

Afiliação e gestão da interação em sala de aula: implicações dessa relação para a formação de professores

Affiliation and classroom interaction management: implications of this relationship for teacher training

Roberto Perobelli  

robertoperobelli@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Ana Carolina Fracalossi Goulart  

caroolgoulart@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Ana Luiza Henriques Coan  

henriquescoan@gmail.com

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Em um contexto de grandes transformações no que diz respeito à educação e às ações desempenhadas por professores em sala de aula, torna-se urgente que a Linguística Aplicada se concentre em estudos que lancem o olhar sobre a relação afetiva entre professores e alunos. O presente artigo busca investigar, qualitativamente, a relação entre o conceito de afiliação (Lindström; Sorjonen, 2013), oriundo da Análise da Conversa e a gestão das relações em sala de aula para a formação de professores. Neste trabalho, investigamos dados gerados em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental no contexto de uma aula de Ensino Religioso, na qual os alunos foram convidados a discutir um tema tão comum à vivência deles, o feminicídio (Goulart, 2020; Coan, 2022). Objetivamos, com o trabalho, evidenciar como diferentes recursos interacionais, que apontam práticas de afiliação, podem ser identificados e utilizados na prática do professor em sala de aula, oportunizando processos de construção do conhecimento. Os resultados evidenciam que a afiliação, em interações em sala de aula, envolve concordância, empatia ou solidariedade, e como o olhar sensível do professor para esse recurso interacional pode incentivar a participação ativa e segura dos alunos, possibilitando um espaço relevante de expressão de diferentes opiniões, podendo gerar como efeito o respeito mútuo. Além disso, é válido enfatizar que a multimodalidade (Mondada, 2016) nos possibilita analisar, além da interação verbal, as ações corporificadas e, dessa forma, é possível afirmar que a ação de afiliação, verbal e corporal, tende a reforçar a confiança e a autoestima dos alunos, incentivando-os a participar mais ativamente das discussões e a expressar suas opiniões de maneira aberta e segura.

Palavras-chave: Afiliação; Posturas afetivas; Multimodalidade; Oportunidades de aprendizagem; Interação em cenários escolares.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e68093



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 30/08/2024

Aprovação do trabalho: 14/05/2025

Publicação do trabalho: 30/06/2025

AVALIADO POR:

Christine Siqueira Nicolaides (UFRJ)

Yerko Muñoz-Salinas (Univ. Santo Tomáz - Chile)

EDITADO POR:

Luciana Kool Modesto-Sarra (PUC-SP)

COMO CITAR:

PEROBELLI, R.; GOULART, A. C. F. ; COAN, A. L. H. . Afiliação e gestão da interação em sala de aula: implicações dessa relação para a formação de professores. The Specialist, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 789–809, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e68093. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/68093>.

Distribuído sob Licença Creative Commons



Abstract

When the context of big changes in the education field and the actions developed by teachers inside the classroom take place, it is urgent that Applied Linguistics focuses on the studies with a look into the affective relation between teachers and students. This article aims to investigate, in a qualitative way, the relation between the concept of affiliation (Lindström; Sorjonen, 2013) - arising from the Conversation Analysis area - and the classroom for the teacher training. In this paper, we will analyze data from a 6th grade class in the elementary school, in a context of a religious education lesson, where the students were invited to discuss a common topic present in their reality, the femicide (Goulart, 2020; Coan, 2022). We aim in this paper to highlight how different interactional resources which indicate affiliation practices, can be identified and used in the teacher's practice in the classroom, providing opportunities for knowledge construction processes. The results show that affiliation, in classroom interactions, involves agreement, empathy or solidarity, and how the teacher's sensitive view of this interactional resource encourages an active and safe participation by students, providing a relevant space for the expression of different opinions, which generates, as an effect, mutual respect. Furthermore, it is worth to emphasize that multimodality (Mondada, 2016) allows us to analyze, beyond the verbal interaction, the embodied actions and then, it is possible to affirm that the verbal and corporal affiliation practice tends to reinforce students' confidence and self-esteem, encouraging them to participate more actively in discussions and to express their opinions in an open and safe manner.

Keywords: Affiliation; Affective stances; Multimodality; Learning opportunities; Interaction in school settings.

1. Introdução

Este artigo propõe uma investigação sobre a relação entre o conceito de afiliação, proveniente da Análise da Conversa (AC), e a gestão da interação em sala de aula, explorando as implicações dessa relação para a formação de professores. Baseando-se em uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, este estudo analisa dados naturalísticos, ou seja, dados gerados de forma espontânea em contextos reais de interação. O objetivo é compreender como diferentes recursos interacionais, que implementam ações de afiliação, podem ser identificados e utilizados na prática pedagógica para oportunidades de aprendizagem mais inclusivas e responsivas às posturas afetivas de estudantes.

