

# DÁ ZOOM NA IMAGEM: CONFIGURAÇÕES INTERACIONAIS EXPERIMENTADAS NO CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Fernanda Miranda da CRUZ<sup>1</sup>

Rosana Kelly BALDAN<sup>2</sup>

Vitória Sellito de MELO<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3547>

**Resumo:** Este artigo analisa encontros de atendimento educacional especializado (AEE) que aconteceram em agosto de 2020. Os encontros foram registrados em vídeo e deles participam uma professora, uma estudante autista e a mãe da estudante. Desafios e impactos no contexto escolar emergencial remoto serão discutidos a partir de uma análise linguística e interacional de ordem microanalítica. Essa perspectiva oferece instrumentos para descrever as configurações sociointeracionais, algumas delas inéditas, tais como: a) novas contingências espaciais e materiais; b) a interação por meio de tecnologias, que colocou os corpos em copresença temporal e situacional, mas espacial e fisicamente distantes e c) a participação de familiares em interações que eram, até então, reservadas ao professor-aluno(s). Em uma espécie de *zoom* dado a instantes de interações, as análises mostram como as três participantes vivenciaram e gerenciaram um conjunto de acontecimentos que habitavam uma macroesfera da pandemia, como alterações de estados emocionais da estudante autista (mas também de professores e pais); adaptação da estudante a uma nova rotina; confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia; presença inédita de familiares durante as aulas.

**Palavras-chave:** Autismo. Interação Social. Multimodalidade. Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).

---

1 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil; [fernanda.cruz@unifesp.br](mailto:fernanda.cruz@unifesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-5051-7759>

2 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil; [kellyballdan@gmail.com](mailto:kellyballdan@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-6216-9085>

3 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil; [vs.melo@unifesp.br](mailto:vs.melo@unifesp.br); <https://orcid.org/0000-0003-3727-7487>

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

## ***ZOOM IN ON THE IMAGE: INTERACTIONAL CONFIGURATIONS EXPERIENCED IN THE EDUCATIONAL CONTEXT DURING THE COVID-19 PANDEMIC***

**Abstract:** This article analyzes an online interaction between a teacher, an autistic student and her mother during on-line classroom that took place in August 2020. The interactions were recorded on video. The challenges and impacts of the pandemic in the school context will be discussed based on an interactional and linguistic microanalysis. This perspective offers tools to describe sociointeractional configurations, some of them unprecedented, such as: a) new spatial and material contingencies; b) the interaction through technologies, which placed the bodies in a temporal and situational co-presence, but spatially and physically distant and c) the participation of family members in interactions that were, until then, reserved for the teacher-student(s). In a kind of zoom given to brief moments of interactions, the analyzes show how the three participants managed a set of events that inhabited the macrosphere of the pandemic, such as: changes in the autistic student's emotional states (but also of teachers and parents); student adaptation to a new routine; dealing with practical problems related to technology; unprecedented presence of family members during classes.

**Keywords:** Autism. Social Interaction. Multimodality. Ethnomethodological Conversation Analysis (EMCA).

### **Introdução**

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou uma pandemia causada pelo vírus coronavírus (COVID-19). A partir daí, vários países iniciaram o chamado isolamento físico e, como consequência, testemunhamos uma mudança significativa nas rotinas. O estado de urgência da situação pandêmica levava as pessoas a descobrirem formas outras de lidar com a vida em distintas escalas e dimensões, sejam elas privada, social, familiar, institucional, profissional. Do ponto de vista das ações governamentais e institucionais, as medidas de urgência e adaptativas nem sempre puderam ser acompanhadas de planejamentos prévios e boa parte de sua execução ficou a cargo do *aprender fazendo, fazer como se pode, fazer com o que se tem* que se impuseram no cotidiano.

No campo da educação e das rotinas escolares, isso não foi diferente. Se num primeiro momento o fechamento das escolas era necessário, com o horizonte que se anunciava de uma duração mais longa da crise sanitária, tal fechamento por tempo indeterminado

começou a se tornar uma preocupação. Como uma espécie de linha do tempo *pandemia-vida escolar*, testemunhamos momentos distintos: primeiramente, as ações de emergência adotadas no campo da educação que englobaram ações de paralisação total de atividades, antecipação das férias dos profissionais e do recesso escolar; depois, foram colocadas em prática ações orquestradas para tentativas de implantação de um sistema remoto emergencial em que os alunos pudessem receber orientações ou materiais sobre conteúdos escolares via outros meios, como apps, TV, apostilas e suportes *on-line*. Na chamada realidade cotidiana, essas ações tiveram temporalidades, alcances e formas concretas as mais diversas, realçando, dentre outros aspectos, desigualdades de todos os tipos (Souza, 2022).

O presente artigo situa suas análises e reflexões no cenário dos desafios da pandemia para o contexto escolar da educação inclusiva. Mais especificamente direcionaremos a discussão para o campo das práticas linguístico-interacionais envolvendo a participação de uma estudante autista em um encontro de atendimento educacional especializado (AEE). O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizado, dentre outros aspectos, por prejuízos nas habilidades sociais de comunicação e de interação social e por padrões de comportamento e interesses restritos e repetitivos. Neste artigo, analisaremos encontros de AEE dirigido à estudante autista, Maria Clara, realizados de forma *on-line*, em uma escola da rede de ensino municipal de São Paulo, em agosto de 2020.

Para análise e discussão, apresentamos uma coleção de seis excertos transcritos. Dos encontros, participam, além da professora e da estudante autista, a mãe da estudante. Essa configuração interacional inédita foi, no início da pandemia, uma realidade experimentada por pais, filhos-estudantes e professores. Os seis excertos trazidos estão temporalmente situados na linha do tempo *pandemia COVID-19 - vida escolar* da cidade de São Paulo, quando estava vigente um sistema emergencial de educação em formato remoto. Esse sistema foi implementado em abril de 2020, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que inseriu o uso da plataforma do Google Sala de Aula como ferramenta para o acesso às interações entre professores e alunos. Diante do reconhecimento das dificuldades de acesso às tecnologias e plataformas digitais em casa, a estratégia da SME foi a de fazer a disponibilização de materiais impressos, intitulados “Trilhas de Aprendizagens” (SME/COPED, 2020). Esses materiais eram enviados via Correios para os endereços fornecidos pelas famílias para que os estudantes pudessem realizar as atividades com ajuda de um adulto ou ainda sozinhos, caso fossem jovens ou adultos. A coleção de dados que veremos neste artigo datam de agosto de 2020, quando a adaptação a esse sistema de ensino emergencial remoto por parte de setores da educação, de profissionais, de famílias e de

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

estudantes estava ainda acontecendo e o espírito do *fazer fazendo, fazer como se pode* era bem presente. Os dados linguístico-interacionais gerados naquela ocasião são agora, de forma retrospectiva, uma espécie de registro documental de um cotidiano escolar situado experienciado, durante a pandemia da COVID-19, por esta estudante autista, sua mãe e sua professora na cidade de São Paulo.

