

**“Vou repetir para vocês entenderem”:
sobre redesenho de perguntas e *status* epistêmico**

“I’ll repeat it so you understand”:
On question redesign and epistemic *status*

Igor José Souza Mascarenhas¹
Roberto Perobelli²
Guilherme Mees Zen³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a demonstração de *status* epistêmico de um professor, ao longo de uma sequência interacional em uma aula. Esta pesquisa se faz relevante, pois destaca como o professor redesenha a sua pergunta ao longo da interação e as implicações que isso causa para a rotina escolar. Seguindo os pressupostos metodológicos da Análise da Conversa (AC), são analisadas ações de participantes e suas posturas epistêmicas em uma sala de aula do ensino básico da rede pública em uma cidade da Grande Vitória. Com esse objetivo, nos filiamos aos conceitos de posturas epistêmicas postulados por Heritage e Raymond (2005), Heritage (2012), Lynch e Macbeth (2016). Os dados foram gerados no ano de 2018, através da pesquisa feita por Mariano (2020). Aliados aos procedimentos metodológicos da AC, realizamos uma segmentação de excertos e uma transcrição analítica (Gago, 2002; Garcez; Bulla; Loder; 2014) dos dados conforme o sistema Jefferson (1984). A partir da análise dos dados, foi possível identificar que um recorrente redesenho das perguntas, associado às respostas insistentes dos alunos se apresenta como um fator característico da fala-em-interação em sala de aula na modernidade recente.

Palavras-chave: Posturas epistêmicas. Cenários escolares. Fala-em-interação em sala de aula na modernidade recente. Oportunidades de aprendizagem na educação básica.

Abstract: This paper aims to analyze the change in a teacher's epistemic *status* throughout an interactional sequence. This research is relevant because it highlights how the teacher redesigns his/her question throughout the interaction and the implications that this has for the school routine. This paper follows the methodological assumptions of Conversation Analysis (CA) and analyzes the participants' actions and their epistemic stances in a public elementary school classroom in a city in the metropolitan region of Vitória (ES, Brazil). To this end, we adhered to the concepts of epistemic stances postulated by Heritage and Raymond (2005); Heritage (2012); Lynch and Macbeth (2016). The data were generated in 2018 through research conducted by Mariano (2020). Combined with the methodological procedures of CA, we performed a segmentation of excerpts and an analytical transcription (Gago, 2002; Garcez; Bulla; Loder; 2014) of the data according to the Jefferson system (1987). From the analysis of the data, it was possible to identify that a recurring redrawing of the questions, associated with the students' insistent answers, causes a change in the teacher's epistemic *status*, and this presents itself as a characteristic factor of talk-in-interaction in the classroom in recent modernity.

Keywords: Epistemic stances. School scenarios. Talk-in-interaction in the classroom in late modernity. Learning opportunities in basic education.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória, ES, Brasil; Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Seabra, BA, Brasil. Endereço eletrônico: igor.mascarenhas@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: robertoperobelli@gmail.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: guilhermemeeszen@gmail.com.

Introdução

O espaço da sala de aula é um ambiente propício a diferentes demonstrações de saberes distintos, em que “não há saberes maiores ou piores, mas saberes diferentes” (Freire, 2013[1987], p. 49). No entanto, há ainda uma percepção enraizada na sociedade, de uma educação bancária (Freire, 2016 [1970]) em que o/a professor/a, muitas vezes, se coloca como o/a único/a detentor/a do saber e que os/as alunos/as são meros/as recebedores/as de todo esse conhecimento. No entanto, novos paradigmas para a sala de aula já estão instituídos desde o fim do século passado, com desdobramentos muito significativos neste começo de século. O/A professor/a, ainda que tenha um mandato institucional que lhe imputa certos deveres e obrigações, pode, na modernidade recente, relativizar esses papéis de credor e fiador do conhecimento, sem correr o risco de ter o seu mandato institucional posto em xeque (Mascarenhas; Goulart; Perobelli, 2020).

Este artigo adota os procedimentos teórico-metodológicos e analíticos da AC (Sacks; Schegloff; Jefferson 2003 [1974]), os quais se ocupam de investigar o que acontece no aqui e agora de uma interação. Essa perspectiva é utilizada no intuito de analisar as ações interacionais em diversos contextos, a exemplo de uma consulta médica (Ostermann; Perobelli, 2019), de um atendimento de telemarketing (Ostermann; Oliveira, 2015), de debates políticos (Moraes, 2023), entre outros.

Outro contexto sequencial do qual pesquisadores/as brasileiros/as da AC vêm se ocupando é o ambiente da sala de aula. Pesquisas como as de Frank *et al.* (2022); Andrioli (2023); Reis (2019); Mariano (2021), Goulart (2020), Mascarenhas (2020) e Coan (2022), que empreenderam um olhar analítico para a interação da sala de aula, conseqüentemente levantaram discussões pertinentes no âmbito da linguística aplicada.

Esse breve levantamento de pesquisas na e sobre a sala de aula corrobora com Moita Lopes (2013), que aponta o ambiente escolar como tema de pesquisas na área da linguística aplicada há algum tempo. Há inúmeras formas de se investigar o contexto escolar, seja por pesquisas na formação de professores (Saviani, 2022; Monte Mór, 2019), discussões sobre material didático (Rojo, 2013) ou avaliação (Duboc, 2022), para citar alguns exemplos atuais. Buscamos, com esta pesquisa, somá-la a esta pluralidade analítica da sala de aula, inserindo-nos nesta mesma agenda, ao olhar para o que acontece em uma interação em sala de aula.