A pesquisa aqui apresentada deriva de dois estudos de mestrado prévios: Goulart (2020) e Coan (2022). Ambos os trabalhos foram realizados a partir de um mesmo banco de dados, gerado em uma escola pública no Espírito Santo, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental durante uma aula de Ensino Religioso. Essas aulas discutiram temas sensíveis, como feminicídio e violência contra a mulher, proporcionando um cenário propício para a análise das interações entre alunos, alunas e professor. O presente estudo, contudo, se distingue das dissertações originais ao focar

especificamente nos recursos interacionais de afiliação e suas implicações para a prática pedagógica.

O conceito de afiliação na AC se refere à demonstração de concordância, empatia ou solidariedade enquanto responsivas a ações anteriores (Lindström; Sorjonen, 2013). Em contraste, a desafiliação envolve o não reconhecimento ou a discordância da ação empreendida anteriormente. Esses conceitos são essenciais para entender como os participantes de uma interação constroem e mantêm suas relações interpessoais e sociais. Ao explorar esses recursos em um contexto educacional, este estudo busca destacar a importância de professores e professoras reconhecerem e responderem a esses índices sociais, possibilitando que a criação de oportunidades de aprendizagem valorize a diversidade de pensamentos e sentimentos.

Além disso, este artigo se alinha com a proposta deste dossiê sobre a virada afetiva na Linguística Aplicada (LA). Como a virada afetiva implica uma consideração de fatores e condições pessoais para além do cognitivo, mas não sem ele, o presente estudo, ao integrar a AC com essa perspectiva, contribui para a discussão sobre o papel das emoções na interação e na educação, ampliando as possibilidades de pesquisa no campo da LA (Pennycook, 2006).

A relevância deste artigo para o dossiê é justificada pela intenção de explorar como a AC pode oferecer recursos analíticos de relevância prática para o debate sobre as emoções na educação. A identificação de etnométodos¹ (Garfinkel, 2018) de afiliação na prática pedagógica pode não apenas ajudar professores e professoras a entenderem melhor as dinâmicas emocionais em sala de aula, mas também a desenvolver propostas de ensino que gerem oportunidades de aprendizagem mais associadas à tomada de posturas afetivas (Stevanovic; Peräkylä, 2014). Em última instância, este estudo visa contribuir para o desenvolvimento de competências interacionais nos professores, capacitando-os a gerenciar melhor as interações em sala de aula e a fomentar um clima de respeito, empatia e engajamento.

Assim, a abordagem multimodal da AC (Mondada, 2016) permite uma compreensão mais aprofundada de como as interações são organizadas e como os recursos afetivos interacionais podem ser integrados na formação de professores. Desta forma, este estudo não só expande o

¹ Como o objetivo principal da AC é identificar as ações que os participantes realizam na interação e descrever as práticas particulares de conduta para realizá-las, toda e qualquer análise nesse campo considera fundamental observar como os participantes se orientam para empreender certas ações na interação. Para os analistas da conversa, a fim de compreender esses métodos (também chamados de “etnométodos”), essa abordagem propõe a análise de interações naturalísticas, ou seja, de conversas que não sejam provocadas pela pesquisa, não concentrando a análise com o foco no entendimento do pesquisador, mas buscando observar o modo como os próprios atores sociais veem as suas ações e as dos outros (Lemos, 2022).

campo de pesquisa em LA, mas também promove uma reflexão importante a ser repercutida nas práticas de gestão da interação em sala de aula.

2. A análise da conversa e o conceito de afiliação

A Análise da Conversa (AC) é uma linha de investigação teórico-metodológica desenvolvida no âmbito da sociologia que se concentra na análise detalhada de interações verbais em contextos cotidianos espontâneos. Originada a partir dos trabalhos pioneiros de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson no fim da década de 1960, a AC visa compreender os mecanismos pelos quais os participantes das interações sociais constroem significado e organizam suas conversas de forma colaborativa (Sacks et al., 2003).

Um dos conceitos centrais na AC é o de afiliação. Afiliação, em linhas gerais, refere-se à demonstração de concordância, empatia ou solidariedade com a ação ou emoção expressada pelo interlocutor anterior. Já seu correspondente negativo, a desafiliação, envolve o não reconhecimento ou a discordância da ação ou emoção expressada anteriormente, indicando uma posição contrária ou uma falta de suporte à perspectiva do outro. Esses conceitos são fundamentais para entender como os participantes de uma conversa gerenciam a relação interpessoal e o alinhamento social durante a interação.