O período da pandemia motivou um conjunto de produções acadêmicas sobre temas variados relacionados a seus impactos. Mais especificamente sobre a temática da educação inclusiva, estudos realizados entre 2020 e 2022, em plena pandemia da COVID-19, já indicavam alguns impactos sentidos e enfrentados por estudantes, professores e pais. Dentre esses impactos temos: os desafios das famílias relacionados à dificuldade de interação de estudantes com deficiência com o ensino em formato *on-line* (Sousa *et al.*, 2020; Valdez *et al.*, 2021; Coelho *et al.*, 2021; Lima, 2021; Borges; Aniceto, 2022; Sousa, 2022; Ferreira, Souza, 2022; Zaupa *et al.*, 2022; Scioli; Ghedini, 2022); a mudança de fronteiras e configurações das práticas reservadas ao espaço físico doméstico e ao espaço físico escolar (Souza; Dainez, 2020; Lima, 2021; Sousa *et al.*, 2020); as distintas implicações da presença de um familiar durante a aula, ora mediando e possibilitando a aula, ora trazendo limitações e dificuldades para os próprios familiares (Sousa *et al.*, 2020; Vieira *et al.*, 2021; Sousa, 2022; Ferreira; Souza, 2022; Zaupa *et al.*, 2022; Scioli; Ghedini, 2022; Borges; Aniceto, 2022); as dificuldades de professores, figuras parentais e estudantes com a tecnologia e as atividades virtuais (Vieira *et al.*, 2021; Souza, 2022; Ferreira; Souza, 2022; Zaupa *et al.*, 2022); a questão de quem tem o dever, a legitimidade ou as condições para fazer o trabalho educacional (Mendes, 2020; Vieira *et al.*, 2021). No que diz respeito mais diretamente aos estudantes autistas, já era possível identificar os impactos da pandemia no agravamento dos estados de concentração (Valdez *et al.*, 2021; Borges; Aniceto, 2022) e prejuízos decorrentes da falta de interação social para o desenvolvimento de crianças autistas (Scioli; Ghedini, 2022).

Como contraponto para pensar esta macroesfera de desafios e impactos da pandemia no contexto escolar identificados nos estudos produzidos durante o período pandêmico (2020-2022), propusemo-nos a fazer uma análise linguística e interacional de ordem microanalítica que nos permite ver como três atores lidaram de forma situada e prática com desafios coletivamente sentidos. Em uma espécie de *zoom* dado a instantes breves de interações, essas interações nos mostram como as três participantes vivenciaram e gerenciaram um conjunto de acontecimentos que habitavam a macroesfera da pandemia como: alterações de estados emocionais de estudantes (mas também de professores e pais), adaptação da estudante autista a uma nova rotina; confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia; presença inédita de familiares durante as aulas.

## Contexto de geração dos dados e *corpus* da pesquisa

O *corpus* foi gerado a partir de gravações em vídeo de encontros de atendimento educacional especializado que aconteceram entre outubro e dezembro de 2020 pelo Skype. Os encontros foram gravados com a autorização das participantes e da escola (Comitê de Ética da Unifesp, CAAE 47261421.9.0000.5505). O *corpus* na íntegra é composto de cinco horas e seis minutos de gravação. Com o isolamento físico, a geração de dados linguístico-interacionais naturalísticos foi interseccionada pelas restrições da pandemia, levando-nos, enquanto pesquisadores, a refletir sobre seus impactos também para o próprio fazer científico. As gravações *não* foram feitas com filmadoras fixadas no ambiente em que as interações aconteceram, como metodologicamente costumamos fazer para geração de dados linguísticos para análise interacional (Cruz, 2018; Cruz, 2022). Por conta do isolamento físico, realizamos a gravação a partir da tela do dispositivo do computador da professora que ministrava os encontros. Como dados linguístico-interacionais, tais vídeos representam registros de um contexto escolar inédito, temporalmente situado e emergencialmente instituído. Abaixo trazemos uma ilustração da configuração dos registros audiovisuais do *corpus*. A publicização da imagem da professora sem filtros de anonimização foi por ela autorizada.

**Figura 1.** Novas configurações interacionais-espaciais



**Fonte:** Elaboração própria (2023)

Na imagem A, vemos a mesa de trabalho da professora com os equipamentos instalados para as aulas. Por restrições materiais, como internet pouco robusta, pouco espaço de memória no celular e *notebook* em versão antiga, a professora utilizava, de forma improvisada, dois equipamentos de forma complementar para conduzir suas aulas:

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

o celular, utilizado para a chamada de vídeo com a estudante, e o *notebook*, usado para acompanhar as páginas do material Trilhas de Aprendizagem, em arquivo PDF. Na imagem B, temos a perspectiva da tela do computador da professora com as projeções da imagem do seu ambiente e da imagem do ambiente da estudante. No quadro superior da imagem B, vemos a projeção da câmera do dispositivo da professora, capturando seu rosto, ao fundo sua casa e uma criança. Ao lado, vemos a projeção da câmera do dispositivo da estudante, capturando seu rosto e a cozinha de sua casa. Já no quadro inferior da imagem B, vemos a captura do rosto da professora e a captura de um gato, animal de estimação da estudante. Neste caso, a estudante não está no campo de captura da câmera. Na imagem C, referente à perspectiva da tela do computador da professora, vemos a imagem da professora no canto superior direito e a imagem da estudante sentada e, de pé e ao fundo, sua mãe realizando afazeres domésticos enquanto acompanha a aula da filha.

As configurações descritas acima foram uma realidade experimentada por muitos durante a pandemia. As imagens capturadas expressam essa nova configuração espacial, material e corporal (Goodwin, 2010) do contexto escolar remoto emergencial que se apresentou durante aquele momento da pandemia, em que as fronteiras entre espaço escolar e ambiente doméstico e entre vida privada e vida institucional-profissional se sobrepuseram.

## Participantes da pesquisa

A estudante, cujo pseudônimo é Maria Clara, tinha 9 anos de idade no momento dos registros, estava regularmente matriculada na escola municipal e frequentava as aulas remotas no período letivo de 2020. Do ponto de vista de seu histórico escolar, iniciou a pré-escola aos seis anos, quando também recebeu o diagnóstico de Síndrome de Asperger (F84), reclassificado a partir da quinta edição do Manual Diagnóstico das Doenças Mentais 5 (DSM-5), de 2014, como diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A mãe da estudante, cujo pseudônimo é Ana, trabalha como diarista e tem, como escolarização formal, o ensino fundamental incompleto. Durante a pandemia, acompanhou a vida escolar da filha. Ao sentir dificuldades para realizar esse acompanhamento, solicitou auxílio à escola. Os encontros de AEE que apresentaremos nos excertos fazem parte da resposta da escola a esta demanda. Do ponto de vista material, a mãe disponibilizou seu celular com acesso à internet para que a filha participasse das aulas *on-line* durante a pandemia. A professora de AEE, cujo pseudônimo é Tereza, é professora efetiva de Língua Portuguesa e atua há 21 anos nas redes estadual e municipal de ensino de São Paulo, dos quais cinco anos exercidos na função de professora de AEE.

