



Entendendo o 'entendimento' em aulas de língua inglesa: uma perspectiva interacional multimodal

Fernanda Andrioli* e Ana Cristina Ostermann

Universidade do Vale do Rio do Sinos, Av. Unisinos, 950, 93022-970, São Leopoldo, Rio grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: fernandandrioli@hotmail.com

RESUMO. A capacidade de 'entender' apresenta enorme relevância em interações em geral, mas, em contextos de ensino e aprendizagem, ganha ainda mais ênfase. Em aulas de língua adicional (LA), o 'entender' pode se tornar uma tarefa mais onerosa, visto que a LA pode dificultar o entendimento entre professores e aprendizes. É sobre os momentos singulares de busca deliberada pela construção e/ou certificação de entendimento que este estudo se debruça. A partir de quinze aulas de língua inglesa como LA, gravadas em áudio e vídeo, e amparado pela perspectiva teórico-metodológica da análise da conversa (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) multimodal (Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011), este estudo evidencia como aprendizes tornam explícitos e, conseqüentemente, socialmente observáveis seus entendimentos, a partir da produção de declarações e de demonstrações de entendimento. A investigação pela perspectiva interacional de natureza êmica, sequencial e multimodal também revela como cada um desses fenômenos, tão comuns ao ambiente escolar – i.e., declaração de entendimento vs. demonstração de entendimento –, gera conseqüências e desfechos interacionais distintos. A partir desses achados, o artigo discute as implicações pedagógicas de cada um dos fenômenos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Palavras-chave: entendimento; análise da conversa; aprendizagem de língua adicional; multimodalidade; declarações de entendimento; demonstrações de entendimento.

Understanding 'understanding' in teal classes: an interactional multimodal approach

ABSTRACT. 'Understanding' is crucial to any social interaction, but in teaching and learning contexts it gains even more explicit attention. In teaching English as an additional language (TEAL) environments, 'understanding' may become a costlier task, since an additional language normally presents further challenges to the participants. This paper focuses on occasions of deliberate search for the construction of understanding and/or for understanding checks. Based on fifteen audio and video recorded classes of TEAL and supported by a multimodal perspective (Streeck et al., 2011) of conversation analysis (Sacks et al., 1974), this study shows how learners make their understandings explicit and, consequently, socially observable by producing *claims* and *demonstrations* of understanding. The multimodal interactional analysis (carried out from an emic and sequential perspective) reveals how each of these phenomena, commonly found in educational settings – i.e., claims of understanding vs. demonstrations of understanding – take distinct shapes and generate distinct interactional outcomes. The paper also discusses the pedagogical implications of each phenomenon to the process of teaching and learning additional languages.

Keywords: understanding; conversation analysis; additional language learning; multimodality; claims of understanding; demonstrations of understanding.

Received on February 1, 2019.
Accepted on November 4, 2019.

Introdução

A sala de aula é o contexto institucional mais canônico da educação formal. No que tange a línguas adicionais, são as interações 'de' e 'em' sala de aula que constituem o aparato organizacional por meio do qual a aprendizagem formal é coconstruída, constituída e gerenciada por professores e alunos. Ainda que a aprendizagem possa acontecer em qualquer outro âmbito para além da sala de aula, é esse o contexto em foco neste artigo, o que justifica sua ênfase aqui.

Como exemplo do foco analítico do estudo apresentado neste trabalho, observe-se a interação a seguir, advinda de uma aula de língua inglesa.

Excerto 1: CARLA_básico2_15-03

01	CAR:	<i>so (.) you interview TWO classmates using the questions</i>
02		<i>in the language ↑box (.) a::nd write the answers on that</i>
03		<i>table on page twenty</i>
04		<i>(0.6)</i>
05	CAR:	<i>do you understand?</i>
06		<i>(0.5)</i>
07	VIT:	<i>arrãm.=</i>
08	CAR:	<i>=↑oquei então pode começa</i>

Para quem é professor ou aluno de línguas adicionais, a interação do Excerto 1 ilustra um cenário familiar em sala de aula: a instrução (na língua alvo) para uma tarefa, seguida de uma pergunta de checagem de entendimento: *do you understand?*. Para os aprendizes, essa pergunta constitui um convite à interlocução que demanda alguma reflexão e manifestação: “será que entendi? Devo dizer que sim? Exponho ou não a minha dúvida? Ah, deixa assim. Vai um ‘arrãm’ mesmo!”. Todas essas decisões são mobilizadas em um espaço temporal normalmente curto. A professora, por sua vez, com o relógio tiquetaqueando, precisando dar conta da lição e avançar nos ‘conteúdos’, toma aquele ‘arrãm’ do aprendiz (como o de Vítor, na linha 7), como a ‘luz verde’ para prosseguir com a atividade pedagógica.

Observemos a continuidade dessa interação, cerca de trinta segundos após o início da tarefa que fora tratada como entendida.

Excerto 2: CARLA_básico2_15-03 (continuação do Excerto 1)

10	RAF:	<i>tem que escrevê as resposta?</i>
11	LAU:	<i>sim.</i>
12	RAF:	<i>onde?</i>
13	LAU:	<i>ali na página vinte (.) na ta↑bela</i>
14		<i>(2.0) ((RAF folheia o livro))</i>
15	RAF:	<i>a:: tá (.) valeu</i>
16		<i>(0.5)</i>
17	RAF:	<i>vou te perguntá então</i>

Outro aluno, Rafael, inicia nova sequência, na qual fica evidenciado que ele não compreendia a tarefa. Ou seja, tomar o ‘arrãm’ de Vítor (no Excerto 1) como suficiente mostra-se problemático, na medida em que a professora não consegue assegurar-se de que: (i) o entendimento de Vítor, de fato, aconteceu e está correto; e (ii) os demais colegas também compreenderam a tarefa corretamente. Observe-se aqui que as informações solicitadas por Rafael, em língua materna, à colega Laura – ‘tem que escrevê as respostas?’ e ‘onde?’ – já haviam sido providas pela professora Carla (l. 1-3, Excerto 1).

Sequências de checagem de entendimento, como a observada no Excerto 1, são comumente encontradas no contexto de sala de aula e são muito relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. No entanto, são escassos estudos que investigam essas sequências sob o viés interacional e multimodal. É a essa lacuna que este artigo se dedica.

