

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

MEDIAÇÃO DE LEITURA PARA LÁ DE FAZER AS PERGUNTAS CERTAS

Marijn Brouckaert, Micaela Ramon, Maria de Lourdes Dionísio

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9754>

Submetido em: 2024-09-06

Postado em: 2024-09-13 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

MEDIAÇÃO DE LEITURA PARA LÁ DE FAZER AS PERGUNTAS CERTAS

MARIJN BROUCKAERT¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9005-5405>
<marijn.brouckaert@gmail.com>

MICAELA RAMON²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2193-4075>
<micaelar@elach.uminho.pt>

MARIA DE LOURDES DIONÍSIO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5083-8923>
<mldionisio@ie.uminho.pt>

¹ Doutorando na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

² Doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade do Minho, Braga, Portugal.

³ Doutorada em Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal.

RESUMO: Num esforço para oferecer aos mediadores de leitura ferramentas concretas para estimular o discurso interpretativo quando facilitam encontros de leitura dialógica, a investigação em curso tem dedicado bastante atenção ao uso de perguntas adequadas para estimular um ambiente interpretativo. Nos estudos empíricos sobre este tipo de discussões literárias encontram-se várias propostas para categorizar os tipos de perguntas, sendo a distinção entre questões de vocabulário e questões interpretativas (Moss, 2002; van Kleeck, 2008; Blewitt, 2009; Munita & Manresa, 2013; Silva & Cain, 2015; Lightner & Wilkinson, 2016; Grolig *et al.*, 2020).

Apoiando-se numa análise conversacional multimodal de cinco encontros de leitura dialógica, em que todas as designadas perguntas de vocabulário suscitaram interpretação, o presente artigo sugere complexificar a ideia de que certos tipos de perguntas podem suscitar certos tipos de respostas. Os resultados permitem uma visão da mediação como uma arte da sugestão, em que o mediador e o participante cooperam para construir o ambiente interpretativo e co-gerem o tópico durante a conversa, empregando uma miríade de dispositivos interativos.

Palavras-chave: mediação da leitura, leitura dialógica, análise da conversação, gestão colaborativa de tópicos, tipos de perguntas.

READING MEDIATION BEYOND ASKING THE RIGHT KIND OF QUESTIONS

ABSTRACT: In an effort to provide reading mediators with concrete tools to stimulate an interpretative environment when facilitating dialogic reading encounters, research has dedicated quite some attention to the use of appropriate questions in order to do so. In empirical studies on this type of literary discussion, there are various proposals to categorize types of questions, and the distinction between vocabulary questions and interpretive questions is a recurring occurrence (Moss, 2002; van Kleeck, 2008;

Blewitt, 2009; Munita & Manresa, 2013; Silva & Cain, 2015; Lightner & Wilkinson, 2016; Grolig *et al.*, 2020).

Based on a multimodal conversational analysis of 5 dialogic reading encounters, in which all the so-called vocabulary questions elicited interpretation, this article suggests complexifying the idea that certain types of questions can elicit certain types of responses. The results allow for a vision of mediation as an art of suggestion, in which the mediator and the participant cooperate to build the interpretive environment and co-manage the topic during the conversation, employing a myriad of interactive devices.

Keywords: reading mediation, dialogic reading, conversation analysis, collaborative topic management, types of questions.

MEDIACIÓN DE LECTURA MÁS ALLÁ DE HACER PREGUNTAS ADEQUADAS

RESUMEN: En un esfuerzo por proporcionar a los mediadores de lectura herramientas concretas para estimular un ambiente interpretativo a la hora de facilitar encuentros de lectura dialógica, la investigación ha dedicado bastante atención al uso de preguntas adecuadas para conseguirlo. En los estudios empíricos sobre este tipo de discusión literaria, existen diversas propuestas que categorizan los tipos de preguntas, y la distinción entre preguntas de vocabulario y preguntas interpretativas es una categorización recurrente (Moss, 2002; van Kleeck, 2008; Blewitt, 2009; Munita & Manresa, 2013; Silva & Cain, 2015; Lightner & Wilkinson, 2016; Grolig *et al.*, 2020).

Basándose en un análisis conversacional multimodal de 5 encuentros de lectura dialógica, en los que todas las llamadas preguntas de vocabulario suscitaron interpretación, este artículo sugiere complejizar la idea de que ciertos tipos de preguntas pueden suscitar ciertos tipos de respuestas. Los resultados permiten una visión de la mediación como arte de la sugerencia, en la que el mediador y el participante cooperan para construir el entorno interpretativo y cogen el tema durante la conversación, empleando una miríada de dispositivos interactivos.

Palabras clave: mediación de lectura, lectura dialógica, análisis de conversación, gestión colaborativa de temas, tipos de preguntas.

INTRODUÇÃO: LEITURA DIALOGADA, LEITURA PARTILHADA

Get Into Reading is a simple intervention. Group members meet weekly for an hour or two, and just two things happen: a facilitator or group member reads aloud; the reading is broken up by conversation and response to the text. (DAVIS, 2009, p. 714).¹

Este artigo apresenta resultados de uma investigação de doutoramento em curso, na qual uma análise de conversação multimodal foi conduzida em cinco sessões de leitura partilhada (doravante designada por LP). A autora Jane Davis que, na citação acima, consegue cristalizar a intervenção de LP

¹ O que em 2009 se chamava Get into Reading (GiR), é agora conhecido como Shared Reading (SR). A tradução 'Leitura Partilhada' foi derivada desta última expressão.

numa frase, iniciou a The Reader Organization (TRO) juntamente com Angela Macmillan e Sarah Coley, na Universidade de Liverpool, em 1997 (Davis, 2020). A missão era "criar ambientes onde as respostas pessoais aos livros fossem livremente partilhadas em comunidades de leitura em todas as áreas da vida" (Davis *et al.*, 2014, p. 3, tradução própria). O objetivo de uma sessão de LP pode ser definido como chegar a reflexões ou interpretações dos textos, envolvendo a maioria dos membros do grupo nesse processo (Steenberg *et al.*, 2014; 2020; Skjerdingsstad & Tangerås, 2019). No momento da escrita deste artigo, grupos de LP reúnem-se internacionalmente numa grande variedade de contextos e comunidades: centros comunitários, bibliotecas, casas para os sem-abrigo, escolas, centros de proteção à criança, hospitais, consultórios, prisões, unidades de reabilitação de tóxico-dependências, lares de idosos, chegando assim a comunidades de leitura variadas.

As sessões são geralmente estruturadas ao longo de quatro momentos (Billington *et al.*, 2010, p. 15-17): 1. Introdução, onde os participantes têm tempo para conversarem livremente e se relaxarem. 2. Leitura de um texto narrativo e discussão, sendo que o mediador começa a ler o texto em voz alta e os membros do grupo são livres de interromper com pensamentos imediatos. Se isso não acontecer, o mediador fará uma pausa num momento pré-determinado no texto e provoca uma discussão aberta e uma reflexão em grupo. 3. Leitura e Discussão de Poesia. 4. Fim da sessão, onde as pessoas se preparam para sair, ficar um pouco para conversar ou, por vezes, colocar questões práticas. É importante sublinhar que os membros do grupo participam voluntariamente e reagem em relação ao que está a acontecer no próprio texto, ao que pode estar a acontecer dentro de si como indivíduos ou em resposta à discussão que existe no grupo (Billington *et al.*, 2012, p. 15).