Quando o ambiente da sala de aula se configura como um espaço apropriado para diálogos e debates, a tendência é que o cenário se constitua em uma certa diversidade de pensamento. Essa pluralidade também é representada nas diferentes maneiras de demonstração de saberes na medida em que a participação durante a aula é estimulada. Enquanto ainda existir quem acredita que os/as estudantes devem se manter calados/as e só dirigirem a palavra ao/à professor/a quando solicitado/a, será necessário nos remetermos a

distinções como *modelo tradicional de ensino*⁴ se contrapondo a um modelo de ensino respaldado por uma nova ordem comunicativa, tal como exposto em pesquisas como Rampton (2006) e Garcez e Lopes (2017), segundo os quais há diferentes maneiras de participação durante o curso de uma aula, como, por exemplo:

Nessa nova ordem comunicativa, os conhecimentos valorizados não precisam ser desenvolvidos em decoro circunspecto, sob a direção dominante do professor; os alunos tomam a palavra voluntariamente, interpelam um o outro, riem, cantam e desafiam o professor, que se vale disso para levar adiante a aula. (Garcez; Lopes, 2017, p. 66)

Diante disso, é importante destacar que o espaço da sala de aula passa então a ser composto por novas configurações interacionais de modo que, para que um ou uma estudante possa tornar seu entendimento explicitamente observável, isso vai além de simplesmente afirmar que compreendeu algo (Andrioli; Ostermann, 2019). Isso envolve demonstrar o entendimento, por meio de ações específicas, tais como explicar como se está entendendo algo que está sendo explicado ou formular como se conseguiu chegar ao entendimento que está sendo demonstrado. Esse conceito de demonstração de entendimento será explicado em detalhes mais adiante.

Outro conceito importante para os propósitos deste artigo — e que também será mais bem detalhado adiante — é o de *status* epistêmico. Considerando que o entendimento é um processo dinâmico, passível de se manifestar através de demonstrações de entendimento, no plano das ações, e não apenas de meras declarações, o *status epistêmico*, dentro do contexto da interação social, especialmente em ambientes de aprendizado, refere-se à posição relativa de conhecimento que os/as participantes manifestam em relação a um determinado domínio ou tópico. Essa posição não é fixa, mas, sim, dinâmica e construída a cada turno de fala durante a interação. Em outras palavras, o *status* epistêmico é a forma como os/as participantes se posicionam como *mais conhecedores* (C+) ou *menos conhecedores* (C-) na interação, e como essas posições são reveladas e negociadas através de suas contribuições na conversa.

Assim, nosso objetivo, portanto, é investigar como as demonstrações de entendimento acontecem na sala de aula, e como os/as participantes se organizam e reorganizam os seus *status* epistêmicos no curso da interação. Além disso, este trabalho visa também a analisar como o *status* epistêmico de um professor é visto e destacado ao longo de uma sequência interacional, em uma aula em que se discute, de modo geral, o Dia da Consciência Negra e,

⁴ O uso do termo *tradicional* remete a certa prototipia e a uma atemporalidade. Por mais que apresentemos novas formas de aprender e ensinar, novas possibilidades de relação entre professores/as e alunos/as, ainda assim, no senso comum, a ideia de um/a professor/a carrancudo/a e bravo/a, com estudantes amedrontados/as, silenciosos/as e dispostos/as em carteiras enfileiradas persiste e povoa o imaginário popular.

de modo mais específico, como as propagandas retratam as mulheres negras na hora de anunciar certos produtos.

O conhecimento e suas demonstrações em atividades interacionais

A discussão sobre a episteme na interação é importante para este artigo, pois investiga como participantes de uma interação reconhecem o que cada um ou cada uma sabe sobre o mundo e como o entendimento do conhecimento sobre as questões postas influencia diretamente no desenrolar da interação. Ao empreendermos uma análise sequencial da interação, recorreremos aos estudos sobre as posturas epistêmicas (Heritage, 2012a; 2012b, 2012c), em que tais posturas se ocupam de investigar de que maneira os conhecimentos são demonstrados, negociados e transformados pelos interagentes em uma sequência interacional.

Por meio das pesquisas realizadas por Heritage e Raymond (2005), Heritage (2012) e Lynch e Macbeth (2016), podemos perceber que, em uma interação, os/as participantes buscam demonstrar a sua representação de conhecimento, bem como o modo como os/as próprios/as interagentes vão demonstrando e percebendo quem possui mais ou menos conhecimento sobre determinado tópico, e isso é revelado no curso de uma conversa.

Além disso, de acordo os autores anteriormente citados, os participantes assumem diferentes obrigações em uma interação e diferentes direitos epistêmicos em uma conversa. Lynch e Macbeth (2016) relatam que, nos estudos sobre episteme na interação, os/as participantes de uma conversa acabam por monitorar a demonstração dos saberes de cada membro daquela sequência, bem como demonstrar autoridade epistêmica e apontar, turno a turno, quem tem acesso epistêmico em determinado momento.

Dessa forma, os estudos sobre episteme na interação possuem vários conceitos que devem ser considerados ao lançar mão para analisar uma sequência interacional. Existem dois conceitos-chave que julgamos fundamentais: *posturas epistêmicas* e *status epistêmico*. O primeiro trata sobre o posicionamento relacionado ao território da informação posto em uma sequência interacional em que uma pessoa pode se posicionar interacionalmente como mais conhecedora (C+) e outra, menos conhecedora (C-). Já a segunda noção consiste, ainda segundo Heritage (2012), na manifestação momento a momento das relações frente a um domínio epistêmico através dos turnos da fala-em-interação. Essa formulação de mais conhecedora e menos conhecedora é relevante, visto que nos possibilita a leitura de vários padrões sequenciais. Diante disso, podemos traçar um olhar para as ações sociais realizadas durante uma aula e destacar as diversas posturas epistêmicas (sejam elas C+ ou C-) e suas implicações, bem como, evidenciar os recursos interacionais utilizados no gerenciamento dessas diferentes posturas.

Para esta análise, é importante discutir alguns conceitos relevantes a serem associados com os estudos da episteme na interação. Na próxima seção, discutiremos dois desses padrões sequenciais em que os/as participantes lidam com as demonstrações de conhecimento: a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) e a sequência de revozeamento.

Construção conjunta ou verificação solitária de conhecimento?

Conforme temos salientado, a sala de aula é marcada por ser um espaço repleto de saberes. Nesse ambiente, podemos encontrar conhecimentos de diversas naturezas, validados (ou não) por seus participantes. No entanto, é tácito que, na sala de aula, o professor ou a professora é responsável por organizar a interação, e deste modo, os saberes ali demonstrados. Segundo Garcez (2006), os participantes seguem o curso da interação de uma aula neste formato, em que o professor exerce este papel de fazer perguntas, checar entendimentos e organizar o que acontece ali. A interação na sala pode ser organizada de diferentes maneiras pelo/a professor/a (e, em algumas vezes, até pelos/as alunos/as). Na perspectiva do gerenciamento da tomada de turnos na sala de aula, algumas dessas maneiras de organizar a interação podem abrir um espaço de oportunidade para o desenvolvimento do diálogo e discussão de temas diversos, enquanto podem fechar esse mesmo espaço de oportunidade em outras configurações de gerenciamento da tomada de turnos em sala de aula.