## **Empreendimento teórico-analítico: Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)**

Adotamos como perspectiva teórico-metodológica a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), uma corrente de estudos voltada para a microanálise da organização social a partir da descrição de interações situadas no aqui e agora (Garcez, 2008). A ACE adota uma perspectiva êmica da interação (Silva; Andrade; Ostermann, 2009), que se vale da perspectiva dos próprios participantes para entender como interpretam suas ações e as do outro e como dão inteligibilidade a essas interpretações no curso da interação. A construção do entendimento mútuo das ações práticas de uma interação tem uma natureza ordenada, temporal e sequencial (Loder; Salimen; Müller, 2008; Mondada, 2011). Isso quer dizer que, em uma interação, os participantes organizam seus turnos de fala no fluxo da interação, levando em consideração o que foi dito anteriormente por outra pessoa e projetando o próximo turno ou falante. Ao construírem o turno a turno (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974) em uma interação social, os participantes realizam um constante monitoramento mútuo de suas ações, exibindo uma inteligibilidade da própria organização da interação social. A partir desta perspectiva, a interação social é entendida como ação intersubjetiva publicamente inteligível. Nesta perspectiva da interação, as estruturas de participação (Goffman, 1964/1998) podem estar intimamente ligadas às dinâmicas de distribuição dos turnos e se dão também em uma relação de ajustes de papéis sociais contingentes e situados às condições específicas e locais da interação e às exigências daquela situação em particular.

O interesse pela compreensão da organização situada da ação se estende aos recursos materiais, espaciais e corporais presentes e estruturantes da construção das interações sociais (Goodwin, 2010; Mondada, 2016). Como vimos na descrição do *corpus* acima, uma abordagem multimodal da interação social é pertinente, uma vez que leva em conta tais elementos constitutivos e estruturantes das interações. A multimodalidade da ação e da interação humana refere-se à diversidade de recursos verbais e não-verbais que os participantes mobilizam para estruturar, produzir e dar inteligibilidade às suas ações dentro de uma interação com o outro (Streeck *et al.*, 2011). Como recursos temos as estruturas linguísticas, a gramática, os gestos, os direcionamentos de olhar, as posturas corporais e a relação com objetos concretos e com o espaço físico e material. A própria ação de construir um turno, nesta perspectiva, não é tida como uma atividade unicamente verbal, mas como uma atividade situada e corporificada na qual “os turnos são produzidos com respeito às contingências locais de arranjos e oportunidades espaciais, ação corporal e estruturas de participação” (Deppermann, 2013, p. 27).

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

Para construir o desenho de pesquisa e analisar os dados, consideramos que uma perspectiva microinteracional situada pudesse oferecer instrumentos para descrever situações reais, instituídas em caráter emergencial e que trouxeram configurações sociointeracionais inéditas para os atores do cotidiano escolar, tais como: a) novas contingências espaciais e materiais; b) a interação por meio de tecnologias, que colocou os corpos em copresença temporal e situacional, mas espacial e fisicamente distantes e c) a participação de familiares durante as interações que eram, até então, reservadas ao professor-aluno(s).

### Convenção de transcrição multimodal: um *zoom* na interação

Adotamos a convenção de transcrição multimodal de Mondada (2016). Abaixo trazemos um quadro simplificado e adaptado da convenção. Sua versão na íntegra está disponível em <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>.

**Quadro 1.** Notação de transcrição multimodal

	As falas são transcritas em <b>negrito</b> e ações corporificadas e gestos em <i>cinza- itálico</i> .
	Fala das participantes: <b>PRO</b> , para professora; <b>EST</b> , para estudante; <b>MÃE</b> , para mãe.
	Gestos das participantes: <i>pro</i> , professora; <i>est</i> , estudante; <i>mãe</i> , mãe.
	Cada participante recebeu aleatoriamente um símbolo gráfico (*, @) para representar os gestos. Os símbolos gráficos são posicionados quando os gestos ocorrem: ou durante a fala ou durante um silêncio verbal.
+----+	Delimitação do início e o fim do gesto.
---->l.01	Continuação do gesto até a linha 01 (l.01) do excerto
----->+	Se um gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha que remete ao símbolo que delimita o seu fim
----->>	Continuação do gesto até o fim do excerto
(0,5)	Duração de silêncio verbal, em segundos.

**Fonte:** Elaboração própria

Vale mencionar que a legibilidade dos excertos pode ser uma tarefa trabalhosa para o leitor que tem um primeiro contato com este tipo de representação transcrita dos dados. O princípio para sua leitura é procurar a coordenação, graficamente indicada por símbolos (\*, @), entre a produção verbal de um turno e os movimentos corporais (gestos, expressões). Para ilustrar como essa coordenação é representada, temos o exemplo abaixo: o momento em que a mãe produz verbalmente “*calma (0,5) é só falar*” é acompanhado

por um gesto de olhar da filha-estudante (*est*). Essa coordenação temporal entre a fala da mãe (MÃE) e o direcionamento de olhar da filha (*est*) é representada graficamente pelo símbolo \*, inserido no turno de fala da mãe (linha 01).

```
001  MÃE  *calma (0,5) é só falar*
002  est  *olha pra mãe-----*
```

## Análises e discussões

No primeiro excerto, a professora compartilha sua tela com um conteúdo sobre mapas. A aluna, do outro lado da tela, acompanhada de sua mãe, tem em mãos o mesmo conteúdo em formato impresso. Na atividade pedagógica em curso, a estudante deve identificar quais terras indígenas estariam próximas à sua residência. Durante esta atividade, as participantes lidam com um problema: a estudante não consegue encontrar e mostrar, no mapa que tem em mãos, a localidade indicada pela professora. Ao olharmos analiticamente como lidam com esse problema prático, desvelamos negociações e ajustes feitos para a construção desse espaço interacional que estava sendo experimentado pelas três participantes.

### Excerto 1 – Fala pra ela

```
001  PRO  deixa eu só ver o seu *mapa o que você conseguiu fazer
002  est  >>olha p/ tela
003  est  *cruza as mãos na mesa
004  * (1,2)
005  est  *olha para o mapa no livro--->
006  PRO  mostra pra mim,
007  (1,4)
008  MÃE  não consegui* achar@ fala pra ela
009  est  ----->*olha para a mãe--->
010  pro  @ recua o torso e se inclina p/ frente-->
011  (0,5)* + (0,8) + * (1,6)@
012  pro  ----->@
013  est  ---->*olha p/ o lado*olha para as mãos--->
014  *ergue braços entrelaçando mãos-->
```

Quando a professora dirige uma solicitação à estudante, “*deixa eu só ver o seu mapa o que você conseguiu fazer*” (linha 01) e “*mostra pra mim*” (linha 06), quem se seleciona como próximo falante para responder a professora é a mãe. Na construção do turno (linha 08), a mãe explicita para a professora a dificuldade da filha “*não conseguiu achar*”. Nesse momento, a estudante volta seu olhar (linha 09) para a mãe, que por sua vez se dirige então à sua filha, solicitando que esta mesma fale à professora que não conseguiu encontrar o que havia sido solicitado, “*fala pra ela* (.)” (linha 08). O acesso da professora ao ambiente em que a estudante está e ao que acontece ali é limitado, uma vez que ambas estão em