Neste sentido, a intervenção de LP pode ser vista numa tradição de atividades de leitura que incorporam explicitamente a prática de leitura num processo de intercâmbio social, como os booktalks, de Aidan Chambers (1985, 1993), as Tertúlias Literárias Dialógicas, de Ramón Flecha (Flecha, 1997; Flecha, 2015; CONFAPEA, 2012; Loza, 2004), os círculos literários/cercles de lecture (Short & Pierce, 1990; Short & Klassen, 1993; Terwagne *et al.*, 2003), os "interactive read-alouds" (Barrentine, 1996), os collaborative reasoning (Anderson *et al.*, 1998), a Paideia Seminar (Billings & Fitzgerald, 2002), e várias intervenções de leitura descritas por Colomer (2005)², Petit (2009)³, Lightner & Wilkinson (2016), etc.

Esta leitura dialogada tem sido apresentada como um ótimo instrumento de mediação para formar leitores literários. Nas palavras de Munita & Manresa (2012, p. 123): "la discusión literaria parece ser un excelente puente para avanzar desde una lectura principiante hacia una lectura literaria experta". É geralmente aceite que o diálogo sobre um texto estimula em certa medida a compreensão textual, pois exige do participante no diálogo a capacidade de discutir as suas perspetivas através da experiência de vida e dos elementos textuais (Wells, 2007), e reúne diferentes pontos de vista (Nystrand, 1997; 2002, ver também Sandora, Beck, & McKeown, 1999; Saunders & Goldenberg, 1999; Zevenbergen & Whitehurst, 2003; Lightner & Wilkinson, 2016). A leitura dialogada não só foi relacionada com uma compreensão mais ampla do texto lido, mas também com habilidades gerais de compreensão de leitura (Wilkinson & Son, 2010; Soler, 2004; Wells & Arauz 2006; para uma visão geral, veja-se Lightner & Wilkinson, 2016, p. 436). O que tem recebido bastante atenção na investigação empírica é o papel do mediador nestas

² No seu capítulo final de 'Andar entre libros' (Colomer, 2005, pp. 268-270).

³ Especificamente no capítulo 'Otras sociabilidades' (Petit, 2009).

sessões de leitura dialógica e, especificamente, o tipo de perguntas que podem ser feitas para criar um ambiente interpretativo.

Fazer diferentes tipos de perguntas

Moss (2002, p. 62-82) dedica um capítulo a “the art of questioning”, e lista tipos de perguntas a fazer antes, durante e depois da leitura de um texto. Distingue perguntas para incentivar a resposta estética, perguntas para orientar a análise literária e perguntas para ajudar a apreciar o ofício dos autores, que incentivam os leitores a procurar ligações intertextuais e que os estimulam a fazer ligações entre o texto e a vida.

Wilkinson, Murphy & Binici (2015) mencionam a importância de fazer perguntas autênticas (sem respostas pré-determinadas), de concentrar-se em perguntas que exijam análise de texto, em vez de apenas citar o texto, e de basear-se em comentários e atribuições feitos anteriormente pelos participantes como elementos importantes de uma discussão frutífera sobre um texto (veja-se também Ligther & Wilkinson, 2016).

Um ponto em comum de vários estudos é a forma como as perguntas de vocabulário são muitas vezes definidas como servindo uma função limitada, em comparação com outras perguntas que podem desencadear interpretações mais elaboradas. Munita & Manresa (2012) fazem uma distinção semelhante e falam de perguntas diretivas, para explicar o vocabulário ou para verificar o conhecimento do grupo sobre a referência a um evento no texto. No mesmo sentido, Blewitt *et al.* (2009) fazem uma distinção entre perguntas de baixa exigência e perguntas de alta exigência. Vários autores apontam que uma estratégia eficaz para desenvolver habilidades de compreensão narrativa literal e inferencial é combinar as perguntas de vocabulário com perguntas inferenciais (van Kleeck, 2008; Silva & Cain, 2015; Grolog *et al.*, 2020).

Deve acrescentar-se, no entanto, que a investigação empírica sobre a leitura dialógica não se centrou apenas no tipo de perguntas certas a fazer. Outros autores sublinham que a criação de um ambiente propício à interpretação inclui uma abordagem atenta às estratégias gerais de comunicação que estão em jogo durante a interação. Zevenbergen & Whitehurst (2003, p.3) mencionam a eficácia da repetição, das pausas, de estar atento às necessidades e aos interesses dos co-leitores, bem como de elogiar os esforços dos leitores como forma de estimular a interpretação. Pramling & Ødegaard (2011) relacionam isto com a ideia de que o orador não só quer dizer algo, mas também quer dizê-lo a alguém, e que, por isso, é fundamental que um facilitador se posicione como ouvinte interessado. Nas palavras destes autores: “it will be of pivotal importance to a child’s developing narrative skills to meet teachers (and others) who (...) are also interested and communicate that they are interested, in listening to these emerging narratives” (p. 31).

Quando uma primeira impressão dos dados empíricos recolhidos no estudo que aqui se apresenta pareceu sugerir que, contrariamente às distinções feitas na literatura existente, todas as perguntas sobre o vocabulário pareciam suscitar interpretação, foi colocada a hipótese de que isso talvez se devesse a estratégias gerais de comunicação em jogo durante a interação. Para compreender estes processos, foi adotada uma abordagem etnometodológica de análise de conversação (doravante designada por EMCA) para analisar de perto a organização sequencial desses momentos na interação em que o mediador ou um participante procuram o significado de uma palavra no texto (Sacks, 1992; ten Have 2007; Schegloff 2007; Nevile *et al.*, 2014; Goodwin & Goodwin 1986; Goodwin, 2000, 2003, 2018).

As investigações da EMCA são de natureza émica, isto é, analisam o que é disponibilizado publicamente aos co-participantes numa interação e não impõem teorias externas aos dados. Nas palavras de Neville *et al.* (2014, p. 9): “EMCA focuses on how participants understand each contribution to interaction as it is produced in situ”. Esta abordagem tem um grande potencial para complementar o que Perakylä & Vehviläinen (2003) chamam de stock of interactional knowledge (doravante designado por SIK), ou os componentes etnográficos que estão ligados a uma prática, neste caso a leitura dialogada. Os autores destacam que a EMCA pode complementar os pressupostos baseados na investigação etnográfica de quatro maneiras:

(i) falsify or correct assumptions that are part of an SIK; it may (ii) provide a more detailed picture of practices that are described in an SIK. (iii) CA may also add a new dimension to the understanding of practices described by an SIK, or (iv) provide the description of practices, not provided by a very abstract or general SIK (Perakylä & Vehviläinen, 2003, p. 727).

EMCA APLICADA: GESTÃO DE TÓPICOS E EPISTÉMICA DA INTERAÇÃO

A investigação sobre a interação em ambientes organizacionais específicos, em oposição à conversação ordinária que não se limita a um cenário especializado ou à execução de uma determinada tarefa (Heritage, 2005), é abordada na EMCA por uma área de investigação de interação institucional ou ‘workplace interaction’, ou ainda EMCA aplicada (Luff *et al.*, 2010, p. 8). No estudo atual, o contexto da interação institucional é uma sessão de LP. Além disso, a presente análise centra-se na gestão de tópicos na interação, aspeto que tem recebido atenção específica no âmbito da investigação EMCA. Não só vários dispositivos interacionais, mas também a utilização da posição epistémica de cada um dos falantes foram descritos em relação à gestão de tópicos.

