez que sorri, olhando para a responsável. A responsável, então, olha novamente para a pesquisadora e puxa uma gargalhada (hahahahahahaha .hh, l. 239). A pedagoga de forma afiliativa, ainda escrevendo (cf. fig. 100), produz a UCT em sobreposição à risada de RES (não é verda:de?, l. 240) e com entonação ascendente, realiza uma pergunta. O professor sorri junto, endereçando o olhar para a responsável e depois para a pedagoga.

Ainda rindo a responsável produz o turno (com certeza, l. 241) seguida de uma pausa de seis décimos de segundo e segue reafirmando que (não precisa hahaha hhhhh, l. 242). Em resposta, o professor sorri e balança a cabeça negando, demonstrando sua concordância em relação à declaração da responsável. Na sequência, temos um novo lapso de um segundo (l. 243). Durante o silêncio, a responsável novamente balança as pernas e olha para a pesquisadora, já o professor direciona o olhar para a pedagoga.

A pedagoga, então, para de escrever e toma o turno de fala (quando a::: pessoa::: né [te:::m, l. 244). Cabe destacar os prolongamentos de vogal nesse turno evidenciando a hesitação da pedagoga em emitir uma avaliação sobre as declarações da responsável. O

desconcerto da pedagoga pode ser observado com suas ações corporificadas de mexer na sua blusa e depois no cabelo (cf. fig. 102 e 103). RES com o movimento da cabeça em sinal de concordância e a fala mais baixa produz o turno em sobreposição (°é:°, l. 245).

A pedagoga continua e produz uma nova UCT (**tá certa do que que::r: num precisa:**, l. 246), observando que a estagiária entra na sala e se direciona até ela, PED olha para EST e depois endereça o olhar novamente para a responsável. RES também observa a chegada da estagiária quando olha para ela e depois endereça o olhar para o professor que na sequência toma o turno em sobreposição fazendo a seguinte declaração (°é: **justamente ter respeito °né°**, l. 247).

A pedagoga inicia o próximo turno como o volume de voz mais alto (**PAPÉL não segura NADA não é verda:de?**, l. 248) realizando uma pergunta, no entanto, após proferir esse turno acontece uma cisma<sup>71</sup> na interação. Quando a estagiária começa a falar com PED, em paralelo, RES e PRO seguem com a troca de turnos. Com os cotovelos apoiados na mesa e as mãos cruzadas na altura do rosto o professor afirma que (**o mais importan[te é o respeito**, l. 249) e, na sequência a responsável repete sua afirmação (°é::: **o respeito**, l. 250) demonstrando afiliação à declaração de PRO. O professor com o olhar endereçado para RES movimenta a cabeça de forma afirmativa e finaliza reafirmando o que foi falado nos turnos anteriores (**isso aí**, l. 251).

Assim, diferentemente do que ocorre anteriormente, quando os participantes parecem evitar a tomada do turno, demonstrando não aceitarem os convites para a participação da responsável por meio de respostas breves, apenas satisfazendo a relevância condicional imposta pela primeira parte dos pares adjacentes dirigidos por RES, as ações agora empreendidas por PRO, PES e PED, de maior engajamento com a continuidade da conversa evidenciadas neste excerto são fruto do trabalho de busca de alinhamento que partiu do trabalho interacional da responsável em manter o fluxo de troca de turnos da conversa. Nessa perspectiva, se nos remetemos ao contínuo estabelecido por Jefferson *et al.* (1987), em relação aos convites à intimidade, observamos que os participantes nesse dado se orientam para uma trajetória sequencial que evolui de uma situação inicial de desalinhamento (em relação à convites oferecidos por RES e a respostas breves) para, nos últimos trechos do

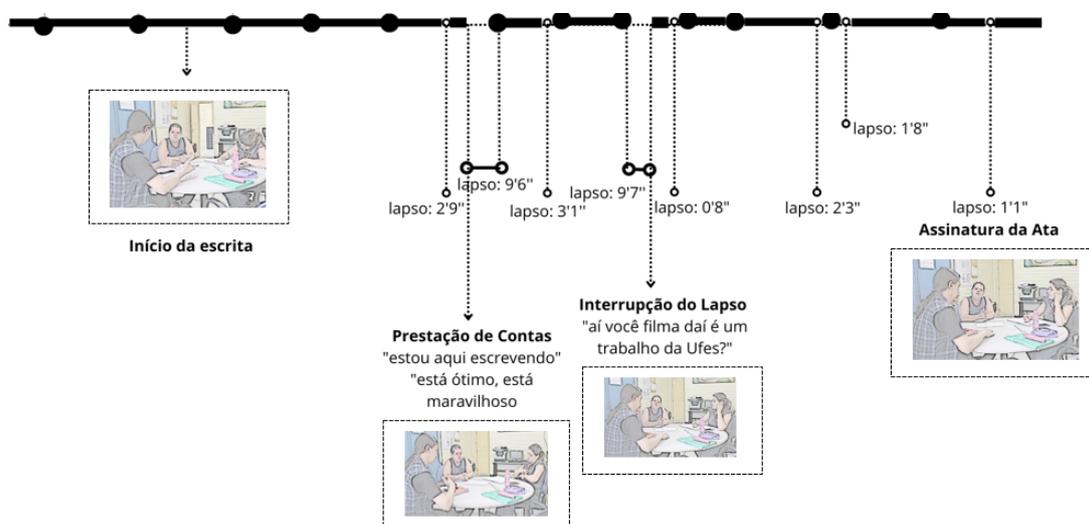
---

<sup>71</sup> Entendemos que cisma é “a variabilidade no número de sistemas de tomada de turnos em operação. Existem mecanismos para a cisma de uma conversa em mais de uma. Esses mecanismos podem operar quando pelo menos quatro partes estão presentes, a partir de então há partes suficientes para duas conversas. Com quatro partes então, a cisma é uma possibilidade sistemática.” (SACKS *et al.*, 2003 [1974], p. 28)

excerto, apresentar indícios de maior engajamento dos outros participantes em relação à continuidade da conversa.

Em suma, é possível observar neste atendimento pedagógico (AP11), a evolução da ocorrência dos silêncios na interação (cf. imagem 29). A partir das minúcias aqui apresentadas evidenciamos que na perspectiva dos participantes houve pouca tolerância para a ocorrência do silêncio ao longo da interação, tornando esses momentos constrangedores para os participantes, especialmente para RES cujas ações corporificadas (balançar as pernas, por exemplo) sinalizaram a sua inquietação e o seu desconforto com a descontinuidade da conversa. Assim, com a orientação de RES em continuar falando enquanto a ata de atendimento não estivesse concluída, observamos que ela utilizou alguns métodos para a resolução do lapso, tais como: a busca pela restauração da progressividade na interação com a retomada de tópico anterior ou tópico novo; o recrutamento de outra pessoa, que não está falando no momento, para conversar; a utilização do *small talk*; a retomada com uma avaliação (agradecimento); a inserção de uma breve narrativa.

**Imagem 29: Linha do tempo AP11**



*FONTE: elaboração própria da autora*

A transcrição de toda a sequência do fechamento do atendimento pedagógico AP11 consta no apêndice (2) desta tese. O dado analisado nesta seção possui aproximadamente 538 segundos de duração, sendo que, em aproximadamente 315 segundos, a pedagoga estava realizando a ação de escrever a ata de atendimento e desse montante apenas em 49 segundos as participantes fizeram efetivamente silêncio, ou seja, 14% do total da duração da escrita da

ata foi composto por momentos de ausência de fala na interação em decorrência da ação de escrever realizada pela pedagoga da instituição. Como é possível observar no quadro abaixo.

**Tabela 10: Quadro resumo da sequência de excertos - AP11<sup>72</sup>**

PARTE 1 Excertos analisados	Linhas 1-35	Excerto 13	Excerto 14	Excerto 15	Excerto 16	Excerto 17
Ocorrência de ausência de fala	Pausa	Pausa, intervalo	Pausa	Pausa	Pausa, intervalo lapso	Lapso
Ação principal do excerto	Explicação sobre a distribuição das notas do estudante.	Avaliação da condição familiar do estudante. Início da escrita	Orientações sobre o estudante.	Agradecimento pela atenção com o estudante.	Avaliação do comportamento do estudante.	<i>Small talk.</i>
Tempo de silêncio/escrita da ata de atendimento (segundos)	-	-	1'3"	0'7"	19'7"	3'1"
Tempo de fala concomitante com a escrita da ata de atendimento (segundos)	-	44'0"	32'2"	21'4"	56'3"	13'7"
PARTE 2 Excertos analisados	Linhas 165-181	Excerto 18	Excerto 19	Linhas 216-223	Excerto 20	Linhas 248-329
Ocorrência de ausência de fala	Lapso	Pausa, lapso	Pausa, Intervalo, lapso	Pausa, intervalo	Pausa, lapso intervalo	Lapso
Ação principal do excerto	Recomendações e encaminhamentos.	Conversa com novos participantes.	Narrativa.	Cont. sobre a pesquisa	Comentário sobre casamento.	Assinatura da ata e encerramento. Finalização do registro da ata e leitura.
Tempo de silêncio/escrita da ata de atendimento (segundos)	2'8"	10'5"	4'1"	2'3"	3'5"	3'2"
Tempo de fala concomitante com a escrita da ata de atendimento (segundos)	4'2"	15'7"	32'4"	32'5"	22'5"	23'7"

FONTE: elaboração própria da autora

<sup>72</sup> A transcrição de toda a sequência do fechamento do atendimento pedagógico AP11 consta no Apêndice deste trabalho.

A análise proposta para atendimento pedagógico AP11 evidencia que a ação de “fazer silêncio” enquanto um dos participantes realiza a multiatividade da escrita não é uma tarefa simples. Neste atendimento pedagógico, a responsável apresenta, nos momentos de ausência de fala em decorrência da ação de escrever, um desalinhamento em relação aos outros participantes, demonstrando na interação com várias ações a sua orientação para a continuidade da conversa e o seu desconforto/intolerância para aguardar em silêncio o encerramento da ação de escrever. Em comparação às outras duas etapas analíticas analisadas nesta pesquisa (AP6 e AP7), entendemos que no AP11, houve um trabalho interacional por parte dos participantes, especialmente realizado por RES que em boa parte da interação foi “bem sucedida” em preencher o silêncio, minimizando, então, o desconforto entre os participantes e criando oportunidades de maior acolhimento e aproximação da família. Nesta interação foi possível observar que a escola teve oportunidades de: explicar melhor a sua organização; sensibilizar e orientar a família; tratar das especificidades do estudante e de sua família; criar vínculos.

A partir do que foi observado nesses segmentos do atendimento pedagógico AP11, a ação de “fazer silêncio” provocou desconforto entre os participantes, o que demandou um grande trabalho interacional para dar continuidade à troca de turnos e, conseqüentemente, observamos que esses métodos possibilitam sequências mais dinâmicas na interação, ou seja, percebemos neste episódio a menor ocorrência de eventos de silêncio no momento em que um dos participantes se dedica à multiatividade da escrita. Verificamos, assim, como os participantes lidaram com esse momento. Na próxima seção, buscaremos sistematizar as conclusões obtidas, de modo a responder às perguntas de pesquisa que não foram respondidas diretamente até aqui.

\*\*\*

## 7. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos, por meio dessa pesquisa, gerar entendimentos de como as pessoas lidam com a descontinuidade na conversa quando alguém, na interação, está realizando a multiatividade da escrita. Esse fenômeno foi observado em alguns atendimentos pedagógicos de uma escola localizada em uma cidade da Região Metropolitana do Espírito Santo. As interações aqui analisadas, portanto, ocorreram entre os indivíduos responsáveis pelos estudantes da instituição de ensino e alguns membros do corpo escolar como pedagoga, coordenadora, diretora e professores.

Nesta investigação nossos objetivos se voltaram a observar quais métodos as pessoas empreendem para “fazer silêncio” ou para “continuar a conversa” enquanto uma delas está escrevendo com o empenho de desvendar as minúcias multimodais que constroem as relações cotidianas. Nessa perspectiva, retomamos, mesmo que brevemente, as três perguntas de pesquisa que apresentamos ao iniciarmos o nosso trabalho:

- *Como a multiatividade da escrita interfere na sequência das ações na interação?*
- *Como as pessoas lidam com descontinuidades na conversa quando um dos participantes está escrevendo?*
- *Quais métodos para “fazer silêncio” ou para “continuar a conversa” as participantes empreendem na interação quando uma delas está escrevendo?*

A fim de dar conta das questões de pesquisa, tomamos como foco da análise o momento da escrita na interação e os silêncios provocados a partir da ocorrência dessa multiatividade, considerando três etapas analíticas: (1) *Ocupando-se em “fazer silêncio”*; (2) *O desalinhamento entre as participantes*; (3) *A organização da tomada de turnos*.

