

## O GERENCIAMENTO DA ESCUTA DE ORIENTAÇÕES EM UMA COMPETIÇÃO DE *BODYBOARD* E EM UMA AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: A DIFERENÇA ENTRE

“se me ouviu bela, dá um salve aÊ.” e “<que que eu falei pra fazer?>”

## THE MANAGEMENT OF LISTENING TO INSTRUCTIONS IN A BODYBOARDING COMPETITION AND A PRIMARY SCHOOL CLASSROOM: THE DIFFERENCE BETWEEN

“se me ouviu bela, dá um salve aÊ.” e “<que que eu falei pra fazer?>”

Roberto Perobelli<sup>1</sup>  
Márcio Cláudio dos Reis<sup>2</sup>  
Cecília Minette Izoton Carvalho<sup>3</sup>

**RESUMO:** Em uma interação, de uma maneira geral, os interagentes organizam suas tomadas de turno para empreenderem novas ações com base na demonstração de que compreenderam a ação previamente empreendida junto a uma orientação para agir em resposta a essa ação anterior. Para tanto, é preciso que os interagentes demonstrem que escutaram o que foi dito anteriormente, ao mesmo tempo em que igualmente demonstrem que compreenderam a ação implementada antes. Fundamentado nos princípios da Análise da Conversa de base etnometodológica e a partir da análise de dois cenários marcadamente distintos, este artigo tem como objetivo principal a descrição e análise de uma interação ocorrida em um campeonato de bodyboard, representativa quando comparada a uma interação que se desenrola em uma aula do 1º ano do ensino fundamental. No primeiro cenário, o fato de os interagentes estarem a uma longa distância entre si faz com que a demonstração de escuta se desenvolva de uma maneira bem marcada, se configurando como um episódio em que a tentativa reiterada de fornecer informação demonstradamente necessária à competidora leva-a a aproveitar os momentos finais da disputa. Em contrapartida, no segundo cenário, as ações verbais e corporificadas da professora, ao constanger o estudante a confirmar a escuta de uma orientação anterior, leva-o a produzir ações responsivas condizentes com esse constrangimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise multimodal. Intersubjetividade. Demonstração de escuta. Demonstração de entendimento.

**ABSTRACT:** In interaction, participants generally organize their turn-taking to perform new actions based on the demonstration that they have understood the previously implemented action, along with an orientation toward acting in response to that prior action. For this to occur, participants must demonstrate that they have heard what was previously said and, at the same time, that they have understood the action previously carried out. Grounded in the principles of ethnomethodologically-informed Conversation Analysis and based on the examination of two

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: robertoperobelli@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: marcio.reis@edu.ufes.br

<sup>3</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Email: ceciliamic.edu.cenicas@gmail.com

markedly distinct settings, this article aims to describe and analyze an interaction that takes place during a bodyboarding competition, which proves to be representative when compared to another interaction occurring in a first-grade classroom. In the first setting, the physical distance between participants leads to a highly marked display of listening, resulting in an episode in which the repeated attempt to provide demonstrably necessary information to the competitor enables her to make use of the final moments of the heat. In contrast, in the second setting, the teacher's verbal and embodied actions, by constraining the student to confirm the reception of a previous instruction, lead the student to produce responsive actions aligned with such constraint.

**KEYWORDS:** Multimodal analysis. Intersubjectivity. Display of listening. Display of understanding.

## Introdução

O presente estudo é de caráter qualitativo, com a realização da análise de dois segmentos de fala-em-interação com objetivo de descrever como os participantes desses segmentos lidam com as demonstrações mútuas de que estão de fato se ouvindo. O primeiro segmento é um vídeo disponibilizado no site de compartilhamento de vídeos *YouTube*, publicado pela Confederação Brasileira de Bodyboard (CBRASB), com a etapa final da disputa ocorrida em Aquiraz (CE), na Praia do Porto das Dunas (Beach Park), no dia 18 de novembro de 2018.

Ressalta-se que a abordagem desse estudo no contexto de um campeonato de *bodyboard* se justifica em razão de essa ser uma das possibilidades de atuação em sociedade que procura compreender como atletas e locutor interagem a uma longa distância, e que a configuração desse processo ocorre em uma perspectiva multimodal. Pensando nisso, há um entendimento de que a atleta, provavelmente, recorra a movimentos e gestos devido à distância entre ela e o locutor e que as ações corporais não associadas ao uso da voz, segundo Mondada (2019), são um tipo específico de ação e de grande relevância, especialmente se considerarmos essa modalidade de interação como um desafio instigante para as análises multimodais.

