

# CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos  
e resultados empíricos

**Adilson Tadeu Basquerote**

(Organizador)



# CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos  
e resultados empíricos

**Adilson Tadeu Basquerote**

(Organizador)



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Ciências humanas: desafios metodológicos e resultados empíricos

**Diagramação:** Bruno Oliveira  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adilson Tadeu Basquerote

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciências humanas: desafios metodológicos e resultados empíricos / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-983-4

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.834221804>

1. Ciências humanas. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A obra: “**Ciências humanas: Desafios metodológicos e resultados empíricos**”, apresenta pesquisas que se debruçam sobre a compreensão dos fenômenos sociais nas suas distintas dimensões tendo a pessoa no centro da reflexão. Composto por relevantes estudos que debatem temáticas que envolvem atualidades que possibilitam olhares interdisciplinares sobre a sociedade e possibilitam vislumbrar as tendências e compreender grupos e comportamentos, observar as mudanças históricas da vida em sociedade e projetar que organização social queremos para o futuro.

Partindo desse entendimento, o livro composto por treze capítulos, resultantes de pesquisas empíricas e teóricas, de distintos pesquisadores de diferentes instituições e regiões brasileiras e uma Mexicana, apresenta pesquisas que interrelacionam Ciências Humanas às pessoas e as relações sociais no centro da observação, da teoria, da pesquisa e do ensino. Entre os temas abordados, predominam análises de ações cívicas, simbólicas e de crenças, formação continuada, linguagem, filosofia, jogos didáticos, capitalismo, relações de poder, pandemia e seus impactos nas populações indígenas, adoção, entre outros.

Para mais, destacamos a importância da socialização dos temas apresentados, como forma de visibilizar os estudos realizados sob dissemelhantes perspectivas. Nesse sentido, a Atena Editora, se configura como uma instituição que possibilita a divulgação científica de forma qualificada e segura.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A AÇÃO SALVÍFICA DE DEUS ATRAVÉS DA ÁGUA: UMA ANÁLISE SOBRE A ANAMNESIS PRESENTE NA ORAÇÃO DE BÊNÇÃO DA ÁGUA BATISMAL	
Alexssandro de Oliveira Lima	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218041">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218041</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
A PEDAGOGIA DO ANO LITÚRGICO NA FORMAÇÃO PRESBITERAL NA ETAPA DO PROPEDEÚTICO	
Raimundo Feitosa dos Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218042">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218042</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
UMA ANÁLISE DO FOGO NOVO NA VIGÍLIA PASCAL	
Alex Pereira de Amorim	
Alexssandro de Oliveira Lima	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218043">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218043</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	
Marcelo Beneti	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218044">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218044</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>43</b>
A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA E A “CLASSE” COMO SUJEITO DA AÇÃO: NOTAS CRÍTICAS SOBRE O MÉTODO DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	
Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218045">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218045</a>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
APRENDER A FILOSOFAR JUGANDO CASO DE LOS ALUMNOS DE LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO	
Mafaldo Maza Dueñas	
Vanessa García González	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218046">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218046</a>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>72</b>
CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E INTERAÇÕES COM A PESQUISA CIENTÍFICAS	
Adelcio Machado dos Santos	
Rubens Luis Freiburger	
Dreone Mendes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218047">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218047</a>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>88</b>
QUIMICANDO\GINCANA VIRSTUAL: UMA ATIVIDADE LÚDICA E EDUCATIVA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE CRATEÚS-CE	
Sabrina Alves de Sousa	
Felipe de Moura Lima Peres	
Rayana Farias Soares	
Lourival Rosa Pereira	
Ana Lucia Rodrigues da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218048">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218048</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>94</b>
RELAÇÕES DE PODER, ESTADO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	
Kelly Christine de Andrade Oliveira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218049">https://doi.org/10.22533/at.ed.8342218049</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>107</b>
A ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)	
Lara Beatriz Pires Pereira Velasco	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180410">https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180410</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>115</b>
A RELAÇÃO ENTRE A LIBERDADE DE EXPRESSÃO, A FALÁCIA DO FALSO DILEMA E A CULTURA DO VOTO ÚTIL	
Thiago Sebastião Reis Contarato	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180411">https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180411</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>123</b>
ESTUDO DE CASO: DE UMA CRIANÇA ADOTIVA	
Ivana Suely Paiva Bezerra de Mello	
Mylena Menezes de França	
Daniela Heitzmann Amaral Valentim de Sousa	
Silvana Barbosa Mendes Lacerda	
Elvira Daniel Rezende	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180412">https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180412</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>139</b>
IMPACTOS E VIVÊNCIAS DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA OS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS	
Alice Pimentel de Oliveira Lyra	
Leonardo Alencar Gomes do Rego	
Rafaella de Lourdes de Almeida Salles	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180413">https://doi.org/10.22533/at.ed.83422180413</a>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>158</b>

**ÍNDICE REMISSIVO..... 159**

# CAPÍTULO 5

## A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA E A “CLASSE” COMO SUJEITO DA AÇÃO: NOTAS CRÍTICAS SOBRE O MÉTODO DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

*Data de aceite: 01/04/2022*

*Data de submissão: 26/03/2022*

**Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes**

Universidade Federal da Paraíba  
Departamento de Ciências Sociais  
Rio Tinto, PB  
<http://lattes.cnpq.br/4341580542517102>

**RESUMO:** A partir de um padrão específico da organização sequencial do discurso em sala de aula, a saber, a preferência do professor por respondentes auto-selecionados (em qualquer número) em uma sequência didática perguntas-respostas-avaliação, o texto indaga se a “classe” pode ser caracterizada como sujeito lógico ou empírico do turno de fala em questão, e que consequências essa descrição pode ter para o próprio método de investigação do discurso da aprendizagem escolar na perspectiva da análise da conversação, bem como para a construção do significado dos mecanismos de ordem em sala de aula como fenômenos culturais mais amplos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Análise da conversação. Sala de aula.