Observamos, então, que nas três etapas analíticas, as pessoas lidaram de forma diferente com a ação de escrever durante a interação. No contexto institucional analisado, a escrita da ata de atendimento é protocolar e a sua ocorrência é notável e ambivalente, pois, ao mesmo tempo, a multiatividade da escrita também pode gerar problemas de interação: a quebra no olhar mútuo entre os participantes; a descontinuidade na interação; a necessidade de esperar que se termine a redação em copresença silenciosa e muitas vezes esse momento de espera pode causar desconforto entre os participantes.

Destarte, a título de consolidação de tudo o que foi apresentado até aqui, passamos às respostas das perguntas de pesquisa, mais efetivamente, para fins didáticos de fechamento de toda a trajetória realizada nesta investigação.

### **7.1. Como a multiatividade da escrita interfere na sequência das ações na interação?**

Nos textos considerados seminais da AC os autores propõem uma sistemática para a descrição do sistema de tomada de turnos. Alguns pontos acerca do funcionamento deste objeto tornam evidentes a diferença entre as ações dos participantes enquanto inseridos em conversas cotidianas ou institucionais, uma delas, é justamente a alocação dos turnos de fala. Em atendimentos pedagógicos, objeto desta análise, seguidamente os turnos de fala são alocados e gerenciados pela participante institucionalmente designada para isso: a pedagoga, coordenadora ou diretora.

Todavia, quando iniciamos a segmentação e transcrição dos dados gerados observamos que em alguns dos atendimentos pedagógicos, a conversa era descontinuada e quando ampliamos a lente para analisar esse fenômeno percebemos que o que determinava essa descontinuidade era o envolvimento de um dos participantes na multiatividade da escrita da ata de atendimento. Considerado como uma ação protocolar, o registro da escrita da ata é tratado pelas participantes como uma atividade central e estruturante da interação naquele encontro que orienta o atendimento para o seu fechamento. O foco analítico desta pesquisa, então, constituiu-se em olhar para esses momentos e observar que em tais configurações as pessoas podem se orientar para “fazer” ou “não fazer silêncio” enquanto a outra pessoa escreve.

Na primeira etapa analítica, observamos que as participantes trataram o lapso como a cessação relevante da conversa para atender uma outra ação relevante na sequência da interação, ou seja, entendendo que “fazer silêncio” era necessário para o autoenvolvimento da participante na multiatividade da escrita e enquanto isso a outra participante aguardou em silêncio a finalização da ação de registro do documento. Na segunda camada analítica, observamos que as participantes trataram os lapsos como o desenvolvimento permitido do silêncio, em que tanto a fala como o silêncio poderiam acontecer, no entanto, que mesmo com as investidas da participante que não estava escrevendo para continuar falando, não houve um alinhamento entre elas sobre “fazer” ou “não fazer silêncio” e esse momento se tornou

problemático, apresentando evidências de desconforto da responsável durante a ocorrência do silêncio prolongado. Por fim, a terceira camada analítica demonstrou que os participantes utilizaram vários métodos para dar continuidade à interação. Ao gerenciar a ocorrência de silêncios, percebemos que nesse atendimento ocorreram mais momentos de silêncios, porém com períodos de duração mais curtos, deixando o fluxo da interação mais dinâmico. Na última etapa analítica percebemos mais oportunidades de fala entre os participantes, permitindo que houvesse uma esquivada das restrições impostas (ATKINSON; DREW, 1979) pela estrutura protocolar do atendimento institucional, proporcionando abertura para que novos tópicos emergissem naquela interação.

A seguir, apresentamos um quadro resumo (tabela 11) dos três atendimentos pedagógicos analisados que demonstram o tempo de duração do segmento analisado e os tempos de escrita + silêncio e escrita + fala. Com essa demonstração percebemos que nos dois primeiros atendimentos pedagógicos (AP6 e AP7) as participantes de fato “fizeram” silêncio enquanto a pedagoga escrevia, ou seja, aguardaram em copresença silenciosa o término da ação. Entretanto, foi possível observar que há uma diferença na orientação das participantes para aguardar em silêncio, enquanto no AP6 a responsável se orienta para aguardar a ata para a pedagoga realizar a multiatividade da escrita, no atendimento AP7 observamos que o momento de descontinuidade da interação é evidenciado pelo desconforto da responsável ao aguardar a redação da ata, destacados pelo desalinhamento entre as participantes da interação. Desse modo, os dois primeiros atendimentos pedagógicos se caracterizam com ações mais protocolares, em que se destaca uma postura institucional burocrática. Diferente dos dois primeiros atendimentos, no AP11 o tempo total de silêncio foi significativamente menor (cf. tabela 11), com mais momentos de silêncio, porém com períodos mais curtos ao longo do trecho analisado que evidencia o esforço interacional dos participantes em manter a troca de turnos e dar continuidade à interação.

**Tabela 11: Quadro resumo dos atendimentos pedagógicos analisados**

Atendimento Pedagógico	AP6	AP7	AP11
Tempo total do segmento analisado	410'0"	251'0"	538'0"
Tempo total da ação da escrita	214'0"	90'1"	347'5"
Tempo de escrita + silêncio	208'0"	66'5"	48'9"
Tempo de escrita + fala	5'9"	23'6"	298'6"
Tempo da ação de “fazer silêncio” (porcentagem)	97,1%	72,4%	14%

*FONTE: elaboração própria da autora*

Em resumo, é típico em situações em que uma participante gerencia multiatividades que ela demonstre uma variedade de ações: tanto vocalmente, quanto de forma corporificada, tanto para realizar as atividades como também para exibi-las simultaneamente. Nos dados, à medida que a pedagoga começa a escrever e, assim, muda sua orientação, ela se apresenta disponível para a continuidade da atividade de escuta, porém ao realizar a ação de se autoenvolver na escrita demanda momentos de desligamento da interação. Por outro lado, as participantes que não estão escrevendo se colocam na posição de espera e exibem disponibilidade para falar a qualquer momento, no entanto, percebemos diferenças em relação a como elas lidam com isso: enquanto nos dois primeiros atendimentos as participantes se colocam em posição de espera, em que a primeira, demonstra-se alinhada a “fazer silêncio” e a outra desconfortável; no último atendimento analisado, percebemos que os participantes se engajam para a continuidade de troca de turnos. Nesse sentido, nessa pesquisa buscamos observar em como as pessoas se comportaram com essas discontinuidades nesse momento da interação e como a multiatividade da escrita interfere na sequência de troca de turnos.

## **7.2 Como as pessoas lidam com discontinuidades na conversa quando um dos participantes está escrevendo?**

Nesta tese, concentramos em observar os lapsos na interação que ocorreram em decorrência da multiatividade da escrita da ata no fechamento dos atendimentos pedagógicos. Assim, a discontinuidade da conversa foi analisada a partir dos métodos que as pessoas usaram para lidar com esses silêncios na copresença dos participantes. Com a abordagem da AC para os silêncios, esta pesquisa se propôs a fornecer uma descrição analítica de como essa discontinuidade é percebida e tratada pelos participantes na interação.

Na primeira etapa analítica, no atendimento AP6, foi possível observar que temos por parte das participantes uma maior “tolerância” para o silêncio provocada pela ação de escrever que uma delas está empreendendo. A partir das ações corporificadas, percebemos que enquanto uma das participantes se ocupa em escrever a ata de atendimento, a outra aguarda em estado de espera sem evidenciar movimentos significativos que evidenciassem desconforto durante o estado de copresença silenciosa. Apenas ao final da sequência da escrita, que é observado que a participante realiza um movimento mínimo de pegar o telefone

celular, sinalizando que iria continuar aguardando, porém, a partir daquele momento, o faria mexendo no celular, ratificando sua orientação para continuar aguardando. Entendemos, dessa forma, que a multiatividade de escrever influencia na ocorrência de lapsos na interação e as participantes tacitamente “fazem” silêncio enquanto a pedagoga redige a ata, evidenciando o desligamento mútuo da interação. Enquanto uma se autoenvolve na multiatividade de escrever a outra se ocupa em esperar o término do registro.

Na segunda etapa analítica, percebemos que, a ação de escrever analisada no atendimento AP7, a “tolerância” que foi evidenciada no dado anterior, não é negociada da mesma maneira. Nesse dado, a multiatividade da escrita desencadeia outras ações empreendidas pela responsável. É interessante notar que o silêncio se realiza a partir de uma sequência de ações despreferidas e, conseqüentemente, observamos que os momentos de ausência de fala apresentam indícios de desconforto na interação na participante que está aguardando a ação de escrita do documento. No entanto, verificamos que há uma tentativa de dar continuidade a conversa, porém, na sequência turno a turno, não há uma resposta a essa investida, permanecendo a demonstração de desconforto da participante, mas que não reverbera em outras ações, resultando, assim, na permanência da ausência de fala.

Nas duas primeiras interações analisadas, verificamos dois episódios em que há o predomínio de ausência de fala na interação quando um dos participantes realiza a ação de escrever no momento de fechamento do atendimento pedagógico, acarretando sequências de lapsos mais longos na interação. Desse modo, observamos que houve semelhanças em relação a esses longos períodos de ausência de fala em decorrência da ação de escrever, por exemplo, a posição de espera e exibição de disponibilidade (acompanhamento da ação de escrever pelo direcionamento do olhar). No entanto, observamos também que a orientação das participantes se divergem em relação a ação da escrita: no AP6, as participantes reconhecem mutuamente que é hora de “fazer silêncio” para que a outra pessoa redigir a ata e esse “fazer silêncio” não é tratado na interação como um problema entre elas, enquanto uma escreve a outra aguarda; na AP7, as participantes não parecem se orientar da mesma maneira, partir de uma sequência de ações “mal resolvidas” na interação, a participante, que possui o mandado institucional, orienta-se para a multiatividade da escrita e se desliga da interação, sem uma negociação entre as partes para que a ação acontecesse, nesse caso, os momentos de ausência de fala são evidenciados pelo desalinhamento das ações das participantes na interação, enquanto uma estava ainda orientada para a conversa a outra sem dar respostas se desliga da interação e se orienta para a ação de escrever.

Por fim, na terceira etapa analítica, a análise proposta para atendimento pedagógico AP11 evidencia que a ação de “fazer silêncio” ou “continuar falando” é negociada ao longo de todo o trecho analisado entre os participantes, apresentando um comportamento diferente dos dois atendimentos (AP6 e AP7). Inicialmente, verificamos que há compromisso entre os participantes que não estão escrevendo com a progressividade da interação. Todavia, na sequência da interação, percebemos que o sistema de tomada de turnos não produz um próximo orador, produzindo momentos de silêncio na interação. Essa ruptura na progressividade, demonstra um desalinhamento entre os participantes: enquanto a pedagoga está realizando a multiatividade da escrita, um participante se orienta para “fazer silêncio” e a outra participante, ao contrário, demonstra com várias ações a sua orientação para dar continuidade a conversa e demonstra, com ações corporificadas, o seu desconforto para aguardar em silêncio o encerramento da ação de escrever.

Em comparação às outras interações analisadas nesta pesquisa (AP6 e AP7), entendemos que no AP11 houve um trabalho interacional por parte dos participantes, especialmente realizado por RES, que em boa parte o foi “bem-sucedida” em preencher o silêncio, minimizando, então, o desconforto entre os participantes. Entendemos que esse trabalho interacional criou possibilidades de maior aproximação da família à escola. Nessa interação, foi possível observar que houve oportunidades para a família entender melhor a organização da escola, pensar ações em conjunto com a escola para melhorar o rendimento do estudante, conhecer as especificidades dele e, por fim, estabelecer vínculos com a família.

Em termos mais gerais, por meio desse estudo foi possível observar a organização momento a momento da escrita como uma prática social multimodal bem interessante. As evidências fornecidas pelos detalhes incorporados da interação social no momento da conversa que a escrita acontece mostram que a natureza das ações, sua forma, seu significado, sua relevância e sua importância sequencial são um fenômeno dinâmico. Dessa forma, a análise dos dados apontou que essas ações ocorrem de diferentes maneiras, levando em consideração também a quantidade de participantes na interação e o tempo em que a escrita do documento ocorre. Além disso, nos dados analisados, observamos que as ações corporais constituem um desafio estimulante para transcrições e análises multimodais. Isso, por sua vez, permite que uma análise trate os recursos verbais e corporificados, possibilitando a reflexão sobre seu uso, interpretação e distribuição situados pelos participantes. Dando oportunidade de observar nas minúcias da interação, os métodos que as pessoas utilizam para lidar com

momentos de espera e descontinuidade na troca de turnos e como isso se projeta na sequencialidade turno a turno.

### 7.3 Quais métodos para “fazer silêncio” ou para “continuar a conversa” as participantes empreendem na interação quando uma delas está escrevendo?

Após um determinado turno, ocorre o que Sacks *et al.* (2003 [1974]) chamam de “rodadas de autosseleção possível” que ninguém assume imediatamente a fala e em consequência ocorre um lapso na interação, ou seja, o sistema de tomada de turnos nessa configuração prevê a ocorrência do silêncio no momento da interação. Nesta pesquisa, então, descrevemos como a multiatividade da escrita favorece a ocorrência desses silêncios e analisamos quais os métodos as participantes empreendem para “fazer” ou “não fazer silêncio” durante a multiatividade da escrita da ata.