Essa escolha entre abrir ou fechar um espaço de oportunidade para a aprendizagem tem paralelo na reflexão de Freire (2016[1970]) sobre a educação bancária, a partir da qual o professor ou a professora, em um exercício de autoridade, tende a priorizar a sua postura epistêmica sobre qualquer outra demonstração de saber, exercendo um controle social e estimulando a mera reprodução de conhecimento. Em termos interacionais, isso encontra ressonância nos textos de Garcez (2006) e Frank *et al.* (2022), acerca do padrão sequencial interacional chamado INICIAÇÃO-RESPOSTA-AVALIAÇÃO (doravante IRA). A sequência IRA, por um lado, é um desses casos em que:

[...] um participante com status epistêmico de mais conhecedor (C+) projeta uma posição epistêmica de não conhecedor (C-) ao solicitar ao outro uma informação que ele na verdade já conhece. O endereçado pela pergunta, então, demonstra publicamente o que sabe, e esse conhecimento é avaliado, no terceiro turno, pelo participante que iniciou a sequência. (Frank *et al.*, 2022, p. 988)

Por outro lado, no gerenciamento da tomada de turnos em sala de aula, pode-se abrir espaço para a interação menos controlada, quando, ao invés de implementar sequências do tipo IRA, são empreendidas sequências que prezam pelo revozeamento, através do qual “a

interação não se desenvolve mediante perguntas de informação conhecida, mas sim, mediante a reflexão dos estudantes a respeito do texto.” (Garcez; Conceição, 2005, p. 3). Diante disto, a avaliação da resposta do aluno ou da aluna, que ocuparia uma terceira posição em relação ao par adjacente⁵, sob a perspectiva de conhecimento do professor ou da professora em relação à informação conhecida, é feita “com relação ao texto sob discussão”. (Garcez; Conceição, 2005, p. 3).

Ainda sobre a avaliação presente tanto na sequência IRA quanto na de revozeamento, é entendido que nesta, a avaliação é constituída por mais de uma voz, e não somente pela voz autorizada, como na IRA. Garcez e Conceição (2005) apontam que esta organização sequencial de revozeamento tende a estimular uma participação maior dos alunos, com perguntas abertas, por exemplo, em lugar das perguntas polares (as que demandam apenas *sim* ou *não* como resposta). Desse modo, não se demonstra ou não se deixa evidente um *status* epistêmico de um/a único/a participante, mas se abre espaço para que as ações de outros/as participantes (em geral, os/as alunos/as) se tornem relevantes, independentemente de se associarem de imediato às condições C+ ou C-.

Ainda segundo Garcez e Conceição (2005), a prática de revozeamento tem potencial maior de projetar uma produção conjunta de conhecimento, ao contrário de interações organizadas sequencialmente no formato IRA, que tendem a projetar a mera reprodução de conhecimento. Assim, o padrão sequencial de revozeamento estaria mais próximo de uma ótica mais inclusiva, uma vez que propiciam uma maior participação de todas as pessoas que compõem o espaço da sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos algumas informações relacionadas ao dado selecionado para análise neste trabalho e que julgamos essenciais para a compreensão dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, bem como, para o melhor entendimento do contexto em que a interação ocorre. Em seguida, partimos para a nossa análise dividida em quatro excertos, buscando destacar os *status* epistêmicos dos/das participantes e o que fazem com isto no curso da interação.

A sequência interacional analisada

Os excertos analisados neste artigo compõem o banco de dados do Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

⁵ Em AC, um par adjacente refere-se a uma sequência de dois turnos de fala, produzidos por diferentes participantes, que são sequencialmente relacionados e tipicamente adjacentes. O primeiro turno (primeira parte do par, ou PPP) cria uma expectativa para o segundo turno (segunda parte do par, ou SPP), que é condicionalmente relevante. Em outras palavras, a ocorrência da primeira parte torna a segunda parte relevante e esperada. Exemplos clássicos incluem pergunta-resposta, saudação-saudação e convite-aceitação/recusa. A análise de pares adjacentes é fundamental para entender a organização sequencial da interação social e como os participantes constroem e interpretam as ações uns dos outros.

Inicialmente, foi gerado por Mariano (2020)⁶ durante uma pesquisa de campo. Vale ressaltar que o foco analítico presente neste artigo não é o mesmo explorado pela autora, embora os procedimentos analíticos tenham sido os mesmos. Para os fins desta pesquisa, de todas as nove aulas gravadas, foram selecionados somente alguns trechos de uma aula gravada.

Ao total foram gravadas nove aulas da disciplina de história, ministradas para turmas do 8º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de ensino, situada na Grande Vitória, em novembro de 2018, totalizando oito horas (ou 480 minutos). Para a transcrição de áudio dos dados gerados usamos o sistema desenvolvido por Jefferson (1984), que possibilita uma análise mais detalhada da fala-em-interação. O segmento analisado neste artigo corresponde a três minutos de uma aula gravada, no dia 22 de novembro daquele ano.

Para tanto, fizemos a segmentação, transcrição e análise da sequência, com o intuito de perceber o que participantes fazem no aqui e agora ao longo da interação da sala de aula. Iniciamos este processo assistindo ao vídeo da aula gravada inúmeras vezes. Na sequência, seguindo para o processo de transcrição, realizamos uma segmentação de excertos e uma transcrição dos dados conforme o sistema Jefferson (1984), mas também reconhecendo a sua função analítica (Gago, 2002; Garcez; Bulla; Loder, 2014). Essa etapa foi de fundamental importância, pois nos permitiu olhar para o dado minuciosamente, nos possibilitando empreender um olhar êmico⁷ para as ações realizadas pelos/as participantes na aula.