No estudo da fala-em-interação, o conceito de afiliação é fundamental e assume um papel central na análise dos dados deste artigo. A pesquisa sobre afiliação começou a ganhar destaque nas décadas de 1970 e 1980, sendo inicialmente explorada através do exame de conversas telefônicas e gravações de interações face a face. Nessa época, os estudos focavam principalmente em díades, ou seja, interações entre dois participantes, devido à limitação das tecnologias de gravação disponíveis. Durante os anos 1970, as gravações em vídeo capturavam mais frequentemente interações diádicas, e a pesquisa sobre interações em grupos maiores (interações multipartes) permaneceu relativamente limitada (Lindström; Sorjonen, 2013), alcançando avanços significativos somente depois, com o aprimoramento dos equipamentos de geração de dados audiovisuais.

Assim sendo, esta seção explora como os conceitos de afiliação e desafiliação são interpretados dentro do construto teórico-metodológico da AC e como esses conceitos se

manifestam nas interações que compõem nosso corpus de estudo. Os participantes de uma interação podem afiliar-se ou não à posição ou ponto de vista de outro falante, e essa afiliação pode ocorrer no mesmo turno, de forma simultânea, ou no turno seguinte, de maneira subsequente.

Uma mesma resposta pode indicar tanto afiliação quanto desafiação, dependendo do contexto sequencial em que ocorre: “os tipos de resposta não são intrinsecamente afiliativos ou não; o que conta como afiliação depende criticamente da posição da resposta no contexto sequencial ou interacional” (Couper-Kuhlen, 2012, p. 114)². Um estudo de Stivers (2008) demonstra que um simples gesto, como um aceno de cabeça, por exemplo, pode sinalizar afiliação durante a narrativa de uma história, mas, se feito após a conclusão da história, pode indicar desafiação. Nessa perspectiva, Lindström e Sorjonen (2013) também destacam que:

Mostrar que você está 'com' alguém é essencial para a vida social, e minimizar ameaças à solidariedade social fortalece as relações sociais. Compreender a linguagem e outros recursos semióticos como meios de nos constituirmos como seres sociais requer uma análise da afiliação através de diferentes línguas e culturas (Lindström; Sorjonen, 2013, p. 368)³.

Dessa forma, lança-se mão da afiliação para: (a) descrever características gerais da interação social que se relacionam diretamente com a organização de preferência e (b) explicar ações em que um falante demonstra apoio à postura afetiva expressa por um co-participante.

No primeiro caso, as ações preferidas⁴ geralmente são afiliativas, enquanto as ações despreferidas tendem a ser desafilativas. As ações preferidas, em geral, são aquelas que tendem a se apoiar na solidariedade social, enquanto as despreferidas tendem a se relacionar com a possibilidade de uma ruptura interacional (Coan, 2022). Isso não implica que todas as ações afiliativas sejam formatadas como preferidas; em vez disso, “os turnos que expressam ações afiliativas tendem a ser concebidos como preferidos, e vice-versa” (Lindström; Sorjonen, 2013, p.

² No original: “[...] response types are not intrinsically affiliative or non-affiliative; instead, what counts as affiliative depends crucially on where the response is placed in the sequential or interactional context”.

³ No original: “Showing that you are ‘with’ someone is central to social life, and mitigating threats to social solidarity strengthens social relations. To understand language and other semiotic resources as means for constituting ourselves as social beings requires analysis of affiliation across different languages and cultures”.

⁴ Segundo Ostermann e Perobelli (2019, p. 150), “ações preferidas são aquelas que têm seu formato de produção alinhado com a ação anterior e se implementam, por exemplo, sem atrasos ou hesitações. Ações despreferidas, por sua vez, são normalmente produzidas com atrasos e hesitações em resposta à ação anterior”. Para uma compreensão mais aprofundada do conceito de preferência na interação, ver Pomerantz (1984).

350)⁵. No segundo caso, a afiliação ocorre quando um ouvinte expressa apoio ou endossa a postura do falante.