Esta tese contribui para as pesquisas em AC e multimodalidade, pois se dedicou a observar o silêncio e a sua relevância na conversa, especialmente quando um dos participantes está envolvido em outra atividade. Buscamos observar, a partir da sequência de ações em uma interação, os momentos quando a escrita se estabelece como próxima coisa a fazer e como as pessoas se orientam em relação a tal atividade. Nesse sentido, observando o fenômeno dos silêncios nos dados analisados nesta pesquisa foi possível descrever alguns métodos que as pessoas empregam para gerenciar as descontinuidades na interação.

**Tabela 12 – Quadro resumo dos métodos para “fazer” ou “não fazer” silêncio**

“FAZER SILÊNCIO”	“NÃO FAZER SILÊNCIO”
Formulação (ação de escrever)	Movimento para o encerramento da interação
Autoenvolvimento na ação da escrita	Restauração da progressividade na interação com a retomada de tópico anterior ou tópico novo
Disponibilidade para a atividade de escuta	Recrutamento de outra pessoa, que não está falando no momento, para conversar
Posição de espera e exibição de disponibilidade (direcionamento do olhar para documento)	<i>Small talk</i>
Diminuição da disponibilidade pelo autoenvolvimento em outra ação (mexer no celular)	Avaliação (agradecimento)
Desligamento da interação (desvio de olhar)	Inserção de Narrativa
Respostas mínimas	Interrupções momentâneas da ação de escrita
Não adesão às investidas de retomada da interação	

FONTE: elaboração própria da autora

Conforme ilustramos na tabela 12, os principais métodos que as participantes operam para gerenciar a descontinuidade da conversa na interação enquanto ocorre a multiatividade da escrita são: a formulação ao sinalizar que ela precisa iniciar ou continuar a ação de escrever; demonstrar o seu autoenvolvimento na escrita da ata e o seu desligamento da interação; demonstrar a sua disponibilidade para a atividade de escuta; colocar-se em posição de espera e exibindo disponibilidade para falar a qualquer momento com o direcionamento do olhar para documento; demonstrar a diminuição da disponibilidade pelo autoenvolvimento em outra ação como mexer no celular, por exemplo; demonstrar desligamento da interação desviando o olhar; produção de respostas mínimas; e não adesão às tentativas de retomada da interação.

Nos dados também percebemos o movimento dos participantes orientados para a “não fazer silêncio”, especialmente quando observamos o trabalho interacional do AP11. Sendo assim, os principais métodos observados com essa orientação foram: movimento para o encerramento da interação; restauração da progressividade na interação com a retomada de tópico anterior ou iniciando um tópico novo; realizar o recrutamento de outra pessoa, que não está falando no momento, para conversar; inserção de *small talk*; realizar uma avaliação de agradecimento; inserir uma narrativa; e realizar interrupções momentâneas da ação de escrita.

Em resumo, no estudo em apreço foram analisados dados que emergem de uma conversa em situação de fala-em-interação em atendimentos pedagógicos às famílias de estudantes matriculados em uma escola pública localizada na Região Metropolitana de Vitória, Espírito Santo. Para tanto, foram observados o momento da interação em que a responsável pelo atendimento realiza a multiatividade de escrever. Ao iniciar a ação da escrita, valendo-se de elementos verbais e corporificados, observamos que as pessoas empreendem métodos na interação para “fazer silêncio” ou para manter o fluxo da conversa.

#### **7.4 Contribuições para o diálogo família x escola**

Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada das profissões (Sarangi, 2012), dessa forma, analisar os atendimentos pedagógicos é um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade urgente. Sabemos sobre a importância que a atuação das famílias no contexto escolar pode estabelecer sobre o rendimento dos estudantes e, essa participação, pode e deve ser incentivada nos e pelos atendimentos pedagógicos que analisamos nesta tese.

Nesse sentido, entendemos que uma contribuição relevante deste estudo à escola, em termos de resultados úteis para a melhoria dos atendimentos pedagógicos, é destacar a importância desses momentos no que concerne às oportunidades que as pedagogas e professoras/es tem de conseguir uma maior aproximação e realizar um acolhimento dessas famílias nos momentos de assinatura das atas, entendendo que este momento pode ser mais bem aproveitado para construção de vínculos entre as duas instituições - família e escola - que precisam caminhar juntas e articuladas.

Nessa perspectiva, compreendemos que os atendimentos pedagógicos se configuram como uma boa oportunidade de interação que possibilita a troca de experiências, ampliando possibilidades de diálogo e maior participação da família na escolarização dos estudantes. Nesses encontros, para além da resolução de problemas, os representantes escolares atuam como indivíduos que frequentemente se veem desafiados a lidar com as mais diversas situações e, portanto, o modo como produzem suas ações e respondem a ação de outrem refletem nas ações pedagógicas da escola e podem servir de apoio para a gestão escolar. Canedo (2010, p. 177), em sua pesquisa sobre as interações entre famílias e escolas, aponta para a importância do diálogo presencial, como a forma mais efetiva de alcançar o almejado entendimento com as famílias e “de criar laços de afeto e respeito”.

Freire (1970, p. 77) afirma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Sendo assim, para desenvolver o sujeito pressupõe conhecer, respeitar e valorizar a sua cultura para que a partir desta, ocorra o aprendizado transformador, relacionando a palavra com a prática e seu refletir. O diálogo, nesse aspecto, é uma forma de convivência em grupo e de grande importância para um bom relacionamento. A comunicação entre a família e a escola deverá acontecer por meio de um diálogo aberto e sempre no sentido de trocar informações importantes para o desenvolvimento do estudante. Dessa forma, o diálogo acontece quando há troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação (PARO, 2008, p. 27 - 28).

Para falar um pouco mais sobre o diálogo entre a família e escola, gostaria de rememorar o texto “escutatória” de Rubem Alves que diz:

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos estimulado pela Revolução de 64. Contou-me de sua experiência com os índios. Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. (Os pianistas, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio, abrindo vazios de silêncio, expulsando todas as ideias estranhas.) Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. (ALVES, 2003)

A escola não é (e não deve ser) um espaço de silêncio. A reflexão acerca da “escutatória” de Rubem Alves nos faz pensar sobre a importância de desenvolvermos a habilidade de escutar em todos os espaços e oportunidades que vivemos. Praticar a escuta na/com a família é enfatizar o cuidado com outro, a atenção ao que o outro tem a dizer. Sendo assim, exercer a “escutatória”, então, é criar oportunidades para que as famílias possam falar, que a família tenha na escola espaço para ouvir as alegrias e dores das pessoas, transitar pelo clamor de afeto, poder praticar a empatia, o acolhimento e oportunizar a fala ao outro como possibilidade de existir, como um ato humano, promovendo a escuta atenta e cuidadosa.

Observando as interações que analisamos neste trabalho que se dedicou a olhar para a multiatividade da escrita, olhando para momentos de descontinuidade da interação. Realizamos uma reflexão para além da perspectiva teórica da AC que esta pesquisa se dedicou. Nessa perspectiva, tentamos entender como esta análise poderia contribuir com a comunidade escolar ou, de forma mais ampla, como poderíamos contribuir com as escolas para um melhor atendimento às famílias dos estudantes?

Nesse sentido, entendemos que é preciso valorizar os momentos de diálogo com as famílias dos estudante e, especificamente sobre o momento que analisamos, entendemos a necessidade de se pensar melhor o momento da prática de escrever em atendimentos pedagógicos. A partir de um olhar mais simplista, poderíamos afirmar que os dois primeiros dados analisados (AP6 e AP7), o silêncio que acontece enquanto a pedagoga escreve não evidencia um problema interacional, visto que quando alguém se dedica a uma outra atividade é esperado o seu desligamento momentâneo. Porém, quando observamos os dados, percebemos que a multiatividade da escrita impacta diretamente na fluidez da interação e em alguns momentos evidencia o desconforto e distanciamento entre as participantes na interação. Neste caso, diríamos que, nos dois primeiros dados analisados, a escola poderia aproveitar melhor o tempo com as famílias atendidas abrindo oportunidades de escuta e aproximação. Ao contrário do que aconteceu no AP11, por exemplo, em que os participantes aproveitam as oportunidades para conhecer as especificidades do estudante e de sua família.

Compreendemos que para a instituição registrar a ata de um atendimento é extremamente relevante e faz parte dos protocolos. Nesse sentido, seria necessário pensar estratégias para que esse momento fosse conduzido de forma estratégica, como por exemplo: incluindo outro participante para assumir a função da escrita da ata ou para assumir a troca de turnos; não sendo possível contar com outro participante, que fosse administrado de forma intercalada a ação da escrita com momentos de fala como foi possível observar no AP11.

Entendendo que a escola é uma instituição que tem como objetivo promover a formação integral dos estudantes, proporcionando conhecimentos, habilidades e competências necessárias para sua inserção na sociedade. E para isso, é fundamental que além de uma equipe qualificada de profissionais, haja uma relação de confiança entre esses profissionais e as famílias dos estudantes. É por meio dessa relação que se pode conhecer melhor a realidade das crianças e adolescentes, permitindo uma intervenção mais efetiva e personalizada. A relação entre escola e família é uma questão complexa e desafiadora. Muitas vezes, as famílias não se sentem acolhidas pela escola, enquanto a escola, por sua vez, pode ter dificuldades em compreender a realidade do estudante fora do ambiente escolar. Tal situação pode gerar conflitos e dificuldades na aprendizagem, uma vez que a escola e a família são pilares fundamentais no processo de aprendizagem.

Dessa forma, é necessário que haja um esforço conjunto para fortalecer essa relação e garantir que os estudantes sejam beneficiados. Para isso, entendemos que o encerramento dos atendimentos pedagógicos pode se tornar boas oportunidades para se estabelecer uma escuta mais qualificada. Ao escutar ativamente as necessidades e demandas dos familiares, o profissional pode gerar confiança e estabelecer um canal de comunicação efetivo, possibilitando compreender melhor o estudante, sua vida familiar e suas necessidades na escola. Isso pode incluir o acompanhamento de seu desenvolvimento socioemocional, identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem e conhecer suas habilidades e interesses para aplicar em suas ações pedagógicas.

Considerando a trajetória descrita acima, afirmamos que é fundamental o fortalecimento da relação escola e família e discutir as estratégias para um melhor acolhimento nesses atendimentos pedagógicos. Enfim, que sejamos mais escuta do que fala e que possamos desenvolver a “escutatória” para ouvir o humano que habita em cada um de nós.

\*\*\*

## 8. REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **O amor que acende a lua**. 8ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- CLAYMAN, S.E. Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place. In: Sidnell, J.; Stivers, T. (Eds.), **The Handbook Of Conversation Analysis**. Hoboken, NJ: Wiley, p.150-168, 2012.
- COUPLAND, J. **Small Talk**. Harlow: Pearson Education Limited. 2000.
- COUTO, C.S.L. **O Choro na interação: o gerenciamento de ações em episódios nos quais o choro é tornado relevante**. Dissertação de Mestrado. Ufes, 2021.
- CRUZ, F. M.; OSTERMANN, A. C.; ANDRADE, D. N. P.; FREZZA, M. **O trabalho técnico-metodológico e analítico com dados interacionais audiovisuais: a disponibilidade de recursos multimodais nas interações**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP. p.1-36, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/47114/31462>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L.L.; JUNG, N.M. (Orgs.), **Análises em fala-em-interação institucional: A perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas, Mercado de Letras, 2009.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **The Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 01-28, 2000.
- DIVAN, L. M. F.; WEISS, V. F. **A organização sequencial da conversa**. Revista Gatilho: PPGL/ UFJF. Revista eletrônica da UFJF, v. 1, n.1, p. 1-17, 2005.
- DREW, P. Turn Design. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), **The Handbook Of Conversation Analysis**. Hoboken, NJ: Wiley, p. 131-149, 2012.
- DREW, E; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: An introduction. In: P. Drew & J. F J Heritage (orgs.), **Talk atwork: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ELLIOTT, V.; INGRAM, J. Turn taking and 'wait time' in classroom interactions. **Journal of Pragmatics**, vol. 52, p. 1-12, 2014.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in interviews**. New York: Academic Press. 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1970. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

FREITAS, A. L. P. de; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L.L.; JUNG, N.M. **Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FORD, C; FOX, B; THOMPSON, S. Practices in the construction of turns: the 'TCU' revisited. **Pragmatics. International Pragmatics Association**. v. 6, n. 3, p. 427-454, 1996.

GAGO, P. C. **Questões de transcrição em Análise da Conversa**. Revista Estudos Linguísticos: Juiz de Fora. Veredas: v.6, nº2, p. 89-113, 2002..

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. 2. ed. London: Routledge Press. Portuguese translation. Editora Vozes, 2018 [1967].

GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, p. 257-264, 2002.