Dispositivos de interação para a gestão de tópicos

Ao longo das últimas décadas, estudos da EMCA revelaram vários dispositivos de interação, através dos quais os participantes se orientam para um tópico como algo a ser desenvolvido, a ser terminado ou a ser transformado (West & Garcia, 1988). Para determinar se um dispositivo de interação pode ser visto como fator de desenvolvimento, atrofia ou transformação de tópicos, devem ser referidas provas interacionais que demonstrem cada caso. Por outras palavras, não basta detetar estes mecanismos utilizados por um falante para estabelecer que tais processos estão a acontecer. Pelo menos não sem submetê-los à noção émica de procedimento de prova do próximo turno (next-turn proof procedure):

claim to sequential organization cannot rest solely on the fact that two actions are immediately juxtaposed. To build a robust analysis it is necessary to try to consider how an action can be seen, in and through its design, to display an orientation, an attentiveness, to the prior. Such displays may be found in talk or in visible conduct (Luff *et al.*, 2010, p. 101).

Epistémica das interações e gestão de tópicos

Particularmente importante para o estudo da gestão de tópicos é o que se tem vindo a chamar de epistémica das interações. Esta área de investigação da EMCA está especificamente interessada em como os falantes definem o seu acesso a um domínio de conhecimento (Heritage, 2012a; 2012b): "epistemic territories embrace what is known, how it is known, and persons' rights and responsibilities

to know it" (Heritage, 2012b, p. 5-6). Heritage distingue o estatuto epistémico (epistemic status) da postura epistémica (epistemic stance). O estatuto epistémico refere-se a um estado de conhecimento relativo dos falantes. Nas palavras de Heritage (2012b, p.4): “[epistemic status] can range from circumstances in which speaker A may have absolute knowledge of some item, while speaker B has none, to those in which both speakers may have exactly equal information, as well as every point in between.” Além disso, Heritage salienta que o estado epistémico de uma pessoa é relativo, interativo e pode ser alterado.

Por outro lado, a postura epistémica refere-se a expressões momentâneas usadas pelos participantes para transmitir a sua afinidade com domínios do conhecimento (Heritage, 2012a,b). É aqui que – usando todos os tipos de marcadores epistémicos verbais (Heritage, 1984; 2012a; Kärkkäinen, 2003; Gardner, 2007; Stickle, 2015), prosódia (Couper-Kuhlen, 2012) e ‘embodied actions’ (Drew and Kendrick, 2018; Heller, 2021) – os participantes expressam a sua posição relativa sobre a ‘escala’ epistémica entre mais conhecedores [K+] e menos conhecedores [K-] e onde valorizam o acesso epistémico de outro participante e os direitos a domínios específicos de conhecimento e informação.

Não há necessariamente uma relação única entre o estatuto e a postura epistémicos: “Epistemic status can be dissembled by persons who deploy epistemic stance to appear more, or less, knowledgeable than they really are. Interactional exigencies may compel, or simply eventuate in, divergences between epistemic status and stance” (Heritage, 2012b, p. 7).

Finalmente, Heritage (2012a) mostra como a epistémica está relacionada com a organização da sequência e o desenvolvimento de tópicos por falantes em interação. O autor distingue duas situações: em primeiro lugar, durante sequências que já estão em curso, os ajustes [K+] ou [K-] subtis ou “off the record” impulsionam os tópicos. Ele fala de um balancé epistémico: “epistemically relevant contributions drive this interaction forward in a kind of K+/K- seesaw, and (...) new contributions—as in the game of “Go”—permit topic drift in the classic stepwise progression first described by Sacks (1992b)” (Heritage, 2012a, p. 45). A ausência de ajustes [K+] ou [K-], por outro lado, resultará em atrofia de tópicos. Heritage argumenta que alguns usos do “sim” e de expressões idiomáticas são formas de propor o encerramento “não adicionando novos fornecimentos informativos” (Heritage, 2012a, p. 48, tradução própria).

Em segundo lugar, posições [K-] e [K+] explícitas (ou como Heritage diz: “on the record”), que funcionam como iniciadores de sequências, induzem o movimento do tal balancé, “até que uma reivindicação de equilíbrio para todos fins práticos seja registada pela pessoa que tinha assumido anteriormente (ou se assumiu estar em) a posição K-” (Heritage, 2012a, p. 48, tradução própria).

Como tal, Heritage propõe ver a epistémica como um dos princípios da organização da sequência e da gestão do tópico. Também Kärkkäinen liga o trabalho epistémico com a gestão de tópico, mostrando como cláusulas epistémicas do tipo ‘I think’ podem anunciar uma mudança de tópico.⁴

DADOS E MÉTODO

⁴ Kärkkäinen centra-se especificamente na cláusula epistémica pré e pós-posicionada de ‘I think’: “I think can be used as a frame or a bracket at a boundary in discourse, at a point of transition, such as a topic shift, a shift to meta-discourse or subsidiary information, or a shift back to an earlier or to a completely new point” (Kärkkäinen, 2003, p. 128).

Os dados aqui analisados são extraídos de quase nove horas de vídeo e áudio, captadas em cinco sessões de LP, cada uma com a duração de uma hora e meia a duas horas. Um total de nove participantes inscreveram-se voluntariamente para integrar as sessões de LP. Sete pessoas auto-identificaram-se como sendo do sexo feminino e as outras duas do masculino. As suas idades variavam entre os 21 e os 55 anos. Oito delas eram estudantes no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), em Portugal, e a nona era um habitante da cidade. Oito identificaram-se como portugueses e um como cabo-verdiano. As sessões decorreram uma vez por semana, na biblioteca do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), acompanhadas de café, chá e alguns doces, de acordo com as práticas em uso na LP.

A Comissão de Ética da Universidade do Minho subscreveu os fundamentos éticos da abordagem do estudo. O esboço geral da abordagem ética foi baseado na ideia de que é impossível fixar os elementos éticos da relação entre investigador e outros participantes no início de um estudo e que esta relação vai para além de seguir as regras (Eriksson, 2021, p. 9). Trata-se, antes, de um processo contínuo de negociação e de manutenção das regras. Do ponto de vista prático, isto implicava que, além do formulário de consentimento ético convencional, os sujeitos fossem informados recursivamente, durante o trabalho de campo, sobre o foco da investigação, sobre os seus direitos, e sobre a responsabilidade do pesquisador de prevenir qualquer ameaça à sua integridade emocional na hora de reportar as suas interações. Além disso, foi expressa, em várias ocasiões, a abertura para prestar atenção às suas reflexões sobre o decorrer do projeto e sobre a dinâmica do grupo, e reiterada a disposição para considerar eventuais necessidades de alteração do consentimento informado.