Os interagentes podem exibir ações afiliativas ou desafiliativas de diversas maneiras, utilizando recursos lexicais, gramaticais, prosódicos, fonéticos, gestos faciais, movimentos corporais, risos, inspirações audíveis, entre outros. Lindström e Sorjonen (2013) explicam que, na construção de qualquer tipo de resposta, os recursos empregados são moldados tanto pela posição sequencial em que a afiliação deve ser exibida quanto pelo tipo de ação que a resposta está abordando. Embora o rosto seja um canal especializado na expressão emocional, ele não opera isoladamente. Os gestos faciais são frequentemente coordenados com o que é dito verbalmente, contribuindo para uma organização multimodal da interação. Em nossos dados, as expressões faciais frequentemente reforçam o conteúdo verbal, explicitando o que pode ter sido deixado implícito pela fala.

Além disso, Peräkylä e Ruusuvuori (2012) mostram que os gestos faciais ajudam a regular o ambiente afetivo de maneira imediata, promovendo respostas de afiliação e buscando reciprocidade emocional. Elas servem como uma ferramenta para restaurar o equilíbrio emocional frente a desafiliações, ajudando a evitar que o distanciamento entre os participantes da interação aumente.

Um termo que, ocasionalmente, surge em debates e análises sobre afiliação, sendo algumas vezes tratado como sinônimo, é alinhamento, conforme apontado por Steensig e Drew (2007). De acordo com Lindström e Sorjonen (2013), no contexto da AC, o conceito de alinhamento refere-se às ações dos participantes de uma interação que demonstram compreensão e cooperação com a estrutura da atividade em curso, sem necessariamente endossar o conteúdo emocional ou avaliativo da fala anterior. Stivers (2008), ao analisar respostas em narrativas, faz uma distinção clara entre os dois conceitos, elucidando que as ações de alinhamento suportam a assimetria estrutural da atividade, enquanto as ações de afiliação endossam a postura afetiva ou o ponto de vista do interlocutor.

No contexto de uma narrativa, por exemplo, ações alinhadas são aquelas que apoiam a estrutura narrativa ao reconhecer que o narrador possui prioridade na fala, demonstrando uma

⁵ No original: “[...] but rather that the distributional pattern across data is such that turns that deliver affiliative actions tend to be designed as preferred and vice-versa”.

compreensão de que é o narrador quem detém o acesso privilegiado ao *piso conversacional* durante o contar da história. Um recurso chave para expressar alinhamento são os continuadores, como *ãrram*, que indicam que o ouvinte está acompanhando a narrativa sem interromper ou competir pelo turno de fala. Por outro lado, ações desalinhadas ocorrem, por exemplo, quando o interlocutor compete pelo turno de fala antes do término da história ou trata a narrativa como incompleta após seu término, indicando uma quebra na estrutura esperada da interação.

Stivers, Mondada e Steensig (2011) ressaltam que o alinhamento é relevante em qualquer ação responsiva, independente do conteúdo emocional ou avaliativo da fala anterior. Isso significa que o alinhamento é um nível de cooperação mais estrutural, focado em sustentar a sequência da interação e respeitar os papéis interacionais envolvidos na atividade em curso. Por exemplo, em uma interação em que uma pessoa pergunta *onde fica o elevador*, não há uma postura afetiva específica que necessite de afiliação, mas há uma estrutura de pergunta-resposta que requer alinhamento.

Em resumo, o alinhamento na Análise da Conversa é uma forma de cooperação que sustenta a sequência interacional, permitindo que a conversa flua de acordo com as expectativas estabelecidas pelos participantes. Enquanto a afiliação envolve um nível afetivo de apoio ao conteúdo emocional do interlocutor, o alinhamento opera no nível da organização sequencial, garantindo que os papéis e a estrutura da interação sejam mantidos, independentemente do conteúdo emocional das falas envolvidas (a diferença entre ambos os conceitos pode ser mais bem compreendida no quadro 1, a seguir).

Quadro 1: Visão geral dos recursos de alinhamento e afiliação.

Alinhamento: nível estrutural	Afiliação: nível afetivo
Facilita e apoia a atividade ou sequência	Combina, apoia e endossa a postura
Assume os papéis interacionais propostos	Mostra empatia
Aceita pressuposições e termos	
Corresponde à preferência de design formal	Coopera com a preferência de ação

Fonte: Steensig (2019, p. 2).

Ainda sobre a distinção entre alinhamento e afiliação, é importante destacar que ações responsivas podem alinhar-se e/ou afiliar-se ou não com o que foi feito anteriormente. Essas ações podem ser manifestadas por meio de recursos corporais e/ou verbais, ocorrendo tanto

simultaneamente quanto de forma subsequente. No entanto, em nossa análise de dados, identificamos diversas manifestações de alinhamento, que, mesmo apresentando as características mencionadas (cf. quadro 1), não necessariamente estão associadas à afiliação. Em outras palavras, um turno de fala pode, ao projetar uma resposta na sequência, possibilitar a ocorrência de algumas ações de alinhamento e ser afiliativas. No entanto, em outro contexto sequencial, as mesmas ações, realizadas por meio de expressões faciais e corporais, tais como arqueamento de sobrancelhas, junção dos lábios e aplausos, podem ser interpretadas pelos coparticipantes como ações de alinhamento ao mesmo tempo em que poderiam se configurar como desafilativas em relação a outras ações previamente realizadas na interação.