A partir desse contexto, é possível alargar o campo de observação para outro segmento. A observação sobre as ações empreendidas em uma competição de *bodyboard* pode ser um contraponto para o que se observa na fala-em-interação em sala de aula, ou seja, o modo como o gerenciamento da escuta se dá em um cenário como esse em que os participantes estão muito distantes carrega marcas que se distinguem de maneira bastante importante quando comparadas a uma ocorrência específica em uma aula no 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de uma das cidades que compõem a Grande Vitória (REIS, 2019).

Sendo assim, o primeiro objetivo desta pesquisa é investigar como as multimodalidades, que privilegiam as relações entre a produção de linguagem verbal e o corpo, se revelam em

interações como uma competição esportiva de *bodyboard*<sup>4</sup>, uma vez que há uma distância grande entre as pessoas que interagem. Em seguida, levando em consideração o modo como os participantes verificam e confirmam se os interagentes na competição esportiva estão se escutando mutuamente, o objetivo seguinte é fazer uma comparação do gerenciamento da escuta nesse cenário com o modo como esse fenômeno se realiza em um segmento de fala-em-interação em ambiente escolar. Dessa comparação, emerge uma reflexão sobre as implicações das diferentes formas de se checar se o outro escutou o que foi dito. O estudo baseado nesse objetivo pretende contribuir com os estudos interacionais, de maneira geral, e com os estudos sobre gestão da sala de aula, de maneira específica.

### **Multimodalidade na Análise da Conversa de Base Etnometodológica**

A Análise da Conversa (AC) conforme delineada por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) busca compreender como a interação social é organizada através de práticas cotidianas de comunicação. Tradicionalmente, a AC focou na fala-em-interação, tratando a fala como o recurso central da ação social. No entanto, a incorporação de uma perspectiva multimodal nas análises conversacionais permitiu uma expansão significativa do campo, incluindo o exame detalhado de gestos, olhares, posturas corporais e outros recursos não verbais que contribuem para a construção do sentido na interação (Mondada, 2018).

Conforme Lemos (2022), a introdução da multimodalidade nos estudos de AC não representa apenas uma ampliação do foco analítico, mas um reconhecimento da complexidade das práticas interacionais. Como destaca Mondada (2018), os recursos multimodais são intrinsecamente relacionados à organização da ação, sendo inseparáveis do contexto em que ocorrem. A análise multimodal, portanto, não estabelece uma hierarquia entre ações verbais e não verbais, mas trata ambos como igualmente importantes para a construção do sentido e para a compreensão de como os participantes coordenam suas ações em tempo real.

Este alinhamento teórico-metodológico com a perspectiva multimodal permite uma análise mais completa e complexa das interações, especialmente em contextos onde a comunicação não se dá exclusivamente pela fala. Em situações como um campeonato de *bodyboard*, onde os interagentes podem estar fisicamente distantes e dependem de gestos e sinais visuais para se comunicarem, a multimodalidade torna-se um recurso essencial para garantir que as informações sejam recebidas e compreendidas. Esse cenário contrasta com a

---

<sup>4</sup> *Bodyboard* é uma modalidade esportiva, em que o praticante surfa sobre ondas deitado em uma prancha e com auxílio de nadadeiras (pé de pato).

interação em uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental, onde a proximidade física e o uso de gestos, entonações e expressões faciais pela professora são empregados para assegurar a compreensão e a resposta dos alunos. Ambos os exemplos evidenciam como a multimodalidade não é um suplemento à fala, mas um componente essencial da prática interacional.

Na AC, a multimodalidade é fundamental para compreender como a ação é realizada e interpretada pelos participantes. Conforme Levinson (2012), pensar em sequências de ações não verbais pode iluminar o entendimento de sequências verbais, indicando que gestos e vocalizações são indissociáveis na interação humana. No entanto, o que a abordagem multimodal traz de inovador é a rejeição de uma hierarquia fixa entre esses diferentes modos de ação. Ao invés disso, considera-se a interpenetração entre verbal e não verbal como uma condição de análise, investigando como os participantes, no curso de suas ações, respondem uns aos outros e como constroem seus turnos de fala.

Mondada (2018) e outros pesquisadores como Streeck, Goodwin e LeBaron (2011) têm argumentado que a multimodalidade envolve não apenas o uso de gestos e outras formas corporificadas de comunicação, mas também a utilização de recursos ambientais e materiais, como o espaço e os objetos disponíveis no contexto da interação. Essa abordagem multimodal permite uma análise detalhada e minuciosa das interações, observando como diferentes recursos são mobilizados pelos participantes para construir sentido e coordenar a ação.

A análise de interações em contextos diversos, como o campeonato de bodyboard e a sala de aula do 1º ano, demonstra a necessidade de uma abordagem multimodal para compreender plenamente as práticas interacionais. No campeonato, a distância entre os participantes e a natureza do ambiente exigem que informações sejam comunicadas através de gestos amplos e sinais visuais, que devem ser suficientemente claros para serem compreendidos à distância. Já na sala de aula, a proximidade entre professora e aluno permite uma gama mais rica de expressões faciais, gestos sutis e modulações de voz, que são utilizados para guiar a atenção dos alunos, esclarecer instruções e garantir a compreensão.