Na análise, para descrever o facilitador e os participantes, como se irá ver, foram usadas siglas, o que reflete uma decisão consciente que vai além da garantia da confidencialidade. Em consonância com a EMCA, este processo de categorização de interlocutores na interação é "uma realização contextualizada e heurística relacionada com a ação social que está a ser realizada localmente" (Mondada, 1999, p. 20, tradução própria). Baseada num caso de definição de interlocutores como falantes nativos versus não nativos, esta autora mostra como tal generalização nem sempre está em consonância com a forma como as pessoas envolvidas na interação se definem localmente na interação, e exemplifica como a adesão categórica dos interlocutores pode transformar-se ao longo da interação. Nas palavras da autora: "Les catégorisations possibles d'une personne sont donc non seulement multiples, mais peuvent changer successivement au fil de la séquence interactionnelle, ou bien se confronter polémiqument ou conflictuellement" (Mondada, 1999, p. 30). Também Stokoe *et al.* afirmam que a identidade dos participantes pode ser interpelada através de análise sequencial e como, por exemplo, a atribuição da identidade de género "are rooted in members', not analysts', ongoing production of social life" (Stokoe *et al.*, 2020, p. 74).

Com esta informação em mente, para a transcrição, que Mondada (1999, p. 30) descreve como "un des lieux où l'analyste risque de projeter subrepticement ses propres catégories sur l'interaction", decidiu-se usar o mesmo acrónimo para cada interlocutor na interação, nomeadamente "p", seguido de um número aleatório para garantir o anonimato. Como parte do objetivo da presente investigação foi descobrir como o facilitador e os participantes negociam localmente os seus papéis na interação, estes últimos são, como tal, todos categorizados como participantes na interação e, só após uma análise detalhada, as especificidades das suas funções são explicadas. Ao longo de todas as interações o facilitador foi marcado com o acrónimo 'p9'.

Um fator metodológico adicional é que o estudo foi executado com o investigador assumindo o papel de investigador-participante, posto que empenhou o papel de facilitador durante as sessões de LP. Foi seguida a posição de Hofstetter segundo a qual "a análise de vídeo é aumentada e complementada através da participação do investigador" (Hofstetter, 2021, p. 4, tradução própria). Hofstetter demonstra, ainda, como o envolvimento ativo na prática pode conceder ao investigador da EMCA um acesso etnográfico às perspectivas corporais e sensoriais a que de outra forma não teriam acesso (ver também Pehkonen *et al.*, 2021). Isto foi especificamente o caso para o foco do presente artigo, nomeadamente para definir se a postura K- do facilitador coincidiu com um estatuto K-. Por exemplo, em alguns casos, o facilitador pediu o significado de uma palavra (postura K-), quando realmente sabia o significado (estatuto K+). A complementaridade entre os dados etnográficos (donaravante EG) e a abordagem EMCA é um tema controverso (Peräkylä & Vehviläinen, 2003; Maynard, 2003). No entanto, este tipo específico de combinação de conhecimentos etnográficos com EMCA foi descrito como fazendo parte da complementariedade limitada entre ambos métodos. É aceite que o uso de dados EG pode oferecer uma descrição mais precisa de uma ação relacionada com um episódio focal da análise EMCA, neste caso oferecendo conhecimento sobre o estatuto epistémico do facilitador.

Um total de cinco pesquisas de significado de palavra surgiram nos dados. Em baixo serão apresentados dois casos que permitem tirar conclusões. As três pesquisas de palavra que não são retomadas neste artigo foram deixadas de fora por uma questão de espaço textual. De qualquer modo, embora os casos abranjam um fenómeno semelhante, o objetivo não é construir coleções de um determinado fenómeno. Schegloff (1993) sublinha que as coleções EMCA não oferecem provas estatísticas, mas são conglomerações de instâncias individuais. O que um único caso fornece limita-se a provas empíricas do que ocorre naquela interação determinada e não permite generalizar ou teorizar em termos de frequências, mas simplesmente afirmar que ocorreu e, portanto, pode ocorrer. Para romper com esta posição aparentemente fechada sobre si mesma, pode-se recorrer à noção de Peräkylä & Vehviläinen (2003), como discutido anteriormente, de que uma análise EMCA pode complementar um corpo de conhecimentos etnográfica (SIK) sobre uma prática.

ANÁLISE

Nota sobre a utilização do tipo de letra

A utilização de dois tipos de letra é um hábito recorrente nos estudos EMCA, em que a própria transcrição é quase sempre apresentada num tipo de letra diferente do corpo do texto. Optou-se por seguir alguns estudos EMCA recentes em que o tipo de letra da transcrição é também utilizado quando se cita essa transcrição no corpo do texto (por exemplo Stickle, 2015; El-Wakai, 2018; Roberts, 2022). O objetivo é fazer uma distinção visualmente clara entre o que é texto analítico, que é escrito de acordo com as regras de gramática e pontuação, e o que é transcrição da palavra falada, que na EMCA é representada utilizando pontuação diferente e dando prioridade à forma como a enunciação foi efetivamente pronunciada, muitas vezes apesar da utilização gramaticalmente incorreta da língua (veja-se Apêndice: Convenções de transcrição). Um exemplo encontra-se em Roberts (2022): "Progressivity halts in Bianca's next turn **ehm um um h um**, which consists only of delaying productions." Ou, no mesmo artigo: "Francesca's response to the **> what's that < ?** question involves her deliberately pointing at the image again and uttering **THAT!**, with increased volume, emphasis, and a 'dramatic' pitch contour"

(Roberts, 2022). Outros estudos utilizam o itálico para incluir os enunciados citados (por exemplo Drew & Kendrick, 2018; Caronia, 2022). No entanto, isto não é ideal, uma vez que, de acordo com as normas de transcrição da EMCA, os itálicos referem-se à utilização de sons abafados nas palavras e, por conseguinte, esta informação perde-se, utilizando esta forma de representar as citações.

Caso 1: Crepusculário - simulando um estado [K-]

Este primeiro fragmento ocorre durante a primeira sessão de LP, enquanto se discute o conto *Duas palavras*, de Isabel Allende (1991). O facilitador inicia uma discussão sobre o apelido da personagem principal da história, fingindo que não sabe o significado da palavra.

- 1 P₅ Se calhar (mffrll) por seu objetivo.
 2 (4.9)
 3 P₉ uhuh (3.2) .hh Olha, Beliza Crepusculário significa alguma coisa em (0.3) em Português?
 4 (0.9)
 5 P₁₁ °Crepusculário°.
 6 (1.2)
 7 P₆ É assim. Pois. Está relacionado com o crepúsculo, não é?
 8 P₁₁ está
 9 P₆ [NEM tenho inteira noção de que é que:]
 10 P₅ [Sim mffrll mfrrrlll mffrll mffrllll]
 11 P₄ Crepusculário existe. É uma coisa na igreja. O crepusculário.
 12 (0.2)
 13 P₅ Sim
 14 (1.2)
 15 P₆ Mas não sei o que é que é. Eu não sei.
 16 P₅ Crepuscular. É ti[po::] o amanhecer ou: e: a mudança de::
 17 P₆ [eu-]
 18 P₃ de noite [para o::]
 19 P₅ [de noite para] o dia
 20 P₃ Exacto
 21 P₅ É
 22 P₉ ↑Ah
 23 P₅ É quando há aquela mudança entre noite e dia.
 24 P₆ E tem- até é interessante porque dado que ela está a acender e::hm
 25 P₃ ↑oh ((assente)) exacto
 26 P₆ está a ir de noite para o dia ela própria. Ela própria a [noite]
 27 P₅ [Sim]
 28 P₆ para o dia.
 29 P₉ Ok?
 30 P₅ Sim. Pode-se també:m interpretar como algo que com- de:: da mudança dela como pessoa de uma parte difícil o de (.) sem esperança para uma parte que
 31 P₆ uhuh
 32 P₅ renova
 33 P₉ uhuh
 34 P₅ sendo algo e: alguém diferente. Por (.) causa-
 35 P₉ Que está no nome dela.
 36 P₅ Sim
 37 P₆ Pois. Quase como se o nome fosse profético um bocado.