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

ambientes físicos distintos. Diante da dificuldade da filha, a mãe acaba assumindo o papel interacional de compartilhar com a professora o que está acontecendo do outro lado da tela. Dificuldades em compreender o que fazer em tarefas pedagógicas podem estar relacionadas tanto ao entendimento do que é para ser feito, que estaria relacionado às instruções dadas, quanto ao próprio conteúdo. Ambos os tipos de dificuldades podem exigir um trabalho interacional dos participantes para lidar com as formas de identificar e sanar as dificuldades apresentadas por alunos em sala de aula. No contexto educacional, por exemplo, Dindar *et al.* (2016) enfatizam que nem sempre a fonte da dificuldade do estudante autista é evidente para o professor. Para as autoras, pouco se sabe sobre os tipos de recursos que crianças autistas e seus interlocutores acionam quando estão diante de um problema interacional (Dindar *et al.*, 2016). De um lado, externalizar, discursivamente, a fonte das dificuldades escolares, através de declarações do tipo “*não sei*”, “*não consigo*”, “*não entendi*”, requer a mobilização de habilidades reflexivas, metacognitivas e interacionais que podem não estar disponíveis para os estudantes. Para estudantes autistas, esta externalização pode ser ainda mais desafiadora. Por outro lado, mesmo que os estudantes não formulem verbalmente suas dificuldades, tais dificuldades em realizar uma atividade escolar podem manifestar-se de forma pública por meio de pistas corporais e silêncios, por exemplo, o estudante não iniciar a atividade após a instrução; olhar para os outros colegas; movimentar-se de algum jeito; produzir expressões faciais e publicizar emoções etc. Os professores, quando percebem tais pistas corporais ou silenciosas, podem orientar-se publicamente para elas ou não. Ao orientar-se, eles podem, por exemplo, checar ou confirmar se há alguma dificuldade. No entanto, o formato *on-line* no qual esta interação acontece traz desafios, pois a publicização da dificuldade do estudante ou a percepção do professor das pistas sobre uma eventual dificuldade pode não ser de fácil apreensão, uma vez que nem estudante nem professor estão no mesmo espaço físico, com acesso visual a pistas corporais.

Nesse Excerto 1, a mãe ocupa um lugar inédito para uma interação escolar, a que vê a dificuldade da filha e a que tem acesso visual privilegiado às reações e aos comportamentos desta durante a realização de uma atividade pedagógica, traduzindo estas pistas à professora. Neste caso é a mãe quem traduz a dificuldade da filha para a professora. A antropóloga Rios (2017, p. 226), ao observar interações entre mães e filhos autistas, identifica em algumas cenas que analisa uma “coreografia social improvisada de ‘falar por’ envolvendo pais e filhos que fazem a mediação do contato do autista com o mundo social”.

A professora, em silêncio, assim que se orienta para o que mãe acaba de publicizar, inclina seu corpo para frente (linha 10). Ainda que as participantes não estejam fisicamente

próximas e não ocupem um espaço físico comum, a movimentação corporal da professora é a de se aproximar da estudante, no entanto via um movimento de aproximação corporal da própria tela. Seus ajustes corporais feitos estão inscritos em práticas interacionais de copresença, como se aproximar de um estudante que manifesta dificuldade durante uma aula. Os ajustes corporais, como esse feito pela professora, e ajustes de papéis sociais, como o da mãe ao traduzir e publicizar a dificuldade da filha que estava do seu lado, são ajustes acionados na construção desse novo espaço interacional.

Esses ajustes ficaram a cargo dos atores presentes que experienciavam juntos uma situação emergencial, porém concreta e cotidiana, imposta pela pandemia. Se da perspectiva da professora o gesto de se aproximar evoca o corpo de quem ensina e que se aproxima do corpo do aluno quando este está em dificuldade, da perspectiva da mãe, é sua configuração corporal de estar sentada ao lado da filha que lhe permite tanto compartilhar sua percepção visual de uma dificuldade demonstrada por esta quanto traduzir para a professora o que acontece do outro lado da tela.

Microcenas como esta evidenciam a natureza de ajustes feitos e criados nesse novo arranjo social (Goffman, 1964/1998) do cotidiano. Essas interações à distância, assim como qualquer outra, estão inseridas em uma microecologia corporal, material e espacial constituída por distintos sistema de signos, verbais e não verbais (Goffman, 1966/1998; Goodwin, 2010). A corporalidade e materialidade das interações são dimensões constitutivas das relações sociais e não podem ser negligenciadas, como já advertia Goffman (1966), em seu artigo *The neglected situation*, mesmo em interações *on-line*. Nelas, os acessos ao corpo, aos movimentos corporais, às expressões do outro e as relações de proximidade ou distância físico-espacial estão mediados ou condicionados pela visibilidade da tela e pela qualidade de som dos dispositivos materiais. Essas condições são distintas da visibilidade e audibilidade de situações de copresença física entre os participantes. Ações e ajustes semelhantes aos do Excerto 01 se repetirão nos demais excertos transcritos, tais como momentos de tradução feita pela mãe dos movimentos corporais da filha, momentos de aproximação corporal da professora em direção à tela quando a situação exige uma atenção maior de sua parte. No segundo excerto, analisaremos tais ações e ajustes diante da iminência de choro da estudante, situação que vai requerer lidar de forma mais direta ainda com os desafios do formato de ensino remoto emergencial vivido na pandemia de COVID-19.

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

## Excerto 2 – Não precisa chorar não

```

008   MÃE   não conseguiu* achar@ fala pra ela
009   est     ----->*olha para a mãe--->
010   pro     @ recua o torso se inclina p/ frente-->
011           (0,5)* + (0,8) + * (1,6)@
012   pro     ----->@
013   est     ---->*olha p/ o lado*olha para as mãos--->
014           *ergue braços entrelaçando ->
015
016   MÃE   *calma *(0,5) *é só falar*
017   est     *olha para a mãe-----*
018           *passa o nariz no braço
019           *(0,7) *
020   est     *olha p/ tela*
021   EST   *não [conse]gui achar *
022   est     *olha para o alto e chora*
023   PRO   [é]
024           *@ (0,8)
025   est     *olha para a tela--->
026   pro     @se inclina em direção à tela
027   PRO   *não? (.) *tá eu vou te *ajudar (.) tudo bem?*
028   est     *olha para a tela--->
029           ----->*desce os braços sobre a mesa
030           *se inclina em direção à tela*
031           *(0,7) + *(1,0)
032   est     ----->*olha p/ baixo
033           *recua o torso*
034   MÃE   *não precisa chorar não
035   est     *olha p/ o livro e pega o lápis
036           (0,6)

```

Depois da solicitação da mãe para que a estudante compartilhe verbalmente sua dificuldade com a professora, “*fala pra ela*” (mãe, linha 08), segue-se um período de silêncio (2,9 segundos). Quando o silêncio acontece em uma interação, ele pode ser muitas coisas e os participantes podem orientar-se para ele de muitas formas, implicando por exemplo no que se sucederá após o silêncio. Sob certas condições interacionais, o silêncio pode ser tratado pelos participantes presentes como uma sugestão de que algo não vai bem (Tannen; Saville-Troike, 1985; Couto, 2021). Neste momento de silêncio que emerge no Excerto 02, a estudante faz uma sequência de movimentos corporais, olha para o lado, olha para as mãos, ergue os braços entrelaçando as mãos (linhas 9 a 14). A mãe, que está sentada ao lado da criança, orienta-se para essa movimentação corporal como uma expressão de nervosismo ou de que algo não vai bem e faz então uma solicitação de calma: “*calma (0,5) é só falar*” (linha 016).