Os recursos multimodais são caracterizados por uma série de aspectos fundamentais para a AC. Primeiramente, eles estão sempre relacionados à organização da ação, mas não possuem sentido fora dela (Mondada, 2018). Isso significa que os gestos, olhares e outros movimentos corporais só podem ser compreendidos plenamente em relação ao contexto interacional em que ocorrem. Além disso, a noção de multimodalidade inclui tanto recursos linguísticos quanto corporais, tratando-os de maneira equivalente em termos analíticos.

Outro ponto importante é que os recursos multimodais não se referem apenas a convenções estabelecidas, como a gramática ou certos tipos de gestos, mas também a recursos situados, dependentes das características locais da ecologia da atividade em questão (Mondada, 2018). Por exemplo, um aceno de mão pode significar coisas diferentes dependendo do contexto – pode ser uma saudação, um gesto de recusa ou uma tentativa de chamar a atenção. A temporalidade específica desses recursos é outro aspecto crucial, pois combina várias linhas sucessivas e simultâneas de conduta, refletindo a complexidade e a dinamicidade das interações.

Mondada (2016) defende a investigação multimodal nos estudos de AC como uma metodologia robusta para investigar a sequencialidade de atos comunicativos e a representação social. Análises que focam na multimodalidade frequentemente examinam como a ação é organizada em ambientes específicos, incluindo contextos institucionais, para compreender os complexos contextos espaço-materiais da ação.

A transcrição multimodal é uma ferramenta essencial para capturar a riqueza da comunicação multimodal. Como apontam Cruz, Ostermann e Andrade (2019), as práticas de transcrição e representação de dados interacionais são governadas pelo princípio de disponibilidade, onde os recursos multimodais são considerados em primeiro lugar na perspectiva dos participantes. Isso significa que as escolhas sobre como registrar, transcrever e representar dados interacionais devem ser feitas de maneira a refletir a relevância desses recursos para os próprios participantes.

Para tanto, a transcrição multimodal frequentemente envolve o uso de símbolos e convenções específicas para marcar gestos, olhares, posturas e outros movimentos corporais, coordenados temporalmente com a fala. Imagens capturadas de vídeos são usadas para complementar as descrições textuais, proporcionando uma representação visual dos movimentos e posturas corporais. Essa combinação de texto e imagem permite uma análise mais rica e detalhada das interações, ajudando os analistas a entender como os diferentes recursos multimodais são coordenados para construir sentido e ação na interação.

A introdução da perspectiva multimodal na Análise da Conversa de base etnometodológica amplia as possibilidades de investigação, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas interacionais. Ao integrar recursos verbais e não verbais em suas análises, os pesquisadores são capazes de capturar a complexidade da comunicação humana em diferentes contextos. Os exemplos discutidos neste artigo, envolvendo um campeonato de bodyboard e uma sala de aula do 1º ano, ilustram como a multimodalidade é essencial para entender como os participantes coordenam suas ações e constroem sentido em suas interações.

**O gerenciamento da escuta:** “se me ouviu bela, dá um salve aÊ.”

Segundo Loder (2008, p. 128), a Análise da Conversa (AC) busca “observar em detalhe como se constitui a organização de cada interação entre os atores sociais”. Desse modo, podemos destacar como uma determinada ação, verbalizada, em primeira posição, se constitui como uma ação de fato somente quando se realiza pela outra parte a ação de resposta, que pode ser uma ação verbal, vocalizada, ou uma ação corporificada, responsiva.

Fazemos referência à “primeira posição” aqui, tomando como base a noção de sequencialidade preconizada pela AC, segundo a qual as ações se desenvolvem em pares por um princípio de relevância condicional, isto é, para cada ação realizada em uma primeira parte do par (PPP), constrange-se um conjunto de ações a se tornar relevante para ocorrer como segunda parte do par (SPP). Como exemplo, citam-se os pares de cumprimentos, ou os convites que tornam relevante um aceite ou uma recusa em seguida, ou, ainda, os pedidos, que costumam ser atendidos, ou recusados, em segundo posição.

No primeiro conjunto de dados selecionados para análise neste artigo, há duas atletas competindo e trata-se da rodada final de uma disputa em que seria definida a campeã da respectiva etapa. Normalmente as atletas não costumam interagir entre si quando já estão dentro do mar e sempre há uma pessoa na função de locutor que informa as decisões da arbitragem. O local em que a arbitragem e o locutor ficam é uma estrutura montada para o evento popularmente conhecida como palanque. A presença de um técnico na areia é facultativa.