THE LANGUAGE OF CLASSROOM  
LEARNING AND THE “CLASS” AS THE  
SUBJECT OF ACTION: CRITICAL  
NOTES ON THE METHOD OF  
CONVERSATION ANALYSIS

**ABSTRACT:** Based on a specific pattern of the sequential organization of discourse in the

classroom, namely, the teacher’s preference for self-selected respondents (in any number) in a didactic question-answer-assessment sequence, the text asks if the “class” can be characterized as a logical or empirical subject of the speech turn in question, and what consequences this description can have for the method of investigating the discourse of school learning from the perspective of conversation analysis, as well as for the construction of the meaning of the mechanisms of classroom order as broader cultural phenomena.

**KEYWORDS:** Learning. Conversation analysis. Classroom.

### 1 | INTRODUÇÃO

No âmbito das práticas socialmente organizadas de aprendizagem, a *sala de aula* é tão proeminente, para não dizer trivial, que é fácil para os estudiosos em educação tomar sua organização como algo sem efeito para fins de análise. No entanto, as práticas em sala de aula são, em si mesmas, modelos de ordem social, em que a estrutura sequencial da ação realiza – através da linguagem, de seus meios materiais e da atribuição de papéis e identidades – o trabalho reflexivo de ser uma “sala de aula”. Como são aprendidos e validados os mecanismos da ordem social que constituem a sala de aula?

A pesquisa sociológica sobre a emergência e a manutenção da ordem social na interação face-a-face (GARFINKEL, 1967),

e sobretudo o método da *Análise da Conversação*<sup>1</sup> (AC) (SACKS, 1992), tem esclarecido algumas questões relevantes acerca da interação em sala de aula como exemplo de como uma prática institucional é codificada através da linguagem (DREW, HERITAGE, 1992). A “fala institucional” possui características distintas daquelas da conversação cotidiana e reflete rotinas de ação que tornam visível o “contexto” para os participantes envolvidos. A argumentação é a de que os fenômenos da *cognição*, por exemplo, a “aprendizagem”, são referenciados publicamente através de práticas de linguagem, e que é através dessa superfície discursiva, ao mesmo tempo visível e prática, que as pessoas participam de formas comuns de ação e compreensão de si, dos outros e da própria realidade. Assim, no contexto escolar, o analista deve perceber que:

...ao invés de ver o conhecimento das crianças como estados privados e internos, uma visão interacional do ensino e da aprendizagem recomenda ver o conhecimento como propriedade pública, construções sociais, agregados conjuntamente por professores e estudantes e que se tornam visíveis em contextos sociais (MEHAN, 1986: 101).

Para fins de análise, a abordagem evita tratar a relação entre cognição e linguagem – ou a construção de sequências didáticas eficientes em termos de aprendizagem - como “recurso”, ou seja, de um ponto de vista ontológico, preferindo tratá-la como “tópico”, isto é, como parte dos conceitos que os próprios atores sociais usam para se referir ao que estão fazendo em um momento dado, ao que *conta como* ‘educação’ ou ‘aprendizagem’ (EDWARDS, 1997). A estratégia metodológica é seguir a organização sequencial da fala como meio de construção da intersubjetividade<sup>2</sup>, ponto a ponto (SCHEGLOFF, 1992). No entanto, uma questão subsiste: o que exatamente significa o adjetivo “pública” mencionado por Mehan na citação anterior? E se “pública” representar algo mais que uma descrição de superfície, um mero pressuposto ou truísmo metodológico (“tudo é público”), e fizer parte de uma condição moral e epistêmica que é demonstrada pela organização sequencial, mas que não pode ser compreendida em sua amplitude de ferramenta cultural e cognitiva apenas através dela?

A discussão a seguir pretende suscitar tal questão a partir de um fato específico da organização sequencial: que papel cumpre, em uma situação **típica** de ensino-aprendizagem em sala de aula, a possibilidade de que as respostas às perguntas do professor sejam dadas por qualquer aluno, ou por qualquer número de alunos, e não por um falante especificado? Para usar os termos da AC, trata-se do problema de se a *organização preferencial*<sup>3</sup> do diálogo tem significado e função social práticas, nesse caso, a partir de

---

1 A *análise da conversação* é, ao mesmo tempo, um método e um ramo da sociologia. A disciplina foi inaugurada nos anos 60 do século passado pelo trabalho de Harvey Sacks, que, se voltando-se para os mais diversos fenômenos cotidianos como exemplos de ordem social, tentou estabelecer a sociologia como uma disciplina analítica. Sacks interessou-se especialmente por *conversações* como um paradigma de ordem em todos os pontos (e não meramente como resultado agregado do tratamento de um grande número de dados), e no papel constitutivo da linguagem na vida social.

2 Tratamos a *intersubjetividade* aqui ao modo da psicologia discursiva, como *tópico* e não como *recurso*, portanto como aquilo que conta como experiência comum para fins práticos (EDWARDS, 1997).