No contexto desta investigação, assumimos que a ‘interação social’ não se constitui apenas verbalmente, mas por uma constelação de recursos semióticos, que incluem recursos corporificados (olhar, gestos, posicionamento do corpo), materiais (objetos disponíveis aos participantes) e espaciais (relação dos corpos com o espaço em que agem). (Goodwin, 2001). É alinhado a essa perspectiva da interação social humana que o presente artigo emerge, ao analisar aulas de língua inglesa por meio da abordagem teórico-metodológica da Análise da Conversa Multimodal, investigando como o entendimento é buscado e construído ‘na’ e ‘pela’ interação, em seus múltiplos campos semióticos – ou seja, busca-se verificar como o entendimento se torna ‘observável’ para os interlocutores e, como consequência, também para nós, analistas.

Como já apontado por Sacks (1992), interacional, material e socialmente falando, o entendimento pode ser ‘declarado’ ou ‘demonstrado’¹. Ao tratar dessas manifestações materiais do entendimento, contudo,

¹ As pesquisas que lidam com esses fenômenos utilizam os termos originais cunhados por Sacks: *claim and demonstrate understanding*. Propomos, deste modo, também a tradução para língua portuguesa.

Sacks olha (brevemente) para outros contextos que não o de sala de aula. Assim, o que propomos aqui é resgatar o interesse já levantado por Sacks sobre as manifestações do entendimento na interação, mas em um contexto (surpreendentemente) ainda pouco explorado: o da sala de aula de língua adicional.

Vale ressaltar que amparar-se na Análise da Conversa para compreender a aprendizagem em aulas de línguas significa entender o processo de aprendizagem como algo que emerge e toma forma por meio de participações em interações sociais. Ou seja, busca-se investigar como uma mudança de estado cognitivo é ‘socialmente’ alcançada e demonstrada no turno a turno das interações.

Análise da conversa multimodal no contexto de aprendizagem de língua adicional

Uma das premissas da perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa (doravante AC) é a investigação de interações naturalísticas. A outra é que as análises busquem entender como são construídos os entendimentos entre os interagentes ‘por meio da’ interação. Portanto, as pesquisas em AC são sempre fundamentadas numa perspectiva êmica, aquela dos próprios participantes da interação, distanciando-se, assim, de análises interpretativistas – que são de orientação ética².

Nesse sentido, torna-se central para a AC a investigação minuciosa da sequencialidade interacional, ao olhar para: (i) as ações desempenhadas por meio das trocas de turno (muito mais do que para os conteúdos); e (ii) os turnos dentro de suas seqüências de produção – e não isoladamente, sem que se leve em conta o que veio antes e o que veio depois. Contudo, para além da materialidade verbal, interessam igualmente à AC as condutas não verbais, a que chamamos de “[...] multimodalidade ou perspectiva corporificada da interação” (Streeck et al., 2011). Assim, em nossa pesquisa, também nos interessa compreender como as ações sociais são construídas a partir de uma rede de sistemas semióticos materializados em diferentes modalidades.

Pesquisas que aplicam a perspectiva da AC multimodal ao contexto pedagógico de línguas adicionais são de extrema relevância, pois analisam e documentam performances reais de professores e alunos em diversas situações de ensino e aprendizagem (Markee & Kasper, 2004; Walsh, 2010; Sert, 2015; Heller, 2017; Skovholt, 2018), permitindo aos profissionais da área a possibilidade de refletir sobre suas decisões pedagógicas e refinar suas práticas. Além disso, são essas pesquisas que viabilizam a compreensão das características e da organização das interações que ocorrem naqueles ambientes para, então, pensar nas práticas que se mostram interacionalmente mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange a questões de ‘entendimento’ no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, há um número limitado de estudos que se dedicam ao fenômeno sob uma perspectiva interacional, um deles sendo o de Sert (2011), que analisa o desdobramento interacional de produções de declarações de conhecimento insuficiente em aulas de língua inglesa. O autor olha para o gerenciamento de seqüências nas quais os alunos declaram não saber a resposta para alguma questão proposta. Já Waring (2012), por outro lado, foca nas diferentes perguntas de checagem de entendimento – como *did you understand?* – que são empregadas por professores em aulas de língua inglesa, mostrando como essas perguntas normalmente projetam uma resposta ‘preferida’ – i.e. de ‘sim, tudo certo, pode seguir com a atividade’.

Não foram encontrados, no entanto, estudos que explorem sistematicamente as diferentes ações que os aprendizes usam para comunicar ou evidenciar entendimento – i.e., declarações ou demonstrações de entendimento. É nesse âmbito da discussão que o presente artigo se insere, visando, assim, contribuir para nossa compreensão sobre como isso se dá interacionalmente, bem como para a qualificação de professores de línguas adicionais.

Entendendo o entendimento

Nos estudos interacionais, entendimento refere-se à realização sequencial de intersubjetividade (Zemel & Koschmann, 2011), como algo que se revela a cada turno subsequente dos interagentes. Isso ocorre, por exemplo, quando observamos a seguinte interação (fictícia), que aqui usamos para fins didáticos:

Excerto 3 – Interação fictícia

01 A: você tem horas?

02 B: (tira o celular do bolso) cinco prá seis.

03 A: ai. eu acho que eu vou me atrasar pra próxima reunião.

² Perspectiva ‘ética’ é entendida como em oposição à ‘êmica’ (e não como parte da filosofia ou como um conjunto de regras e preceitos de natureza valorativa e moral em determinada sociedade).

Na própria sequencialidade (i.e., turno a turno) da interação (i.e., observando as ações verbais e corporificadas), podemos ter ‘acesso’, de forma palpável, ao fato de que B entendeu o que A queria dele: a informação sobre a hora, e não um ‘sim’ ou um ‘não’. Da mesma forma, ao analisarmos a continuidade da sequência, na próxima ação de A (ao verbalizar, a partir da informação recebida de B, que é possível que se atrase para sua próxima reunião), temos acesso ao entendimento de A sobre a hora, quando ele faz a relação entre a informação recebida (‘cinco prá seis’) e seu próximo compromisso – i.e., participar de uma reunião.

Analisar como micromomentos de entendimento são (co)construídos na fala-em-interação de sala de aula é um dos caminhos a se seguir para buscar evidências de aprendizagem e, com isso, também contribuir para o processo de formação docente (Sert, 2011). Neste artigo, a fim de dar conta das questões analíticas, focaremos no entendimento relacionado às práticas pedagógicas – ou seja, o entendimento que diz respeito ao mandato institucional da sala de aula e a novos saberes e aprendizagens que ali acontecem.