No segmento que será apresentado a seguir, é possível observar como se dá a interação a distância entre o locutor do campeonato e a competidora. O acesso visual entre os participantes é bom, pois o locutor, que está no palanque, consegue ver a competidora durante a maior parte do tempo, enquanto a competidora, que está na água, também consegue ver o palanque o tempo todo. Já o acesso sonoro é um pouco limitado, porque, embora a estrutura do evento possua um sistema amplificador de áudio, com caixas de som e microfone, há fatores que prejudicam que o locutor forneça, em alguns momentos, informações importantes para as competidoras enquanto realizam suas manobras (“o som tá muito baixo e o vento muito forte.”, ll. 4-5). A atleta, por sua vez, só consegue se comunicar por gestos.

**Exerto 1:** “se me ouviu bela, dá um salve aÊ.”<sup>5</sup>

[CBRASB Brasileiro BB – Ceará – Dia 4\_18.nov.2018, 5h20'58"-5h21'26"]

<sup>5</sup> As transcrições apresentadas neste trabalho foram feitas a partir das convenções propostas por Jefferson (2004) e Mondada (2018). Ver apêndice no fim deste artigo.

1 LOC +isabela sousa você é a líder.

isa +---> olha p palanque  
fig #fig.1.1



fig. 1.1

2 LOC pra aumentar a vantagem,+ troca três vinte e cinco.

isa ----->+#  
fig #fig.1.2



fig. 1.2

3 (.)

4 LOC se me ouviu bela, dá um salve aÊ. o som tá muito baixo e o  
5 vento muito forte.

6 (2,0)

7 LOC três e vinte cinco pra trocar, isabela você é líder.

8 (0,5)

9 LOC última onda da camiseta amarela, oitava onda

10 três#+ e setenta e <cinco.>

isa + ---> olha p palanque  
fig #fig.1.3



fig. 1.3

11 (0,8)

12 LOC botou na soma, precisa qua#etro cinco um- isabelaf# ◊você  
isa elev e abx braço ---->◊ fora--  
fig #fig.1.4 #fig.1.5



fig. 1.4



fig. 1.5

13 LOC é <L Í D E R.>

14 (0,5) ◊  
isa --do quadro>◊

15 LOC #líder da bateria camiseta <VERMELHA.>

fig #fig.1.6

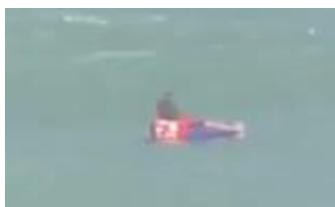


fig. 1.6

O trecho da competição que selecionamos para analisar neste artigo se inicia com o locutor fazendo um anúncio (“isabela sousa você é a líder.”, ℓ. 1) em que trata a competidora como principal ouvinte endereçada. Isso quer dizer que ele está no palanque fazendo um anúncio para a atleta que está muito distante. Ao mesmo tempo em que ele está implementado essa ação, Isabela está, do mar, olhando em direção ao palanque (fig. 1.1).

Ainda que tenhamos uma configuração interacional de dois participantes em que um fala e o outro olha na direção de quem está falando, no caso em tela, não é possível garantir que a interlocutora ouviu o anúncio, especialmente porque ela não produz nenhuma ação que pudesse se confirmar como sendo uma “ação em resposta” ao anúncio (fig. 1.2), pois ela para de olhar para o palanque e nem se direciona ao *outside*<sup>6</sup> para “aumentar a vantagem”, como o locutor recomendou (“pra aumentar a vantagem, troca<sup>7</sup> três vinte e cinco.”, ℓ. 2) e realmente se mantém em cima da prancha em postura semelhante à de alguém que não teria ouvido o que tinha sido falado. Entretanto, por se tratar de uma competição esportiva em que não há um placar visual indicativo da posição de cada competidora no ranking enquanto disputa nem o tempo restante para que as atletas possam executar suas manobras passíveis de pontuação, os anúncios do locutor tornam-se imprescindíveis.

Em uma análise apressada, seria possível afirmar que, uma vez que locutor faz um anúncio e a atleta está olhando para o palanque nesse exato momento do anúncio, tem-se então constituída uma garantia de que essa ação foi realizada. Contudo, como se pode perceber em seguida, não fica evidente, na perspectiva dos próprios participantes, que o anúncio de fato aconteceu, pois é o próprio locutor quem verbaliza, ao fazer um pedido (“se me ouviu bela, dá um salve aÊ.”, ℓ. 4), que, mesmo com Isabela olhando para a sua direção, essa garantia de ela tê-lo escutado não se confirma.

<sup>6</sup> Na prática do *bodyboard*, o *outside* é uma expressão que se refere ao local depois da arrebentação das ondas, considerado um lugar seguro e estratégico para a atleta aguardar e surfar as ondas. Em outras palavras, é a “zona de ondas mais longe da praia” (cf. Bodyboard online, [s/d], informação on-line), disponível em: <<https://bodyboardonline.wordpress.com/iniciantes/termos-tecnicos/>>. Acesso em 26 set. 2021.