Por fim, é importante ressaltar que a afiliação se refere ao *nível afetivo* de cooperação interacional e é mais abrangente. Respostas afiliativas são “máximas pró-sociais quando coincidem com a postura avaliativa do falante anterior, demonstram empatia e/ou cooperam com a preferência da ação anterior” (Stivers *et al.*, 2011, p. 21). Em estudos de psicoterapia, por exemplo, Voutilainen (2012) também usa afiliação como sinônimo de empatia, onde o terapeuta adota a postura afetiva do paciente como válida e real. Portanto, uma resposta afiliativa destaca a importância do conteúdo emocional expresso no turno anterior, seja por meio de demonstração da compreensão ou de concordância.

3. Informações sobre o cenário e metodologia da pesquisa

A presente pesquisa utilizou dados gerados em um ambiente escolar, especificamente em uma escola pública de Ensino Fundamental na região metropolitana de Grande Vitória (ES). A coleta de dados foi realizada durante o ano letivo de 2018, em uma turma do 6º ano. A geração desses dados foi parte de uma atividade de roda de conversa, promovida durante a disciplina de Ensino Religioso, que abordou temas sensíveis como feminicídio e violência contra a mulher. A autorização ética⁶ garantiu o cumprimento de todas as exigências, incluindo o uso de pseudônimos e a obtenção de consentimento informado dos responsáveis pelos estudantes.

A dinâmica da roda de conversa envolveu uma atividade estruturada em que papéis contendo manchetes de jornais sobre feminicídio e violência contra a mulher foram colocados em

⁶ Esta pesquisa resultou do projeto que se desenvolveu com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES), sob o protocolo número CAAE: 13606718.2.0000.5542

uma mesa. Os estudantes se voluntariavam para pegar um papel, ler a manchete em voz alta e oferecer um comentário sobre ela. Outros colegas poderiam então fazer comentários adicionais, antes que um novo estudante iniciasse outra rodada, escolhendo um novo papel. Essa configuração permitiu que os alunos participassem ativamente, expressassem suas opiniões e refletissem sobre um tema relevante e urgente, como a violência de gênero⁷.

A gravação dos dados foi realizada utilizando uma câmera Canon EOS Rebel T6i, que capturou áudio e vídeo de aproximadamente três horas de interação em três aulas. A primeira aula, que se concentrou no tema *Violência contra a mulher*, foi registrada em quatro vídeos, com uma duração total de cerca de 30 minutos. Essa gravação foi feita na biblioteca da escola, onde os alunos estavam dispostos em semicírculo, facilitando o contato visual e promovendo uma interação mais direta e espontânea entre os participantes.

Antes de iniciar as gravações, uma das autoras passou um período significativo se ambientando na escola e estabelecendo relações de confiança com os alunos e funcionários (Goulart, 2020). Ela adotou uma abordagem de observação participante, onde se inseriu no cotidiano escolar sem interferir nas atividades normais. A pesquisadora explicava sua presença e seu papel de pesquisadora, mas também se oferecia para participar de atividades quando necessário, ajudando a construir um ambiente de pesquisa baseado na confiança e no respeito mútuo.

A escolha do tema da roda de conversa foi motivada pela relevância social e educacional do feminicídio e da violência contra a mulher. Esses temas foram considerados apropriados para fomentar a discussão crítica e o engajamento dos alunos, proporcionando um espaço seguro para expressar suas opiniões e questionamentos. Além disso, o contexto escolar ofereceu um ambiente controlado para observar como os alunos interagem com esses tópicos sensíveis.

A segmentação e a transcrição dos dados foram realizadas com base nos princípios teóricos e metodológicos da AC e da etnometodologia. As transcrições seguiram o modelo de Jefferson (2004), que detalha aspectos como pausas, sobreposições e entonações. Além disso, a abordagem multimodal foi utilizada para capturar elementos não verbais, como gestos, expressões faciais e movimentos corporais, que são cruciais para uma análise compreensiva da interação.

⁷ Em 2018, ano em que esses dados foram gerados, o estado do Espírito Santo estava entre os primeiros no ranking de violência contra a mulher.