Feitas as transcrições, passamos a voltar nosso olhar analítico para as ações no curso da sequência. Diante disto, saltou aos olhos a necessidade de investigar as demonstrações de conhecimento dos/das participantes, uma vez que percebemos os/as próprios/as interagentes lidando com suas próprias posturas epistêmicas durante o contexto sequencial analisado.

Realizado todo o protocolo de investigação (a saber: seleção do *corpus*, segmentação, transcrição do segmento e análise da demonstração de conhecimento), esta seção de análise apresenta algumas afirmações, que não são generalizantes do ponto de vista estatístico, mas servem a uma ratificação ou não do que já se preconizou teoricamente. No entanto, não se trata apenas de uma verificação para saber se o que já se observou em outros cenários também se repete aqui. Para além dessa perspectiva verificacionista, nosso propósito é avançar na teoria, mostrando com esta análise que ainda há muito a ser investigado em termos de demonstração de conhecimento no campo das posturas epistêmicas.

⁶ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 05488818.7.0000.5542

⁷ A perspectiva êmica refere-se à abordagem analítica que busca compreender as interações sociais a partir do ponto de vista dos próprios participantes envolvidos na situação. Isso significa que o analista se esforça para entender como os participantes interpretam e dão sentido às suas próprias ações e às ações dos outros, utilizando as categorias e os recursos que são relevantes para eles. A análise êmica se opõe a abordagens que impõem categorias ou interpretações externas aos dados, priorizando a compreensão da lógica interna da interação tal como ela é construída e vivenciada pelos participantes.

A seguir, cada abertura de seção apresenta uma afirmação voltada para compor todo o quadro reflexivo a ser apresentado nas considerações finais. Tais afirmações tentam resumir de uma forma reduzida para intitular aquilo que a subseção de análise em curso propõe. Nesse sentido, as seguintes seções estão assim intituladas: (i) *pergunta aberta também possibilita a ocorrência de IRA*, para desfazer a associação de que a sequência IRA só se dá a partir de perguntas polares; (ii) *reformulação não implica, necessariamente, em revozeamento*, como uma forma de mostrar que essa distinção não se dá apenas por serem dois conceitos diferentes, mas porque podem implicar em efeitos distintos; (iii) *reformular até que se chegue à resposta esperada: 'vou repetir para vocês entenderem'*, que é a sequência que dá o título do nosso artigo, uma vez que, se se fez uma pergunta aberta e se esta pergunta aberta não se configurou como um revozeamento, o que se observa aqui é um professor utilizando recursos interacionais aparentemente inovadores para uma sala de aula tradicional (a pergunta aberta e a reformulação), e que não resultaram em efeitos inovadores, mas apenas no reforço da ordem comunicativa prototípica; e, por fim, (iv) *reformulação com pergunta polar: agora a resposta certa vem*, para mostrar que, quando todos os outros recursos falharam, na perspectiva do professor, recorreu-se ao velho conhecido – a pergunta polar de resposta conhecida – para se chegar ao resultado pretendido desde o início da sequência.

Pergunta aberta também possibilita a ocorrência de IRA

Na análise que segue, será possível notar que a sequência INICIAÇÃO-RESPOSTA-AVALIAÇÃO também pode ocorrer por meio de uma pergunta aberta:

Excerto 01

001 PRO você tem que ter minimamente quatro, cinco mil reais para
 002 co- eu to falando de uma fantasia
 003 PO:bre para desfilhar na escola de samba (.) porque se
 004 você for- comprar uma fantasia eh:: vamo colocar
 005 de nível alto pra ci:ma, menos de quinze mil reais você,
 006 não tem a fantasia(2.4)
 007 então as coisas acontecendo(2.6) as coisas estão
 008 acontecendo e a gente ta achan:do (3.1)
 009 que elas estão paralizadas (1.0) mas eu vou fazer uma
 010 pergunta (2.6) quantas propagandas (2.4) de batom (1.7)
 011 e de cosméticos (1.8) aparecem na televisão brasileira
 012 para as mulheres negras
 013 JON a boticário a
 014 DIO a boticário, avon (.) a jequiti tem e:::
 015 RAH a avon e a natura
 016 ??? a avon
 017 PRO EI
 018 ??? e hinode [também porque]minha tia compra, ta começando=
 019 PRO [ooo:::]=ei
 020 JON [na avon] não aparece, nem na natura
 021 PRO [ei psiu]
 022 ??? ()
 023 PRO oh:: não calma (0.6) aí aparece uma mulher negra dizendo
 024 assim (0.8) "você negra (0.8) use esse batom"
 025 essa é a pro[paganda?]

No início dessa interação, observamos o professor (PRO) se projetando (ll. 001 a 009) para realizar uma pergunta que só irá acontecer, de fato, no fim desse longo turno de fala ("quantas propagandas (2.4) de batom (1.7) e de cosméticos (1.8) aparecem na televisão brasileira para as mulheres negras", ll. 010-012). O uso do pronome *quantas* indicializa uma busca por uma resposta numérica e marca a pergunta como uma pergunta do tipo aberta, daquelas que demandam respostas além de *sim* e *não* (que são as respostas que sinalizam as perguntas do tipo polar).

Nos turnos que seguem, os alunos respondem à pergunta do professor, não respondendo numericamente *quantas*, mas formulando suas respostas em formato de lista, indicando várias opções elegíveis e sugerindo, em coro, um número maior que um para a quantidade de propagandas que aparecem mulheres negras em cosméticos. De alguma forma, essas respostas demonstram que os alunos estão se mostrando capazes de ir além do que foi pedido, demonstrando um *status* epistêmico de C+ (mais conhecedor), pois não só se colocam como quem consegue dizer *quantas* mas também conseguem dizer *quais* seriam as propagandas de batom e de cosméticos voltadas para mulheres negras na televisão.

No entanto, após as respostas (ll. 013, 014, 015, 016 e 018), a recepção de PRO foi de rejeição, evidenciada pela reformulação de sua pergunta, antecipada por reprimendas configuradas na forma de pedido de atenção ("EI", l. 017; "ei psiu", l. 021). Ao não aceitar

as respostas que traziam não apenas *quantas propagandas*, mas também *quais propagandas*, PRO não valida o *status* epistêmico daqueles participantes que se autocategorizaram com C+ diante daquela pergunta. A recusa das respostas (“oh:: não calma”, l. 023) e a reformulação da pergunta, na sequência (cf. Excerto 2, a seguir), é um sinal nítido de que as respostas fornecidas não estavam condizentes com as expectativas projetadas pela pergunta inicial.