<sup>7</sup> A expressão “troca”, neste caso, refere-se a qualquer nota na competição que faça crescer a vantagem da atleta na prova, ou seja, com essa **nota de troca**, ela poderá saber sua classificação no momento exato do anúncio, de modo que ela poderá decidir, com base no tempo restante da “bateria”, se fará mais manobras ou não, caso queira “trocar” de posição.

A justificativa para tal é a que já foi mencionada anteriormente (“o som tá muito baixo e o vento muito forte.”, ll. 4-5). Essa justificativa sequer chega a ser estranhada pelos participantes nesse caso, uma vez que, como já destacamos, há uma distância muito grande entre a competidora e o locutor. Assim, os movimentos verbais e corporais que poderiam ser considerados garantidores de que uma pessoa escutou a outra em uma interação cujos participantes estão em proximidade física não se validam igualmente neste caso. Temos aqui então, uma diferença importante entre uma interação cujos participantes estejam a uma distância grande uns dos outros e uma interação com os participantes mais próximos.

Outro aspecto importante que podemos notar nessa interação específica diz respeito ao mandato institucional do locutor do evento. Entre suas atribuições, além de fornecer informações para as atletas sobre a posição delas na competição enquanto ainda estão em disputa, está também a atribuição de necessariamente informar aos demais presentes, tanto aos espectadores na areia como também a quem assiste pelo *YouTube*, a respeito de como está o andamento geral das atletas e o evento de maneira geral. Isso é o que acontece logo em seguida aos dois segundos de ausência de fala (l. 6) que se instauram depois da fala do locutor com o pedido para Isabela “dar um salve” seguido da justificativa sobre o som muito baixo e o vento muito forte.

Como a competidora não apresentou nenhuma resposta corporificada para atender ao pedido do locutor, isto é, ela não deu o “salve” que ele pediu anteriormente, ele prosseguiu com outras ações atinentes ao seu mandato institucional e começou a produzir outros anúncios, que servem tanto para ela, quanto para os espectadores (“três e vinte cinco pra trocar, isabela você é líder.”, l. 7). A repetição do anúncio anterior (“isabela sousa você é a líder.”, l. 1 e “isabela você é líder.”, l. 7) se configura como mais uma tentativa de fazer-se ouvir pela atleta, enquanto também toma os demais presentes na cena interacional como ouvintes ratificados. Essa orientação para mais de uma tarefa dentro de um mesmo mandato institucional fica ainda mais evidente quando o locutor produz seu turno subsequente (“última onda da camiseta amarela, oitava onda três e setenta e <cinco.>”, ll. 9-10), quando o seu anúncio parece ser, nesse momento, endereçado, de fato, a interlocutores próximos ao palanque ou a quem acompanha pela transmissão ao vivo na internet.

Porém, o que ocorre enquanto ele faz esse anúncio é que Isabela Souza, lá da água, olha mais uma vez em direção ao palanque (fig. 1.3), e esse parece ser então um indício de que o locutor pode tentar mais uma vez fazer o anúncio de que ela “é líder”, conforme vem tentando. Por outro lado, como esse movimento de olhar para o palanque já é uma ação que se repete (figs.

1.1 e 1.3), o locutor pareceu se ocupar antes de outras tarefas relativas ao seu mandato institucional, que é anunciar as somas de pontos das competidoras (“botou na soma, precisa quatro cinco um-”, l. 12). O interessante é que, somente depois que Isabela, além de olhar, também acena na direção do palanque (fig. 1.4) é que o locutor se ocupa novamente de fazer o anúncio tomando-a como principal ouvinte endereçada (“isabela você é <LÍDER>”, ll. 12-13). É importante observar que o locutor, ao implementar sua ação, utiliza alguns recursos prosódicos relevantes para tentar garantir que, dessa vez, ela vai escutá-lo. Esses recursos são a fala em volume mais alto (mesmo estando ao microfone) e a fala em um ritmo desacelerado (marcada pelos sinais de “<” e “>” no entorno do elemento dito dessa forma).