GARCEZ, P. de M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. Revista D.E.L.T.A., 30.2, 2014 (257-288) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

GARCEZ, P. de M.; STEIN F. **Organização da fala-em-interação: o dispositivo para gerenciamento de fala sobreposta na conversa cotidiana em dados do português brasileiro**. Revista de Estudos da Linguagem. UFMG.V 23, nº 1, Minas Gerais. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8423>. Acesso em: 06 ago. 2022.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 83-95, 2002.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, p.17-38, 2008.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 3-21, 2008.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. 2º ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012 [1967].

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

GOFFMAN, E. **Frame analysis**. New York: Harper and Row, 1974.

GOMRINGER, E. **Konkrete Poesie**. Stuttgart: Reclam, p. 58, 1973.

GOODWIN, C.; HERITAGE, J. **Conversation analysis**. Annual Review of Anthropology. v. 19, p. 283-307, 1990.

GOODWIN, C. **Action and embodiment within situated human interaction**. London, Journal of Pragmatics, v. 32, n.10, p. 1489-1522, 2010.

HAVE, P. T. **Doing Conversation Analyses: A Practical Guide**. Londres: Sage. 1999.

HADDINGTON, P.; KEISANEN, T.; MONDADA, L.; NEVILE, M. **Multiactivity in Social Interaction**. Beyond multitasking. John Benjamins: Publishing Company. 2014.

HEATH, C.; LUFF, P.; CLEVERLY, J.; LEHN, D. V. "Revelando surpresa: a ecologia local e a transposição da ação". In: **Emotion in Interaction**. Peräkylä, A.; SORJONEN M.L.(Ed.), Oxford, Reino Unido, Oxford University Press, p. 212–234, 2012.

HERITAGE, J.; ATKINSON, M. Introduction. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HERITAGE, J. **Garfinkel and Ethnomethodology**. Cambridge. Polity Press. 1984a.

HERITAGE, J. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (eds.). **Structures of social action: Studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 299 – 345, 1984b.

HERITAGE, J. Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data. In: SILVERMAN, D. (ed.) **Qualitative Research: Theory, method and Practise**. London: Sage Publications, p. 161- 182, 2004.

HERMANIAR, Y.; KRISMANTI, N.; LESTARY, A. Interruptions and Silences in Conversations: A Turn-Taking Analysis. **Parole: Journal of Linguistics and Education**, 7 (2), p. 53-64, 2017.

HOEY, E. M. **Lapses: How People Arrive at, and Deal With, Discontinuities in Talk**. Research on Language and Social Interaction, 48:4, 2015, p, 430-453. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08351813.2015.1090116>. Acesso em: 30 jun.22.

HOEY, E. **Sequence recompletion: A practice for managing lapses in conversation**. Journal of Pragmatics. 109, 2017.

HOEY, E. **How Speakers Continue with Talk After a Lapse in Conversation**, *Research on Language and Social Interaction*, 51:3, 2018, p. 329-346. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08351813.2018.1485234>. Acesso em 08 set. 2022.

JEFFERSON, G. Transcription notation. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. (Eds.). **Structures of social action**. New York: Cambridge University Press, 1984.

JEFFERSON, G. **Notas preliminares sobre uma possível métrica que prevê um 'padrão máximo' de silêncio de aproximadamente um segundo na conversa**. In: Roger, D., Peter Bull, eds., *Conversação: uma perspectiva interdisciplinar*. Clevedon: Assuntos Multilíngues, p. 166-96, 1989.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (Org.). **Conversation Analysis: Studies from the First Generation**. Amsterdã: Benjamins, p. 13-31, 2004.

KITZINGER, C. Repair. In: SIDNELL, J; Stivers, T. (Orgs.), **The handbook of conversation analysis**. Hoboken, Nova Jersey, EUA: Wiley-Blackwell, p. 229-256, 2012.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMO, L. S.; PEROBELLI, R. O. **A inspiração etnográfica e o papel da multimodalidade na análise de uma sequência de fala-em-interação institucional**. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 27. 2022.

LEVINSON, S. C. Action Formation and Ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), **The Handbook Of Conversation Analysis**. Hoboken, NJ: Wiley, 2012, p.103-130.

LODER, L. **Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas**. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LODER, L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. LODER, L. L. JUNG, N. M. In: **Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnomentodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LODER, L. **Fala-em-interação institucional: uma perspectiva à Análise da Conversa Etnomentodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MONDADA, L. **Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction**. *Journal of Sociolinguistics*, v. 20, p. 261-395, 2016a.

MONDADA, L. **Conventions for multimodal transcription**. initial version : 2001 ; current version : 3.0.6. The French version is available under. p. 1-8, 2016b. Disponível em:

[https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user\\_upload/franzoesistik/mondada\\_multimodal\\_conventions.pdf](https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

MONDADA, L. **Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality**. *Research on Language and Social Interaction*. 51:1, p. 85-106, 2018.

MONDADA, L. **"Transcribing silent actions: a multimodal approach of sequence organization"**, *Social Interaction: Video-Based Studies of Human Sociality*, vol. 2, nº. 1., 2019.

MONDADA, L.; SVINHUFVUD, K. Writing-in-interaction: Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. **Language and Dialogue** 6:1. p. 1–53, 2016.

OLIVEIRA, R. P. **Estratégias de negociação em encerramentos de conversa telefônica cotidiana**. Dissertação Mestrado em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

OLIVEIRA, R. **Anatomias do conflito**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

OSTERMANN, A. C. **A ordem interacional: a organização do fechamento de interações entre profissionais e clientes em instituições de combate à violência contra a mulher**. *Alfa*, São Paulo, v. 46, p. 39 - 54, 2002.

OSTERMANN, A. C.; SOUZA, J. de. As demandas interacionais das ligações para o disque saúde e sua relação com o trabalho prescrito. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP, São José do Rio Preto. Online)*, v. 55, p. 135-162, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4171/3769> Acesso em: 25 ago. 2022

OSTERMANN, A. C.; KITZINGER, C. **Feminist Conversation Analysis and Applied Conversation Analysis** *Calidoscópico*, vol. 10, núm. 2, maio-agosto, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, p. 239-244, 2012.

OSTERMANN, A. C.; SILVA, C. R.. **A formulação em consultas médicas: para além da compreensão mútua entre os interagentes**. *Calidoscópico*, (unisinós, São Leopoldo), v.7, n.2, p. 97-111, 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 15ª ed. São Paulo. Cortez. 2008

PERÄKYLÄ, A. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In: SILVERMAN, David. **Qualitative research: theory, method and practice**. 2. ed. Londres: SAGE Publications, p. 283-304, 2004.

PEROBELLI, R. Análise sequencial multimodal do gerenciamento da fala sobreposta em uma entrevista televisiva. In: TOMAZI, M. M; SESSA, A. (Orgs.). **Discursos contemporâneos: saúde, educação, política e interseccionalidades**. Campinas: Pontes, p.175-199, 2022.

PHILIPS, S. U. **Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala.** In: RIBEIRO, B. T., Garcez, P.M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Eds.). **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-101, 1984.

RAMOS, I. F. de. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula.** UFRGS. Porto Alegre, 2010.

RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P.M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SACKS, H. Notes on methodology. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. (Eds.). **Structures of social action**. New York: Cambridge University Press, p. 21-27, 1984a.

SACKS, H. **On doing “being ordinary”**. In: ATKINSON; J. M.; HERITAGE, J. (Org.). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984b.

SACKS, H. **Lectures on Conversation** (volume 1). Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers, 1992a.

SACKS, H. **Lectures on Conversation** (volume 2). Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers, 1992b.

SACKS, H. **Ocupando-se em “ser comum”**. Veredas on-line – atemática –, *Linguística/UFJF: Juiz de Fora*, p. 165-181, 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/traducao.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

SARANGI, S. **Applied linguistics and professional discourse studies**. Veredas. Vol 16. n. 1, p. 1-18, 2012.

SCHEGLOFF, E.E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Veredas, V. 7, N. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. **A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation**. *Language*, V. 50, 1974.

SCHEGLOFF, E.E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. **The preference for self-correction in the organization of repair in conversation**. *Language* 53. p. 361-362, 1977.

SCHEGLOFF, E. A.; SACKS, H. **Opening up closings**. *Semiotica*, v. 8, p. 289-327, 1973.

SCHEGLOFF, E. A. In another context. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Org.). **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 191-227, 1992.

SCHEGLOFF, E. **Sequence organization**. Apostila do curso Conversational Structures. Estados Unidos: Califórnia, 1995.

SCHEGLOFF, E. **Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation**. *Language in Society*, 29(1), p. 1-63, 2000.

SCHEGLOFF, E. **Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis**, V. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SIDNELL, J. **Conversation analysis: An introduction**. West Sussex, UK: Wiley- Blackwell, 2010.

SIDNELL, J. Basic Conversation Analytic Methods. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), **The Handbook Of Conversation Analysis**. Hoboken, NJ: Wiley. DATA, p. 77-99, 2013.

STREECK, J., GOODWIN, C., & LEBARON, C.. Embodied interaction in the material world: an introduction. In J. Streeck, C. Goodwin, & C. Lebaron (Ed.), **Embodied Interaction: language and body in the material world**. New York, NY: Cambridge University Press, p. 1 – 26, 2011.

STIVERS, T. Sequence Organization. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), **The Handbook Of Conversation Analysis**. Hoboken, NJ: Wiley, p.191-209, 2012.

SVINHUFVUD, K. **Nodding and note-taking: Multimodal analysis of writing and nodding in student counseling interaction**. *Language and Dialogue* 6(1). University of Helsinki. p. 81-109, 2016.

SVINHUFVUD, K. Lapse management and lapse resolution in states of incipient talk and states of sustained talk. **Conference: Meeting of the American Sociological Association**. Chicago. 2015.

TANNEN, D.; SAVILLE-TROIKE, M. The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication. In: SAVILLE-TROIKE, Muriel (Org.). **Perspectives on Silence**. Eds. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, p. 3-20, 1985.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. 15ª ed. São Paulo. Editora Gente. 1998.

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

## 9. APÊNDICE

## 9.1 Apêndice 1 - Convenções de transcrição do GLIE

(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
<b>TRECHO</b>	Trecho de fala em volume mais alto que os do entorno
° <b>trecho</b> °	Trecho de fala em volume mais baixo que os do entorno
<b>trecho</b>	Acento ou ênfase em trecho de fala
( <b>trecho</b> )	Indicação de que o transcritor teve dúvidas sobre o que ouviu
( )	Transcrição impossível
<b>XXX</b>	Identificação impossível do(a) falante pelo transcritor
> <b>trecho</b> <	Fala em ritmo acelerado
< <b>trecho</b> >	Fala em ritmo desacelerado
[	Indicação de onde começa exatamente uma fala sobreposta
]	Indicação de onde termina exatamente uma fala sobreposta
{ <b>trecho</b> }	Indicação fala risada
<b>h</b>	Expiração audível (e.g. risos)
. <b>h</b>	Inspiração audível
~ <b>trecho</b> ~	Indicação de fala chorosa
. <b>skuh</b>	Indicação de fungado de choro

<b>EME</b>	indicação do turno de fala de um/a dos participantes (e.g. Emerson)
<b>eme</b>	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
DID,DPD,DMD	dedo (indicador) direito (Obs.: P-polegar; M-médio)

DIE, DPE, DME	dedo (indicador) esquerdo (Obs.: P-polegar; M-médio)
2DI, 2DP, 2DM	dois dedos (indicadores) (Obs.: P-polegar; M-médio)
MD	mão direita
ME	mão esquerda
2M	duas mãos
O, OO	um olho, dois olhos
LÁB	lábio(s)
COXA	coxa
cad	(na) cadeira
câm	(para a) câmara
mesa	(na) mesa
pap	(em/nos) papéis

**Fonte: adaptação pelo GLIE, inspirada em Jefferson (2004) e Mondada (2018).**  
Referências a ações

abr	abre
abx	abaixa
agt	agita
ajt	(se) ajeita
apoi	apoia
apt	aponta
arr	arregala
bat	bate
est	estende
imp	impulsiona (o corpo)
jun	junta
lev	levanta
men	meneia
mex	mexe
mov	movimenta

olh	olha
pis	pisca
rev	revira
vira	vira

*FONTE: adaptação pelo GLIE, inspirada em Mondada (2018).*

## 9.2 Apêndice 2 – Transcrições dos dados

### ATENDIMENTO PEDAGÓGICO - AP4

001 PED @&eu#não estou nem colocando os detalhes&#uacirc;não#só@@[o BÁSICO]@&  
 002 RES [ uhum ]  
 RES @lev mãos cabelo orelha junta mãos frente rosto@@balança cbç@  
 PED &-----escreve ----- ,,,,,,& ME rosto mov MD<sup>73</sup>&  
 Fig #fig.01 #fig. 02



fig.04



fig. 05

003 PED @&hoje °o importante mesmo é a gente conversar°  
 RES @-----mãos juntas no rosto olhar p doc----->  
 PED &-----escreve----->  
 004 (2,5) @# (0,5) # @# (0,8) @  
 RES ----->@ mãos juntas cbç,vira cbç dir @mãos juntas mesa->>  
 PED -----cont escrevendo----->>  
 Fig #fig.03 #fig.04 #fig.05



fig.06



fig.07



fig.08

### ATENDIMENTO PEDAGÓGICO – AP6

001 PED &está bom::  
 ped &mexe P--->  
 002 PED >só vou fazer o registro do nosso< atendimen:to&  
 ped e junta papéis em cima da mesa ----->&  
 003 RES °tá°

<sup>73</sup> Leva a mão esquerda no rosto e movimenta a mão direita.