Deste modo, é interessante notar que, neste primeiro excerto, temos o professor realizando uma pergunta em busca de uma resposta específica e que, portanto, não se tratava de uma busca de informação ou de uma consulta aberta para acolher o que quer que ocorresse como resposta. Ao contrário, a forma como a recepção das respostas foi conduzida deixa evidente que a pergunta inicial foi formulada em um formato IRA.

Reformulação não implica, necessariamente, revozeamento

No primeiro momento, dada a rejeição do professor às alternativas dadas, poderia haver uma percepção de que os alunos estão de outro lado do gradiente epistêmico (menos conhecedores). No entanto, a análise do excerto a seguir nos dá indícios do contrário, além de uma disputa colocando o mandato institucional do professor em xeque (Mascarenhas; Goulart; Perobelli, 2020).

Excerto 02

021 PRO [ei psiu]
022 ??? ()
023 PRO oh:: não calma (0.6) aí aparece uma mulher negra dizendo
024 assim (0.8) “você negra (0.8) use esse batom”
025 essa é a pro[paganda?]
026 DIO [não]
027 JON []
028 PRO calma ah ê] (0.6) você acabou de falar que tem-
029 JON não, mas [()]
030 DIO [()]
031 ALA tem mulher negra aparecendo mas não tem falando isso [não
032 meu]filho
033 MAB [tem
034 mulher] negra aparecendo=
035 ALA =tem mulher negra aparecendo, mas não tem isso não
036 PRO ah:: ei

Nesse excerto, o professor avalia a resposta obtida como insatisfatória e reformulando sua pergunta com um novo desenho. Agora, não mais utiliza a preposição *quantas*, mas lança mão de exemplos descrevendo com um pouco mais de precisão a sua ideia de propaganda para mulheres negras (“aí aparece uma mulher negra dizendo assim (0.8) ‘você negra (0.8) use esse batom’ essa é a pro[paganda?]”, ll. 023-025). Essa nova

tentativa de pergunta insiste na mesma demanda iniciada nessa sequência, e recebe novas respostas diferentes do excerto anterior. DIO, que anteriormente respondeu afirmando a existência de propagandas para mulheres negras (“a boticário, avon (.) a jequititi tem e: :”, l. 014), apresenta aqui, uma nova resposta (“não”, l. 026). Esta discrepância entre as respostas é notada e assinalada por PRO (“calma ah ê (0.6) você acabou de falar que tem-”, l. 028), que, ao fazer essa confrontação tenta se firmar como aquele que tem o real *status* epistêmico de C+, automaticamente impondo a DIO a continuidade no *status* C-. Infelizmente, a impossibilidade de transcrição (cf. l. 030) nos impede de fazer afirmações relacionadas ao fato de DIO ter aceitado ou não essa condição, mas o fato de esse impasse não ter se perpetuado na sequência também pode ser lido como uma aceitação do *status quo* estabelecido na interação neste momento.

Outra observação importante sobre esse excerto é a participação de ALA (“tem mulher negra aparecendo, mas não tem falando isso [não meu] filho”, ll. 031-32). A aluna não só apresenta a sua resposta, mas também faz um apontamento sobre a questão levantada, demonstrando o seu *status* C+ no gradiente epistêmico da interação. MAB também corrobora, em sobreposição em coro, com o mesmo apontamento (“[tem mulher] negra aparecendo=” ll. 033-034). Este turno de MAB também é uma demonstração de um *status* C+, reforçando uma avaliação, em conjunto, da postura epistêmica demonstrada pelo professor. Diferentemente de DIO, que, ao que parece, não insistiu em sustentar seu *status* epistêmico, ALA e MAB, ao contrário, reforçam suas condições epistêmicas, e o fazem com um contorno exuberante para suas participações na sala de aula. Os turnos das linhas 32 a 35 são ações nas quais os alunos demonstram seus *status* epistêmicos de mais conhecedores de uma forma exuberante (Rampton, 2006; Garcez e Lopes, 2017), contrariando o pressuposto tradicional das participações de alunos em sala de aula. No entanto, o professor não demonstra nos turnos seguintes ser algo problemático para o curso da interação, mas busca o piso interacional novamente para dar seguimento à demanda inicial apresentada. Diante disto, as participações com a insistência em sustentar um *status* epistêmico C+ se dão através de um contorno exuberante.

O que mais nos chama atenção é que, em um formato IRA, propício para uma articulação de saberes a partir de uma perspectiva bancária (Freire 2016 [1970]; Garcez; Conceição, 2005), a persistência das alunas em demonstrar seus saberes sobre o assunto, mesmo com uma recusa anterior de PRO de suas respostas nos turnos anteriores, é um índice de resistência. Enxergamos neste exato momento da interação uma janela importante, pois abre-se a possibilidade para uma quebra da estrutura bancária instituída pela sequência IRA. Ao professor cabe, portanto, exercendo o seu mandato institucional, ou destacar essa discrepância e se reforçar como o maior depositário de conhecimento sobre os/as demais, ou

gerenciar as posturas epistêmicas de modo a promover revozeamento, participação e afirmação de uma diversidade de saberes em favor da criação de oportunidades de aprendizagem em conjunto. No entanto, neste caso, o professor fez a primeira opção.

Reformular até que se chegue à resposta esperada: *vou repetir para vocês entenderem*

Até aqui vemos o professor redesenhando a sua pergunta como um recurso interacional para gerenciar a interação e, assim, direcionar o debate para apenas um lugar, inicialmente projetado (traduzido aqui pela percepção de que *não há propaganda de cosméticos para mulheres negras*). No próximo excerto, vemos mais uma vez este recurso presente ao fazer um novo redesenho para a pergunta.