A multimodalidade, conforme discutida por Lorenza Mondada, refere-se à análise dos diferentes recursos mobilizados pelos participantes de uma interação social para organizar suas ações, abrangendo não apenas elementos verbais como prosódia, léxico e gramática, mas também expressões faciais, movimentos corporais, gestos, olhares, risadas, aplausos, e manipulação de objetos (Mondada, 2016). No campo da AC, a multimodalidade é essencial para entender a complexidade das interações, pois os participantes utilizam múltiplos recursos de interação que se sobrepõem no tempo.

A utilização de uma abordagem multimodal na transcrição de dados de AC implica um detalhamento maior das interações, incluindo não apenas o que é dito, mas o como é dito e acompanhado por comportamentos não-verbais. Mondada (2016) destaca que as transcrições multimodais capturam uma gama mais ampla de informações, para além de aspectos prosódicos da fala. Elas incluem, por exemplo, como os participantes posicionam seus corpos, utilizam gestos, ou fazem uso de objetos ao longo da interação, proporcionando uma visão mais holística do contexto situacional analisado.

A importância da multimodalidade se dá porque ela oferece uma representação mais próxima da realidade dos cenários sociais, que são fundamentalmente multimodais por natureza. As ações humanas em interações sociais são situadas no contexto, organizadas indexicalmente, e dependem de uma série de recursos que vão além do verbal. Por isso, a inclusão de vídeos na AC permite que os pesquisadores observem a ecologia interacional em um contexto mais natural e espontâneo. Mesmo quando os participantes estão cientes da presença da câmera, em muitos casos, sua atenção à gravação diminui ao longo do tempo, permitindo que suas ações sejam menos influenciadas pelo equipamento mais autênticas (Mondada, 2016).

Além disso, a multimodalidade expande a compreensão da temporalidade e da sequencialidade na fala-em-interação. Mondada (2016) argumenta que, embora a AC tradicional se concentre na sequência linear de falas, a análise multimodal revela que a temporalidade das ações sociais é muito mais complexa. Ações verbais e não-verbais frequentemente ocorrem simultaneamente, e a análise multimodal permite observar como essas ações são coordenadas e entrelaçadas no tempo. Isso não apenas enriquece a análise, mas também desafia a ideia de que a interação é um processo linear, mostrando que ela é caracterizada por múltiplas temporalidades e sequencialidades que se inter cruzam.

A multimodalidade na transcrição e na análise de dados também permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas de afiliação e desafiação nas interações sociais, por exemplo. Um gesto de revirar os olhos ou um movimento de cabeça pode sinalizar desafiação, enquanto um aceno ou um sorriso pode indicar afiliação, mesmo que tais sinais não sejam explicitamente verbalizados. Essa abordagem, portanto, oferece uma maneira mais aprofundada de entender como os participantes gerenciam suas relações sociais e organizam suas ações responsivas em tempo real.

Em suma, à medida que os recursos tecnológicos de geração de dados avançam, a multimodalidade torna-se, cada vez mais, um conceito crucial na AC, pois permite uma análise mais detalhada e precisa das interações sociais. Incorporar elementos multimodais nas transcrições e análises ajuda a capturar a complexidade das interações humanas, oferecendo recursos que sejam capazes de construir entendimentos mais elaborados sobre as ações na conversa. Assim, essa abordagem não só amplia o escopo da análise, mas também proporciona uma representação mais próxima da realidade das interações.

4 Alguns recursos de afiliação em sala de aula: gestos faciais e aplausos

No excerto 1, a seguir, como parte da dinâmica proposta pelo professor, Lúcia (LÚC) se dispôs a sortear um dos papéis na mesa ao centro da roda, ler para os colegas e apresentar sua opinião sobre o que leu. No segmento do qual foi retirado esse excerto, observamos o fim de uma longa explanação de LÚC a respeito do texto que ela sorteou⁸. Enquanto ela falava, seus/suas colegas permaneceram em silêncio. No trecho transcrito, LÚC, já finalizando seu comentário, profere uma avaliação (“isso deveria diminuir porque as mulheres não são uma ferramenta para o homem”, *ll. 032-033*) que engendra ações corporificadas responsivas de Ednarda (EDN) e Luanda (LUA), ainda enquanto LÚC está falando.