Como se pode ver nas linhas 1 e 2, p5 termina a sua expressão e um silêncio de 4,9 segundos indica que considera o seu turno como terminado, e que não existe reação imediata do grupo. P9 primeiro coloca **uhuh**, chamado um 'continuer' marcando a sua escuta contínua (Jefferson, 1984; Gardner, 2007). Como este não é recebido com mais desenvolvimento de tópico durante os próximos 3,2 segundos, o tópico pode ser visto como claramente terminado (Button & Casey, 1984). É agora que p9 inicia um novo tópico. Para isso, p9 respira e pede: **Olha, Beliza Crepusculário significa alguma coisa em (0.3) em Português?** Ao explicar **(0.3) em Português?**, p9 sugere que a sua dúvida provém do seu grau de domínio linguístico da língua e apela ao estatuto dos participantes como peritos sobre o assunto. Está, assim, a pedir-lhes para o ajudarem com a tarefa linguística. Neste caso, no entanto, p9 não tem um estatuto [K-], sendo que sabe a resposta à sua pergunta⁵, e está simplesmente a assumir uma postura [K-], adotando o papel de não-conhecedor.

Na interação vê-se como a tarefa é interpretada coletivamente. P11 reformula um fragmento da pergunta numa voz mais baixa: **°Crepusculário°**, manifestando simultaneamente a compreensão da questão e do processo interior necessário para encontrar uma resposta (Mondada & Pekarek-Doehler, 2004).

P6 relaciona o nome com crepúsculo: **É assim. Pois. Está relacionado com o crepúsculo, não é?** O seja, adota uma posição relativa de conhecedor, marcada pela afirmação **É assim** e o 'tag question' no final da sua expressão para convidar ao acordo (Stivers, 2010; Heritage, 2012a). Quando p11 formula a confirmação esperada, na linha 8, (Stivers 2010; Pomerantz, 2021), explica então que não sabe muito bem o que significa. Por outras palavras, a tarefa linguística continua de pé. P4 agora faz uma primeira tentativa (errada) para estabelecer o significado: **Crepusculário existe. É uma coisa na igreja. O crepusculário.** Isto é seguido por um marcador de confirmação por p5: **Sim** que provavelmente é parte da estratégia de conversação que leva a concordar antes de discordar, como descrito por Pomerantz (2021). Prova local é que será p5 quem vai apontar o significado certo da palavra. Como nenhuma outra elaboração vem durante 1,2 segundos (linha 14), p6 reafirma o seu estatuto de não saber o que significa: **Mas não sei o que é que é. Eu não sei.** A reintegração da sua posição [K-] sugere que o desafio linguístico continua de pé e é p5 quem agora assume o papel de conhecedor, oferecendo o significado da palavra, em colaboração com p3. A colaboração é estabelecida por uma conclusão antecipada mútua, tal como descrita por Lerner (1996), feita por p3 na linha 18 e feita por p5 na linha 19, e é seguida por um marcador de confirmação recíproco (linhas 20 e 21). Isto é abordado por p9 com um marcador de notícias **↑Ah**, o que segundo Heritage (2012a) implica que está epistemicamente 'fechando' a pergunta: indica que já recebeu a resposta à sua pergunta. P5, no entanto, repete o significado estabelecido, possivelmente porque p9 não foi o único que expressou uma situação [K-], e oferece mais oportunidades para outros participantes também alcançarem o estatuto [K+]. Ao fazê-lo, p5 assume um

⁵ Este é um exemplo da compatibilidade limitada da EG e EMCA (Maynard, 2003), e, mais especificamente, prova o ponto de Pehkonen *et al.* (2021) que defendem que através da participação, o investigador tem acesso a elementos etnográficos que de outra forma não teria. É porque assumi o papel de mediador que tinha acesso ao meu conhecimento anterior no momento da interação. Não só sabia o significado da palavra, como tinha usado o mesmo texto em várias ocasiões com outros grupos (em neerlandês) e fiz a mesma pergunta em cada um deles. Além disso, o primeiro texto que li como participante num contexto de LP foi este mesmo texto em inglês, e o mediador, neste momento, fez a mesma pergunta, expondo o potencial da atividade linguística. A prova material de que a pergunta foi premeditada pode ser encontrada na cópia do texto onde se fez a preparação, onde o nome Beliza Crepusculário é sublinhado e Crepusculário está marcado.

papel ativo na criação de um ambiente multipartidário, tendo em conta as possíveis necessidades dos vários participantes.

P6 agora também marca a sua receção da informação fornecida pelo p5. No entanto, não escolhendo um marcador de notícias, mas ligando o seu conhecimento obtido para propor uma interpretação sobre o que isto diz sobre o personagem. A sua expressão é estruturada como uma mudança de tópico gradual. Depois de iniciar o seu turno com **E tem-**, corta a sua palavra e coloca a avaliação **até é interessante** para usá-lo como uma expressão pivô, como descrita por Jefferson (1993), para mudar para o seu ponto interpretativo. Como tal p6 transformou a tarefa linguística dada por p9 (qual é o significado desta palavra) de volta ao objetivo geral da sessão, nomeadamente a interpretação de texto. É seguido nesse processo por dois participantes: antes mesmo de terminar o seu ponto, p3 marca a sua interpretação com o marcador notícias **↑oh ((assente))** e p5 reage com um chamado ‘acknowledgment token’ (linha 27).

P9 agora profere um ‘Ok?’, descrito por Gardner (2007) como a maneira de focar no que vem a seguir na interação. É quase desprovido de conteúdo, como se a palavra fosse apenas um meio de proferir um tom interrogativo, sem explicar qual é a pergunta, nem a quem é dirigida. Neste sentido, funciona como um ‘continuer’, como descrito por Jefferson (1984).

P5 agora explica o seu alinhamento com o ponto de p6, continuando a atividade topical e fazendo mais num movimento gradual na interpretação (Sacks, 1992; Heritage, 2012a) apoiado por tokens de apoio de p9 e p6 (linha 31, 33), e uma conclusão antecipada, como descrito por Lerner (1996), de p9 na linha 35.

Por outras palavras, p9 toma uma posição [K-] embora ele tenha um estatuto [K+]. A pergunta de vocabulário é sequencialmente posicionada entre o final claro de um tópico antigo e conversa interpretativa renovada. A discordância entre o estatuto e a postura epistémicos do facilitador indica que está a usar a tarefa linguística de forma deliberada, orientando-se para iniciar um novo tópico. No entanto, não tem qualquer controlo sobre o processo de transformação entre a tarefa linguística e a tarefa abrangente para a qual o participante volta. Depois de p9 orientar para um final sequencial colocando um marcador de notícias, é um participante (que anteriormente explicou não saber o significado da palavra) quem faz uma mudança de tópico gradual, provando que obteve o significado da palavra e conectando o significado com possíveis interpretações da personalidade da personagem principal. Ao fazê-lo, transforma efetivamente a procura de significado de uma palavra num discurso mais interpretativo sobre o texto. O que o mediador faz é mostrar mais apoio, uma vez que a transformação ocorreu. No entanto, não é o único a assumir este papel: outros participantes fazem o mesmo.