Excerto 03

044 PRO =vou rep-
 045 TAI uso ([])
 046 PRO [ei]
 047 ??? [()]
 048 TAI [()]
 049 PRO vou repetir- pra vocês entenderem (1.0) na::
 050 (0.9) televisão:: (2.0) brasilei:ra (0.8) eu quero que
 051 vocês raciocinem e falem (1.0) tem propaganda (1.5) de
 052 moda, (1.0) de [cosmético] (0.9)
 053 ALA [qualquer coisa]
 054 PRO da negra para a mulher negra
 055 TAI [nã:o]
 056 DIO [nã:[o]]
 057 JON [sim]tem
 058 ALA agora você se explicou, né
 059 TAI tem lá na renner ()
 060 DIO riachuello
 061 MAB como assim [não entendi]
 062 TAI [da black friday]
 063 PRO oh: presta atenção
 064 A?5 [()]
 065 DIO [riachuelo]
 066 TAI [()]

Neste excerto, PRO demonstra ainda não estar satisfeito com as respostas obtidas até então, e, também, não encerra o debate nem o prossegue com novas perguntas. Então, na continuação do excerto anterior, em que as respostas das alunas, ao demonstrarem outro entendimento sobre a questão da propaganda da mulher negra, levam o professor a redesenhar a sua pergunta pela terceira vez, em um novo formato (“vou repetir- pra vocês entenderem (1.0) na:: (0.9) televisão:: (2.0) brasileira (0.8) eu quero que

vocês raciocinem e falem (1.0) tem propaganda (1.5) de moda, (1.0) de cosmético (0.9) da negra para a mulher negra”, ll. 049-052 e 054). A essa altura, com várias reformulações de uma mesma pergunta que, nas respostas dos demais participantes, evidenciaram que *sim, há propagandas na televisão para mulheres negras*, parece evidente que, com essa insistência, PRO está em busca de uma resposta que ainda não foi dada (ou, pelo menos não foi dada unanimemente), que é *não*. Em outras palavras, essa busca pela resposta negativa unânime da turma pode ser justificada emicamente pelas três reformulações da pergunta já realizadas por PRO.

É importante ressaltar exatamente que, após a primeira pergunta, a unanimidade era a de que *sim, há propagandas de cosméticos na televisão brasileira para mulheres negras*, mas, ao reformular as perguntas, essa unanimidade vai se desfazendo e, após a segunda reformulação, já é possível perceber algumas respostas negativas, inclusive com estudantes condicionando a resposta (“tem mulher negra aparecendo mas não tem falando isso [não meu] filho”, ll. 031-32). Além disso, é relevante destacar, também, como ALA participa da construção da nova pergunta (“[qualquer coisa]”, l. 053), reafirmando, novamente, o seu entendimento de mais conhecedora (a ponto de projetar até o fim do turno PRO, sugerindo uma continuação para o que ele está propondo como pergunta), e novamente em uma configuração de participação exuberante. A pergunta então é finalizada (“da negra para a mulher negra”, l.054) e é seguida por respostas dos alunos em sobreposição de vozes.

Os alunos respondem novamente em formato de lista, com sobreposição de vozes em coro (normalmente considerado um tipo de sobreposição não problemática para o andamento da interação, cf. Schegloff, 2000), vários nomes de lojas que poderiam ser candidatas para a resposta correta. No entanto, na análise desse excerto, assim como a participação exuberante de ALA influencia no gerenciamento da interação realizado pelo professor (“agora você se explicou, né”, l.058), vale destacar também a nova manifestação de DIO (“nã:o”, l. 056), que antes havia apontado respostas afirmativas, mas agora oferece sua resposta em conformidade com o que parece ser o objetivo do professor com essas reformulações. Outra participação que merece ser observada é a de MAB (“como assim não entendi”, l. 061), pois é a este questionamento que PRO vai se reportar para produzir um novo turno de fala (“oh presta atenção”, l. 063). Ou seja, diante de múltiplas respostas dadas por diversos alunos, PRO priorizou o turno daquele que faz um pedido, algo que o ajuda a manter-se firme em seu *status* epistêmico a ser inferido por inúmeras formas de perguntar a mesma coisa e de recusar as respostas que foram dadas até o momento.

Reformulação com pergunta polar: agora a resposta certa vem

Em sua próxima reformulação, agora com uma pergunta polar (*sim-não*), o professor busca redesenhar a sua pergunta mais uma vez neste segmento, como observamos a seguir:

Excerto 04

086 PRO então a pergunta que eu fiz foi (1.0) existe na televisão
 087 brasileira (0.8) uma propaganda, um mercado: de (1.3)
 088 cosméticos, roupas, direcionada (.) a (0.6), comunidade
 089 ne[gra] tipo assim uma negra e tal entendeu
 090 JON [não]
 091 DIO [não]
 092 ALA tá se explicando, não
 093 PRO vocês estão entendendo ?
 094 DIO [sim]
 095 JON [sim]
 096 PRO por- por que isso? mas- por que isso?
 097 MAB [porque os negros não-]
 098 ROD [por causa do preconceito]
 099 PRO perfeito
 100 TAI racismo
 101 DIO sai fora
 102 PRO oh oh::
 103 PRO oh tainam
 104 MAB professor, mas também geralmente o negro não tem-
 105 PRO ei oh Maidan mas tá melhorando. o rahvi ali já falou
 106 professor a renner já tá- porque? é uma nova visão

Neste último excerto, vemos PRO reformulando mais uma vez a sua pergunta (“então a pergunta que eu fiz foi (1.0) existe na televisão brasileira (0.8) uma propaganda, um mercado: de (1.3) cosméticos, roupas, direcionada (.) a (0.6) comunidade negra tipo assim uma negra e tal entendeu”. ll. 086-089). Novamente marcada por pausas, o professor, que iniciou esta sequência interacional perguntando *quantas*, agora apresenta uma pergunta polar, das que exigem *sim* ou *não* como resposta (*existe na televisão brasileira uma propaganda, um mercado de cosméticos, roupas, direcionada à comunidade negra?*). Essa distinção no desenho da pergunta é marcada pela avaliação de ALA sobre o novo formato desta pergunta (“tá se explicando, não”, l. 092). É importante notar que essa resposta está desenhada em uma composição de duas ações (a avaliação da pergunta: “tá se explicando”, l. 092, mais a resposta propriamente dita à pergunta do professor: “não”, l. 092). Essa validação de ALA sobre a pergunta parece, agora sim, orientar PRO a seguir adiante com uma nova pergunta, no turno seguinte, dessa vez, fazendo uma busca de explicação para aquela resposta polar (*não*) que se acabou de obter. Essa análise pode ser reforçada pelas participações de DIO e JON nesse excerto, pois após a pergunta (reformulada pela terceira vez), a resposta negativa é dada em coro por ambos (ll.