004 PED &@para poder escrever tu::do  
 ped &olha papeis ----->  
 res @olha papeis ----->  
 005 (1,8) &@  
 ped ----->&  
 res ----->@  
 006 PED &@ma:s dá #vontade de mandar a secretaria& d- de=  
 ped &levanta corpo olha p EST, olha para RES &  
 res @olha para PED ----->  
 fig #fig.09



007 PED =@&educação porque>ago:ra você me expliCa o que vocês=  
 ped &vira página do livro e gesticula as mãos----->  
 res @ mexe a cabeça .....----->  
 008 PED =falam que tem condições< &@  
 ped ,,,,,,,,,,,,,,-----> &  
 res -----> @  
 009 (0,9)  
 010 PED #@& para a mãe então diga ae@&  
 ped &vira folha do livro,,,,,, &  
 res @ olha p baixo mex boca,,,,,@  
 fig #fig.10

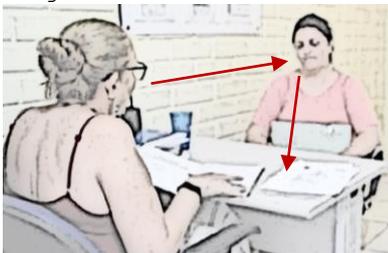


fig.10

011 EST @&mas #quando a nota é por conCE::ito=  
 ped &olha para EST ----->  
 res @ olha para EST ----->  
 fig #fig.11

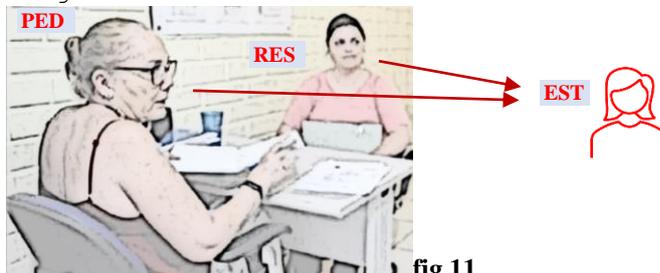


fig.11

012 EST =é mais fá::cil&@  
 ped ----->&  
 res ----->@  
 013 PED &@NO::ssa se eu@ tiver o conceito-  
 ped &olha para mãe e movimenta mãos-->  
 res @olha para PED@  
 014 PED se você ligar para lá, e pedir para eles lá=  
 ped ----->  
 015 PED =mandar por e-mail&&@ uma CÓ::pia (0,4)#>não precisa<@&  
 ped ----->&& mov cabeça, mov mão esquerda--- &



033 &mas enquanto ele está com #uma professora&  
ped &aponta dedos para direita,,,,,,,,,,,,,&  
fig #fig.14



fig.14

034 &ele está perdendo #aul- aula de outra&  
ped &aponta dedos para esquerda,,,,,,,,,,,,,&  
fig #fig.15



fig.15

035 &[e a gente] não tem mais esse tempo&  
036 RES @ [°entendo°]@  
037 RES uhum

ped &mov as mãos apontando para direita &  
res @ mov cabeça @

038 &#(0,5) # (16,0)  
ped & aproxima cadeira para a mesa e escreve --->  
res @ olha p documento----->  
fig #fig.16 #fig. 17



fig.16



fig.17

039 EST na faculdade eles trabalha@ assim:: &  
ped -----> &  
res ----->@olha p EST----->

040 &trabalha com@ conceitos né, conceito& a be::@  
ped & para a escrita e mexe nos papeis &  
res -----> @e balança a cabeça ----->@

041 (1,6)

042 EST aí:::

043 RES @°é mais fácil° @  
res @balança a cabeça@

044 EST &@[dá para conver:ter ↑né ]@ &

045 PED &@[no::ssa mas a minha não]@ &

ped &olha p RES, p EST,blça cbç sorri&  
res @olha para PED @

046 EST @&a min- a minha é, meus trabalhos é avaliado

ped &olha e mexe livro e folhas ----->

res @olha p EST e balança cabeça----->

047 nos conceitos&@  
 ped ----->&  
 res ----->@  
 048 PED @eu dei aula@ em faculdade [quatro] anos  
 049 EST [SÓ as-]  
 ped &mexe nas folhas e balança a cabeça--->  
 res @olha p PED ----->  
 050 PED eu nunca trabalhei com conceito #nã::o&@  
 ped ----->&  
 res -----sorri---->@  
 fig #fig.18



051 EST é::? =  
 052 PED &= th th =@  
 053 EST =@ @[só no final que é a no::ta &@  
 ped &balança cbç----- mexe papéis--&  
 res ----->@ @ olha p EST olha p documento @  
 054 PED &[não sei:] &  
 ped &blça cbç escreve&  
 055 (1,1)  
 056 PED &nós estamos desde de dois mil e QUIN::ze (0,7)  
 ped &levanta mão, cbça posicionada de lateral----->  
 057 tendo formação (0,8) é::  
 058 tendo cur:sos (0,5) sobre a bê ene te:&  
 ped ----->&  
 059 (1,1)  
 060 EST aham  
 061 PED a a bê ene tê &quer englobar to:do o brasil a mesma coisa &  
 ped &mov circular mão dir,,,,,, aponta dedo p cima&  
 062 & que eu estiver estudando aqui com o meu quinto ano  
 ped &bate dedos das duas mãos na mesa----->  
 063 PED [de: matemá]&&tica lá em curitiba tem que estar lá&  
 064 RES [@ °todos°@]  
 ped ----->&&aponta dedo p frente, aponta D p cima&  
 res @mov cbça@  
 065 PED em são paulo tem que estar lá no interior do &  
 ped ,,,,,,,,,,aponta dedo para direita----->&  
 066 &espírito santo tem que estar (0,3) &  
 ped &aponta p cima,aponta dedo p direita&  
 067 &todos a mesma coisa (0,9) &  
 ped & abre e fecha mão,,,,,,,,,&  
 068 PED &se eles querem fazer isso (.) como que no:ta de um &  
 ped &movimenta mãos -----levanta dedo &  
 069 &lugar faz de um jeito e outro faz de outro?&  
 ped &aponta dedos p direita,,,aponta dedos p esq&  
 070 ASE<sup>74</sup> #@&°é aí num dá né°&@  
 ped &olha p direita &  
 res @olha p PED @  
 fig #fig.19

PED



RES

<sup>74</sup>A Assistente de Secretaria Escolar (ASE) não aparece no enquadre da câmera.



EST



fig.19

071 EST &mas eles avaliam os trabalhos assim a nota no final&  
 ped & mov mãos, vira p o livro, mexe nas folhas do livro&  
 072 &sai a nota mas os trabalhos é:: por conceito  
 ped &movimenta as mãos, começa escrever----->  
 073 #@ (17,2) @ &  
 ped ----->&  
 res @olha p o documento@  
 fig #fig.20



fig. 20

074 PED &@abril? @&  
 ped &olha papel&  
 res @olha PED@  
 075 RES &@maio @  
 ped &escreve ----->  
 res @olha doc@  
 076 @# (8,0) # (0,6) # (21,3)  
 res @olha para doc-----olha p PED-----olha para doc--->  
 fig #fig.21 #fig.22 #fig.23



fig.21



fig.22



fig.23

077 PED #&(°estou preenchendo @ainda aqui°)@&  
 ped & para de escrever e olha para RES &  
 res @ olha p PED @  
 fig #fig.24



fig.24

078 RES @°uhum° @  
 res @mov cbç afm@  
 079 @&# (37,0) @&# (21,5) &&@# (8,0) @

res @-----olha p PED----->@ajeita corp mex P@  
 ped &escreve----->&mexe folhas&&--escreve----->  
 fig #fig.25 #fig.26 #fig. 27



fig.25



fig.26



fig.27

080 #@ (28,0) &&# (14,0) &&# (26,0) @

res @mov cbç,mov boca,cruza pernas blç P,olha p D,mov MD@  
 ped ----->&&levanta cbç&&--escreve----->  
 #fig.28 #fig.29 #fig.30



fig.28



fig.29



fig.30

081 @# (5,0) #&& (2,0) && (5,0) &&#

res @inclina copo p dir,pega cel,olha p E PED2,mexe cel->  
 ped ----->&&olha p PED2&&escreve&&olha RES-->  
 #fig.31 #fig.32 #fig.33



fig.31

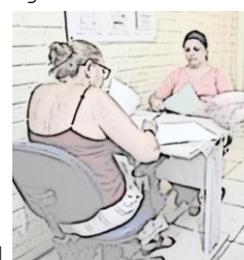


fig.32



fig.33

082 PED só um &&minutinho tá mãe&  
 ped ----->&& afasta cadeira &  
 res ----->

079 RES #&&@°uhum° & @  
 ped &vira cbça&  
 res ->@@balança cbça@  
 fig #fig.34



fig. 34<sup>75</sup>



<sup>75</sup> Neste momento a pedagoga olha para a pesquisadora que estava filmando.

## ATENDIMENTO PEDAGÓGICO – AP7

- 001 RES @&#liga aGO:ra e me liga aqui de volta&& #tá↑(0,6)  
 ped &olha p lado,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,&& olha ata---->  
 res @mão esq esticada apoiada na mesa, mão dir celular---->  
 fig #fig.35 #fig.36



fig.35



fig.36

- 002 RES @tchau #(1,6) tá tchau&  
 ped --->posição de escrita&  
 res @olha livro ----->  
 fig #fig.37



fig.37

- 003 @ (1,8) # @ (2,0) # @  
 ped -----escreve ----->  
 res @ desliga celular @@coloca o celular na mesa @  
 fig #fig.38 #fig.39



fig.38



fig.39

- 004 @#(3,0) # (10,0)  
 res @ coloca dedos da mão dir na boca----->  
 fig #fig.40 #fig.41



fig.40



fig.41

- 005 PED me @@ fala da:: &#↑juma<sup>76</sup>@&  
 ped ----->&lev mãos&  
 res -->@@tira dedo ME boca @  
 fig #fig.42

<sup>76</sup> Os nomes reais foram substituídos pelos seus respectivos nomes fictícios.





fig.46

014 RES @mas assim inteligentÍssima (0,5)&&# esPERTa (0,6) demais & @  
 ped ----->&&olha p boletim blça cbç&  
 res @movimenta mão dir,, repete mov mão dir,,, mão queixo olha doc@  
 fig #fig.06



fig.06

015 RES @e:: com relação a comportamen:to(0,4)@ @ >não acho=  
 res @ mov cabeça, mexe queixo..... @ @M esq mexe=  
 016 =que não vai<te:r nenhum:: problema& não @  
 res =cabelo,,,,,,,,,,,,, mão esq mexe ouvido @  
 017 &(0,5) &  
 ped & blç cbç&  
 018 RES @e:: a família vai tá- a gente vai tá: BEM: presente aqui @  
 res @junta e mov mãos abertas uma em frete a outra depois fecha @  
 019 sa:be↑  
 020 &(0,6)  
 ped &olha p RES ----->  
 021 RES @liGAN::do para saber e qual[quer co:isa]@  
 022 PED [você mora a]qui  
 res @bate mãos uma na outra repete mov 2x-----@  
 023 PED pe:rto, °adriana°?&  
 ped ----->  
 024 RES @então NÃO a gente mora em salinas@  
 ped ----->  
 res @olha PED mov cabeça junta mãos...@  
 025 (0,7) &  
 ped ---->&  
 026 RES &nten[deu↑ &  
 027 PED [°uhum°  
 res &olh doc blç cbç&  
 028 RES &@só que:: eu tentei em# bairro paraí::so (0,3)@  
 ped & olha para RES .....&  
 res @aponta dedo mão esq na palma da mão dir,,,, @  
 fig #fig.48