Caso 2: Bilhetinhos de saudade - uma tarefa ambígua

Neste segundo caso, o grupo lê ‘Poema Salgado’, de Ovídio Martins (2015). O facilitador pergunta o significado de bilhetes de saudade, ignorando o significado do conceito.⁶ A pergunta é tratada por um participante como uma pergunta de vocabulário, enquanto outro participante a vê como um estímulo para uma interpretação mais aprofundada. O caso confirma o uso polivalente de perguntas de

⁶ Uma prova material do estatuto [K-] do facilitador é que na cópia do poema do facilitador, usada para preparar a sessão, ‘meus bilhetinhos de saudade’ está sublinhado e tem um ponto de interrogação ao lado.

vocabulário e mostra como as perguntas podem ser muito mais ambíguas do que as categorizações etnográficas às vezes fazem parecer.

- 1 (4.9)
 2 P₉ .hhh ((levanta o poema)) Poema salgado ((lê o poema em voz alta))
 3 (5.7)
 4 Que é que são esses bilhetinhos de de: de saudade? Acho que é uma coisa que não conheço.
 5 (2.0)
 6 P₅ e:m
 7 P₁₂ Se calhar foram palavras que eram para ser ditas e não foram ditas a tempo ou que outra pessoa teve receio.
 8 P₃ Não sei se isto tem contexto histórico. (mfrl) dos descobrimentos dos Portugueses eram descobri- portanto há a:: imagem dos descobrimentos que é os homens nós barcos, as caravelas, e das mães, als mulheres e as filhas e:m perto do mar a dizer adeus e e:: e:m e se calh- e a saudade foi muito: muito, os bilhetinhos de saudade que iam para ao mar, estavam ali a despedir-se porque (.) era muito incerto se voltariam ou não. (0.2) e acho que foi de aí, mas °não tenho a certeza°.
 9 P₉ Mm
 10 P₃ mas eu associei a isso. (mfrl) essa saudade de: ir e não (.)
 11 P₅ (mfrl)
 12 P₃ voltar (mfrl)

Durante a quarta sessão, 5.7 segundos de silêncio seguem a releitura do poema. P₉ assume o papel de interrogador e lança uma tarefa linguística: **Que é que são esses bilhetinhos de de: de saudade?** A consulta é um dispositivo de interação para iniciar o tópico devido à falta de interação espontânea dos participantes e pode ser visto como um chamado ‘itemized news enquiry’, um termo usado por Button & Casey (1985) para descrever uma nova questão que contém um item topical que está relacionado com o suposto conhecimento do destinatário. Por outras palavras, a questão apela à possível posição de conhecedor dos participantes.

O formato de pergunta já implica a posição [K-] do facilitador, mas ele insiste também em tornar explícito o seu estatuto de não conhecedor, adicionando: **Acho que é uma coisa que não conheço**. Note-se como a pergunta pode ser vista como uma orientação para chegar à interpretação (como em "qual é o significado desses bilhetinhos de saudades para o texto em questão?"), enquanto a cláusula epistémica de p₉ abre a oportunidade de se orientar para uma atividade linguística (como em “o que significa a palavra em português?”). Com efeito, vê-se como vários participantes se orientam para a questão no âmbito das diferentes atividades.

Depois de um silêncio de 2 segundos, p₅ exterioriza o seu processo de pensamento contínuo: **e:m**. P₁₂ toma a palavra e a sua reação não explica o que é um bilhetinho de saudade, mas oferece uma interpretação do que poderiam significar no texto (linha 7). P₃ assume o papel de respondente na atividade linguística, oferecendo antecedentes históricos e uma descrição do que eram esses bilhetinhos (linha 8), terminando a sua contribuição relativizando a sua postura epistémica: **e acho que foi de aí, mas °não tenho a certeza°**.

P9 agora profere um token de resposta mínimo, epistemicamente falando, pouco claro (linha 9), ao qual p3 reage como sendo apoio, uma vez que agora transforma a atividade linguística em discurso interpretativo, expressando o que considera ser o significado dos bilhetinhos de saudade no texto: **mas eu associei a isso. (mfrl) essa saudade de: ir e não (.) voltar.**

O que este caso mostra são dois participantes a dançar em torno da ambiguidade de uma pergunta colocada, cada um dando a sua interpretação da questão. Ao longo dos múltiplos pedaços de conversa, o facilitador é tratado como perguntando sobre o significado do texto, sobre o significado de uma palavra e de volta sobre o significado do texto. Sequencialmente o caso serve como segundo exemplo onde a pergunta de vocabulário é usada para sair de uma situação 'despreferida', sendo uma conversa estagnada.

DISCUSSÃO

A hipótese enunciada no início do presente artigo considerava que olhar através das lentes da EMCA para os momentos da interação em que uma pergunta de vocabulário era feita, poderia ser relevante, para o corpo de pesquisa existente ou SIK (Perakylä & Vehvilainen, 2003). Aqui será discutido como os resultados podem complementar o SIK de duas maneiras. Em primeiro lugar, a análise epistêmica permite expandir as conclusões dos estudos que deram atenção às estratégias comunicativas mais amplas para criar um ambiente interpretativo, mostrando uma miríade de dispositivos interativos que estão em jogo para chegar à interpretação. Em segundo lugar, a análise sequencial sugere uma relação mais complexa, entre questões de vocabulário e interpretação, do que por vezes é sugerido no corpo de conhecimento existente.

Análise epistêmica: a posição do não-saber como estimulador da conversação e a posição do saber como posição negociada.

Estabeleceu-se que nestes dois casos, do ponto de vista epistêmico, a atividade de procurar o significado de uma palavra é construída pelo facilitador colocando-se na posição de não saber, permitindo que os participantes assumam um papel de conhecedor [K+].

No caso 2, o facilitador tem um estatuto [K-], ou seja, realmente não sabe o significado de 'bilhetinhos de saudade'. Esta situação não é diferente de uma posição na qual os etnógrafos muitas vezes se encontram quando tentam ter acesso a uma determinada comunidade. Como Briggs (1986, p. 39) salienta:

Growing up in a given speech community presents the language learner with innumerable opportunities to discover the rules that relate form, context, and meaning. When a researcher leaves her or his own native speech community and establishes contact with another group of human beings, however, no such common body of experience is available to smooth the initial encounters (Briggs, 1986, p. 39).

Tal como o etnógrafo, o facilitador confia nos participantes para serem seus professores (Briggs, 1986, p. 61). Como tal, o facilitador utiliza o seu estatuto de estrangeiro e não nativo para ter acesso ao que Emerson *et al.* (1995, 2011) chamam de *members recognized meanings*, o seja significados reconhecidos por membros. Note-se ainda que o papel do conhecedor pode ser efetuado em colaboração por vários participantes (como p3 e p5 no caso 1).

A discórdia entre a postura epistêmica e o estatuto do facilitador (no caso 1) sugere que a atividade linguística é por vezes usada de forma pré-determinada. Mesmo que o facilitador saiba o significado de uma palavra, às vezes toma uma posição [k-]. A análise sequencial mostra que esta configuração pode funcionar como uma ferramenta para transformar uma situação 'despreferida' no objetivo geral da sessão de interpretação do texto.

Análise sequencial: perguntas polivalentes e ambíguas, e gestão colaborativa do tópico na interação.