Considerando-se o contexto de sala de aula de língua adicional, o entendimento torna-se ainda mais relevante por dois motivos: (i) a natureza institucional da sala de aula, tendo em vista que as interações são largamente organizadas por perguntas e/ou instruções realizadas por professores, as quais, em princípio, devem ser compreendidas e, conseqüentemente, respondidas e/ou atendidas por aprendizes; (ii) o processo de aprendizagem de uma língua adicional, já que é o entendimento da língua que faz a existência desse contexto ser relevante. Portanto, a consolidação do entendimento entre os participantes nesse âmbito é crucial não apenas para o andamento da aula e a progressividade das próprias interações, mas também para que a aprendizagem aconteça.

O entendimento, contudo, nem sempre é demonstrado ‘socialmente’ em sala de aula. Muitas vezes, os participantes apenas o declaram, sem necessariamente demonstrá-lo. Com base nos conceitos inicialmente apresentados por Sacks (1992), observamos essa distinção (demonstrar vs. declarar) nos Excertos 3 e 4.

Excerto 3: FRANCIELE_intermediário3_24-04

01 FRA: do you ↑know this word pa↑tterns:=-
02 → BEA: =sim.

Excerto 4: MARINA_intermediário3_31-0

01 MAR: oka:y (.) so did you get the answer of number ↑one
02 (0.7)
03 → ADR: ye:ah, it's because he:: already have a subscription
04 MAR: VERY goo::d (.) that's it

No Excerto 3, a ação de Beatriz (l. 2) é apenas de ‘declarar’ o entendimento sobre o item lexical *patterns*. No máximo, podemos asseverar que Beatriz demonstra audição correta, pois não há demonstração de entendimento propriamente dito. Ademais, observa-se que, por mais que seu turno seja passível de reparo de audição (e.g., no caso de a professora não ouvir a resposta da aprendiz), não seria possível para a professora Franciele reparar ou avaliar o entendimento que Beatriz possui sobre o item lexical.

Já no Excerto 4, observa-se que a ação da aluna Adriana é a de ‘demonstrar’ seu entendimento – nesse caso, sobre qual seria a resposta correta da questão –, indo além do ‘sim, entendi’. Desse modo, a resposta de Adriana é passível de avaliação e/ou reparo, o que de fato é feito pela professora Marina, ao avaliar positivamente a demonstração de Adriana (l. 4).

Metodologia

As interações aqui analisadas advêm de aulas de língua inglesa de um curso livre de idiomas. Quatro turmas foram participantes do estudo. Apresentamos, ao longo do artigo, dados provenientes de gravações de uma turma, cuja categoria de proficiência é denominada nível básico 2. O grupo é liderado pela professora Aline e composto por onze alunos³.

Conforme já exposto, adotamos a perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Multimodal. Os dados de fala foram transcritos de acordo com as convenções de Jefferson (1984), que foram adaptadas pelo grupo de pesquisa Fala-em-Interação (FEI). Para dar conta dos aspectos não verbais, apoiamos-nos nas convenções sugeridas por Lorenza Mondada (2016)⁴.

³ O projeto de pesquisa do qual deriva este artigo tramitou e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, recebendo a homologação 65149117.1.0000.5344. Registramos aqui que todos os nomes de participantes são fictícios, de forma a garantir-lhes anonimato.

⁴ Convenções disponíveis no Apêndice A, a partir da tradução feita por Cruz, Ostermann, Andrade e Frezza (2019).

No intuito de facilitar a leitura das transcrições, optamos por italicizar os turnos de fala produzidos em língua inglesa e transcrever com cor mais clara os turnos que representam as ações corporificadas (gestos, olhar ou manuseio de materiais). Além disso, o símbolo ‘#’ é utilizado para indicar o momento exato da interação no qual a imagem da tela foi capturada. Essa imagem é, então, identificada e apresentada ao final do excerto.

Análise dos dados

Neste artigo, debruçamo-nos sobre três interações, a fim de analisar como se atualizam as ações de declarar e demonstrar entendimento em aulas de língua inglesa. Essas interações foram segmentadas em excertos mais curtos para fins analíticos e para uma compreensão mais apurada dos fenômenos tratados.

Did you understand the task?: possíveis ‘riscos’ de (simples) declarações de entendimento

Em nossos dados, identificamos que declarações de entendimento dos aprendizes são normalmente tratadas como suficientes pelas professoras em momentos de instrução de tarefas. Declarações de entendimento ‘simples’ (i.e., que não são seguidas de buscas por demonstrações de entendimento), no entanto, podem gerar consequências para a agenda pedagógica. Isso pode ser observado na Interação 1, que envolve as alunas Joana e Cláudia.

Imediatamente antes do momento apresentado no Excerto 5, Aline havia produzido a instrução de uma tarefa a ser realizada pelo grupo no livro didático: a de ligar duas colunas, em que a primeira apresentava expressões idiomáticas sobre sentimentos, e a segunda, seus significados literais. Os aprendizes deveriam associar cada expressão a seu significado literal.

Excerto 5 (Interação 1): *Did you understand the task?*

01	ALI:	<i>i am going to give you some ↑minutes .h a::nd then we</i>
02		<i>are going to co↑rrect (.) you can try to guess or you</i>
03		<i>can look for on the internet (.) °you do: what you (.)</i>
04		<i>>think is ↑better< you should do what you think it's</i>
05		<i>better for you (.) something like that° a::nd that's</i>
06		<i>it (0.4) ↑all right</i>
07		<i>(.)</i>
08	→ ALI:	<i>^did you understand?</i>
		<i>^faz sinal de positivo com polegar direito--></i>
09		<i>(0.5) * (1.5) *</i>
	→ cla	<i>*ass.cabeça*</i>
10	CLA:	<i>°yes.°</i>
11		<i>(0.4)</i>
12	ALI:	<i>yes?</i>
13		<i>^(1.7)^</i>
	ali	<i>^escaneia sala com olhar^</i>
14	→ ALI:	<i>yes jo↑ana</i>
15		<i>(.)</i>
16	→ JOA:	<i>mhm.=</i>
17	ALI:	<i>=°ok^ay.°</i>
		<i>-->^</i>

Como se vê, na linha 08, Aline produz uma pergunta de checagem de entendimento sobre a instrução provida. Vale observar que, no âmbito desta investigação, checagens de entendimento em sala de aula são compreendidas como turnos, normalmente elaborados pelas professoras, que buscam conferir se algo foi entendido corretamente ou não (Koole, 2010).