3 A organização da preferência na ação torna visível o curso normativo que esta deve tomar para que seja eficiente,

sua abertura à participação indiferenciada de ‘um’, ‘alguns’, ‘muitos’ ou ‘todos’. Uma vez que o escopo deste texto ultrapassa as expectativas formalistas da AC ao se perguntar se devemos compreender tal regra em um contexto mais amplo de práticas, seu objetivo é ser ao mesmo tempo um exercício na análise da ordem da interação social e uma indicação da (ausência de) reflexividade de um campo de estudos. Para tanto, discutiremos algumas contribuições da AC à análise da linguagem em sala de aula, bem como analisaremos de maneira breve alguns trechos de interação entre professor e alunos no contexto escolar, extraídos de um estudo anterior<sup>4</sup>. No que se segue, o trabalho está organizado em torno seguintes pontos:

1. Descrever quais são as características do diálogo em sala de aula, e como sua organização sequencial, especialmente o problema da seleção dos falantes em uma sequência de perguntas e respostas estabelece certas possibilidades de participação social;
2. Discutir se a “classe” (grupo) pode ser caracterizada como sujeito lógico da organização do discurso pedagógico, e quais as suas formas de expressão empírica;
3. Discutir quais os limites à compreensão da ordem de sala de aula impostos pela ortodoxia metodológica da análise da conversação, com efeitos sobre suas próprias formas de descrição;
4. Elaborar qual é o significado de um respondente coletivo como possibilidade lógica – e mesmo preferencial – da interação social, e a que funções se presta tal configuração do discurso escolar.

## 2 | A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E A “CLASSE” COMO RESPONDENTE

AAC demonstrou que a organização do discurso entre professor e alunos em sala de aula descreve uma sequência de ação em três partes, consistindo em (1) uma iniciação pelo professor, na forma de pergunta, (2) uma réplica à pergunta, na segunda posição, e (3) uma resposta confirmatória ou avaliativa. Essa última é o traço distintivo que separa a estrutura do discurso em sala de aula das conversas cotidianas (MEHAN, 1985, 1986), e sugere que essa forma de reparação (*repair*) ou confirmação ou correção na terceira posição é a arena onde a “intersubjetividade” – o sentido compartilhado do discurso – é estabelecida (SCHEGLOFF, 1992); na prática, é a terceira posição ou reparo que constitui, em sala de aula, o “ensino”. Assim, a instrução em sala de aula se dá pela reiteração dessas unidades de pergunta-resposta-avaliação que, em conjunto, integram uma sequência didática mais

---

ainda que pouco notável, enquanto a opção por um curso de ação não-preferencial requer justificação e é sancionável (BOYLE, 2000)

<sup>4</sup> Os excertos contidos no corpo do texto pertencem ao *corpus* de um trabalho doutoral não publicado, realizado na Universidade de Loughborough, Reino Unido, sob o título: *Class/Room/Mathematics: A Praxiology of Early Education* (2004). As observações e gravações das sequências de ensino-aprendizagem em matemática foram feitas em salas do 4º e 5º anos (cerca de 9 e 10 anos de idade, em média) em João Pessoa-PB, durante aulas regulares, sem intervenção do investigador.

abrangente. Por exemplo (P = Professora; A = um aluno; AA = mais de um aluno<sup>5</sup>. Colchetes “[ ]” representam sobreposição de fala):

Exemplo 1, 4º ano:

1 P: olhe aqui na na letra a. nós estamos vendo.

2. é. quanto é o, o dividendo?

3. (0.4)

4. AA: noventa e do[is

5. P: [noventa e dois

6. noventa e dois que vai ser dividido por=

7. AA: =quatro

A transcrição acima representa uma típica unidade de *pergunta-resposta-avaliação*, em que a professora confirma a resposta parafraseando-a (linha 5), e imediatamente propõe mais uma pergunta (linha 6), que funciona, por sua vez, como a primeira parte de uma nova sequência. Aqui, é importante notar que, via de regra, esse movimento de integração sequencial – ponto-a-ponto – da “intersubjetividade”<sup>6</sup> em sala de aula é estabelecido tendo como pano de fundo o diálogo entre o professor e a *classe*, e não entre o professor e um aluno em particular. Em alguns casos o destinatário coletivo da pergunta é destacado (pro) nominalmente (linha 1, abaixo, “vocês”):

Exemplo 2, 4º ano:

1 P: vocês observem que aqui na

2. divisão (.) eu comecei a dividir pela dezena

3. não foi isso?

4. A: fo[i

5. A: [foi

6. P: agora que eu vou dividir a=

7. AA: =unidade

Em outros casos, a designação pronominal inclui a própria professora (Exemplo 1, linha 1, “nós”), e denota a *atenção compartilhada* que precederia à própria atividade de perguntar e responder. O fenômeno para o qual chamamos a atenção aqui é variado e pode corresponder tanto à resposta de toda a classe, de mais de um aluno, ou mesmo apenas de um aluno por vez em uma sequência de respostas. O que liga todas essas ações possíveis é o fato de que a professora se dirige a todos ao mesmo tempo, e que cada uma das possibilidades acima se apresenta como ocupante lógico do segundo turno

5 “Mais de um aluno” é a descrição operativa e o sentido prático do “AA” na transcrição, uma solução prática que aponta para a identidade da turma, pois evita os insolúveis problemas de transcrição envolvendo a descrição do grupo, como veremos a partir da discussão dos trabalhos de Hammersley, Mehan, Lerner e Payne e Hustler.