A análise sequencial mostra que a sugestão de procurar o significado de uma palavra específica pode servir mais do que apenas a função de obter essa informação. Pode simultaneamente ser usada como meio para romper com uma situação 'despreferida' e emoldurada como uma transformação (disjuntiva) do tópico. Quer se trate de um facilitador que lida com uma paralisia da interação (caso 1), ou com a ausência de reação espontânea (caso 2).

Em segundo lugar, o segundo caso tornou claro que uma questão dita de vocabulário não é necessariamente entendida como tal por todos os participantes, uma vez que dois participantes a tratam de forma diferente na interação. Uma forma de abordar esta situação é afirmar que a questão foi formulada de forma ambígua, deixando margem para várias interpretações. Este ponto de vista mostra que a responsabilidade do que o que uma pergunta faz recai exclusivamente sobre quem a coloca. Este fragmento, no entanto, também permite outra perspectiva, a saber, que um tipo de pergunta não provoca necessariamente um tipo específico de resposta e, num nível mais geral, mostra como o tópico não é controlado apenas pelo facilitador, mas também pela maneira como os participantes abordam as suas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu detesto o jogo, todos os jogos. Detesto-os porque não são instrumentos de precisão, como a bússola. Agustina Bessa-Luís (2008, p. 156).

O discurso, muitas vezes baseado na investigação feita num contexto educativo, que propõe que fazer o tipo certo de perguntas é uma ferramenta concreta na qual os mediadores se podem concentrar para gerir o tópico, pode ser mais complexo do que parece. Não só os resultados analíticos sobre as buscas de significado de palavras parecem matizar a ideia, estabelecida em modelos etnográficos, de que um tipo de perguntas produz um tipo de resposta, como mostram que as questões ditas de vocabulário podem servir para sair de situações não preferidas na interação, para além de inquirir sobre o significado de uma palavra. A esta utilização polivalente das perguntas de vocabulário, há que acrescentar que estas podem ser recebidas de forma ambígua por vários participantes e serem tratadas como estímulo de interpretação.

Os resultados também sugerem que pode ser muito difícil, se não impossível, oferecer aos mediadores "ferramentas de precisão", para usar as palavras de Agustina Bessa-Luís, citadas acima, já que o seu impacto dependerá das oportunidades que surgem da interação local e da agência que os participantes assumem no desenvolvimento do tópico. O que um mediador (e já agora, os participantes) parecem ter à sua disposição a fim de estabelecer colaborativamente o ambiente interpretativo poder-se-ia resumir como a arte das sugestões. O facilitador e os participantes estão a jogar um jogo de

probabilidades, moldando a tarefa local e os papéis de cada um em vários trechos de conversa e entre vários atores. A análise mostra uma miríade de dispositivos interacionais que podem ser utilizados para este efeito: o silêncio, tokens de resposta mínima, tokens de confirmação, postura epistêmica, etc.

Dito isso, a combinação da análise epistêmica e sequencial sugere que iniciar uma pesquisa de significado de uma palavra pode ser usada de forma pré-determinada pelo facilitador como ferramenta possivelmente eficaz para gerir (ou voltar à) interpretação de texto. De facto, em todos os casos, a transformação da pesquisa do significado da palavra num discurso interpretativo sobre o significado geral do texto foi feita pelos participantes. Os resultados sugerem que poderá ser efetuada mais investigação sobre a relação entre as variáveis no quadro de discussão, como defendido por Lightner & Wilkinson (2016), tais como quem controla a tomada de turnos, quem controla o tópico, quem tem autoridade interpretativa e quem monitoriza o ambiente multipartidário, e se este influencia a forma como as perguntas de vocabulário são utilizadas e tratadas pelos participantes.

APÊNDICE: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO (ADAPTADO DE JEFFERSON, 2004)

Símbolo	Designação	Utilização
[Texto]	parênteses	Indica os pontos inicial e final da fala sobreposta.
=	sinal de igualdade	Indica a interrupção e subsequente continuação de um único enunciado interrompido.
(2.1)	Pausa cronometrada em segundos	Um número entre parênteses indica o tempo, em segundos, de uma pausa na fala.
(.)	Micropausa	Uma breve pausa, geralmente inferior a 0.2 segundos.
↓	Seta para baixo	Indica que o tom desce.
? ou ↑	Ponto de interrogação ou seta para cima	Indica que o tom aumenta.
-	Hífen	Indica uma interrupção abrupta ou interrupção na enunciação.
>texto<	Sinais de maior e menor	Indica que o discurso entre os símbolos foi proferido mais rapidamente do que o habitual para o orador.

<texto>	Sinais de menor e maior	Indica que o discurso entre os símbolos foi proferido mais lentamente do que o habitual para o orador.
°	Símbolo de grau	Indica sussurro ou fala com volume reduzido.
MAIÚSCULA	Texto em maiúsculas	Indica fala gritada ou com maior volume.
<u>sublinhar</u>	Texto sublinhado	Indica que o orador está enfatizando o discurso.
:::	Dois pontos	Indica prolongamento de um enunciado. Quanto maior for a linha dos dois pontos, maior será o prolongamento
(palavra)	Letra <i>em itálico</i>	Indica uma produção não sonora
(hhh)		Riso, choro, falta de ar, etc.
.hhh	sequência 'h' precedida de um ponto	Inalação audível. Sem o ponto, os 'h's indicam uma expiração
(texto)	Parênteses	Indica discurso ou orador do qual o transcritor não tem certeza absoluta do que é o que foi dito ou quem o disse.
(mfrl)	Sílabas sem sentido	Fornecido para dar uma indicação das características do material não obtido. Por exemplo: Foram mesmo (mfrljuntos)
((texto em itálico))	Parênteses duplos	Anotação de atividade não verbal.

REFERÊNCIAS

- Anderson, R.C., Chinn, C., Waggoner, M., & Nguyen, K. (1998). Intellectually stimulating story discussions. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 170–186). New York: Guilford.
- Allende, I. (1991). *Contos de Eva Luna*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with Reading through Interactive Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36–43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ533985>
- Bessa-Luís, A. (2008) *Dicionário imperfeito*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic discussion and the Paideia Seminar. *American Educational Research Journal*, 39(4), 907–941. doi:10.3102/00028312039004905