Observando a sequência, tudo indica que, após essa terceira tentativa, ela o ouviu e assumiu uma postura corporal que ratifica essa interpretação, porque, ainda que, durante a filmagem, dado o movimento das ondas, ela tenha saído do quadro por uns instantes (fig. 1.5), quando ela reaparece, ela já está em direção ao *outside* para tentar mais uma manobra (fig. 1.6), produzindo uma “ação responsiva” ao que foi anunciado. Enquanto isso, o locutor realiza nova ação de anunciar, agora não mais ratificando Isabela como a principal ouvinte endereçada, e isso fica bem evidente quando ele usa, em seu novo anúncio (“líder da bateria camiseta <VERMELHA>”, l. 15), a expressão “camiseta vermelha”, que estabelece distinção entre ela e a outra competidora (“camiseta amarela”, l. 9), ratificando, assim, os espectadores na areia e no *YouTube* como seus principais interlocutores nesse momento. Nesse cenário é possível observar como o locutor, de quem se espera que não produza ações nem favoráveis nem prejudiciais para as competidoras, conseguiu, por meio da busca reiterada pela confirmação de que a competidora o teria escutado, qualificar a atitude da competidora de modo que ela pudesse se decidir sobre o que fazer com os poucos minutos que lhe restavam para o fim da bateria. Em outras palavras, ainda que sua ação de tentar garantir que ela o ouviu não possa ser considerada uma ação de favorecimento, a competidora se beneficiou dela.

#### **Análise multimodal do gerenciamento da escuta: “<que que eu falei pra fazer?>”**

No excerto a ser apresentado a seguir, a professora Marina<sup>8</sup> distribuiu uma atividade a ser realizada individualmente pelos estudantes e sem consulta ao material de apoio, à semelhança de uma prova. Ao perceber que um dos estudantes teria acabado de realizar a sua atividade e colocado sua folha de exercícios de lado, Marina inicia a sequência a seguir:

<sup>8</sup> Nome fictício. Esse procedimento é adotado para preservar a identidade da participante e do participante que aparecem nas transcrições.

**Exerto 2:** “<que que eu falei pra fazer?>”  
**MVI\_1490\_06\_12\_2017\_[4'00”-4'32”]<sup>9</sup>**

- 1 MAR +<que que eu #falei pra fazer?>+  
 mar ...+ aponta indicador para tião +  
 fig #fig 2.1



fig. 2.1

- 2 (0.8)+  
 mar ---→+

- 3 MAR +#pra: (1.0) quando term+inar pra fazer o qu:ê?  
 mar + M c palma p cima-----+ lvnt B abx B ----->  
 #fig 2.2



fig. 2.2

- 4 ? (°não lembro°) +  
 mar ----->+

- 5 MAR +vi:rar a ↑fo:lh:a:  
 (1.2)

- 7 MAR +virar a fo:lh:a sobre a ↑me:sa e ↑ponto+  
 mar + lvnt B abx B ----→ +lvnt B abx B-----+

- 8 &@ (2.0) @&  
 tião @-----vira a folha@

- cam & movim câm em dir tião &  
 9 MAR eu falei @is#so lo#:go quando eu che#guei@  
 tião @.....coloca pochete sobre a folha@  
 fig #fig 2.3 #fig 2.4 #fig 2.5



fig. 2.3



fig. 2.4



fig. 2.5

- 10 @ (1.2) @  
 tião @mexe na pochete @

- 11 MAR oque:i?

- 12 @ (0.4) #@ @ (0.9) @  
 tião @concorda c cabeça@ @....arqueia ombros@  
 fig #fig 2.6

<sup>9</sup> Dados gerados e inicialmente transcritos por Reis (2019). A transcrição foi refinada com base nos propósitos analíticos destacados para este artigo.



fig. 2.6

Neste excerto, é possível observar como a proximidade física não provoca os mesmos problemas referentes à garantia da escuta do outro, tal como foi possível observar no excerto anterior. Marina, aqui, trata algo dito antes como tendo sido necessariamente ouvido, e sua ação executa uma censura em relação a algo que já foi dito anteriormente (“<que que eu fALEI pra fazer?>”, l. 1). A ação de apontar o dedo enquanto fala (fig. 2.1) ratifica essa censura.

No caso da ação implementada até aqui, é possível observar que, de fato, não se trata de um pedido ou de uma solicitação, mas sim da preparação para uma ordem, e essa análise pode ser validada justamente pelo conjunto de ações verbais e corporificadas concomitantes que se deram até então. A pergunta (“<que que eu fALEI pra fazer?>”, l. 1), feita de maneira mais alongada, isto é, em ritmo desacelerado (haja vista os símbolos de “<” e “>” no início e no fim do turno, respectivamente), além das alterações de volume (letras maiúsculas) e intensidade (com o sublinhado), associadas ao gesto de apontar o dedo para o interlocutor endereçado, reúnem-se como requisitos para levá-lo a compreender que há algo que precisa ser feito por ele e que ele ainda não fez. Essa seria, sequencialmente, então, a pré-ordem<sup>10</sup>.