6 Tratamos a *intersubjetividade* aqui ao modo da psicologia discursiva, como *tópico* e não como *recurso*, portanto como aquilo que conta como experiência comum para fins práticos (EDWARDS, 1997).

de fala. Nosso interesse reside em como esse mecanismo de designação do respondente, e principalmente o padrão *pergunta-resposta* estabelece as condições para a identidade da “classe” como *sujeito* do discurso em sala de aula, como fonte daquilo que está sendo *observado*, e que pode ser tratado, portanto, como matéria de acordo e aprendizagem. Mais especificamente, estamos interessados na natureza desse mecanismo como fonte de testemunho e corroboração da experiência (SHAPIN, SCHAFFER, 1985). Nossa intenção é explicar o argumento de que “os alunos como uma coletividade são indiscutivelmente constituídos como um grupo *vis a vis* o professor como a outra parte” (PAYNE, HUSTLER, 1980: 56), e refletir como o “coletivo” (“nós”, “vocês”, em suma, a delegação abstrata de responsividade) implica na representação da experiência enquanto produção de consenso e, portanto, na própria validação dos mecanismos de ensino-aprendizagem.

As limitações próprias ao método da AC resultam às vezes em uma estratégia às vezes demasiadamente restrita ao seu próprio vocabulário de pesquisa. Um número considerável de publicações na área é superficial, senão indiferente, quanto ao problema da identidade e da função da *classe* como um todo. A *resposta* dos alunos é vista apenas como sequência óbvia, axiomática, a uma *pergunta* por parte do professor (ver, por exemplo, MCHOUL, 1978). Longe de questionarmos a propriedade dessa afirmação, argumentamos que há mais possibilidades quanto à maneira de descrever essas ações, especialmente quanto ao seu significado como mecanismo social na sala de aula.

O sociólogo Martyn Hammersley (1990) foi um dos primeiros a dar atenção à organização discursiva da participação em sala de aula. Hammersley descreve exemplos de “questões para toda a classe” (“whole-class questions”), que ele então identifica com as pedagogias ditas “tradicionais”. Tais questões são dirigidas, como já vimos, não a um aluno específico, mas de tal maneira a abrir uma “vaga” a ser ocupada por um falante auto-selecionado. “O professor tenta reduzir a interação em sala de aula a um formato de duas partes, com ele mesmo como um orador e um ou outro aluno atuando como o outro” (Ibid: 16). Estranhamente, Hammersley usa um tipo de compreensão normativa sobre como as oportunidades de fala *deveriam* ser alocadas ao afirmar que:

problemas necessariamente surgem, uma vez que apenas uma vaga é fornecida para a participação de um grande número de alunos. Potencialmente, cerca de 17 oradores estão competindo por uma vaga para responder. Do ponto de vista dos professores, o encontro em sala de aula como sistema de interação, focado e coordenado a partir da frente (da sala), pode se desintegrar tão facilmente como resultado da “super-participação” dos alunos quanto pelo aumento da desatenção (HAMMERSLEY, 1990, p. 16).

A citação acima é incomum analiticamente e, queremos argumentar, falsa, pois elicitare respostas para a sequência em aberto é precisamente o objetivo dessa organização preferencial da fala. As expectativas analíticas de Hammersley (condensadas na atribuição do status de “problema” à “super-participação”, bem como ao medo de “desintegração” dos objetivos pedagógicos), mostram que a forma como a interação em sala de aula trabalha

para a produção de consenso é uma questão ausente para a maior parte da literatura em análise da conversação. Hammersley tem dificuldade em reconhecer que as atividades em sala de aula são constituídas para serem vistas e atendidas por todos os alunos ao mesmo tempo:

Os professores exigem participação e diferenciam os alunos com base na “qualidade” dessa participação, mas a forma que a participação oficial deve assumir é altamente restrita e há apenas oportunidades limitadas, dado o número de alunos por turma. Não é surpreendente, portanto, que ocorra uma considerável *participação não oficial*. (HAMMERSLEY, 1990, p. 19, grifos meus).

A ideia de uma participação “não-oficial” – anti-normativa – parece violar a observação prática (e o preceito teórico de *reflexividade* inerente à AC) acerca daquilo que é produzido reiteradamente *para ser visto como* normativo. Por que o professor propiciaria repetidamente as chances de obter “respostas não-oficiais”, que dificultariam o seu julgamento de “qualidade” da participação? Em vários casos, a própria prática da transcrição permite entrever a relevância do problema. Mehan (1986) faz uma distinção, em algumas de suas transcrições, entre “todos” e “muitos” (p. 92), embora ele não as especifique ou as diferencie em termos de suas implicações sociais. Poderia ser que as oportunidades alocadas para “um”, “alguns”, “todos” e por “muitos” sejam precisamente as mesmas, o número real sendo, neste caso, irrelevante?. Lerner (1993), por exemplo, prefere o termo ‘classe’ (p. 117), acompanhado pela descrição “principalmente em unísono”, acrescentando que “outra resposta que não uma resposta individual do aluno está implicada (...) o professor trata a classe como um associação de alunos, e isso é feito de forma a estabelecer a relevância de uma resposta dos membros da classe como uma equipe ou conjunto” (p. 117). Lerner não pergunta a razão ou função disso ser assim, mas reconhece que algo desse tipo parece convidar a uma resposta em “coro”, ao invés de tratá-la – ao modo de Hammersley – como problema.