A aluna Cláudia responde à professora, declarando seu entendimento verbal e corporificadamente (l. 9 e 10). A professora, após o turno de Cláudia, continua pedindo por confirmações de entendimento (l. 12), possivelmente esperando a participação de outros alunos, uma vez que faz uma varredura de olhar pelo grupo. Como ninguém toma o turno, após 1.7 segundos, ela refaz o pedido de confirmação de entendimento, dessa vez selecionando a próxima falante pelo nome, Joana (l. 14). A aprendiz atende à solicitação, mas simplesmente declara seu entendimento (l. 16).

Salientamos que o formato dos últimos pedidos confirmação da professora – ‘yes?’ e ‘yes jo↑ana’ – pode, de certo modo, conduzir os aprendizes a responder afirmativamente, uma vez que há, na própria solicitação, uma preferência por uma resposta polar afirmativa, como aponta Waring (2012). Além disso, ao

responderem apenas com afirmações ('sim' e 'mhm'), Cláudia e Joana simplesmente 'declaram' seu entendimento, não oferecendo insumo para que Aline possa avaliar a real compreensão da tarefa a ser executada, o que pode acarretar problemas para a agenda pedagógica em curso.

Observemos a sequência que se inicia 46 segundos após essa interação.

Excerto 6 (Interação 1): *Did you understand the task?*

19	CLA:	°que que° a gê:: ali (.) on tenterrouks tenterhouks
20		hooks sei lá (1.0) que que significa,
21		(0.8)
22	ALI:	on tenterhooks?=-
23	CLA:	=↑é
24		(0.5)
25	ALI:	that's wh- é isso que eu quero que vocês ↑saibam
26		(0.6)
27	→ CLA:	a[: tá.]
28	ALI:	[aqui tem] os- [os significados]
29		
30	→ CLA:	[.hh ↑a tá enten↓di]
31	ALI:	daquelas expressões enten↑deu=
32	→ CLA:	=mhm.
33		(0.5)
34	ALI:	daí tu vai ter que <i>match</i> com as que tu acha que é

Na continuidade da interação, observa-se que a aluna Cláudia, que havia declarado entendimento após a pergunta da professora (Excerto 5, linha 10), demonstra, na verdade, não ter compreendido a tarefa. Desse modo, o pedido da aluna nas linhas 19 e 20 evidencia que a 'declaração' produzida anteriormente não corresponde a seu real status de entendimento. Cláudia, inclusive, produz partículas demonstrativas de mudança de estado cognitivo (Heritage, 1984) nas linhas 27 e 30 ('a::' e 'a tá'), além de produzir novas declarações (l. 30 e l. 32).

Assim, o Excerto 6 mostra, na prática, que declarações de entendimento são insuficientes para assegurar entendimento. São apenas as demonstrações – por suas características e pelo 'material' passível de avaliação que oferecem – que provêm margem maior de confiança de que houve entendimento.

Observamos que as professoras, contudo, não se mostram insensíveis à falta de insumo de declarações. Há situações em que essas respostas são tratadas como insuficientes para o encerramento de uma sequência, acarretando a busca deliberada por demonstrações propriamente ditas dos alunos, como discutimos a seguir.

Can you say to your classmates?: para além das declarações de entendimento

A próxima interação a ser analisada advém da mesma aula em que aconteceram os Excertos 5 e 6, mas em momento posterior. A atividade de leitura que estava em andamento é suspensa para a checagem de entendimento sobre um item lexical do texto.

Excerto 7 (Interação 2): *Can you say to your classmates?*

01	ALI:	do you understand the meaning of up↑set that
02		appears ↑here
03		(0.8)
04	→ GUS:	°sim°.

No Excerto 7, Gustavo (o 'porta-voz' da turma) é o acionador da 'luz verde' para que a professora possa dar continuidade à agenda pedagógica. Ele declara, após o questionamento da professora nas linhas 1 e 2, entender o termo *upset*. Conforme mostra nossa coleção de casos, ao se deparar com declarações de entendimento em momentos de instrução ou de checagem de algum item/expressão lexical, a professora: (i) simplesmente ratifica a declaração e dá seguimento à aula; ou (ii) busca por demonstrações de entendimento. Observemos a continuidade da interação, representada aqui no Excerto 8.

Diferentemente do que acontece na Interação 1, aqui Aline não toma a declaração do aprendiz como suficiente para dar continuidade à atividade. Após escanear com o olhar o grupo de aprendizes, ela solicita uma demonstração de entendimento de Gustavo (l. 6) – solicitação essa possivelmente deflagrada por algo que a professora tenha percebido a partir desse olhar. A demonstração de entendimento apresentada por Gustavo (l. 8) é, então, avaliada positivamente pela professora (l. 9).

Excerto 8 (Interação 2): *Can you say to your classmates?*

05		^(2.3)^
	ali	^ecaneia sala com olhar^
06	ALI:	can you say to your classmates gustavo?
07		(.)
08	GUS: →	é::: chateado.=
09	ALI:	=↑yes (.) that's it

O ângulo de captura de imagem do vídeo não nos permite visualizar se os aprendizes produziram alguma ação corporificada que indicasse à professora um possível não entendimento do termo – influenciando-a a buscar por uma demonstração. O que é possível analisar, no entanto, é que ela obtém acesso ao real entendimento de Gustavo apenas a partir da solicitação de demonstração que ela faz (l. 6). Além disso, é também em função dessa solicitação que os demais aprendizes têm acesso à tradução explícita de *upset*. Ou seja, além de obter real insumo para a checagem de entendimento de Gustavo, a busca por demonstração iniciada pela professora também oportuniza que outros aprendizes tenham acesso ao significado.

A ação de Aline, de buscar por demonstrações, é comum em momentos de correção de atividades práticas de uso de língua, possivelmente em função da própria natureza dessas atividades. Também ocorre frequentemente quando há algum item lexical em jogo. No entanto, em momentos de instrução para tarefas ou de explicações mais estruturais sobre a língua, declarações de entendimento são frequentemente tomadas como suficientes, conforme observado no Excerto 5 anteriormente.