Com a ausência de respostas por parte dos demais (l. 2), até mesmo porque houve um dedo apontado para um único interlocutor, a censura é reformulada (“pra: (1.0) quando terminar pra fazer o qu:ê?”, l. 3), tendo em vista que agora ela insere um elemento que, pelo formato da pergunta, ajuda a compor melhor a resposta<sup>11</sup>. Segundo a teoria acerca do desenho das perguntas (“*question design*”), o formato das perguntas é escalar, isto é, umas são mais “abertas” que outras, se comparadas a perguntas fechadas (tipo “sim-não”, por exemplo). No caso de uma pergunta como “o que que eu falei para fazer”, seu alcance para possíveis respostas é muito maior do que “quando terminar, pra fazer o quê?”, pois a inserção de “quando terminar”, nesse caso, restringe um pouco mais as possibilidades de resposta, tornando a possibilidade de surgimento de uma resposta a essa pergunta mais palatável do que a anterior.

O interessante é perceber que, na formulação dessa segunda pergunta, enquanto Marina faz a pergunta vocalmente, seus movimentos com a mão indicam a resposta (fig. 2.2).

<sup>10</sup> Sobre a realização de ações preliminares, consultar Schegloff (1980).

<sup>11</sup> Sobre essa teoria, recomendamos a leitura de Hayano (2013).

Contudo, como aquilo que pareceu ser a resposta (“(°não lembro°)”, l. 4) não converge com o que foi projetado, Marina “traduz com palavras” o gesto que fez anteriormente (“+vi:rar a ↑fo:lha”, l. 5), mas ainda deixa a elocução incompleta, provavelmente abrindo a oportunidade para que Tião, mesmo sem falar nada, possa, corporificadamente, atender sua demanda. A principal evidência da abertura desse espaço de oportunidade é o tempo (l. 6) que se observa entre a primeira (incompleta) e a segunda elocução (agora completa) de Marina, que repete trecho da formulação anterior mais uma vez, enquanto traz agora, concomitantemente, a resposta por inteiro (“virar a fo:lha sobre a ↑me:sa e ↑ponto”, l. 7).

A ação responsiva do participante endereçado, Tião, não se expressa com palavras, mas apenas de forma corporificada. As ações de Marina até aqui já foram suficientes para constrangê-lo a atender à solicitação dela, já que ele imediatamente vira a folha (l. 8). A câmera não capta esse momento, mas o pesquisador que a operava neste momento conseguiu observar que a primeira ação empreendida obteve uma ação responsiva.

A justificativa apresentada por Marina para fazer essa censura é apresentada em seguida (“eu falei isso lo::go quando eu cheguei”, l. 9), enquanto Tião, demonstrando ter ouvido e buscando realizar ainda mais ações responsivas, para ratificar sua escuta e seu entendimento sobre a ação de Marina, investe em produzir ações complementares (“@ coloca pochete sobre a folha@”, l. 9, e figs. 2.3, 2.4 e 2.5). Por fim, o pedido de confirmação da professora (“oque:i?”, l. 11) recebe mais ações responsivas, e corporificadas de Tião (fig. 2.6), que, nesse momento, arqueia os ombros sobre a mesa, evidenciando uma postura de constrangimento, que é ratificada também pelo ato de desviar o olhar em relação a Marina.

### Considerações finais

Colocados lado a lado, os dois contextos interacionais apresentam ações verbalmente expressas e/ou corporificadas que constituem pares adjacentes que congregam ações verbais e não verbais, de maneira indistinta, de modo que, para uma ação verbal, pode haver uma ação corporificada como resposta e vice-versa, assim como as ações interacionais também podem compor sequências estritamente verbais ou estritamente corporificadas. A constatação dessas possibilidades reforça a importância da análise de dados multimodal e reitera como a multimodalidade revela múltiplas temporalidades, uma vez que uma participante pode estar, ao mesmo tempo formulando verbalmente uma pergunta, enquanto, por meio de ações corporificadas, fornece a resposta, como foi possível perceber na análise do segundo excerto (fig.2.2).

Diferentemente do que foi possível observar no excerto 1, na sequência aqui examinada, a detentora do mandato institucional implementa ações que inibem o outro participante a continuar o que estava fazendo, enquanto o locutor, no excerto anterior, mobiliza ações para encorajar a competidora a manter suas ações anteriores coordenadas com as possibilidades de tempo pré-estabelecidas. No excerto 2, a garantia da escuta foi ratificada pelo participante a cada ação implementada pela professora, enquanto no excerto 1, era preciso buscar essa garantia até que a outra participante fornecesse sinais evidentes de que havia escutado. A partir dessas análises e dessa comparação, já é possível desenhar algumas discussões e conclusões a respeito da elaboração desta pesquisa.

Outro aspecto que se destaca quando em paralelo é a relação dos participantes e desses com o espaço e instituição em que se encontram. Como foi possível observar, cabe ao locutor do evento (no primeiro cenário) e à professora (no segundo) gerenciar as ações de modo a obter, seja pelas respostas verbalmente expressas, seja pelas posturas comportamentais dos participantes, a garantia de que alguma ação primordial foi realizada a ponto de gerar ações responsivas por parte dos demais agentes. Nesse sentido, é válido ressaltar o que destaca Heloísa Lück (2009, p.116):

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes.