090 e 091) e, depois de se fazer uma checagem de entendimento (“vocês estão entendendo?”, l. 093), eles tornam a responder em coro, sinalizando que sim (ll. 094 e 095).

Com isso, é possível considerar que a pergunta aberta inicial não gerou oportunidade para novas e outras perguntas surgirem, uma vez que PRO investiu nas reformulações até que, por meio de uma reformulação da pergunta anterior, mas agora em formato fechado, obteve uma resposta polar (*não*, no caso) tratada por ele agora como satisfatória. Essa afirmação de que ele tratou a resposta negativa como satisfatória só é possível porque, após a ocorrência dessa resposta, ele parou de fazer reformulações da pergunta e fez uma outra pergunta nova (“por- por que isso? mas- por que isso?”, l. 096), que vai finalmente possibilitar a continuidade da interação.

Na próxima seção, apresentamos algumas reflexões sobre como essa análise pode nos fazer pensar na distinção entre IRA e revozeamento, considerando os desdobramentos de cada uma dessas sequências para o gerenciamento da tomada de turnos em uma sala de aula, bem como isso pode reverberar na disputa velada entre os participantes por uma sustentação de seus *status* epistêmicos.

Considerações finais

Na análise de dados empreendida neste artigo, é possível ver o professor insistir em uma única pergunta, reformulando-a repetidamente, e, com isso, orientando a interação de maneira a buscar uma resposta que coincidissem com suas expectativas ou objetivos pedagógicos. Observamos que, mesmo em um contexto em que uma pergunta aberta é inicialmente colocada, a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) não deixou de acontecer, demonstrando que não é o formato da pergunta que evidencia uma boa prática do professor, mas a ação subjacente a essa pergunta é que define se há uma orientação para a participação coletiva ou se é apenas uma busca persistente pela resposta correta, resultando, do mesmo modo que as perguntas polares, em um controle rigoroso da interação por parte do professor.

Esse tipo de gerenciamento interacional, apesar de poder ser interpretado como um esforço para incentivar a participação dos estudantes, na realidade, serve predominantemente para manter o controle epistêmico do professor e reforçar a sua posição como o detentor do conhecimento *certo*. Quando o professor insiste na reformulação da pergunta até que uma resposta específica seja alcançada, ele limita a possibilidade de os alunos explorarem suas próprias compreensões e conhecimentos, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem que favorece a convergência de saberes para um único ponto de vista – o seu.

A insistência do professor em obter uma resposta específica, mesmo após múltiplas reformulações, sublinha uma prática pedagógica que pode ser considerada contraproducente para a criação de oportunidades de aprendizagem em que a inclusão e a diversidade tenham

espaço. Ao fazer isso, o professor não apenas desencoraja a participação espontânea e a expressão de diferentes perspectivas, mas também desvaloriza os saberes emergentes que poderiam surgir da interação entre os alunos. A prática de reformulação contínua, portanto, não se alinha com um modelo pedagógico que valoriza a pluralidade de conhecimentos e experiências, mas sim com uma abordagem que se assemelha a uma *educação bancária* (Freire, 2016 [1970]), como já explanado.

A análise também evidencia que, ao rejeitar respostas que não correspondem ao que foi antecipado ou desejado, o professor reafirma sua postura epistêmica de C+ (mais conhecedor), relegando os/as alunos/as à postura de C- (menos conhecedores), mesmo quando eles demonstram conhecimento e compreensão que vão além do escopo da pergunta feita. Essa dinâmica cria uma hierarquia epistêmica que pode desmotivar os alunos a participarem ativamente, dado que suas contribuições são frequentemente invalidadas ou não reconhecidas como legítimas.

Além disso, a reformulação de perguntas pode ser vista como um mecanismo de controle que estabelece limites sobre o que é considerado uma resposta válida, restringindo assim a capacidade dos alunos de contribuir com seus próprios entendimentos e experiências. Em vez de facilitar um espaço para a exploração conjunta e a descoberta, o professor, ao persistir em uma busca por uma resposta específica, acaba promovendo uma cultura de conformidade, na qual os/as alunos/as são incentivados/as a buscar respostas que acreditam serem as *corretas* aos olhos do professor, em vez de oferecer suas próprias perspectivas.

Portanto, podemos concluir que essa prática pedagógica, ainda que sutil, atua como um mecanismo de controle epistêmico, que molda e limita o tipo de participação dos/das estudantes. Em vez de incentivar uma participação ampla e inclusiva que valorize as múltiplas formas de conhecimento que os alunos e as alunas trazem para a sala de aula, a insistência em respostas específicas pode ser vista como um reforço do modelo tradicional de ensino, oposto ao que se espera das salas da aula na nova ordem comunicativa (Rampton, 2006; Garcez; Lopes, 2017).

Para fomentar um ambiente menos controlador e mais passível de revozeamentos a serviço da construção conjunta de conhecimento, é fundamental que educadores/as reflitam sobre suas práticas de formulação e reformulação de perguntas e considerem maneiras diversas de receber as respostas dos alunos, mesmo quando estas não correspondem às expectativas inicialmente projetadas. Uma prática pedagógica que reconheça e valorize a diversidade epistêmica e que encoraje o revozeamento e a participação ativa pode, de fato, criar oportunidades de aprendizagem mais engajadoras, nas quais o conhecimento é construído de forma colaborativa e nas quais os vários domínios epistêmicos sejam considerados e validados.