Lerner (1993, 1995) faz um relato da construção colaborativa de sentenças em sala de aula que leva em consideração o trabalho do que ele chama de “coletividades em ação”. Ao focar em como esses respondentes coletivos emergem através das formas particulares com as quais o professor projeta “unidades de construção de turnos” (a sequência “pergunta-resposta-avaliação”), Lerner dá um passo à frente da análise de Hammersley para uma compreensão mais *situada* da *classe* como um agente responsivo. O fato de toda a *classe* ser mobilizada não significa que o ensino em sala de aula não possa dispensar a convocação coletiva; nossa hipótese é que “participação em classe” é organizada em certos momentos da interação para certos fins de ensino-aprendizagem. O testemunho do “outro” genérico é uma característica constitutiva da psicologia social de sala de aula, e mesmo as respostas individuais são relevantes para a atribuição de experiência compartilhada (PAYNE, HUSTLER, 1980). Lerner (1995), destaca como as unidades do

discurso são organizadas, por exemplo, em torno de frases incompletas, que dirigem a atenção no detalhe para o que seria participar competentemente em resposta a elas (linhas 6-7, exemplo 2, acima: P: “agora eu vou dividir a ... / AA: ... unidade)<sup>7</sup>. “Eu mostro como cada tipo de turno pode incluir um componente de construção de turno inacabado que convida à conclusão por seus destinatários” (p. 115). Aspectos menos compreensíveis de seu argumento incluem a “negação” ativa acerca de como a pesquisa deveria lidar com a questão da relação entre as oportunidades de fala e a identidade da classe como uma característica sociologicamente relevante da atividade:

Embora eu tenha selecionado um ambiente de fala-em-interação para análise, eu não faço uma inferência automática de que uma ou outra caracterização das identidades dos participantes ou o local dessa interação como uma sala de aula em sessão tem uma relevância em curso ou consequencialidade para a organização das características da fala-em-interação que descrevo (LERNER, 1995: 114).

Trata-se de uma espécie de reserva metodológica segundo a qual a *fala* deve ser tratada como estrutura básica da ação social, tal como descrita formalmente pela AC (“unidade de construção de turno”, “organização preferencial”, “reparo”, etc.) ou seja, como uma “conversação”, e não como “ensino-aprendizagem”. Um dos truísmos mais comuns na tradição da AC é que esses cenários descrevem o fenômeno da “fala-em-interação”, e que o analista deve ser cauteloso ao fazer inferências sobre as ‘identidades dos participantes’ e o ‘local desta interação’ (acima) em termos de sua ‘consequencialidade’ para fins de análise. Obviamente, há um conjunto de suposições retóricas na citação acima, a mais proeminente sendo que quaisquer que sejam as possíveis implicações de fenômenos como a identidade dos participantes, o local da ação e o conteúdo aprendido, eles são incomensuráveis com o fenômeno da ordem social em si mesma, estabelecida pela ‘forma’ conversacional da interação; fazê-lo, constituiria o erro de ‘ler demais’ no fenômeno, ser ‘construtivo’, ou ‘irônico’ (Garfinkel, 1967). Em suma, deveríamos colocar entre parênteses o fato de que já sabemos que se trata de uma sala de aula, que observamos professora e alunos engajados em aprendizagem e que a conversa é sobre matemática; precisamos, então, esquecer o motivo pelo qual fomos levados à cena em primeiro lugar. Cria-se um artificialismo metodológico que trata o conteúdo e a finalidade da ação como algo de ordem secundária. Não seria o caso investigar como a forma lógica da ação, serve ao conteúdo e à finalidade?

Essas ‘identidades’, ‘conteúdos’ e a dispersão da comunicação em ambientes instrucionais são inseparáveis, e alguns analistas da conversação reconhecem que o sistema de tomada de turnos é um sistema de poder, sob o controle do professor, para realizar certos fins (THORNBORROW, 2001) e que os ambientes institucionais são, em geral, mediados

---

<sup>7</sup> Outra crítica que pode ser feita à AC nesse sentido é a inadequação de sua dispensa metodológica da descrição da orientação visual e corporal dos atores em relação ao que está sendo demonstrado (GOMES, 2004), um problema importante, mas que foge ao escopo e às limitações do presente trabalho.

por identidades e tarefas (HUTCHBY, WOOFFITT, 1998). A identidade dessas organizações não é uma característica externa à ‘pura’ conversação; é parte integral do que as pessoas estão fazendo e de como estão fazendo. Nesse sentido, a desculpa de Lerner por ter “selecionado um local de conversa em interação para análise” é totalmente desnecessária; além disso, deve-se notar que ele deixa o assunto em aberto ao afirmar que “Eu não faço uma inferência automática de que uma ou outra caracterização (...) tem uma relevância ou conseqüencialidade contínua para a organização das características da fala-em-interação que eu descrevo” (LERNER, 1995: 114). Ele não nega sua ‘conseqüencialidade’, mas se recusa a tratá-la analiticamente, indicando que sua descrição – que é verossímil, de acordo com os parâmetros da AC – ainda está aberta a maiores elaborações acerca de seus próprios mecanismos retóricos.