A estudante então explicita verbalmente para professora sua dificuldade para achar a localidade no mapa: “*não consegui achar*” (linha 022), como havia instruído a mãe anteriormente (Excerto 01). Mas ao produzir seu turno, a estudante olha para o alto e chora (linha 023). Como um fenômeno interacional e descrito a partir de uma perspectiva êmica, a emergência do choro durante uma interação em curso é analisada em termos de

como ele é expresso e reconhecido pelos participantes e de que maneira ele repercute, em termos de próximas ações dos participantes, no contexto interacional em que emerge (Couto, 2021). Ao perceber o choro, a mãe orienta-se para esta expressão com um aconselhamento: “*não precisa chorar não*” (linha 35). Os turnos de fala construídos pela mãe acabam por desempenhar duas funções ou constroem dois tipos de ações: 1) dá suporte à filha, que está na eminência de chorar, e 2) torna público para a professora, que está do outro lado da tela, o que está acontecendo no ambiente em que a estudante autista está. Ao tomar conhecimento do que está acontecendo, a professora inicia uma sequência de oferta de ajuda: “*não? (.) tá eu vou te ajudar (.) tudo bem*” (linha 28).

Nos Excertos 1 e 2, as participantes adultas, mãe e professora, explicitam suas orientações para as movimentações corporais da estudante e para o choro, interpretando-os como comportamentos da estudante relacionados a um estado emocional de nervosismo. Em um próximo excerto, vamos explorar uma situação em que a orientação para os movimentos e as expressões corporais da estudante é discursiva e está voltada para a própria condição comportamental da estudante ou para o diagnóstico do autismo. Neste próximo excerto, o autismo parece estar em primeiro plano como tópico na interação, mesmo sem ser explicitamente enunciado. No Excerto 03, a professora solicita mais uma vez que a estudante mostre o mapa do livro que tem em mãos. Após esta solicitação, haverá um período de silêncio acompanhado de movimentos corporais da estudante, como recuar o torso e erguer os braços (03).

### Excerto 3 – Ela está nervosa?

```

001          (0,6)
002  PRO     você consegue mostrar *o seu mapa pra mim?
003  est          *recua torso, ergue os braços-> l. 06
004          (1,7)
005  PRO     ela está nervosa?*
006  est          ----->*
007  MÃE     já tá* @pro (.) ãhã
008  est          *ergue o livro
008  pro          @recua o torso
009  PRO     @tá (0,5) é p- (0,7) é porque eu ainda não conheço a Maria
010          Clara direito né?
011  pro     @inclina o torso em direção à tela
012  PRO     então você precisa me ajudar*
013  est          ----->*
014          *se eu estou deixando* ela
015          *olha p/ mãe-----*p/ tela
016          nervosa ou *não, você me fala* tá*
017          -----*olha p/ baixo---*p/ a mãe*
018          *(0,9)
019  est          *inclina a cabeça
020  MÃE     *não é questão de deixar não professora,
021  est          *olha pra baixo e balança o torso pra frente e pra trás
022          quando ela não
023          @consegue ela fica mesmo é assim@
024  pro     @olha pra o notebook-----@

```

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

A professora orienta-se para os movimentos corporais da estudante que *recua o torso e ergue os braços* (linha 03) e, após o silêncio de resposta que se estabelece, dirige-se à mãe, checando o estado emocional da aluna “*ela tá nervosa?*” (linha 05). A mãe confirma e traduz o estado emocional da filha na linha 07, “*já tá pro (.) ãhã*”, no mesmo instante em que a estudante *ergue o livro* (linha 08). No entanto, a professora não se orienta para a ação de erguer o livro feita pela estudante, que seria um atendimento do seu pedido anterior para mostrar o mapa. A professora, em outra direção, continua dirigindo-se à mãe para conversar sobre o estado emocional da filha, elegendo aquela como falante ratificada para relatar o estado emocional ou o perfil comportamental da filha e não a própria estudante presente na cena. Goffman (1966/1998) concebe as *estruturas de participação* como formas de participação dos interlocutores em uma interação e considera um *interlocutor ratificado* como aquele que estaria autorizado, pelo falante que tem o turno, a ser o próximo a falar. Na sequência, a professora introduz uma justificativa para sua checagem do estado emocional da estudante: “*tá (0,5) é p- (0,7) é porque eu ainda não conheço a Maria Clara direito né*” (linhas 09-10). Essa justificativa está baseada na pouca familiaridade entre professora e aluna e atribui, nesta interação, um papel social relevante para a mãe, o de informar ou traduzir os comportamentos da filha.

Desta forma, a atividade pedagógica em curso abre espaço para um outro curso de atividade que se estabelece: uma construção negociada entre professora e mãe sobre os papéis naquela interação. A professora solicita, de forma explícita, a colaboração da mãe, que é convidada a avaliar se alguma atitude na prática da profissional ou naquela interação estaria deixando a filha nervosa “*então você precisa me ajudar se eu estou deixando ela nervosa ou não, você me fala tá*” (linhas 12-16). Na sequência, a estudante alterna seu olhar para distintas direções, *olha para mãe, olha para tela, olha para baixo; inclina a cabeça*, (linhas 15, 17 e 19). A mãe, diante da solicitação de ajuda da professora, também presta contas sobre o que está acontecendo “*não é questão de deixar não professora, quando ela não consegue ela fica mesmo é assim*” (linhas 20-24). Embora o autismo não tenha sido enunciado como justificativa para o choro da estudante, a justificativa apresentada pela mãe atribui o estado de nervosismo da filha como algo intrínseco a seu comportamento diante de dificuldades em tarefas escolares “*quando ela não consegue ela fica assim mesmo*”.

Como contraponto a esse Excerto 03 e em diálogo com ele, gostaríamos de explorar, no Excerto 04, como as três dimensões 1. autismo (que aparece como uma dimensão representada pelo comportamento de nervosismo da estudante e por seus movimentos corporais e choro); 2. contexto escolar remoto emergencial, e 3. Pandemia se interseccionam discursivamente.

**Excerto 4 – A gente tá numa situação de aula pelo celular**

001 PRO @tá (0,3)\*[então maria] clara @  
 002 pro @olha pra a tela-----@  
 003 est \*olha de um lado p/ o outro --->  
 004 ó presta @atenção \*aqui na professora  
 005 pro @se inclina em direção à tela  
 006 est \*olha p/ tela  
 007 [deixa eu conversar] com você  
 008 MÃE [isso acontece ó]  
 009 \*(1,0)  
 010 est \*coloca o lápis na boca  
 011 PRO a gente tá \*numa situação@ de aula \*pelo celular  
 012 est \*tira e coloca o lápis na boca  
 013 pro @se inclina para tela  
 014 est \*olha alto e tela--->  
 015 \*(2,0)  
 016 est ->\*olha para o alto e ergue os braços cruzados---> (1.  
 017 PRO então [eu também]  
 018 EST [uhum ]  
 019 PRO tô aprendendo, é, eu também tô aprendendo a  
 020 \*mexer nas coisas\*  
 021 est \*esfrega o nariz no braço  
 022 ----->\*abaixa os braços  
 023 \*<(0,5) ((Maria começa a chorar))>  
 024 est \*se inclina para a tela e apoia a cabeça na mesa  
 025 PRO tá [eu também fico nervosa]  
 026 MÃE [precisa chorar não]  
 027 (0,8)  
 028 PRO eu também fico nervosa\* quando eu não consigo  
 029 \*coloca o lápis na boca  
 030 (0,4) mas estou aqui para te \*ajudar tá bo:m?