A citação anterior reforça não apenas o que se espera de uma sala de aula, mas também pode servir para todo e qualquer ambiente institucional de cujos agentes se espera uma execução de ações que visem estabelecer colaboração, ainda que possam estar competindo, como é o caso do campeonato de *bodyboard*. Por outro lado, em um cenário em que a competição não é a tônica, a ação da professora, ainda que também seja uma ação voltada para garantir que o estudante teria ouvido e compreendido seus comandos anteriores, qualifica as ações responsivas do outro participante como fiadoras de um comportamento desqualificado para os padrões interacionais constituídos como esperados em uma sala de aula, que seria o de estímulo à participação. Em outras palavras: na competição, o agente institucional (o locutor) imprimiu colaboração, enquanto na sala de aula, a agente institucional (a professora) imprimiu censura.

## Referências:

CBRASB. *Brasileiro BB – Ceará – Dia 4*. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JyfJyfJyfJy>>.

com/watch?v=qalqIiackhQ&t=19582s> Acesso em: 13 dez. 2019.

CRUZ, Fernanda M. da Cruz; OSTERMANN, Ana Cristina; ANDRADE, Daniela N. P. Andrade; FREZZA, Minéia. O trabalho técnico-metodológico e analítico com dados interacionais audiovisuais: a disponibilidade de recursos multimodais nas interações. *DELTA*. 2019. Vol. 35(4). DOI: 10.1590/1678-460x2019350404

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, São Paulo, v. 5, n. 1, 1999.

HAYANO, Kaoru. Question Design in Conversation. *The handbook of conversation analysis*, 2013.

JEFFERSON, Gail. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (Org.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (p. 13-31). Amsterdã: Benjamins, 2004.

LEMOS, Luana S. *"Estou Preenchendo Ainda Aqui": O Gerenciamento da Multiatividade da Escrita em Atendimentos Pedagógicos*. Tese. (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022.

LEVINSON, S. C. Action Formation and Ascription. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley, 2012, p.103-130.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Fala-em-interação social*: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, p. 127-162, 39-58, 2008.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MONDADA, Lorenza. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, vol. 20, nº 3, p. 336–366, 2016.

\_\_\_\_\_. Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106, 2018. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>

\_\_\_\_\_. Transcribing silent actions: a multimodal approach of sequence organization. *Social Interaction*, vol. 2, n. 1, 2019.

REIS, M. C. *Índices de competitividade em sala de aula de inglês como língua estrangeira no 1º ano do ensino fundamental*. Dissertação. (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2019.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. Tradução Maria Clara Castellões Oliveira e Paulo Cortes Gago (Org.). *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, 2003 [1974].

SCHEGLOFF, E.A. (1980), Preliminaries to Preliminaries: “Can I Ask You a Question?”. *Sociological Inquiry*, 50: 104-152. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1980.tb00018.x>

STREECK, J; GOODWIN, C. LeBARON, C. *Embodied Interaction: language and body in the material world*. New York: Cambridge University Press, 2011.

## ANEXO

<b>(1.8)</b>	Indicação temporal de ausência de fala em segundos e décimos de segundo
<b>( . )</b>	Indicação de ausência de fala de até dois décimos de segundo
<b>?</b>	Entonação ascendente
<b>,</b>	Entonação contínua
<b>.</b>	Entonação descendente
<b>:</b>	Alongamento de som
<b>-</b>	Interrupção na produção vocal
<b>=</b>	Contiguidade entre duas linhas de turno de fala
<b>↑</b>	Alteração de timbre para mais agudo
<b>↓</b>	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
<b>(      )</b>	Transcrição impossível
<b>xxx</b>	Identificação impossível do(a) falante pelo transcritor
<b>&gt;trecho&lt;</b>	Fala em ritmo acelerado
<b>&lt;trecho&gt;</b>	Fala em ritmo desacelerado
<b>[</b>	Indicação de onde começa exatamente uma fala sobreposta
<b>]</b>	Indicação de onde termina exatamente uma fala sobreposta
<b>h</b>	Expiração audível (e.g. risos)
<b>.h</b>	Inspiração audível
<b>⊖, ↗, ↘, ↛</b>	Indicações de onde começa e onde termina determinada ação corporificada
<b>#</b>	Indicação do ponto exato de captura da imagem apresentada
<b>Fig</b>	Indicação da captura de imagem sobre o vídeo em ordem cronológica
<b>*-----&gt;+</b>	Indicação de início e fim de um determinado movimento descrito
<b>M, B, C, D</b>	Indicações de partes do corpo: M(ão), B(raço), C(abeça), D(edo), respectivamente

Fonte: adaptado pelo pesquisador a partir de Jefferson (2004) e Mondada (2018).