### 3 I A CLASSE COMO IDENTIDADE E PRINCÍPIO ORGANIZATIVO

Em um artigo não muito lembrado, mas de grande valor para essa discussão, Payne e Hustler (1980) oferecem uma análise da relevância prática e da gestão do “grupo” (*cohort*) em sala de aula. O trecho a seguir está de acordo com a crítica que esboçamos aqui:

Com base em nossas observações de professores conduzindo suas aulas, desejamos sugerir que uma estratégia geral que um professor usa para lidar com os alunos em sua aula é constituí-los como uma classe, como uma coletividade, como um grupo. Além disso, argumentamos que a constituição dos alunos como um grupo é uma característica da ocasião da aula que nos é tornada acessível em parte por meio da organização da fala. *É pelo menos em parte através das formas como a fala é organizada que a identidade coletiva do alunado é definida, mantida e administrada*” (PAYNE; HUSTLER, 1980, p. 50, grifos meus).

O trecho acima descreve a necessidade de analisar a identidade da “classe” em relação à própria intenção da ação. “Lidar apenas com um desses modos de organização seria ignorar como eles podem se interrelacionar para fornecer aos participantes e ao pesquisador um sentido particular de estrutura social” (Ibid: 53). Também faz com que a pergunta de Hammersley (sobre o risco de “desintegração” devido à “super-participação”) pareça absurda, uma vez que é precisamente constituindo a classe como um *agente* que o professor pode gerenciar um grande número de alunos. Para Payne e Hustler, o *grupo* é um mecanismo que projeta reflexivamente a atividade como “atividade de sala de aula”.

Os autores chegam mesmo a discutir a preferência do professor pela “classe” como o *agente* responsivo mais relevante nas sequências de instrução em sala de aula. Considerando isso, o mais notável sobre o artigo é que, na prática - ao contrário dos artigos de Mehan e Lerner - Payne e Hustler não mostram qualquer transcrição das ações conjuntas (em coro) do grupo, apenas a sucessão das participações individuais; há sobreposições entre as falas dos alunos, o que não descreve necessariamente a ação do grupo, especialmente se os alunos davam respostas diversas (LERNER, 1995). Do

que se extrai das transcrições de Payne e Hustler, “classe” significa que o professor não selecionou ninguém em particular. “A conversa é entre o professor e a turma; ele tem turnos e eles, como uma coletividade, têm turnos. Portanto, quando um aluno fala, ele está fazendo a sua vez, ou seja, a vez da classe «(p. 60). Embora estejamos de acordo com essa caracterização, que enfatiza a identidade ‘lógica’ da ‘vez da classe’ como potência, a demonstração da ‘ação de classe’, ou a atualização concreta da identidade lógica da classe, daria mais consistência ao argumento. Acrescentamos a isso o fato de que a ação conjunta dos alunos, quando responde à forma da resposta aberta a qualquer falante, não é objeto de reparação ou indicação de transgressão do sistema de participação (a menos que se tenha perdido a coesão da orientação comum para a tarefa, o que também ocorre). Assim, as características distintivas que nos permitem falar de uma “classe” são: (a) a forma como a professora projeta as oportunidades de participação (não selecionando alunos), possibilitando assim que qualquer número de alunos ocupe o lugar de respondente natural; e (b) o fato de que mais de um aluno *realmente* responde ao mesmo tempo em várias ocasiões, sem que isso implique em uma violação do sentido moral da participação e da autoridade do professor. O primeiro caso traduz o sentido do argumento de Payne e Hustler sobre o “turno da classe”, mesmo para os casos em que apenas um aluno responde por vez; o segundo indica o reconhecimento da validade do método de repostas. Momentos em que nenhum aluno em particular é selecionado sinalizam o caráter aberto do turno como válido para quaisquer participantes, como a seguir:

Exemplo 3, 3ª série (4º ano atualmente):

1. P: o divisor se eu tirei o divisor daqui vou colocar
2. aqui pra tirar a prova real dessa divisão.
3. agora (.) esse divisor tá sendo o quê agora?
4. A: multiplica=
5. A: =multiplicado
6. A: multiplicador
7. A: multiplicador:=
8. P: =multiplicador agora ele passou a ser o
9. multiplicador não é que eu não vou trabalhar agora
10. com a multiplicação? (.) ele passou a ser
11. multiplicador (.) e o quociente agora passou a ser?
12. AA: multiplican[do
13. P: [multiplicando (.) então agora tem
14. quatro vezes quatro?
15. AA: dezesseis.

Quatro respostas consecutivas (auto-selecionadas) se seguem à pergunta inicial, antes de uma réplica da professora na linha 8. No entanto, nas linhas 12 e 15 vemos uma ação conjunta que consiste na resposta de mais de um aluno. Essa ação (assim como o que vê nas linhas 4-7) realiza, na prática, a condição da classe como ocupante lógico do segundo turno de fala. Payne e Hustler evitaram a demonstração empírica desse fato, restringindo-se ao argumento lógico. Observe também que na linha 13 nenhum problema é levantado pelo professor em relação ao número de participantes. Ao contrário, o professor sobrepõe parcialmente a resposta com uma paráfrase da resposta dos alunos. A classe não é apenas um “papel social” conversacional, mas é conversacional (lógica e empiricamente) porque funciona como um mecanismo para o desempenho de formas de produção de testemunho e consenso, de fixação do caráter público dos objetos intencionais da educação escolar.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FUNÇÃO EPISTÊMICA DO DISCURSO EM SALA DE AULA**

Como discutimos anteriormente, a existência lógica e prática da “classe” foi muitas vezes entendida apenas como parte da vocação “gerencial” da distribuição das oportunidades de participação em sala de aula; nesse caso, uma consequência inevitável de lidar com muitos alunos ao mesmo tempo. Essa maneira de ver as coisas encontrou repercussão na AC uma vez que a disciplina geralmente dispensa tanto o conteúdo quanto a função social mais ampla, ou propósito, do discurso. É como se a análise devesse se interessar apenas por aspectos formais da interação, e há um senso palpável de que a visão acerca da vocação gerencial da interação é dependente de uma agenda analítica previamente estabelecida.