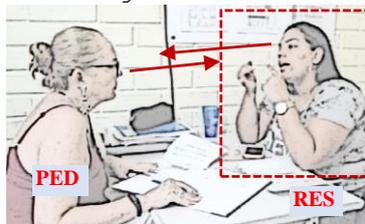


fig.48

029 RES @eu tentei em ou::tras esco:las@  
 res @ aponta D M esq na palma M dir@  
 030 @mas como a minha FI:lha °que é minha e do meu esposo° @  
 res @junta mãos cruza dedos movimenta dedos p si depois p frente@  
 fig #fig.49



fig.49

031 RES @vai estudar aqui em noronha tambEM@  
 res @movimenta mão esquerda e aponta---@  
 032 RES @&nós achamos viável@(0,5) colocar a juma aqui também para@&=  
 ped &olha para RES balança cabeça olha para doc posição de esc&  
 res @aponta mãos p si,,,,,,,,,,,,,aponta para PED junta mãos.....@  
 033 RES =@&ficar só um percurso por uma questão de logística né↑  
 ped &----- volta a escrever ----->  
 res @ movimenta mãos.....junta mãos,,olha p doc e mexe cel-->  
 034 (5,0) @@ (3,0) @@ (9,0) @@ (0,8) @  
 ped -----escreve----->  
 res ----->@@olha doc@@----- mexe mãos-----@@olha PED doc@  
 035 RES @#tran:quila né:↑ @  
 ped ----->  
 res @lev corpo e cbça @  
 fig #fig.50



fig.50

036 (0,8)  
 037 RES @quem veio do interior >>para estudar<<@  
 ped ----->  
 res @pega papel da mesa e dobra olha p EST @  
 038 @eu &&costumo dizer que:: as pessoas&criadas na roça@  
 ped ---->&&continua escrevendo mov cabeça--escreve----->  
 res @pega a bolsa guarda documento olha bolsa olha EST @  
 039 @não são iguais da cidade não (0,3)@  
 ped -----escreve----->  
 res @ balança a cabeça olha p Ped e Est@  
 040 @que tem MEDO de fala:::r #de responDE:R °entendeu?°  
 ped -----escreve----->  
 res @gesticula mãos apontando mão esq mexe bolsa e blç cabeça -->  
 fig #fig.51



fig.51

041 (0,8) @  
 res ----->@  
 042 RES #@ela cochicha @&  
 ped ----->&  
 res @olha p EST mov ME@  
 fig #fig.52



fig.52

043 RES né↑  
 044 #@&(1,1) & @  
 ped & sorri escrevendo&  
 res @sorri mexendo bolsa@  
 fig #fig.53



fig.53

045 RES @& que é: de adolescente é de criança fazer isso (0,8)  
 ped & -----escreve ----->  
 res @movimenta mão esq e puxa pasta----->  
 046 RES @ma::s responder ela não responde não @  
 ped ----->  
 res @olha p pasta e retira cel de cima dela@  
 047 @ (5,0) @  
 ped ----->  
 res @ fecha a pasta, tira cel d sua frente apoia cotovelos mesa@  
 048 @ (3,0) @  
 ped ----->  
 res @apoia mão no queixo@  
 049 @ (14,0) (5,0) @ &@  
 ped ----->&  
 res @ olha para o relógio, olha p doc-----@olha p EST@  
 050 PED &°isso aqui eu vou° deixar em bran:co&@  
 ped &aponta p doc aponta DMD p esq,,,,,,&  
 res @olha p doc, olha p PED e mov cbça,,,,,@  
 051 [é por]que eu vou lá na secretaria para saber em qual sala=  
 052 RES [okay ]  
 053 PED =que ela vai entrar  
 054 RES °uhum°  
 055 PED @&você trouxe comprovante de vacinação né↑&@  
 ped & aponta p boletim olhando para ele-----&  
 res @ arrasta levemente a pasta sobre a mesa---@  
 056 RES @acho que eu tro::uxe (.) acho que é esse documento@  
 res @ olha p pasta e olha para PED-----@  
 057 PED aí você só vai me dever essa resposta @aQUI=  
 058 RES =okay @  
 res @ blça cbça@  
 059 PED &@enquanto eu não tiver essa respos:ta @ (0,3) &  
 ped &olha p RES,aponta dedo mão dir,toca livro m dir&  
 res @olha para PED e balança cabeça,,,,,,@  
 060 [ ela vai fi]car parada no sistema  
 061 ADE [% boa tarde %]  
 ade %entra na sala%  
 062 (.)  
 063 PED então estamos no final do A::no,

064 @&boa tarde, #[adelia] &  
 065 RES [NÃO eu]  
 ped & olha p ADE &  
 res @ vira o corpo e olha --->  
 fig #fig.54



fig.54

066 RES consigo essa informação ainda ho::je@  
 res quem entra, olhar p PED mov cabeça @  
 067 PED &vai chegar no final do ano então a gente precisa&  
 ped & olha p RES movimenta mão direita,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,&  
 068 dessa informação para& (0,5) entendeu? &  
 ped &mov mão dir circular&  
 069 &para passar #para jogar @no sistema&@  
 ped &aponta com as duas mãos p boletim&  
 res @pega cel---@  
 fig #fig.55

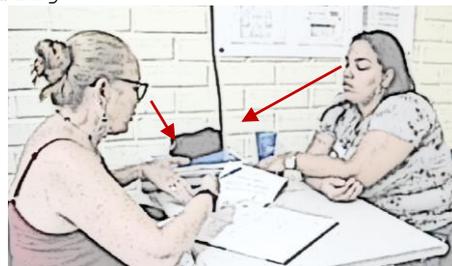


fig.55

070 &@ (4,9) @ &  
 ped & escreve no livro&  
 res @ mexe celular @  
 071 PED &°assina o documento @para mim↑° @  
 ped & vira livro e sinaliza p RES assinar&  
 res @posição escrita@  
 072 RES &@mas ela já pode vir? @&  
 ped &organiza papeis da mesa&  
 res @olha p PED -----@  
 073 PED @#eu vou te lev- encaminhar você lá para a secre-  
 res @ -----assina documento ----->  
 fig #fig. 56



fig.56

074 &PODE pode a partir do momento que está pronta a matrícula&  
 res ----->  
 ped & movimenta cabeça, movimenta mão direita, olha documento &  
 075 °pode vir sim°@  
 res ----->@

## ATENDIMENTO PEDAGÓGICO – AP11

001 PED &@\*aqui tem >um ou outro professor que já lançou =  
 Ped & pega caneta em cima da mesa e posiciona boletim+  
 Res @olha para o boletim ----->  
 Pro \*@olha para o boletim ----->

002 PED =alguma nota<,# vou explicar para você.&  
 Ped +para próximo de RES----->&

003 PED &@essas notas AQUI @°olha° não são finais NÃ:O  
 Ped &escreve no boletim----->  
 Res @balança a cabeça@

004 RES @se::i @  
 Ped ----->  
 Res @blça a cbça@

005 PED \*ma:s eu não posso te dizer em quanto que É & \*  
 Ped ----->&  
 Pro \*movimenta corpo p frente coloca mão esq na boca\*

006 PED &porque o professor &>como é eletrô:nico< as vezes o=  
 Ped & olha para Res deixa a caneta sobre mesa mov mãos -->

007 PED =professor [deu conta] de terminar de corrigir=  
 Ped ----->

008 RES [vai lanç-]  
 009 PED =uma atividade &&e lança  
 Ped ----->&& mão esq +

010 RES @é: vai lan::ÇAR [ainda] &@  
 Ped + na orelha olha p Res&  
 Res @movimenta mão esq,,,,,,,,@

011 PED [então] tem  
 012 PED @&profeSSOR que já lançou (0,5) ↑né= &@  
 013 RES =sim

Ped &olha p Res mov mãos mov mão aponta p Pro olha p Pro&  
 Res @ olha p Ped mov cbça olha p Pro mov cbça olha p Ped @

014 PED como foi o caso DEle&@ que já lançou o que ele fez  
 015 PED & até agora falta dez pontos&  
 Ped &olha para Res e mov mãos -----&

016 PED &e aqui a gente sabe(.)que é treze em@trinta por exemplo@  
 Ped & olha e aponta p boletim movimenta mãos mov olha p Pro-->  
 Res @movimenta cabeça @

017 PRO \*uhum [é isso aí] \*  
 018 PED &[↑né agora] \*tem professor que a gente nu- num sa:be  
 ped &mão na testa mexe cabelo movimenta mãos ----->  
 pro \*mão boca mov cabeça\*

019 será que é sete em quanto?  
 ped ----->

020 é sete em trinta é sete em me::nos&&\*(.) então aSSIM (.)&@  
 ped ----->&&pega caneta na mesa &  
 pro \*afasta o corpo mexe D\*

021 &é melhor que a senhora nem deixa ele ver esse boletim(.)  
 ped &olha p boletim mov caneta círculo Dedo M esq na testa-->

022 >porque as vezes ele pensa assim (0,3)<&  
 ped ----->

023 "A::: NÃ::O eu estava precisando de POUco para=&  
 ped ----->

024 =\*@&passar OITO em dez eu consi:go" \* &  
 ped &olha para Res simula expressão facial&  
 res @olha para Ped ----->  
 pro \*cumprimenta mov cabeça e sorri p Dir \*

025 PED &@aí vai e nem[se esforça para esse simulado]  
 026 RES [ele vai é estu:#DAR(.)bastante a]partir de@  
 ped &olha para Res movimenta cabeça ----->

res @ olha p baixo e mov a cabeça p lado olha dir mov corp @  
027 RES @HOJE [mes:mo]  
028 PED [então ]assim &&é para a senhora #[ter controle&  
029 para você mesmo]  
030 RES #[°não. senhora  
031 não. por favor° ]  
032 PED #hhhhhhhhhhhhh & @  
ped ----->&&olha para boletim e aponta caneta&  
olha para Res sorri mov cabeça &  
res @passa mão dir B esq olha lado olha Pro olha mov M dir-->  
em direção Ped olha baixo junta mãos@  
033 PED @é forma de respeito mesmo @&  
ped &olha para o boletim e aponta&  
res @olha para o boletim-----@  
034 RES @eu sei como É@  
res @ mov cabeça @  
035 PED &é só: para você te::r o controle para você mesmo (0,3)&  
ped &olha e aponta caneta p boletim olha p Ped balança cbça&  
036 RES \*@&[não é:: criado ]pela gente, minha avó &@  
037 PED [para acompanhar]  
ped & deixa o boletim na mesa olha p livro &  
res @movimenta cabeça mãos juntas-----@  
pro \*olha p RES mexe nos dedos das mãos----->  
038 RES &porque não tem pai nem mãe&, entendeu? &  
ped &balança cabeça puxa livro em sua direção&  
039 &mas isso não é moTI::vo&  
ped & afasta cadeira,,,,,,,&  
040 &(xxxx xxx todo mundo) tudo que ele quer ele TE::M  
ped & olha p RES mov cabeça afm olha p livro----->  
041 (0,5)  
042 PRO po-  
043 RES é &&muito\*aMADO lá dentro [de casa# °entendeu° \*  
044 PRO [é:: ma:s é::como  
ped ->&&folheia livro,,,,,,,escreve----->  
pro ----->\*aponta caneta M dir p caderno blç cbç\*  
045 \*@diz a vezes a gente chama os pais aqui\*@  
res @olha para PRO -----@  
pro \* olha para PED movimenta mão para si \*  
046 \*@eu num num particularmente não sou muito de ficar\*  
res @olha para PRO mão juntas mexendo dedo polegar--->  
pro \*coloca caneta no caderno mov cadeira p frente,,,,,\*  
047 \*mandand-&& poucos alunos meus eu coloco&& para fora\*  
ped ----->&&pega cel olha deix mais prox && escreve--->  
pro \*olhando p Ped mov mão esq em direção a RES,,,,,,,\*  
048 \*@mas as vezes você percebe que o aluno realmente\*  
res @-----olha para Pro----->  
pro \*olha para a Res e movimenta as mãos-----\*  
049 \*tem JEITO@@(0,4)#porque ele não é um aluno ruim (0,3)\*@  
res ----->@@ olhando p Pro balança cabeça-----@  
pro \* olhando p Res junta dedos das mãos -----\*  
fig #fig.08



fig.57

050 PRO \* [ele é um bom aluno então aqui (.) para a nota dele no  
pro \* movimenta o corpo p frente olha aponta p boletim --->  
051 RES @ [e esse A::no está assim. ele nunca foi de ficar desse



----->@

075 RES @o primo dele acho que reprovou uns dois anos seguidos  
076 \*aqui [den:tro @  
077 PRO [po::is é::\*  
res @movimenta mão direita e repete dando movimento de  
res continuidade @  
pro \*olha p livro \*

078 RES entendeu?  
079 (0,5)

080 RES @mas é aquele negócio é conversar com ele lá em casa@  
res @ olha para cima-----@

081 (0,8)

082 RES @entendeu? para ele poder estudar @  
082 (0,3)

083 PRO isso\*\* aí \*  
res @olha p frente com as mãos juntas @  
pro \*movimenta mãos mexe anel ----->  
pro --->\*blç cbç\*

084 RES \*meter a cara nos livros nos cadernos e estudar ↑né\*  
pro \* mexe celular ,coloca dedo indicador na boca,,,, \*

085 RES porque tem o simulado aí >procurar saber< [se  
086 PRO [°é:°

087 RES @\*entregou mesmo para minha mã:e o simula::do@\*  
res @olha para PRO e mov cabeça -----@  
pro \*mexe na por dentro da camisa,,,,,,,,,,,,,\*

088 PED a gente &&mandou o conteúdo# porque dá para ↑né  
ped ----->&& para de escrever olha p RES mov cbç--->  
fig #fig.11



fig.11

089 PED @&[em casa estudar direitinho]&  
090 RES [nã::o dá:: para ele em ca:sa estuda:r (0,4)entendeu?@  
ped &----volta escrever ----->  
res @ balança cabeça olha p Ped e p frente -----@