⁸ Apenas a título de curiosidade, o texto da manchete sorteada por LÚC era “Três mulheres são vítimas de feminicídio por dia no Brasil”. Ao tomar o turno para comentar a manchete, ela disse: “Eu acho isso muito ruim, porque às vezes as mulheres se sentem seguras e de repente chega um homem, às vezes ela gosta do homem e aí ele sente uma agonia ou então até mesmo não gosta ou pega ela por interesse, aí vai começando e eu acho que esse número tinha que diminuir e tem muitas vezes que as mulheres ficam quietinhas num canto tipo deixando... eu acho que se algum dia acontecer isso com alguém da turma ou então comigo mesma, tinha que denunciar... aí, esses casos poderiam até abaixar, ou então comentar pra alguém que ela confia, tipo a família, amigos ou então até conversar com ela mesma sobre esse assunto, porque isso deveria diminuir, porque as mulheres não são uma ferramenta para o homem.” (Obs.: a fala foi retextualizada, apenas para apresentar o conteúdo que foi dito).

Excerto 1: extraído de VÍDEO_1_AULA_1 [6m38s a 8m08s]⁹

031 LÚC porque: (.) .h isso deveria diminuir porque
 032 as mu#lheres não são uma ferramenta

fig #fig.1

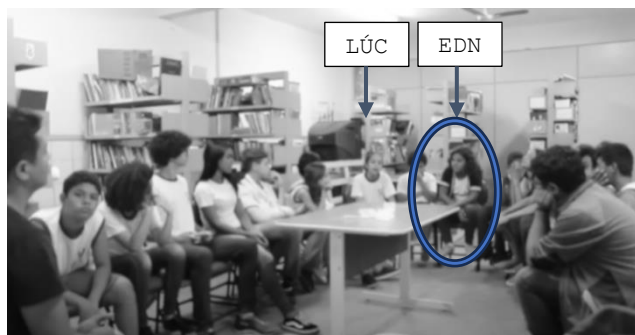


fig. 1 (plano geral)



fig. 1.1 (detalhe)

033 LÚC para o homem#

fig #fig.2



fig. 2 (plano geral)



fig. 2.1 (detalhe)

\$(.)\$

edn \$[1]\$

1:arregala olhos; junta lábios; move cabeça afirmativamente

⁹ A transcrição dos dados segue as convenções da Análise da Conversa (Pomerantz, 1984; Mondada, 2016). Sinalizações com dois-pontos (:), por exemplo, indicam um prolongamento do som; o uso da letra *h*, precedida ou não por ponto final [.h ou h ou (h)], indicam inspirações audíveis, no caso de precedida por ponto final, e as demais são expirações audíveis, como é o caso dos risos; sublinha ou caixa alta indicam ênfase ou aumento do volume da voz, e o uso de setas para cima, alteração no timbre da voz para um tom mais agudo; o uso dos sinais *maior que* (>) e *menor que* (<) ressaltam que a unidade conversacional entre esses dois símbolos foi falada de forma mais acelerada; o uso de números entre parênteses indica a quantidade de segundos ou décimos de segundos em que houve ausência de fala, e a indicação com um ponto entre parênteses, sem números, aponta que a ausência de fala durou menos que dois décimos de segundo. Os apontamentos em negrito, com as linhas numeradas, indicam os turnos de fala proferidos pelo participante identificado pelas três primeiras letras de seu pseudônimo, indicado logo após a numeração da linha. Já os apontamentos em tom mais acinzentado, em linhas não numeradas, identificam as configurações corporais dos participantes enquanto o turno de fala acima estava sendo proferido. Os sinais \$ (para EDN), £ (para LUA) e & (para toda a turma – TOD) salientam as ações corporificadas específicas de cada participante identificada com um sinal específico para cada uma, enquanto o turno de fala apresentado na linha anterior era proferido. Por fim, o sinal # aponta para a imagem estática extraída de uma captura digitalizada (i.e., *print de tela*) do momento exato em que a imagem foi capturada, também enquanto o turno de fala da linha anterior foi proferido. Algumas imagens mostram o plano geral da captura com destaque para algum detalhe que nós, como analistas, julgamos necessário destacar, com base no que foi destacado pelas próprias participantes da cena em curso. Algumas descrições, por serem longas demais, foram substituídas por números cardinais, em ordem crescente, descrevendo as ações corporificadas adotadas por determinadas participantes. A seta dupla em amarelo na fig. 3 indica o direcionamento mútuo de olhar das participantes. LÚC, EDN e LUA são identificadas nas imagens.

Logo no início do turno de, é possível perceber EDN inexpressiva (fig. 1.1), mas, concomitantemente ao final do turno, EDN expressa afiliação através do arqueamento de sobrancelhas e o fechamento dos lábios, acompanhados de um movimento assertivo de cabeça (fig. 2.1). Essa expressão facial indicializa uma resposta como surpreendente, expressando a afiliação de EDN à fala de LÚC. Em seguida, enquanto LÚC continua falando (“e nem a:”, l. 034), o olhar de LUA encontra o de EDN (fig. 3).