Como vimos, do ponto de vista lógico a classe é selecionada a partir de *interpelação* a respondente abstrato. A classe, nesse caso, não é mera presença de pessoas com a mesma identidade funcional (“alunos”), mas um modo e uma oportunidade de participação. Na linguagem da AC, constitui um caso desviante, uma variação de tipo “institucional” do modelo clássico da conversação no cotidiano (Drew and Heritage, 1992). É também “responsável”, isto é, a parte (sendo um, dois, muitos ou todos) interpelada a responder a uma pergunta. Queremos sugerir que a interação “professor-classe” parece ser, acima de tudo, um método de produzir acordo público sobre o sentido dos objetos da experiência e do discurso, como parte integral da moralidade da sala de aula, em que muitos recebem a mesma instrução ao mesmo tempo. Na sala de aula, ver, apontar e maximizar o consenso são partes integrais, e não acidentais, da atividade. Essas considerações nos permitem ir além de conclusões meramente “conversacionais”, ou mesmo de considerarmos a “conversação” como categoria analítica primária. De fato, a natureza da *classe* como sujeito respondente nos parece melhor descrita nos termos de sua função “epistêmica”. Foucault (1977), por exemplo, descreve o *grupo* ou *classe* como parte integral de uma “máquina

de aprendizagem”, em que o modelo da relação um-a-um entre mestre e aprendiz foi substituído pela “simpatia dos números” das salas de aula (HAMILTON, 1980; MACBETH, 2000) e seus métodos de instrução e controle.

Na historiografia acerca do desenvolvimento do método científico há eventos correlatos, e talvez mais importantes para fins da discussão do grupo como “sujeito”, ou fonte comum de orientação cognitiva para fins práticos de legitimação social. Shapin e Schaffer (1985), por exemplo, mostraram como, durante o século 17, a emergência das *demonstrações experimentais* em matérias de “fato” (como a existência do vácuo, através do uso da bomba de ar), não só estabeleceu os limites do discurso metafísico em matéria de ciência, mas também convencionou as tecnologias literárias e materiais, isto é, conceitos, modos de argumentação e dispositivos de demonstração, pelas quais *testemunhos* – ao invés de “raciocínios” – podiam ser produzidas para a “observação” pública de fenômenos de interesse científico. As tecnologias do experimento se tornaram parte de um modelo social que “incorporava as convenções que os filósofos experimentais deveriam usar ao lidar uns com os outros e ao considerar afirmações de conhecimento” (Ibid, p. 25).

Filósofos naturalistas como Robert Boyle (1627-1691), estavam convencidos de que não apenas o bom desempenho dos instrumentos era crucial na produção de *matérias de fato* nos experimentos, mas também “a garantia da comunidade relevante de que assim foram realizados” (Ibid: 55). O conhecimento deveria ser testemunhado e isso deveria ser um ato social: “Em filosofia natural, como na lei criminal, a confiabilidade do testemunho dependia de sua multiplicidade” (Ibid. 56). Essa nova capacidade epistêmica presume que o discurso opere dentro de uma lógica em que conceitos são referenciados por observação, e que essa possa ser realizada e confirmada por qualquer um. O conhecimento que a “assembleia” atesta é tanto um fenômeno sensorial quanto discursivo.

No caso da sala de aula, o formato “preferido” também é projetado para a convergência da observação sobre o assunto em demonstração: a maneira como o professor orienta o processo de raciocínio passo a passo são um forte indício disso. A aula se torna um recurso de testemunho, e multiplica, para todos os efeitos práticos, o número de participantes que confirma os fatos da “aprendizagem”. O ponto é que o quadro “lógico” de mudança de turnos entre o “professor” e a “classe” (aos invés de alunos nomeados pessoalmente) funciona para a manutenção do foco epistêmico da sala de aula (LYNCH, 1993). Todo o aparato da ordem da sala de aula, incluindo sua linguagem, o uso de materiais e suas formas de demonstração, consolidam os eventos repetitivos da sala de aula como documentos de “aprendizagem” e “conhecimento”. Se essa leitura é razoável, o vocabulário técnico da análise da conversação pode constituir uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão das práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BOYLE, R. Whatever happened to preference organization? **Journal of Pragmatics**, n. 32: 583-604, 2000.

EDWARDS, D. **Discourse and cognition**. London: Sage. 1997

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Nova Jersey: Prentice Hall, 1967.

GOMES, G. A. **Class/Room/Mathematics: A Praxiology of Early Education**. Tese de Doutorado. Loughborough University, Reino Unido. 2004.

DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HAMMERSLEY, M. **Classroom Ethnography: Empirical and methodological essays**. Buckingham: Open University press, 1990.