- Billington, J., Dowrick, C., Hamer, A., Robinson, J. & Williams, C. (2010). *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being*. Liverpool: The Reader Organization, Liverpool Health Inequalities Research Centre.
- Billington, J., Dowrick, C., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change: Figure 1. *Medical Humanities*, 38(1), 15–20. <https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, 294–304. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013844>
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge University Press.
- Button, G., & Casey, N. (1984). Generating topic: the use of topic initial elicitors. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds), *Structures of social interaction: Studies in Conversation Analysis* (pp. 167-190). New York: Cambridge University Press.
- Button, G., & Casey, N. (1985). Topic nomination and pursuit. *Human Studies*, 9, 355-400.
- Caronia, L. (2022). Reported speech in problem telling. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 16(2), 135-159. <https://doi.org/10.1558/jalpp.18940>
- Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading & Talk*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- CONFAPEA. (2012). *Manual of Dialogic Literary Gathering*. Madrid: Ministerio de Cultura
- Couper-Kuhlen, E. (2012). Some truths and untruths about final intonation in conversational questions. In de Ruiter, J. P. (Ed.), *Questions: formal, functional and interactional perspectives* (pp. 123–145). Cambridge: Cambridge University Press .
- Davis, J. (2009, Fevereiro 2009). Enjoying and enduring: Groups Reading Aloud for Wellbeing, *The Lancet*, 373.
- Davis, P., Longden, E, Billington, J., Lampropoulou, S., Farrington, G., Magee, F., Corcoran, R. (2014). Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41(2), 113–120. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Davis, P. (2020). *Reading for Life*. Oxford University Press, USA.
- Drew, P., & Kendrick, K. H. (2018). Searching for Trouble: Recruiting Assistance through Embodied Action. *Social Interaction. Video-based Studies of Human Sociality*, 1(1). <https://doi.org/10.7146/si.v1i1.105496>
- El-Wakai, K. (2018). *Topic management : the “about what-ness” of interaction in student university meetings*. PhD Thesis. <http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/4227>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995, 2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes, Second Edition*. University of Chicago Press.
- Erickson, F. (2021). Co-operative participation, social ecology, and ethics in video-based ethnography. *Social Interaction*, 4(2). <https://doi.org/10.7146/si.v4i2.127210>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Dordrecht: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Gardner, R. (2007). The Right connections: Acknowledging epistemic progression in talk. *Language in Society*, 36(3), 319-341. doi:10.1017/S0047404507070169
- Goodwin, M. & Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word., 62(1-2), 51-76. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>
- Goodwin, C. (2000) Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32 (1489– 1522)
- Goodwin, C. (2003). *Conversation and Brain Damage*. Oxford: Oxford University Press .
- Goodwin, C. (2018). *Co-Operative Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Heller, V. (2021). Embodied Displays of “Doing Thinking.” Epistemic and Interactive Functions of Thinking Displays in Children’s Argumentative Activities. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636671>
- Heritage, J. (2012a). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30–52. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685>
- Heritage, J. (2012b). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>
- Hofstetter, E. (2021). Analyzing the researcher-participant in EMCA. *Social Interaction*, 4(2). <https://doi.org/10.7146/si.v4i2.127185>
- Jefferson, G. (1984) Notes on a systematic Deployment of the Acknowledgement tokens 'Yeah' and 'Mmhm'. *Paper in Linguistics*, 17(2), 197-216.
- Jefferson, G. (1993) Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1), 1-30.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. H. (2004). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. John Benjamins Publishing (pp. 13-31).
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic Stance in English Conversation: A Description of Its Interactional Functions, with a Focus on I Think*. John Benjamins Publishing.
- Lerner, G. (1996). On the “semi-permeable” character of grammatical units in conversation: Conditional entry into the turn space of another speaker. In E. Ochs, E. Schegloff, & S. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar* (Studies in Interactional Sociolinguistics, pp. 238-276). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620874.005
- Lightner, S. C., & Wilkinson, I. B. (2016). Instructional Frameworks for Quality Talk About Text: Choosing the Best Approach. *The Reading Teacher*, 70(4), 435–444. <https://doi.org/10.1002/trtr.1547>
- Luff, P., Heath, C., Hindmarsh, J. (2010). *Video in Qualitative Research*. Londres: SAGE.
- Martins, O. (2015) [1963]. *Caminhada*. União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa (UCCLA).
- Maynard, D. W. (2003). *Bad News, Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. University of Chicago Press.

- Moss, J. (2002). *Literary Discussion in the Elementary School*. Urbana: National Council of Teachers of English. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468693.pdf>
- Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation *Langages*, 134, 20–34. <http://www.jstor.org/stable/41683305>
- Mondada, L., & Pekarek-Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501–518. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-15-x>
- Munita, F.; Manresa, M. (2012): “La mediación en la discusión literaria”. In: Colomer, T.; Fittipaldi, M. (coord.) (2012): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. “Parapara” n°5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, sponsored by Fundación SM (distributed by Ekaré), 119-143.
- Munita, F. (2014): *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. PhD. Supervisora: Teresa Colomer UAB (10/10/14). Excellent cum laude. Premio extraordinario de doctorado. International Doctoral Research Component.
- Nevile, M., Haddington, P., Heinemann, T., & Rauniomaa, M. (2014). *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity*. John Benjamins Publishing Company.
- Pehkonen, S., Rauniomaa, M., & Siitonen, P. (2021). Participating researcher or researching participant? *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 4(2). <https://doi.org/10.7146/si.v4i2.127267>
- Peräkylä, A., & Vehviläinen, S. (2003). Conversation Analysis and the Professional Stocks of Interactional Knowledge. *Discourse & Society*, 14(6), 727–750. <https://doi.org/10.1177/09579265030146003>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Ágora
- Pomerantz, A. (2021). *Asking and Telling in Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Pramling, N., & Ødegaard, E. E. (2011). Learning to Narrate: Appropriating a Cultural Mould for Sense-Making and Communication. In Pramling, N. & Samuelsson I.P. (eds.), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, International perspectives on early childhood education and development, Springer Science+Business Media B.V.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in educational emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Raymond, G., & Heritage, J. (2006). The epistemics of social relations: Owing grandchildren. *Language in Society*, 35(5), 677-705. doi:10.1017/S0047404506060325
- Roberts, T. P. (2022). Homework in a bi-national family: The mobilisation of others in resolving language-related epistemic issues. *Linguistics and Education*, 69, 101034. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101034>
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. A. (1987). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (eds.), *The Micro-Macro Link (Berkeley and Los Angeles: University of California Press*, 207-234.
- Schegloff, E. A. (1993). Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1), 99–128. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2601_5
- Schegloff E.A. (2007), *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, volume 1. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Short, K. G., & Pierce, K. M. (1990). *Talking about books: creating literate communities*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Short, K., & Klassen, C. (1993). Literature circles: Hearing children's voices. In B. Cullinan (Ed.), *Children's voices: Talk in the classroom* (pp. 66-85). Newark, DE: International Reading Association.
- Silva, M., & Cain, K. (2017). The use of questions to scaffold narrative coherence and cohesion. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12129>
- Skjerdingsstad, K. I. & Tangerås, T. M. (2019). Shared reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Steenberg, M., Bräuner, P., & Wallot, S. (2014). Text Technology: Building Subjective and Shared Experience in Reading. *Journal of Cognition and Culture*, 14(5), 357–372. <https://doi.org/10.1163/15685373-12342131>
- Stickle, T. (2015). *Epistemic Stance Markers and the Function of “I Don’t Know” in the Talk of Persons with Dementia and Children with Autism*, PhD thesis, University of Wisconsin-Madison.
- Stivers, T. (2010). An overview of the question–response system in American English conversation. *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2772–2781. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.04.011>
- Stokoe, E. , Sikveland, R. O., & Kevoe-Feldman, H. (2022). *Crisis Talk: Negotiating with Individuals in Crisis*. Londres: Routledge
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide* (2nd ed.). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208895>
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. De Boeck-Duculot.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45, 627–643. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20314>
- West, C., & Garcia, A. C. (1988). Conversational Shift Work: A Study of Topical Transitions between Women and Men. *Social Problems*, 35(5), 551–575. <https://doi.org/10.2307/800615>
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picturebook intervention for preschoolers. In: van Kleeck, A., S. Stahl, & E. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum (pp. 177–200). <http://dx.doi.org/10.4324/9781410607355>

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, levantamento bibliográfico, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Supervisora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autora 3 – Supervisora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.