Ressaltamos a importância, deste modo, da preferência por demonstrações em todos os momentos de checagem de entendimento, especialmente naqueles de instrução (seja para uma tarefa ou sobre algum aspecto gramatical da língua), uma vez que são momentos decisivos para a construção da aprendizagem. Conforme Sowell (2017, p. 10), “[...] as instruções possuem um efeito direto na aprendizagem; uma lição ou atividade se torna caótica e falha quando os alunos não entendem o que eles devem fazer”. Entender o que está sendo explicado ou o que deve ser feito em uma atividade influencia diretamente na motivação dos alunos em sala de aula e torna-se consequencial para o sucesso da atividade em si. Assim, faz-se importante que o professor não apenas inicie momentos de checagem de entendimento, mas também garanta que esses momentos sejam, de fato, aproveitados para sanar algo que se revele como não entendido.

You should talk to your friend: a complexidade de declarações e demonstrações de entendimento revelada a partir da análise interacional multimodal

A análise da Interação 3 busca mostrar as diferentes fases que constituem a busca e a construção do entendimento dos aprendizes, bem como a complexidade interacional que uma análise multimodal pode revelar. Da Interação 3, que é segmentada em três excertos menores, participam duas aprendizes, Juliana e Camila, além da professora, Aline.

No Excerto 9, os aprendizes estão prestes a iniciar uma atividade em pares, na qual um dos participantes deve expor um problema e pedir conselhos, enquanto o outro deve sugerir algo adequado à situação problemática, utilizando o verbo modal *should*. No momento da instrução da tarefa, Aline dá um exemplo, escrevendo-o no quadro, conforme Figura 1. Após esse momento, inicia-se o Excerto 9.

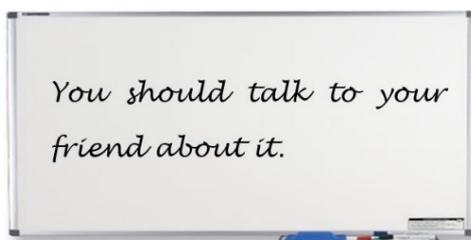
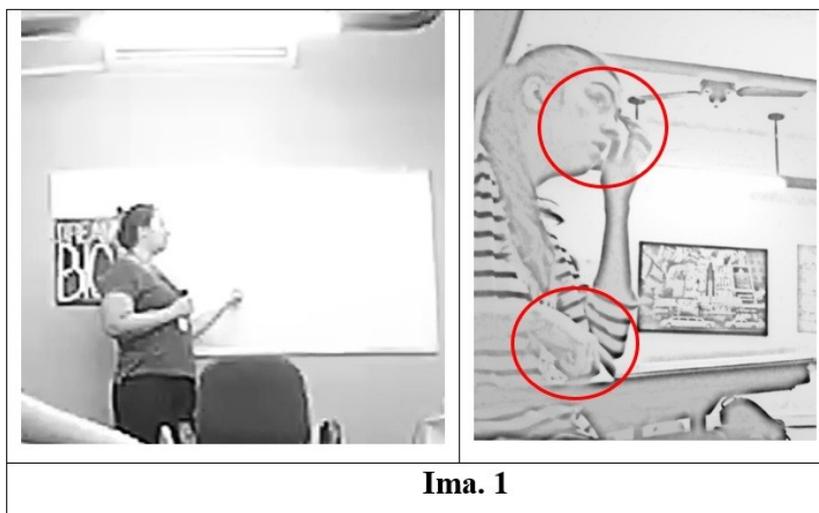


Figura 1. Representação do registro escrito no quadro no momento da Interação 3.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Excerto 9 (Interação 3): *You should talk to your friend.*

01	JUL:	[por que que aí va-]
02	CAM:	[tá* e aí ^VAI] o to:: m- mesmo na res↑posta cam *aponta para o quadro--> 1.05 ali ^olha para CAM--> 1.15
03		(.)
04	CAM:	<i>you should talk to::,</i>
05		(.)* -->*
06	CAM:	antes* a gente perguntô* *folheia o livro----*
07		se* [*ia] *aponta algo livro ID--> 1.09 *leva ME à testa---> 1.11
08	ALI:	[mas] o <u>ve:rb</u> é esse ↑ó ^apo.quadro-->1.15
	ima	#ima. 1
09		(.)* -->*
10	CAM:	a::: ↓tá



Ima. 1

Figura 2. Captura de vídeo do Excerto 9 (Interação 3).

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Interação 3, diferentemente das analisadas anteriormente, é iniciada a partir da dúvida da aluna Camila, que é formulada nos turnos iniciais (l. 2-7). Aline produz uma breve explicação (l. 8), a que Camila responde com uma declaração de entendimento (l. 10).

Embora essa pareça uma sequência bastante simples, há aspectos que pedem atenção mais minuciosa. Inicialmente, observamos que são duas as alunas que se engajam na abertura da sequência: Juliana e Camila. Juliana abandona seu turno na linha 1, no momento em que Camila aumenta o volume da voz ('VAI'), angariando, assim, o espaço de fala. Ao assegurar o espaço de fala, Camila prossegue com a elaboração de sua dúvida, que se refere à frase registrada no quadro.

Aline havia escrito a frase como um modelo de estrutura do conselho que os alunos deveriam prover no decorrer da tarefa. Camila demonstra não entender o uso da preposição *to* na frase, uma vez que ela aprendera que não se utiliza *to* após o verbo modal *should*. Camila, inclusive, volta ao material (l. 6-7) para retomar a regra.

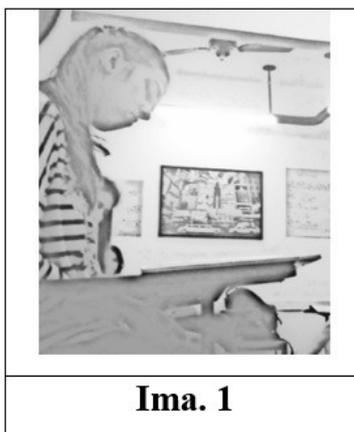
Aline orienta-se para essa dúvida e produz uma breve explicação (l. 8), apontando para a palavra *talk* no quadro (conforme observa-se na Figura 2). Ao analisarmos a frase *you should talk to your friend*, especulamos que Aline produz "[mas] o ve:rb é esse ↑ó" para mostrar que o *to* é ali utilizado como preposição depois do verbo *talk*, e não como marcador de infinitivo. No entanto, essa informação não é verbalizada (no sentido de 'produzida' propriamente dita) no turno da professora.

Camila orienta-se para a explicação de Aline e, após uma breve pausa (l. 9), produz uma declaração de entendimento. Conforme analisado nos segmentos anteriores, após essa declaração, a professora pode: (i) ratificar o turno do aluno e prosseguir com a atividade; ou (ii) buscar por demonstrações.