Entendemos que a AC não se dedica a discutir as relações de poder ou temas como *lugar de fala* durante uma interação, uma vez que nossas ferramentas analíticas e metodológicas nos levam a pesquisar outras questões, tão importantes quanto (Garcez, 2008). No entanto, a partir desta pesquisa, o intuito é contribuir com discussões futuras sobre como se desenvolve uma interação em que representatividade negra ou qualquer outro assunto de natureza semelhante possa se desenrolar. Do mesmo modo, a forma como professores e professoras formulam suas perguntas, e lidam com o desenrolar dos turnos de resposta, é tão importante quanto o assunto propriamente dito, uma vez que possibilita (ou não) a amplitude do debate, como também o desenvolvimento crítico-reflexivo em torno do tópico em questão.

Diante disto, enxergamos aqui uma questão pedagógica importante na condução de uma aula expositiva. Ainda que se discuta consciência negra, ou qualquer outro assunto, é de fundamental importância que o participante responsável reflita também sobre a forma da condução desse assunto. Sendo assim, recomendamos este texto como auxílio na formação de professores em componentes curriculares como estágio (por exemplo), uma vez que a análise interacional permite a discussão a partir de uma experiência prática, fruto de um dado naturalístico. Entendemos que um exercício de reflexão a partir deste texto, somado a leituras teóricas diversas sobre componentes curriculares importantes para a formação docente, podem contribuir significativamente na formação acadêmica, seja qual for a licenciatura.

Em suma, é fundamental enfatizar que a presente análise não se destina a uma crítica infundada de práticas pedagógicas ou de profissionais da educação. Ao contrário, propõe-se um exercício reflexivo, ancorado em uma sequência interacional específica, que se revela por meio das lentes da AC. Essa abordagem singular possibilita uma investigação minuciosa das interações, oferecendo a pesquisadores/as e participantes de diversos contextos sociais, incluindo o ambiente de sala de aula, uma compreensão aprofundada dos mecanismos que regem a interação humana. Percebemos que essa prática pode ser relevante para a formação de professores e professoras, pois como há uma tendência maior a se preocupar com técnicas, procedimentos, conteúdos, ementas dos componentes curriculares, as questões interacionais costumam ser tratadas como *poeira jogada para debaixo do tapete*. Uma vez negligenciadas, seja na sociedade de modo geral, seja especificamente na sala de aula, o que pretendemos fazer aqui é levantar esse tapete e propor um debate sobre essa poeira acumulada por tanto tempo em nossas práticas de gerenciamento interacional.

Referências

ANDRIOLI, F. **A anatomia de tarefas comunicativas em aulas de língua inglesa: um olhar interacional multimodal**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

ANDRIOLI, F.; OSTERMANN, A. C. Entendendo o 'entendimento' em aulas de língua inglesa: uma perspectiva interacional multimodal. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 41, n. 2, p. e46454, 2019.

COAN, A. L. H. **Afiliação e temporalidade em uma discussão sobre feminicídio**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664–687, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3628>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FRANK, I.; STEIN, F.; SALIMEN, P. G.; GARCEZ, P. M. Relações epistêmicas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 981–1010, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013[1987].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAGO, P.C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002. p. 89–113, 2002.

GARCEZ, P.; LOPES, M. F. R. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 65–95, 2017.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, São Paulo, v. 30, p. 257–288, 2014.

GARCEZ, P. M. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: GUEDES, P. C. (org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 87–121.

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. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66–80, 2006.

GARCEZ, P. M.; CONCEIÇÃO, L. E. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 14, 2005.

GOULART, A. C. F. **As mulheres não são uma ferramenta para os homens: (re)formulação e revozeamento em um debate em sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

JEFFERSON, G. Transcription notation. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (eds.). **Structures of social action**. New York: Cambridge University Press, 1984.

JEFFERSON, G.; SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. Notes on laughter in the pursuit of intimacy. In: BUTTON, G.; LEE, J. R. E. (eds.). **Talk and Social Organization**. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

HERITAGE, J. Epistemics in Conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (eds.). **The Handbook of Conversation Analysis**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2012. p. 370–394. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch18>.

HERITAGE, J. Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge, **Research on Language & Social Interaction**, v. 45, n. 1, p. 1–29, 2012.

HERITAGE, J.; RAYMOND, G. The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. **Social Psychology Quarterly**, v. 68, p.15–38. 2005.

LYNCH, M.; MACBETH, D. The epistemics of Epistemics: An introduction. **Discourse Studies**, v. 18, n. 5, p. 493–499, 2016.

MARIANO, L. S. “**é humana a escravidão?**”: perguntas, respostas e produção de consenso na gestão da participação em sala de aula contemporânea. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MASCARENHAS, I. J. S.; GOULART, A. C.; PEROBELLI, R. A orientação para o cumprimento do mandato institucional em xeque o caso de uma aula de inglês em uma turma de ensino fundamental. In: SILVA, D.; LIMA, J. A.; BESSA, G. E. (org.). **Educação e diversidade: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2020.

MASCARENHAS, I. J. S. “**Alguém sabe o que é isso?**”: o gerenciamento de posturas epistêmicas na ativação de conhecimento prévio. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONDADA, L. Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. **Research on Language and Social Interaction**, v. 51, n. 1, p. 85–106, 2018.

MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p 187–206.

MORAES, A. S. **Sobreposições e interrupções em um debate político televisionado**: um estudo de caso sobre os modos de se resolver a disputa pelo turno. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

OSTERMANN, A. C.; PEROBELLI, R. Novos estudos do letramento e análise da conversa: o ajuste ao interlocutor em práticas de letramento em saúde. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 49, p. 142–157, 2019.

OSTERMANN, A. C.; OLIVEIRA, M. C. L. (org.). **Você está entendendo?** Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RAMPTON, B. **Language in late modernity:** Interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REIS, M. C. **Índices de competitividade em sala de aula de inglês como língua estrangeira no 1º ano do ensino fundamental.** 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). Linguística aplicada na modernidade recente: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163–195.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1–2, p. 9–73, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 7–19, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>.

Sobre os autores

Igor José Souza Mascarenhas

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7746-6760>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); mestre em Linguística pela mesma instituição e graduado em Letras - Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professor do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Uneb.

Roberto Perobelli

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8130-1061>

Doutor em Linguística, mestre e graduado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Guilherme Mees Zen

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1814-4525>

Licenciado em Letras - Português (Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa). Pesquisador na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Análise da Conversa e Etnometodologia. Atualmente pesquisa sobre as interações em sala de aula.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em dez. 2024.