Depois de checar e confirmar com a mãe o estado de nervosismo da estudante (Excerto 03), a professora seleciona Maria Clara como interlocutora (e não mais sua mãe, como fez no Excerto 03) para falar e prefacia que fará uma conversa com a estudante: “tá (0,3) então Maria Clara, ó presta atenção aqui na professora deixa eu conversar com você” (linhas 01-07). A conversa que se estabelecerá, introduzida pelo prefácio (Garcez, 2001), suspende provisoriamente a atividade pedagógica em curso em torno dos mapas e estabelece um momento em que a própria situação que as duas (aluna e professora) estão experienciando de contexto escolar remoto emergencial será tematizada: “a gente tá numa situação de aula pelo celular” (linha 75) então eu também tô aprendendo, é eu também tô aprendendo a mexer nas coisas” (linhas 11 e 17).

Durante a fala da professora, a estudante faz uma série de movimentos corporais inquietos, como colocar e tirar o lápis da boca, direcionar seu olhar para o alto e para os lados, erguer os braços. Os movimentos corporais da estudante culminarão em choro (linha 23). Enquanto a mãe orienta-se para este choro com o acolhimento/tentativa de contenção, através de palavras como “não precisa chorar”, a professora alinha seu próprio estado emocional ao estado emocional (ficar nervosa) da estudante, “tá eu também fico

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

*nervosa*" (linha 89). A professora constrói, nesse momento, ações sociais de alinhamento, ratificando as dificuldades da estudante como relacionadas aos desafios da pandemia e à "*situação de aula pelo celular*". Goffman (1966/1998) formula o conceito de alinhamento (*footing*) como "o alinhamento, a postura, a projeção do 'eu' de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção" (Ribeiro; Garcez, 1998, p. 107). Esses alinhamentos construídos pelos participantes ajudam ou possibilitam que eles negociem como concebem e conduzem o que estão fazendo na interação. As ações de alinhamento da professora ao estado de nervosismo da estudante promovem um deslocamento da atribuição de um estado emocional individual recorrente e intrínseco à estudante e, provavelmente, a seu autismo, como vimos no Excerto 3, para um estado emocional mais coletivo e compartilhado por todas, decorrente da situação ("*situação de aula pelo celular*") e de reações diante de dificuldades ("*eu também fico nervosa\* quando eu não consigo*"), normalizando a reação de choro e o comportamento da estudante, como vimos no Excerto 04.

Checagens sobre o estado emocional da estudante feitas pela professora foram recorrentes no *corpus*. Também foram recorrentes os momentos em que a mãe se orienta para as movimentações corporais da filha e produz palavras de conforto ou suporte antecipando eventuais momentos delicados de nervosismo ou instabilidade da filha. No entanto, foi preciso dar um *zoom* a esses momentos para vermos coisas outras, como a agência da estudante em analisar a situação e as implicações das interpretações produzidas pelo outro sobre seu próprio comportamento, como mostraremos no Excerto 05.

Neste quinto excerto, a professora pede um instante de espera à estudante enquanto procura, na internet, um mapa com a representação dos bairros. Enquanto espera, a estudante olha para os lados e para a tela do computador (linhas 02, 03, 07) e movimentando-se para frente e para trás (linha 04). A professora adverte que a tela de seu computador pode ficar congelada, o que, em termos de ação, prepara a estudante para um eventual problema técnico que pode ocorrer. A mãe da estudante, por sua vez, orienta-se para seus movimentos corporais e antecipa um eventual estado de nervosismo da filha, checando se esta está calma (linha 24). Enquanto mãe e professora exibem, através de suas ações de advertência (*talvez a tela vai ficar congelada, tá bom?*", linha 08), e checagem "*tá calma*", linha 24), a resposta da filha irá reorientar completamente a interpretação produzida pela professora e por sua mãe sobre seus movimentos corporais como manifestações de um estado de nervoso, e, no limite, sobre si mesma.

## Excerto 5 – Só tô coçando meu pé

01 PRO eu \*vo:u (.) @eu vo:u procurar aqui @na interne:t um mapa  
 02 est \*olha p/ tela->movimenta-se p/ frente e p/ trás-> (1.12)  
 03 pro @olha p/ tela do PC---->@olha p/ baixo->  
 04 PRO @que \*mostra \*os \*bairros,  
 05 pro @olha p/ tela do PC -->>  
 06 est \*olha pra baixo->\*olha pra tela->\*olha pro lado->  
 07 (0.4)  
 08 PRO talvez a tela \*vai ficar congelada mas eu vou compartilhar aqui  
 09 est \*olha pra tela->  
 10 PRO com você \*tá bom?  
 11 est \*alinha o torso->  
 12 (0.9)  
 13 EST \*tá bom.  
 14 est \*olha pro alto- ->  
 15 (0.2)\* (0.3)  
 16 est \*olha pro lado-->  
 17 PRO \*já volto.  
 18 est \*olha pro lado-->  
 19 \*(1.5)\* (3.5)\*  
 20 est \*movimenta-se pra frente e pra trás-> (1.26)  
 21 est \*olha pra tela, pra baixo, pra tela\*  
 22 (3.9)\* (2.7)  
 23 est \*olha pro lado->  
 24 MAE \*tá calma?  
 25 est \*olha pra mãe->alinha o torso  
 26 (0.8)  
 27 EST \*uhmhum.  
 28 est \*aceno afirmativo c/ cabeça e sorri  
 29 \*(1.4)  
 30 est \*olha pra cima e pro lado->  
 31 MAE tem que \*ficar calminha,  
 32 est \*olha pra baixo  
 33 (0.9) \*(0.3)  
 34 est \*olha pra tela  
 35 MAE \*vai dar tudo certo.  
 36 est \*olha pra mãe--->>  
 37 (2.0)  
 38 EST só tô coçando meu pé

Após fazer checagem do estado da filha: “tá calma?” (linha 24), a estudante acena afirmativamente com a cabeça e sorri, confirmando que está calma. No entanto, mesmo após a autoavaliação da filha sobre seu próprio estado, a mãe continua a dar conselhos mais diretivos, como “tem que ficar calminha” (linha 31) e a fazer uma avaliação positiva da situação para a filha “vai dar tudo certo” (linha 34), mostrando que continua orientada para o comportamento corporal da filha como uma possível emergência de um estado de nervosismo. Em contrapartida, a estudante, que antes havia confirmado estar calma respondendo corporalmente sua mãe com um aceno de cabeça e um sorriso, agora responde verbalmente que estava apenas coçando o pé: “eu tô coçando o meu pé” (linha 38). A explicação da estudante para seus movimentos corporais, dada com leveza e certa irreverência, que está marcada pelo riso que acompanha seu turno de fala, consiste, em termos de ações sociais, em uma atividade de prestar contas (*accountability*).