091 PRO .hh

092 RES \*@obrigado por ter chamado [alertado a gente também@ \*  
093 PRO [°está bom°  
Ped -----escreve ----->  
Res @ mãos juntas olha para Pro movimenta cabeça-----@  
Pro \*blça cbça olha baixo pega cel M esq pega caneta M dir \*

094 RES @\*a gente tem que agradecer né @\*  
095 (0,7)  
Res @olha p Pro abre as mãos e junta @  
Pro \*prepara para escrita no caderno \*

096 RES está ↑bom::

097 PED @\*que ainda dá tempo ↑né \*@  
ped --escreve----->  
res @ movimenta cabeça -----@  
pro \*olha p Ped mexe caderno\*

098 PED \*é bom chamar enquanto ainda dá tempo ↑né \*  
pro \*abandona posição escrita apoia mãos mesa\*

099 PRO é::[depende dele

100 RES @[depende #depende DE::le ele parar com esse negócio

101 RES de de conversação na sala de aula(0,4)  
res @ olha p Pro mãos juntas mov cabeça olha p cima---->  
pro \* cabeça baixa olhando para caderno ----->  
fig #fig.12



fig.12

102 RES vou falar@@ para ele sentar na FRENTE também porque no  
 103 RES final@  
 res ----->@@movimento da cabeça mais acentuado olha para  
 Ped @  
 104 PRO \*Isso aí: & \*  
 pro \*cbç baixa aponta caderno\*  
 ped ----->&  
 105 RES &respeitar: o: #professor:: ↑né tam↑bém &  
 Ped &para d escrever levanta cbç mão esq O olha p PRO e Res&  
 fig #fig.13



fig.13

106 RES &@ju:s- NÃ::O igual ele falou aqui&@  
 ped & volta posição de escrita-----&  
 res @ aponta para o Pro mão dir,,,,,,,,@  
 107 RES @ficar abusando da cara do professor na sala de aula(0,4)@  
 res @ aponta mão p o professor com a mão dir,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,@  
 108 RES @\*você enten:de? isso é errado entendeu? (0,3)@\*  
 res @ olha para PRO mov cabeça-----@  
 pro \*olha para RES e depois olha p PED -----\*  
 109 RES \*e::: mandar brasa com CERTEZA \*  
 pro \*mov cbç pega cel M esq coloca caneta no caderno fecha\*  
 110 RES @&\* primeEira COisa >chegar em casa hoje\*\*minha mãe vai \*  
 ped & -----escreve ----->  
 res @-----esfrega uma mão na outra ----->  
 pro \* -----olha para RES -----\*\*mov M olha PED\*  
 111 \*conversar com ele e a minha outra irmÃ< (0,5)  
 pro \*mão na boca olha p RES ----->  
 112 que@ chega mais tarde que #está com ele ALÍ,@  
 res -->@..... soca a mão dir na mão esq,,,,,@  
 fig #fig.14



fig.14

113 PRO \* uhum \*  
 pro \*blç cbç\*  
 114 RES @entendeu? pegar ele para conversar com e::le (0,5)@  
 res @ mãos juntas e dedos cruzados olha para cima-----@  
 115 @bastan::te para e:le mudar:, entendeu?@  
 res @ movimenta cabeça-----@  
 116 @[não é por aí não @  
 117 PED &[juventino ele não te entregou o traba↑lho, foi isso?&  
 ped & fala e continua escrevendo ----->&  
 res @blç cbç olha p PED@

118 PRO \***&NÃO a atividade de ontem que era para ele ter=**  
ped &-----escreve----->  
pro \* olha para a PED ----->

119 =feito ele não fe::z NÃ:O

120 RES @em sala de aula, né?@  
res @ olha para PRO ----->

121 PRO \***é:: em sa::la para ele terminar eu até botei ele aqui=\***  
pro \*balança cabeça abaixa o braço esq e movimenta a mão dir\*

122 =\*para baixo com a Tamy um pouco mas ele não terminou não=  
pro \*balança cabeça movimenta o corpo na cadeira mov mão --->

123 =\*mas eles vão terminar nessa aula(0,3)\*  
pro \* aponta o dedo da mão esq p cima,,,,,\*

124 \*eu vou falar com ele de no:::vo para ver se ele=  
125 =termina por que se\*  
pro \*movimenta cabeça e gesticula com a mão dir,,,,,  
,,,,,,olha p RES\*

126 RES @**NÃO pode ter certeza que respeitar a sua cara**  
127 **ele tem que respeitAR:**  
res @olha para baixo ----->

128 PRO \*sim \*  
pro \*blç cbç\*

129 RES @\*não só a SUA mas de qualquer professor,\*\* entendeu? @  
130 não está tudo bem\*  
res @olha p PRO e aponta com a mão dir em direção a PRO@  
pro \*olha para RES ----- \*\* balança  
pro cbç-----\*

131 RES @entendeu? e geral porque isso é feio, não é BONI:TO  
132 ele é um menino NOVO ainda  
133 (0,8)  
res @ mãos cruzadas apoiadas sobre a mesa ----->

134 RES educação é: tudo ↑né, entendeu?

135 PRO @I::sso @  
res @olha p cima@

136 RES @\*ele não é dessa mane::ira >o que está acontecendo?<  
res @ olha para baixo, depois olha para cima, olha p doc--->  
pro \*-----mão na boca ----->

137 @ (2,1) @  
res @olha para cima@

138 RES @que ↑isso, está com raiva de quê::?@  
139 (1,1)  
res @ olha para Pro-----@

140 RES \*@#está aqui para estudar não é para #conversar  
res @olha para Ped ----- abre mãos ----->  
pro \*abaixa mão esq e pega o celular ----->  
fig #fig. #fig.



141 RES #ficar brincan:do (0,3) @  
res -->aponta dedo M dir p M esq @  
fig #fig.



fig.

142 RES @\*agora do portão para #fora é um co:isa@

143 PRO É:

res @ movimenta mão esq p cima,,,,,,,,,,,,,,@

pro \*coloca cel na mesa,,junta mãos dedo entrecruzados----->

fig #fig.15



fig.15

144 (0,9)

145 RES @aqui dentro é outra ↑né# @

146 PRO °°isso mesmo°°\*

res @olha para PRO mãos juntas@

fig #fig.16



fig.16

147 (1,1)

148 RES #@eu hein @

149 (1,2)

res @olha p PED@

fig #fig.17



fig.17

150 RES @isso não existe

151 (2,8) + &(0,1) &

res @esfrega uma mão na outra olha p Ped ----->

ped ----->&& para de escrever levanta o corpo &

152 PED & estou aqui #escrevendo (xxxxx )&

ped & coça o braço esq com a mão dir &

fig #fig.



153 RES &@está ótimo, está maravilhoso@

ped & ----volta a escrever ----->

res @ movimenta cabeça ----- @

- 154 \*@ # (9,6) @\*  
 ped ----- continua escrevendo ----->  
 res @ olha o livro de ata balança as pernas@  
 pro \* olha o livro de ata-----\*  
 fig #fig.xx
- 
- 155 RES #@mas na minha época@ não #@\*era assim. \* @  
 res @abre levanta mãos @ @pux o papel p si@  
 pro \*olha p res\*  
 fig #fig. 18 #fig. 19
- 
- 
- 156 RES #@como tanto mudou@ tanto#@ né?[°as coisas°@ né?  
 157 PRO [#@ passa muda mais.@ cada ano ] muda mais.  
 res @ olha para pro @ #@ olha para ped @  
 fig #fig. 20 #fig. 21
- 
- 
- 158 (.)  
 159 RES [#@& tá pior. & não é:: eu se:i lá]  
 160 PRO [#@ passa muda mais.@ cada ano ] muda mais.  
 res @mexe cbç p lados @  
 ped &lev mex cb&
- 161 PRO o que você trabalhava #\*no ano anterior \* você não=  
 pro \*mão esq no rosto\*  
 fig #fig.22
- 
- 162 PRO =@&\*consegue no#[ano seguinte]  
 163 RES [jesus ama:do] >pelo amor de cristo<.@\*&  
 res @ mãos juntas mexe dedos-----@  
 ped &para de escrever levanta corpo,,,,,,&  
 pro \*chega cadeira p frente mão esq no rosto-----\*  
 fig #fig.



164 #&@\* (3,1) \*@&  
 ped & escreve &  
 pro \*olha p doc\*  
 res @ olha p doc @  
 fig #fig. 23



fig. 23

165 PED #& ai pega firme& ># \*&porque esse simulado\*=& &  
 ped &para de escrev& &levanta cbça olha p Res&  
 pro \*coloca mão no rosto \*  
 166 PED =vai ser mui:to @# [importante]@ para ele<  
 167 RES [aham nã:o]  
 res @balança cabeça@  
 168 PED [dez pontos é a #& última & grande atividade] =  
 ped & bate mão&  
 169 PRO [<porque vale para todas as disciplinas>]  
 170 PED = > é a  
 171 PED #& última & & atividade & avalia#&tiva& do  
 ped &lev mão esq & &mão bat mesa& &m d &  
 172 PED tri[mestre<]  
 173 RES [sim::: ]  
 174 PED dez pon:::tos para to:das as matérias(.)  
 175 PED em:tão: ↑né precisa levar a sério mesmo  
 176 RES aham com certeza.  
 177 PRO .hhh  
 178 (2,8)  
 179 PRO #\*(°° já vai começar a minha na próxima aula°°)\*  
 pro \* pega celular e liga a tela ----- \*  
 180 RES #\*&muito obrigado por ter\*& \*né:: [tá:] \*  
 181 PRO [tá ]  
 ped &move cbç p cima e baixo&  
 pro \*coloca celular na mesa\* \*M R mov cbç afm\*  
 182 RES #&@\* (9,7) # \* @&  
 ped &-----escreve-----levanta cbç olha EST&  
 res @olha p PED p baixo esfrega mãos bate palma olha EST@  
 pro \*mão boca olha p EST \* \*mexe cadeira olha p Ped\*  
 est ((Barulho abrir e fechar porta de armário - EST))  
 fig #fig.30 #fig.31

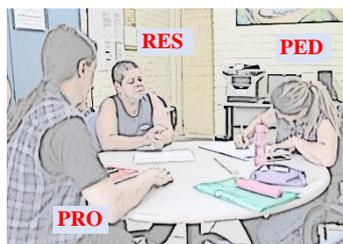


fig.30



fig.31

- 183 RES &@ai você #filma daí &é::: um trabalho na ufes?@  
 Res @olha p PES inclina corpo p esq balança pernas@  
 Ped &lev cbça M na orelha&  
 Fig #fig.32



fig.32

- 184 PES #@&\*I:::sso é de mes[tra:do] \*  
 185 RES [eu #fui] entrevistada por @  
 186 RES @uma aluna\*na ufes@\*  
 res @sorri olha p Pes,,,,aponta dedo para cima,,,,,@  
 res @cruza dedos mãos @  
 ped &abaixa cbç mão Orelha sorri-----escreve---->  
 pro \*vira a cbç p Pes ----->  
 pro ----->\*mão boca\*  
 fig #fig.33 #fig.34



fig.33



fig.34

- 187 PES ah é?  
 188 RES foi sobre #@ opção sexual ↑ tá @  
 res @M aponta p si mov cbç@  
 fig #fig.35



fig.35

- 189 PES #\*ah::: sim:: \*  
 pro \*vira cbç M B\*  
 fig #fig.36



fig.36

190 RES ela tinha um: trabalho lá [dentro:]  
 191 PES [aham:: ]  
 192 RES aí ela precisava de@ uma pessoa:(0,3)#na minha situação @  
 193 RES @sexual ↑né @  
 res @aponta p si mov M dir em sua direção2x@  
 res @junta mãos@  
 fig #fig.37



fig.37

194 RES @#[com:]> meu jeito <@  
 195 PES [aham  
 res @ movimentação mão esq @  
 fig #fig. 38



fig.38

196 (0,8)  
 197 RES &\*>ai: ela teve na minha ca-<  
 198 RES foi até filha dum: dum#@ dum: advogado aqui [de macedônia:@  
 199 PES [ah::sim:  
 ped &-----escreve ----->  
 res @aponta DID p lado dir,,,,,,,,,,,,,,@  
 pro \*mãos juntas dedos entrecruzados B apoiados mesa---->  
 fig #fig.39



fig.39

200 RES ai ela foi @ lá na minha casa# (0,3) final @de sema:na  
 res @olha p cima aponta DID na Boca@  
 fig #fig.40

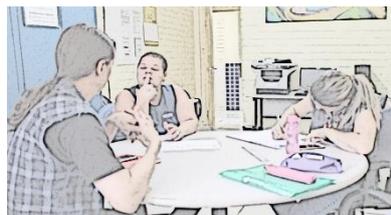


fig.40

201 PES aham  
 202 RES @>ela achou a-\* ela #achou até que eu ia brigar<=  
 203 RES =com{ela}# @hahahahaha@  
 Ped -----escreve ----->  
 Res @sorrindo aponta DID p cima M fechada na B olha  
 Res p Pro, p Ped, p Pes--@  
 Pro ----->\* sorrindo olha p Ped ----->  
 Fig #fig.41