Observemos como a interação prossegue no Excerto 10.

Excerto 10 (Interação 3): *You should talk to your friend.*

11 (1.0) * # (.)
 cam *tira a mão da testa----->>
 cam *move a cabeça para o lado-->1.455
 cam *franze a testa----->1.455
 cam *solta os ombros----->>
 ima **#ima.1**
 12 JUL: mas aqui- (.) não seria [o com °isso] a↑qui
 13 ALI: [>entendeu?<]
 14 (0.6)*
 cam -->*olha ALI-->>
 15 ALI: ^yes mas^ a gente não- mas quando a gente fala *talk*
 ^olha para JUL--> 1.24
 -->^
 16 a gente fala *talk to someone*=
 17 JUL: =ah tá de falar [para alguém]
 18 ALI: [a expressão é]
 19 *talk to some[one (.) ↑tá]*
 20 CAM: [<*↑a-:::>]- ↓tá*=
 ass.cabeça rep.--
 jul ~ass.cabeça rep~



Ima. 1

Figura 3. Captura de vídeo do Excerto 10 (Interação 3).

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Após a declaração de Camila, produzida na linha 10, há uma pausa de um segundo, em que Aline não toma o turno para prosseguir com a explicação – o que parece indicar que a declaração de Camila será tratada como suficiente, e a agenda pedagógica, continuada. No entanto, após essa ausência de fala, acontece uma constelação de ações corporificadas de Camila (que pode ser analisada mais detalhadamente na Figura 3), às quais a professora se orienta como sendo demonstrações de não entendimento da aluna – ainda que ela tivesse declarado verbalmente compreender a explicação (l. 10, Excerto 9). A interpretação dos gestos de Camila como de não entendimento fica evidente quando, na linha 13, a professora produz uma pergunta de checagem de entendimento direcionada especificamente à aluna (‘[>entendeu?<]’).

O Excerto 10 (Interação 3) representa a importância de estarmos atentos também, enquanto professores, às produções não-verbais de nossos alunos. Nesse caso, embora Camila tenha expresso verbalmente que havia entendido a explicação, suas ações corporificadas apontaram para a direção oposta. Felizmente, aqui, a professora Aline se mostra sensível a esse aspecto, não dando-se por convencida, e retoma a sequência com Camila.

Contudo, antes ainda de a professora produzir essa pergunta, Juliana (que havia disputado o início da sequência com Camila) aproveita o espaço temporal (em que ninguém toma o turno) para solicitar informações sobre sua própria dúvida. Por isso, a pergunta de checagem de entendimento de Aline é produzida de forma sobreposta ao turno de Juliana, não havendo necessariamente uma oportunidade para que Camila possa se pronunciar (l. 12-13).

Aline, então, lida primeiramente com a dúvida de Juliana. Uma vez que Aline explica que o *to* é demandado pelo verbo *talk* naquela frase, Juliana busca entender o motivo de se usar aquela preposição, se a expressão é ‘falar *com* alguém’ – o que, traduzido literalmente para o inglês, demandaria outra preposição, *with*. Aline justifica o uso de *to* (l. 15-16), ao que Juliana responde com uma demonstração de entendimento seguida de uma formulação da explicação (‘a tá de falar [*para* alguém]’).

O turno de Juliana não recebe uma avaliação de Aline, pois a professora ainda está engajada na explicação (l. 18-19). Quando Aline está prestes a finalizar seu turno, ambas as alunas produzem declarações (l. 20): Camila, de forma verbal e corporificada; e Juliana, dessa vez, apenas de forma corporificada. É possível observar que, embora Aline estivesse, naquele momento, tratando da dúvida de Juliana, Camila não se desengaja da sequência, produzindo, inclusive, novas declarações. A aluna sinaliza, desse modo, que ainda não estava ‘pronta’ com sua dúvida inicial.

Novamente, a professora possui opções distintas de trajetórias interacionais: ratificar as declarações das alunas e prosseguir com a tarefa, ou buscar por uma demonstração de Camila (uma vez que Juliana já demonstrara ter compreendido). Observemos a continuidade da Interação 3.

Excerto 11 (Interação 3): *You should talk to your friend.*

21	ALI:	=é (.) a gente traduziria
22		falar <i>com</i> sua amiga mas é <i>talk to someone</i> †tá
23		(.)
24	ALI:	^mas o ver- não vem não vem <i>to</i> antes do
		^olha para CAM-->>
25		† <i>verb</i> * (.) que era* isso que tu tinha me
	cam	*ass. cabeça--*
26		[perguntado antes]
27	CAM:	[vem dep- †A::] sim [vem depois porque tá conversando
28		com algu]ém
29	ALI:	[exatamente i::sso por causa da
30		expressão] [a†rrãm]
31	CAM:	[tá.]
32		(0.5)*
	cam	*dirige-se à sua dupla-->>

As ações interacionais da professora no Excerto 11 mostram-se fundamentais para garantir o entendimento de Camila. Primeiramente, Aline demonstra não ter se orientado para as declarações das alunas, produzidas na linha 20, pois retoma a demonstração de Juliana, produzida na linha 17. Em seu turno (l. 21), Aline avalia positivamente a demonstração de Juliana (‘é’), acrescentando que, embora utilizemos o *to* (e não o *with*), a tradução seria ‘falar ‘com’ alguém’; não ‘para’ alguém’.

Após o esclarecimento endereçado a Juliana (que já havia demonstrado compreender esse uso), Aline relaciona sua explicação ao questionamento anterior de Camila (l. 24-26), a fim de garantir que a dúvida inicial da aluna (em relação à qual ela declarara verbalmente seu entendimento, mas corporificadamente demonstrara não entendimento) tenha sido sanada. Observamos que, no momento em que a professora retorna à dúvida de Camila, ela olha para a aprendiz.

A professora também reformula explicitamente a dúvida de Camila (‘que era isso que tu tinha me perguntado antes’), deixando claro não estar ‘convencida’ com as declarações produzidas pela aluna. Ao continuar provendo informações, a professora demonstra socialmente que não abandonará a sequência enquanto não estiver certa de que Camila compreendera suas explicações.