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

A *accountability* é um elemento normativo situado constituinte da ação social humana. Essa ação de prestar contas ao outro durante o curso de uma interação consiste em uma demonstração de um processo de análise de suas próprias ações na interação e, também, das possíveis ações e interpretações do outro (Souza; Ostermann, 2016). No caso de interações envolvendo indivíduos autistas, a consideração de que não se é o tempo todo autista é importante. Pessoas autistas percebem, convivem ou têm que lidar com as interpretações sobre si mesmas feitas pelo outro (veja, por exemplo, Ochs, 2015). A resposta da estudante mostra como ela lidou, local e interacionalmente, com as interpretações produzidas ali sobre si. De certa forma, embora a mãe esteja orientada para uma possível desorganização ou estresse da filha, há na justificativa da filha uma ação de normalizar seus próprios movimentos corporais e de propor outra interpretação à orientação que sua mãe está dando para esta movimentação corporal. Neste caso, sua explicação reorienta a interpretação de sua mãe sobre sua movimentação corporal como indicativa de um estado de nervosismo. Ochs e Solomon (2010), ao se dedicarem à observação e aos registros de crianças e adolescentes autistas com pouca necessidade de suporte do outro, mostram como tais crianças e adolescentes, ao responderem às ações conversacionais dos interlocutores, circunstanciadas aos contextos sequenciais locais, podem envolver-se, competentemente, em tomadas de perspectiva sociocultural.

Finalmente, o último excerto selecionado para compor a coleção de dados nos confrontará com uma situação experienciada por muitos de nós durante a pandemia e geradora de muitos estados de nervosismo e ansiedade: problemas técnicos e a falta de domínio de recursos tecnológicos, em funções como, por exemplo, o compartilhamento de telas. Deslocando qualquer risco de viés de que dificuldades no contexto escolar foram sentidas exclusivamente por um único ator, ou professor, ou aluno autista, ou figura parental, no Excerto 06, temos que é a professora quem encontra dificuldades para compartilhar um mapa, mas será a estudante que irá conduzir com desenvoltura a resolução desse problema técnico que emerge durante o encontro.

## Excerto 6

01 PRO eu vou colocar o mapa lá de novo e você vai observar  
 02 na parte laranja o número quarenta  
 03 EST hm hm  
 04 PRO é onde a gente mora tá bom?  
 05 EST hm hm  
 06 MÃE número quarenta  
 07 (6.3)  
 08 \_ EST dá zoom na imagem  
 09 (23.0)  
 10 PRO achou?  
 11 \_ EST achei (.) agora dá mais zoom nos números que eu tô vendo  
 12 aqui e que número você falou mesmo?  
 13 PRO tá  
 14 PRO quarenta  
 15 (1.4)  
 16 \_ EST quarenta vai (.) você não tá no quarenta dá zoom mais  
 17 para aquele lado  
 18 MÃE hei  
 19 PRO ó (.) nós moramos na área laranja  
 20 EST hm hm hm hm  
 21 MÃE esse, o canto é esse  
 22 PRO esse. É o máximo que vai  
 23 (2.0)  
 24 MÃE entendeu?  
 25 EST hm hm  
 26 PRO eu vou diminuir e vou dar zoom (.) achou?  
 27 EST hm hm  
 28 (3.0)

Diretivas e instruções, em ambiente escolar, são práticas sociais mais comumente realizadas por professores. Mas nesse Excerto 06, é a estudante quem guia os turnos e a interação com diretivas ou instruções para sinalizar à professora eventuais problemas com a projeção do mapa feita em tela: “dá zoom na imagem” (linha 08); “achei (.) agora dá mais zoom nos números que eu tô vendo aqui e que número você falou mesmo?” (linha 11); “quarenta vai (.) você não tá no quarenta dá zoom mais para aquele lado” (linha 16). Diante do papel social ocupado pela filha de condução da interação, a mãe da estudante realiza em seu turno uma ação de repreensão, “hei” (linha 18). A mãe ocupa um papel social de repreender publicamente a filha, o que é socioculturalmente facultado às figuras parentais. A filha, por sua vez, ocupa um papel social menos comum em uma visão sociocultural da hierarquia professor-aluno, a de conduzir uma atividade, dar instruções e diretivas em uma situação de aula. A professora, por sua vez, acata, sem hesitar, “tá” (linha 13), as orientações e instruções dadas pela estudante com muita desenvoltura: “agora dá mais zoom nos números que eu tô vendo aqui e que número você falou mesmo?” (linhas 11-12).

No aqui-e-agora das interações, as relações entre os papéis sociais ocupados pelos interlocutores, mesmo em contextos institucionais, podem ser bem mais complexas e múltiplas. Uma perspectiva situada nos permite supor uma maleabilidade possível e contingenciada de papéis institucionais, de modo que, em determinados momentos,

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

pode haver uma inversão desses papéis mais socioculturalmente estabelecidos. Os participantes de uma interação estão o tempo todo monitorando suas ações e papéis, bem como as ações e os papéis dos outros. Para nós como pesquisadoras e para as próprias participantes, foi preciso dar mais *zoom* na interação para reenquadrar (*reframe*) o autismo, como sugere Sterponi (2015), para além de uma categoria clínica. Em interações situadas, o autismo pode ser visto em suas relações complexas, inscrito em um conjunto de práticas sociais, nas quais temos pessoas autistas que interagem com o outro, em meio a um mundo material e socioculturalmente estruturado. Da mesma forma pudemos rever papéis sociais como mãe, filha, autista, estudante, professora, pessoa que fica nervosa.

### Considerações finais

Após a análise de algumas situações experimentadas pelas três participantes em um AEE *on-line* no quadro de uma escola municipal de São Paulo, em agosto de 2020, faremos um último movimento analítico-conclusivo. Retomemos brevemente os estudos mencionados na introdução deste texto sobre os impactos da pandemia no contexto escolar remoto emergencial. Dentre os problemas e desafios identificados e discutidos nesses estudos, tivemos: os desafios das famílias relacionados à dificuldade de interação desses estudantes com o ensino em formato *on-line*; a mudança de fronteiras e configurações das práticas reservadas ao espaço físico doméstico e ao espaço físico escolar; as distintas implicações da presença de um familiar durante a aula, ora mediando e possibilitando a aula, ora trazendo limitações e dificuldades para os próprios familiares; as dificuldades de professores, figuras parentais e estudantes com a tecnologia e o ambiente virtual; a questão de quem tem o dever, a legitimidade ou as condições para fazer o trabalho educacional; o agravamento do estados de concentração; prejuízos no próprio desenvolvimento de crianças autistas; a ausência do auxílio de responsáveis do aluno nas atividades em horário de aula por causa do trabalho; sobrecarga das figuras parentais que passaram a assumir um papel a mais em seu cotidiano, o de mediadores de atividades de ensino sem se sentirem aptos profissionalmente para tal papel.

Esses estudos foram realizados durante a pandemia e, em sua maioria, conduzidos metodologicamente por meio de questionários, entrevistas ou coleta de relatos. Tais estudos têm uma característica importante: eles foram produzidos quando a pandemia estava sendo vivida e sentida por todos e ainda com pouco recuo temporal, à época, necessário para uma análise distanciada de suas consequências. Mesmo com essa tarefa difícil, o conjunto desses estudos permitiu-nos fazer um quadro de questões complexas envolvendo o impacto da pandemia para estudantes autistas, familiares e educadores. Os impactos sistematizados nesses estudos também se tornaram pauta no dia a dia

de pessoas leigas e profissionais. Sentíamos a e falávamos sobre a pandemia, pois ela estava em nosso cotidiano. Em diálogo com esta macroesfera da pandemia, na qual nos reconhecemos todos, propusemos-nos a fazer uma análise linguística e interacional de ordem microanalítica a fim de ver como três atores lidaram, interacionalmente, de forma situada e prática, com desafios coletivamente sentidos e academicamente identificados, por meio de metodologias como questionários, entrevistas ou coleta de relatos, que convidam os sujeitos a compartilharem e a refletirem sobre suas experiências. As interações nos mostraram como as três participantes gerenciaram um conjunto de acontecimentos que habitavam a macroesfera da pandemia e eram vivenciados coletivamente como: alterações de estados emocionais, adaptação da estudante autista a uma nova rotina, confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia, presença de familiares durante as aulas.