HUTCHBY, I.; WOOFFITT, R. **Conversation analysis: principles, practices and applications**. Cambridge: Polity, 1998.

LERNER, G. H. **Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation**. Text, 13 (2), p. 213-245, 1993.

LERNER, G.H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. **Discourse Processes**, 19, 111-131, 1995.

MCHOUL, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society** 7:184-213, 1978.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In T. van Dijk (Ed.) **Handbook of discourse analysis**, Volume 3: *Discourse and dialogue*. London: Academic Press, 1985.

MEHAN, H. "What time is it Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. In M. Hammersley (Ed.) **Case Studies in Classroom Research: A Reader**. Milton Keynes: Open University Press, 1986.

PAYNE, G., HUSTLER, D. Teaching the class: the practical management of a cohort. **British Journal of Sociology of Education** 1(1), 49-66. 1980.

SACKS, H. **Lectures on Conversation**. Oxford: Blackwell, 1992.

SCHEGLOFF, E.A. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. **American Journal of Sociology**, 97 (5), 1992.

SHAPIN, S., SCHAFFER, S. **Leviathan and the air-pump: Hobbes, Boyle, and the experimental life**. Princeton: Princeton University Press. 1985.

THORNBORROW, J. **Power Talk: Language and Interaction in Institutional Discourse**. London: Longman, 2001.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alunos 32, 35, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 88, 90, 91, 92, 101, 113

Análise 1, 22, 23, 36, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 72, 79, 82, 83, 86, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 111, 121, 123, 131, 134, 135, 137, 143, 148, 157

Aprendizagem 15, 17, 32, 33, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 53, 73, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 158

Aula 33, 36, 37, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 58, 65, 71, 99, 102

Avaliação 35, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 73, 79, 82, 85

### C

Capitalismo 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 97, 98

Cidadania 36, 105

Cidade 4, 32, 76, 150

Classe 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 74, 75, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112

Conhecimento 14, 18, 24, 25, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 53, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 95, 96, 101, 102, 103, 105, 112, 115, 116, 120, 121, 126, 135, 136, 152

Contexto 13, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 42, 44, 45, 56, 57, 58, 66, 71, 76, 77, 81, 82, 86, 94, 95, 96, 103, 110, 111, 140, 146, 147

Continuada 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 87

Covid 59, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Criança 87, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

Cristã 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 27, 29

### D

Desenvolvimento 2, 15, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 53, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 87, 89, 91, 92, 97, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 123, 124, 126, 128, 136, 158

Deus 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 29, 30

### E

Educação 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 52, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 149, 158

Ensino 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 53, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 158

Escola 16, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 88, 89, 91, 102, 105, 109, 111, 113, 114

Espaço 16, 17, 32, 37, 38, 39, 41, 76, 92, 105, 132, 151

Estudo 1, 17, 18, 22, 34, 45, 72, 74, 77, 80, 81, 82, 107, 108, 111, 112, 123, 125, 137, 138, 156

## **F**

Fogo 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 78, 151, 154

Fonte 2, 7, 10, 47, 53, 141

Formação 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 73, 79, 84, 87, 89, 95, 100, 102, 113, 114, 136, 137, 140

## **G**

Globalização 13, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 86

## **H**

Humano 7, 14, 16, 17, 22, 37, 38, 74, 78, 80, 98, 117, 121, 122, 127, 128, 136

## **I**

Identidade 13, 35, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 133, 138

Importância 8, 12, 13, 14, 16, 22, 24, 26, 32, 33, 35, 36, 37, 73, 77, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 110, 127, 143, 146

Indígena 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

## **L**

Liberdade 13, 95, 98, 102, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 142

Linguagem 3, 43, 44, 45, 52, 53, 77, 103, 127, 134, 136

Lugar 6, 7, 14, 17, 28, 33, 49, 51, 56, 66, 68, 69, 82, 131, 132, 134

## **M**

Metodologia 1, 11, 19, 72, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 106

## **O**

Organização 12, 31, 34, 36, 38, 40, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 73, 75, 76, 79, 80, 83, 86, 100, 125, 140, 142, 145, 154

## **P**

Pandemia 88, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

participação 16, 17, 38, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 79, 80, 91, 92, 99, 113, 151

Pesquisa 1, 12, 22, 36, 40, 41, 43, 47, 49, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 94, 95,

100, 101, 107, 109, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 128, 136, 143, 158

Poder 3, 4, 5, 7, 13, 15, 23, 24, 38, 49, 57, 64, 71, 84, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 121, 122, 129, 132, 133, 146, 151

## **Q**

Química 88, 89, 90, 91, 92, 93

## **R**

Relações 16, 23, 36, 72, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 107, 109, 110, 123, 128, 136, 139, 142, 154

## **S**

Social 13, 24, 34, 35, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 87, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 132, 142, 152

Sociedade 13, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 122, 124, 128, 140, 151

## **T**

Tecnologia 37, 38, 73, 77, 84, 86

Terra 4, 5, 7, 17, 23, 26, 28, 30, 78, 99, 104, 112, 143, 144, 145, 150, 151, 155, 156

Trabalho 1, 9, 12, 14, 19, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 73, 74, 75, 76, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 106, 107, 108, 110, 113, 116, 117, 118, 122, 123, 126, 127, 135, 137, 139, 148, 149

# CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos  
e resultados empíricos

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos  
e resultados empíricos

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