Nas linhas 27 e 28, a aluna produz uma demonstração: ‘vem dep- †A:: sim vem depois porque tá conversando com alguém’. Aline, ao fechar a sequência, avalia positivamente a demonstração de Camila (l. 29-30). A aluna, também orientada para o fechamento da sequência, ratifica a avaliação da professora (l. 31) e, após breve pausa, levanta-se de seu lugar para ir ao encontro da colega com quem fará a tarefa. O movimento de Camila fecha de vez a sequência, pois, ao se manifestar como pronta para iniciar a tarefa, ela desengaja-se da sequência com a professora; ou seja, sua dúvida está, de fato, sanada.

A Interação 3 demonstra o quão complexos podem ser os momentos de checagem de entendimento. Mais uma vez, é possível observar os ‘riscos’ de simples declarações de entendimento, que não necessariamente asseguram uma congruência entre o que ‘se diz que se entende’ e o que ‘realmente se entende’. Ressaltamos que, na Interação 3, Aline mostra-se atenta aos movimentos corporificados de Camila – que se contrapõem

aos verbais, acendendo uma ‘luz amarela’ – e, assim, consegue assegurar mais concretamente o entendimento da aluna.

Declarações e demonstrações: principais características

A partir da análise, sistematizamos as características de cada fenômeno, que nos permitem também observar as semelhanças e diferenças observadas.

Como podemos observar nos Quadros 1 e 2, as declarações e demonstrações ocorrem nas mesmas posições sequenciais em uma interação. Para diferenciar uma da outra, então, é preciso conhecer suas principais características e compreender as ações subsequentes que cada uma delas gera. Conhecendo esses aspectos, os próprios professores podem identificá-las e, assim, tomar decisões sobre como atuar mais adequadamente em diferentes situações.

- Não são turnos passíveis de reparo (no sentido de ajuste do entendimento).
- São formadas por um ou dois itens lexicais que afirmam ou concordam.
- São produzidas em turnos com entonação descendente ou plana.
- São produzidas em sequências iniciadas pela professora (a partir de perguntas de checagem de entendimento), ou em sequências iniciadas pelos aprendizes (a partir de formulação de alguma dúvida).

Quadro 1. ‘Declarações’ de Entendimento.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- São turnos passíveis de reparo (no sentido de ajuste do entendimento).
- Não apresentam um formato específico. No entanto, há diferentes práticas empregadas pelos aprendizes para demonstrar entendimento: (1) tradução (da questão linguística sob discussão); (2) explicação na língua-alvo; e (3) formulação de entendimento (na língua adicional ou na materna) sobre algo explicado pela professora.
- São produzidas em sequências iniciadas pela professora (a partir de checagem de entendimento), ou em sequências iniciadas pelos alunos (a partir da apresentação de alguma dúvida).

Quadro 2. ‘Demonstrações’ de Entendimento.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações finais

Por meio da investigação interacional multimodal meticulosa que a perspectiva da Análise da Conversa Multimodal propicia, muito podemos compreender sobre as sequências que envolvem declarações e demonstrações de entendimento em sala de aula. Esse descortinamento em nível micro das interações, por sua vez, permite-nos refletir sobre escolhas e trajetórias interacionais que evidenciam insumos mais palpáveis para assegurar entendimento em situações de sala de aula de língua adicional.

Contribuições para o campo da Análise da Conversa Multimodal

A análise aqui apresentada mostra que sequências de busca e construção de entendimento podem ser iniciadas tanto pelos professores, por meio de perguntas de checagem de entendimento – como nas Interações 1 e 2 –, como pelos próprios aprendizes, a partir de alguma dúvida – como na Interação 3. Contudo, a busca de entendimento pode gerar duas ações distintas: declarações e demonstrações. Se pensássemos apenas em entendimento, como um fenômeno geral, não seria possível observar as diferentes implicações interacionais – e, conseqüentemente, pedagógicas – que cada um apresenta, especialmente devido às diferentes ‘ações’ que são desencadeadas por cada um, como fica evidente na sistematização apresentada nos Quadros 1 e 2.

A decisão de investigar os dados por uma perspectiva interacional multimodal se deu em virtude da própria natureza dos dados; ou seja, para a compreensão de interações em sala de aula, especialmente de língua adicional, que acontecem por meio de recursos multimodais (verbais e não verbais, incluindo-se aqui as ações corporificadas e suas relações com o espaço e os materiais disponíveis), parece-nos indispensável que a perspectiva analítica assumida também seja de natureza *multimodal*.

A análise aqui apresentada praticamente ‘sela’ essa decisão como a mais acertada, já que foi justamente o olhar analítico por um viés interacional multimodal que nos permitiu ‘enxergar’ a relevância dos corpos em ação e suas relações com os materiais. Isso ficou especialmente evidente na Interação 3, em que pudemos mostrar como a orientação da própria professora para ações corporificadas dos aprendizes

(incluindo a busca que a aluna faz no livro texto) levou-a a inferências e descobertas sobre entendimento (e sobre a falta dele) que tantas vezes são tratadas como secundárias e menos relevantes em relação às ações verbais.

Acreditamos que o mapeamento dos fenômenos (considerando-se o formato e a posição em que são produzidos na interação) possa incentivar mais análises, tanto em sala de aula como fora dela, de forma a compreendermos cada vez mais como entendimento e aprendizagem são socialmente disponibilizados. Quanto mais pesquisas houver em torno desses fenômenos, mais aprenderemos sobre a construção do entendimento (em sala de aula ou não), bem como sobre modos de nos tornarmos ‘facilitadores’ desse entendimento e, conseqüentemente, da aprendizagem em si.

Contribuições para o campo de aquisição de língua adicional e formação de professores

No que diz respeito às implicações dos resultados desta pesquisa para a área de aquisição de língua adicional e formação de professores, há também considerações a serem feitas. Problematicamos, a partir da análise, o tratamento de declarações de entendimento como suficientes para assegurar o entendimento dos aprendizes. Compreendemos que há fatores que levam professores a tomar o ‘sim, entendi’ como suficiente – como, por exemplo, a necessidade e a pressão de dar conta de cumprir o plano de aula em curto espaço de tempo. No entanto, a ausência de busca por demonstrações propriamente ditas de entendimento pode gerar uma ‘fatura’ ainda mais cara nas interações, a saber, pode demandar mais tempo de aula, acarretando a repetição de informações e/ou instruções já providas anteriormente – conforme observado na Interação 1 – e possivelmente gerando implicações desastrosas para a aprendizagem em si (i.e., ‘a gente faz de conta que ensina, e eles fazem de conta que aprendem’).