Vimos como, diante da emergência de estados emocionais de nervosismo da estudante autista, a mãe ocupou o papel social de traduzir para a professora os movimentos corporais e o comportamento da filha, ao mesmo tempo em que criou condições para que a professora tivesse acesso ao que estava acontecendo do outro lado da tela, longe de seus olhos e proximidade, como seria mais possível nas experiências cotidianas de sua sala de aula regular, organizada pela copresença física entre os participantes. Vimos ainda como a professora se alinhou ao estado de nervosismo da estudante autista, atribuindo tais estados emocionais aos desafios coletivos daquela situação em que se encontram e não ao autismo de um indivíduo. No que diz respeito ao confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia, se de um lado pudemos ver como a professora enfrentou tais dificuldades, também pudemos ver o engajamento ativo da estudante autista diante das dificuldades técnicas da professora.

Em uma espécie de *zoom* dado a instantes breves, essas interações nos mostram como as três participantes vivenciaram e gerenciaram um conjunto de acontecimentos que habitavam a macroesfera da pandemia como: alterações de estados emocionais de estudantes (mas também de professores e pais), adaptação da estudante autista (mas também de professores e pais) a uma nova rotina; confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia; presença inédita de familiares durante as aulas.

## **Agradecimentos**

Às três participantes da pesquisa e à escola pela colaboração para que esta pesquisa fosse possível. Esta pesquisa integra o projeto Multimodalidade, Cognição e Interação Corporificada (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Bolsa Produtividade PQ-2 2020-2023, processo nº 308117/2019-0.

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

## Referências

- BORGES, A. A.; ANICETO, G. C. Desafios e impactos da pandemia da COVID-19 na aprendizagem de autistas: um estudo de caso. **Actio: docência em ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-18, 2022.
- COELHO, K. C. L. dos S. *et al.* Impactos da pandemia da covid-19 em indivíduos com transtorno do espectro autista. **Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-24, 2021.
- COUTO, C. S. L. **O choro na interação**: o gerenciamento de ações em episódios nos quais o choro é tornado relevante. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2021.
- CRUZ, F. M. Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material. **Calidoscópico**, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2018.
- CRUZ, F. M. Multimodal interaction analysis of non-lexical vocalizations in low-verbal autistic children. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 13, p. 1-22, 2022.
- DEPPERMANN, A. Turn-design at turn-beginnings: multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German. **Journal of Pragmatics**, v. 46, p. 91-121, 2013.
- DINDAR, K. *et al.* Building mutual understanding: How children with autism spectrum disorder manage interactional trouble. **Journal of Interactional Research in Communication Disorders**, v. 7, n. 1, p. 49-77, 2016.
- FERREIRA, F. M. E. C.; SOUZA, D. Q. M. Políticas públicas de Educação Especial no Brasil e seus desafios para a efetivação da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da pandemia do covid-19. **Revista Sala Oito**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 45-62, 2022.
- 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**: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. *In*: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (ed.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA (Instituto de Psiquiatria, UFRJ), 2001. p. 189-213.

GOFFMAN, E. Footing. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 110-135.

GOFFMAN, E. The neglect situation. **American Anthropologist**, n. 66, v. 6, p. 1333-1336, 1964.

GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, n. 32, v. 10, p. 1489-1522, 2010.

LIMA, Y. M. “**Nós precisamos um do outro**”: reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de covid-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 39-58.

LOPES-HERRERA, S.; ALMEIDA, M. O uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na Síndrome de Asperger. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 1, p. 37-42, 2008.

MENDES, R. H. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19**. Relatório do Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

MONDADA, L. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 43, n. 2, p. 542-552, 2011.

MONDADA, L. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. **Journal of Sociolinguistics**, v. 20, n. 30, p. 336-366, 2016.

OCHS, E.; SOLOMON, O. Autistic Sociality. **ETHOS**, v. 38, n. 1, p. 69-92. 2010.

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

OCHS, E. Corporeal reflexivity and autism. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 49, p. 275-287, 2015.

RIOS, C. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político”. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, p. 212-230, 2017.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. [A Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Tradução CUNHA, A.; DUQUE, C.; MEDEIROS, J.; SILVA, L.; BORGES, M.; SCHITTINI, M. **VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n.2, p. 9-73, jan./dez. 2003.]

TANNEN, D., SAVILLE-TROIKE, M. (org.). **Perspectives on Silence**. Eds. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1985.

SCIOLI, L. N. S.; GHEDINI, S. G. Alunos com transtorno do espectro do autismo em tempos de pandemia: caracterização de aspectos científicos e legais. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 8, n. 5, p. 35856-35876, 2022.

SME/COPED – Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens. (3º Ano)**, v. 2, p. 159-164. 2020.

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

SILVEIRA, L. C. G.; RIBEIRO, L. O. M. Tecnologias educacionais no contexto da pandemia de COVID-19: guia de diretrizes para a interface de apps inclusivos voltados a crianças com TEA. **Revista Thema**, v. 21, n. 2, p. 444-464, 2022.

SOUSA, E. P. Os impactos da pandemia do covid-19 na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Facit Business and Technology Journal**, n. 39, v. 4, p. 91-101, 2022.

SOUSA, D. L. S. *et al.* Desafios explicitados por famílias de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a pandemia de covid-19. *In*: Congresso Nacional de Educação, 7, 2020, Maceió. **ANAIS – Revista CONEDU**, Congresso Nacional de Educação: Maceió, v. 1, p. 1-11, 2020.

SOUZA, J.; OSTERMANN, A. C. Por que se explicar? A normalidade construída por meio da linguagem no consultório oncológico. **Gragoatá**, v. 21, n. 40, 2016.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

SOUZA, R. P. V. **O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da covid-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

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

STERPONI, L. **Towards understanding autistic language as social action and mode of experience. Autism Spectrum Disorders in Global, Local and Personal Perspective: A Cross-cultural Workshop**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

STREECK, J.; GOODWIN, C.; LeBARON, C. Embodied Interaction: Language and body in the material world. **Language in Society**, v. 41, p. 678-681, 2011.

VALDEZ, D. *et al.* Enfrentando al Covid-19: Situación de las personas con autismo y sus familias en Latinoamérica. **Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual**, v. 1, p. 119-140. 2021.

VIEIRA D. A. *et al.* Aulas remotas para alunos com Transtorno do Espectro Autista na pandemia covid-19, propostas por uma Secretaria Municipal e sob a ótica dos professores: um estudo descritivo-documental. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021.

ZAUPA, A. B. P. *et al.* Desafios na inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no município de Umarama-PR durante a pandemia de COVID-19. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 8, 2022.

- | *Dá zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** CRUZ, Fernanda Miranda da; BALDAN, Rosana Kelly; MELO, Vitória Sellito de. *Dá zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 77-102, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 10/11/2023.

---