fig.41

fig #fig.42



fig.42

204 PES hhhhh  
 205 RES @>ai eu falei< #@NÃ:O pode entrar: senta aqui::  
 206 RES vamos conversar:  
 res @sorri e mov papel mesa, mov mãos junta mãos---->  
 res ----->  
 207 PES hum::\*\* que lega:::l, [>que bacana< \*  
 pro ----->\*\* olha p Res balança cabeça \*  
 208 RES @[enten]deu eu conversei com ela,  
 209 RES fiz várias perguntas >tudo que ela me perguntou=  
 210 RES @\*=eu respondi para ela<@\*  
 res @ olha p pes movimenta duas mãos  
 res desvia olhar junta mãos movimenta cabeça-----  
 res balança cbç afm p PRO,,,@  
 pro \*olha p Res blç cbç afm \*  
 211 PES que bom, que ba[ca:na  
 212 RES [enten]deu >ela falou< me agradeceu=  
 213 RES =mui:to. que valia muito [uns pontos bons para ela ↑né:  
 214 PES [sim:  
 215 PRO hum  
 216 RES de todas @as amigas qua- quem conseguiu foi ela@  
 res @ levanta o dedo apontando @  
 217 PES sério? que legal, que [baca::na  
 218 RES @[°por deus° e é:: um negócio aí eu  
 219 RES vou lembrar e eu vou te falar@  
 res @faz movimento circular mão dir  
 res aponta DID p cbç olha p PES @  
 220 #@ (2,3) @  
 res @olha ata balança pernas@  
 fig #fig.43



fig.43

221 RES @e: faz #parte ↑né::  
 res @ olha p PES  
 fig #fig.44



fig.44

222 PRO \*@[sim, claro \* @  
 223 PES [°é::°  
 res @olha p Pes, p Pro@  
 pro \*mov cbç afm \*  
 224 #\*@ (1,8) #\* @\*  
 res @Olha p PED balança pernas@  
 pro \*olha p PED\*  
 fig #fig.45



fig.45

225 RES @eu não tenho problema#nenhum com#a minha >opção sexual<@  
 res @olha para Pes mov mãos aponta p si e p fora junta mãos @  
 226 PES \*que bom:\*  
 pro \*mov cbç \*  
 227 RES @estou cinco anos\* #casada com a pessoa já: @  
 res @aponta mão aberta p frente 2x,,,,,olha p Pro@  
 pro \*olha p RES----->  
 228 PES \*@ aham \*@  
 res @junta M @  
 pro \*mov cbç \*  
 229 RES #@só não quis casar no papel ainda, no cartório @  
 res @simula escrever com a mão dir olha p Pro mov M@  
 230 RES @>mas tá bom já #cinco anos \*juntos tá bom demais < @\*  
 res @movimenta mão aberta para frente -----@  
 pro \*movimenta cabeça afm,,, \*  
 231 PED #&\*@huhuhuh .hhh @\* &  
 res @olha p Doc p Ped@  
 ped &lev cbç olha Res e sorri&  
 pro \*olha p Doc sorri \*  
 232 PES @&\*já é união estável já né?@&\*  
 res @----olha p PES-----@  
 ped & volta a escrever sorrindo &  
 pro \* sorrindo mov mão na mesa \*  
 233 RES \*@&no::ssa já passou disso CHEGA@  
 res @olha para PES, olha para Doc--->  
 ped & ----continua escrevendo ---->  
 pro \*olha para Doc sorrindo ---->

234 (0,6)  
235 RES \*@para que pape:l ↑né:?\*@  
res @olha p PES-----@  
pro \* mão esq na boca-----\*

236 PES °e::°  
237 RES #%\*preciso disso não% \*  
res @olha PED balança perna---->  
pro \*sorri mão no queijo\*  
est % EST entra na sala %

238 (1,3) @  
res ----->@

234 RES #\*&hahaha[hahaha .hh& \* @  
235 PED [não é verda:de?  
res @olha p PES rindo mãos juntas@  
ped & sorri e escreve ----->  
pro \*olha p RES olha PED sorri\*

236 RES @\*{com certeza} (0,6) \*@  
res @ olha p PES, p PED, p PES @  
pro \*sorri balança cabeça neg\*

237 RES #\*{não precisa} hahahaha hhhhh  
238 (1,0)  
res @balança pernas olha p PES ----->  
pro \*olha p PED ----->

240 PED &quando a:: pessoa:: ↑né#@[te:::m @(1,0)&  
241 RES [°é:°  
res ----->@ @ blç cbç@  
ped &para de escrever e mexe na blusa mão esq&

242 RES #&tá certa do que #que::r: [ num precisa:  
244 RES @[é: justamente ter respeito °né°  
res @ olha EST olha para PRO  
ped &ME mexe cabelo seg mão esq garrafa olha p EST ----->

245 PED \*PAPÉL não segura NADA não é verda:de?  
ped &olha p EST olha p RES olha p EST----->  
pro \*apoia cotovelos mesa mexe mãos cruzadas--->

246 PRO \*o mais importan[te é o respeito | EST | % (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)=  
247 RES [é::: o respeito | EST | = (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)=  
pro \*mov cabeça afm olha p RES ----> | est | % olha para PED ---->

248 PRO \*isso aí \*@ | EST | =% (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx) %  
res @olha p PED@ | est | %aponta ME p porta %  
ped \*olha p PED\*

252 RES @\*e essas ti- minha irmã@ PED &o::: diogo está aí?  
res @ aponta DID p frente @ ped & olha p EST mão na orelha->  
pro \*olha para RES M na Boca-> est %olha p PED----->

253 RES @que mora lá em casa é=@ EST NÃO mas está& de planejamento&  
res @mov mão dir junta mãos@ ped ----->&olha EST mov MD->

254 RES =como se fosse MÃ:[E dele e PED pede o diogo para mim=  
255 PRO \*[uhum sim PED =&já ir ligando por favor=  
pro \*mov cbç-> ped &olha p Est ----->

256 RES dá \*conta também tem a irmã PED =%que eu vou terminando já=  
pro -->\*junta M D cruzados----> est %vira as costas e anda --->

257 RES @dele só que ela estuda PED =vou e continuo (xxxx&xxxxxx) &  
res @aponta dedo p dir ----> ped ----->&M nariz&

258 PRO &\*%uhum \* %&  
pro \*mov cbç\*  
res &vira p frente &  
est %sai da sala%

259 RES @nessa outra escola ela está no terceiro aninho lá né ou no  
res @ movimentação mão dir repete 2x olha p PRO ----->

260 PRO Uhum  
261 RES segundo não @terceiro é a lucia  
res ----->@ olha para PED ---->



286 PED @\*é isso mês::mo?@\*  
 res @ olha p PED @  
 pro \*blç cbç olha PED\*

287 RES @&\* >eu acho até bonito da parte #dele se fosse outra=@\*  
 res @olha p frente aponta mão em direção a PRO junta mãos @  
 ped & olha p RES -----volta escrever-->  
 pro \*junta mão entrecruzadas e mate na mesa lev olha PED \*

288 RES @&peessoa não estava nem aí< &@  
 res @bate uma mão na outra olha PRO@  
 ped &pega o livro direciona p RES&

289 PED né?

290 RES né:::

291 PED @\*↑né fo:i me desrespeitou agora deixar reprovar [para lá ↑né  
 292 RES [não está nem=  
 res @ pega o caderno caneta afasta o boletim olha p DOC----->  
 pro \*coloca mão esq no rosto----->

293 RES =&aí para\*\*[o mundo não ]&

294 PED @ [era só colher] o fruto do que plantou @\*  
 res @olha PED pega caneta posição de escrita @  
 ped &entrega a caneta p RES &  
 pro ----->\*mão esq no rosto olha PED duas mão mesa \*

295 RES @&está dando uma CHANCE para o aluno ainda  
 res @olha p PED olha p baixo posição escrita-->  
 ped &aponta mão dir no boletim

296 PED assina por favor

297 RES &aonde eu assino? &  
 ped &aponta DID boletim&

298 PED @&na frente do meu nome ou abaixo aonde você (.)&  
 res @ escreve ----->  
 &olha p celular na mesa lado esq mão mesa-----&

299 PED &\*aonde você achar melhor&  
 ped & pega o celular -----&

300 &#(1,1) & \*  
 ped &mexe celular ----->&  
 pro \*olha RES junta mãos olha PED\*

301 PED @&o segundo horário você está de pê@éle não né?>só o primeiro?<&  
 res @arrasta livro em direção a pedagoga  
 ped &olha p RES olha p PRO coloca o celular na mesa a sua esq,,,,,&

302 PRO \*não no segundo horário estou no sétimo ano\*  
 pro \* tentativa de pegar o livro p assinar,,,,,\*

303 RES @&toma meu anjo @&  
 res @entrega caneta Ped@  
 ped &pega livro e caneta&

304 PED \*&°assina para mim juvenino?°\*&  
 ped &entrega livro e caneta p PRO &  
 pro \*olha p PED pega livro caneta \*

305 PED \*aí isso daí é só para você ter noção como está a vida dele  
 pro \*escreve----->

306 RES @então está beleza@  
 res @....dobra boletim@

307 PED @&deixa eu anotar para você como é que são os&&valores= &  
 res @olha boletim junta mãos ----->  
 ped & pega o boletim MD pega caneta na bolsa ME &&olha boletim&

308 PED =&primeiro trimestre valeu trinta pontos=  
 ped & escreve no boletim ----->

309 PED =o segundo valeu trinta e o terceiro vale quarenta

310 RES @uhum @  
 res @blç cbç afm@

311 PED \*essas notas são parciais tá \*  
 pro \*para escrita vira livro p PED\*

312 RES @parciais @

```

res @blç cbç afm@
313 PED &no caso do professor ele já lançou o que ele deu&
ped &levanta cabeça olha RES -----&
314 RES @uhum @
res @blç cbç afm@
315 PED &*só falta [dez pontos mesmo(.)]& do simulado
ped &devolve boletim p RES,,,,,,,,,&
316 RES @[uhum (.) sei uhum:] @
res @blç cbç,,,,,pega boletim @
pro *coloca mãos no rosto ----->
317 PED &então dez pontos @[põe] ele para estudar para@&
318 RES [é:]
res @levanta boletim,,,,,,,,,,,,@
ped &coloca caneta bolsa e fecha a bolsa,,,,,,,,,,,,&
319 PED &ele tirar [os oito que ele precisa ]
320 RES *@[nã::o va:::i com certe]:za*↑tá@&
res @ dobra o papel ----->@
ped &pega o livro-----&
pro *empurra livro para PED,,,,,,,,,*
321 RES &@*obrigada é juvenino né?@ & *
res @olha PRO olha p boletim @
ped &fecha o livro guarda caneta&
pro *pega cel afasta cadeira mesa*
322 PRO *juvenino *
pro *olha RES blç cbç*
323 RES @&*é um nome bonito ↑né [difícil mas é ( )]@&
324 PRO [é::: ju- e meu é:::]como eu sempre eu =
res @ olha p PRO-----sorri----->@
ped &movimenta garrafinha da mesa olha p RES &
pro * pega celular e mexe----->
325 PRO =brinco né "nome de velho" agora que eu passei dos quarenta=
326 PRO =&já **acostumei [{com ele} ]&*
327 PED [hahahahaha]
ped &pega bolsa e fecha olha PRO&
pro ---> **sorri mov mão dir p dir*
328 RES @&*é nome de #piSTOLEIRO juveni::no hohoha@&*
res @olha p PRO aponta DID p cima,,,,,,,,,,,,@
ped &movimenta cadeira e afasta da mesa,,,,,,,,&
pro *afasta cadeira e levanta,,,,,,,,,,,,,*
329 PED &@{num É mexe com ele}@&
res @ olha PED e levanta @
ped &pega celular levanta &

```

## 10. ANEXOS

### 10.1 Anexo 1 - Tabela de convenções de transcrição modelo Jefferson

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	Prolongamento do som
<u>Nunca</u>	(sublinhado)	silaba ou palavra enfatizada
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h's)	Aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	Inspiração audível
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	Eloquções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

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

## 10. 2 Anexo 2 – Tabela de convenções de transcrição multimodal

### Multimodal transcript conventions (short version)

** ++ △ △	Gestures and descriptions of embodied actions are delimited between two identical symbols (one symbol per participant) and are synchronized with corresponding stretches of talk.
*---> ---->*	The action described continues across subsequent lines until the same symbol is reached.
>>	The action described begins before the excerpt's beginning.
---->>	The action described continues after the excerpt's end.
.....	Action's preparation.
----	Action's apex is reached and maintained.
.....	Action's retraction.
ric	Participant doing the embodied action is identified when (s)he is not the speaker
fig	The exact moment at which a screen shot has been taken
#	is indicated with a specific symbol showing its position within the turn at talk.

Fonte: MONDADA, L.; 2016, p. 1