Mais ainda, o ‘não entender’ uma tarefa pode gerar frustração para os próprios aprendizes, que, muitas vezes, têm vergonha de expor suas dúvidas. E aí estão também os benefícios das demonstrações: quando um aprendiz torna socialmente disponível seu entendimento, além de fazer explícito ‘o que’ entendeu (possibilitando que o professor faça as devidas correções ou avaliações positivas), ele também disponibiliza socialmente esse entendimento ao grupo todo, o que, por sua vez, pode promover entendimento e aprendizagem de outros participantes.

Ressaltamos que Aline, em nossos dados, orienta-se para esses aspectos em alguns momentos, pois, como observado nas Interações 2 e 3, ela insiste na busca por demonstrações de seus alunos. É também relevante o fato da professora observar e ratificar as condutas corporificadas de seus alunos, como acontece na Interação 3, quando as ações não verbais de Camila apontam para um possível não entendimento (que se prova como tal na continuidade da sequência). Aquela sequência evidencia a importância de estarmos atentos aos olhares e gestos de nossos alunos, já que ações verbais e não verbais podem estar em dissonância.

Ao analisarmos as trajetórias interacionais numa perspectiva multimodal e refletirmos sobre as implicações pedagógicas de cada um desses fenômenos, fica evidente que o ideal é buscarmos por demonstrações nos momentos de checagem de entendimento. Acreditamos que a sistematização provida nos Quadros 1 e 2 possa ser utilizada na formação de professores, de forma a capacitá-los a identificar essas diferenças de maneira autônoma e, assim, tomar as decisões que julguem mais apropriadas a cada situação específica de aprendizagem. Além disso, algumas estratégias podem ser pensadas para auxiliar professores, em particular, os de línguas adicionais, no que tange aos processos de construção de entendimento em sala de aula (que podem ser adaptadas de acordo com o contexto de cada profissional):

- a) em momentos de instruções complexas, principalmente em níveis básicos, fazer uso da língua materna, de recursos corporificados e da prática de *modelling* como facilitadores do entendimento;
- b) ao checar o entendimento dos aprendizes em momentos de instruções, envolver o máximo de participantes possível em demonstrações de entendimento, evitando que um único aprendiz seja tratado como ‘porta-voz’ de um grupo todo (i.e., não adotar a máxima ‘se um participante diz que entendeu, todos terão entendido’);
- c) ao checar o entendimento dos aprendizes em qualquer atividade pedagógica, buscar por demonstrações de entendimento propriamente ditas, uma vez que elas se mostram mais eficientes para assegurar entendimento;
- d) orientar-se também para as ações corporificadas dos aprendizes (como expressões faciais e movimentos corporais), pois, muitas vezes, o ‘não entendimento’ é também comunicado e inferido por meio de recursos não verbais.

Por fim, embora os dados analisados aqui representem a realidade de um curso livre de idiomas, acreditamos há relações que podem ser feitas, também, com a sala de aula de escolas regulares.

Referências

- Cruz, F. M., Ostermann, A. C., Andrade, D. P. N., & Frezza, M. (2019). O trabalho técnico-metodológico e analítico com dados interacionais audiovisuais: a disponibilidade de recursos multimodais nas interações. *D.E.L.T.A.*, 35(4), 1-36. Doi: 10.1590/1678-460X2019350404
- Goodwin, C. (2001). Practices of seeing visual analysis: an ethnomethodological approach. In T. Van Leeuwen, & C. Jewitt (Ed.), *Handbook of Visual Analysis* (p. 157-182). London, UK: Sage Publications.
- Heller, V. (2017). Managing knowledge claims in classroom discourse: the public construction of a homogeneous epistemic status. *Classroom Discourse*, 8(2), 156-174. Doi: 10.1080/19463014.2017.1328699
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson, J. Heritage. (Ed.), *Structures of social action: studies in conversation analysis* (p. 299-345). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Ed.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (p. 9-16). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Koole, T. (2010). Displays of epistemic access: student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43(2), 183-209. Doi: 10.1080/08351811003737846
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: an introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500. Doi: 10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-.x
- Mondada, L. (2016). *Conventions for Multimodal Transcription*. Recuperado de https://franzoestistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoestistik/mondada_multimodal_conventions.pdf
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (vol. 2). Oxford, UK: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. Doi: 10.2307/412243
- Sert, O. (2011). *A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms* (Tese de PhD). Universidade de Newcastle, Newcastle.
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 classroom discourse*. Edinburg, UK: Edinburg University Press.
- Skovholt, K. (2018). Anatomy of a teacher-student feedback encounter. *Teaching and Teacher Education*, 69, 143-153. Doi: 10.1016/j.tate.2017.09.012
- Sowell, J. (2017). Good instruction-giving in the second-language classroom. *English Teaching Forum*, 55(3), 10-19. ISSN-1559-663X
- Streeck, J., Goodwin, C., & Lebaron, C. (2011). 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* (p. 1-26). New York, NY: Cambridge University Press.
- Walsh, S. (2010). Editorial. *Classroom Discourse*, 1(1), 1-3. Doi: 10.1080/19463011003794507
- Waring, H. Z. (2012). Any questions: investigating the nature of understanding-checks in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 46(4), 722-752. Doi: 10.1002/tesq.48
- Zemel, A., & Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 457-488. Doi: 10.1016/j.pragma.2010.08.022

APÊNDICE A – Convenções de transcrição

Aspectos Verbais⁵:

(1.8)	Pausa
(.)	Micro pausa
=	Fala colada
[Texto]	Fala sobreposta
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente
↓texto	Entonação descendente
.	Entonação ascendente de UCT
?	Entonação descendente de UCT
-	Marca da interrupção abrupta da fala
::	Alongamento de sílaba
>texto<	Fala acelerada
<texto>	Fala mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Fala com volume mais baixo
<u>texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado

Aspectos Multimodais⁶:

* * o o + +	Cada participante da interação deve ganhar um símbolo de identificação diferente.
#	Identifica as figuras na transcrição.
--> (linha x)	A ação descrita continua por linhas subsequentes.
-->>	A ação descrita continua até o final do excerto.
>>	A ação descrita inicia antes do início do excerto.

⁵ Modelo baseado nas propostas Jeffersonianas de transcrição (Jefferson, 1984), traduzidas e adaptadas pelo grupo de pesquisa Fala-em-Interação (FEI).

⁶ Modelo de transcrição adaptado pelo grupo Fala-em-Interação (FEI), a partir da proposta de Lorenza Mondada (2016), disponível em português em Cruz et al. (2019).