Excerto 2 (continuação do excerto anterior):

034 LÚC \$£ e nem #a:: \$£
 edn \$ olha para lua \$
 lua £ olha para edn £
 fig #fig.3



fig. 3

035 LÚC £ nem o homem é £ >uma £ fer#ramenta pra mulher £<
 lua £ [2] £ £ [3] £

2: encosta na cadeira e vira a cabeça
 3: arregala os olhos, junta os lábios e olha para a câmera

fig

#fig.4



fig.4 (plano geral)



fig. 4.1 (detalhe)

036 LÚC >então isso tinha que mudar.<

De acordo com Mondada (2016), os/as participantes de uma interação orientam a conduta multimodal uns dos outros e a montam, a cada momento, de maneira significativa. No excerto em análise, LUA praticamente espelha o gesto facial de EDN produzido momentos antes (cf. figs. 2.1

e 4.1). Essas ações concomitantes são um indício importante da avaliação de EDN e LUA que trata a participação de LÚC como pertinente e favorável para o debate.

Portanto, nessas duas ações, podemos ver, tal como explica Mondada (2016), que uma ação pode ser respondida enquanto a ação anterior ainda está sendo produzida (movimento corporificado de EDN, fig. 2.1). Isso mostra que certas ações podem ser mutualmente ajustadas em tempo real, à medida que progridem, dentro de microssequencialidades complexas (afiliação de LUA através do espelhamento das expressões de EDN, fig. 4.1).

Essa afiliação de ambas fica ainda mais evidente, quando, ao fim do turno de LÚC (“>então isso tinha que mudar.<”, *l.* 036), EDN e LUA são as primeiras a puxar as palmas (figs. 5.1 e 5.2, a seguir). Podemos confirmar ainda mais essa avaliação através da expressão verbal de EDN (“BOTOU MO↑RA::L”, *l.* 039 e “botou mora:l.”, *l.* 041) com alterações importantes de volume.

Excerto 3 (continuação do excerto anterior):

037 & (2.0) # (1.0) &
 tod & aplausos &
 fig #fig.5



fig.5 (plano geral)



fig 5.1 (detalhe)



fig 5.2 (detalhe)

038 HAR botou mora:l.
 039 EDN BOTOU MO↑RA::L
 040 HAR >botOU MORAL<
 041 EDN botou mora:l.

No excerto 3, é possível ver o aplauso como uma resposta afiliativa subsequente reforçada pelos turnos seguintes de HAR (“botou moral”, *l.* 038) e de EDN (“BOTOU MORAL”, *l.* 039, mesma expressão de HAR, mas com aumento do volume da voz). Interessante é observar que ambos refazem seus turnos novamente em seguida (*l.* 040-041), sendo que o de HAR (“>botOU MORAL<”, *l.* 040) é acelerado e com aumento gradativo do volume de voz enquanto profere o turno, finalizando com ênfase. O de EDN (“botou mora:l.”, *l.* 041), por sua vez, é proferido em volume menor se comparado a seu turno anterior (*l.* 039) e com ênfase apenas em algumas sílabas. O

caráter afiliativo e, portanto, afetivo, das ações multimodais de EDN e LUA é reforçado pelos turnos de HAR e EDN.

De acordo com Hosoda e Aline (2010), ainda não existem muitas pesquisas sobre aplausos em contextos educacionais, e o foco do estudo do aplauso na AC acontece através da resposta de uma audiência a discursos públicos, por isso a natureza do aplauso pode variar de acordo com o contexto. O aplauso então, na maioria das pesquisas em AC, é considerado uma reação afiliativa do público a algo dito por um falante. É preferível que o aplauso seja feito de forma subsequente ao que foi dito, sendo, assim, utilizado como indicador da finalização de um turno, em que a junção de várias palmas, isto é, várias pessoas batendo palma de forma simultânea, constroem o aplauso (Atkinson, 1984).

Ao contrário do que se espera das trocas de turnos, que têm uma sistemática prevista para acontecer uma-pessoa-de-cada-vez (Sacks *et al.*, 2003), o aplauso, assim como as risadas e as respostas em coro, são ações que têm preferência de serem realizadas em conjunto com outras pessoas. Portanto, aplaudir sozinho pode ser considerado constrangedor. Heritage e Greatbatch (1986) destacam que, caso uma pessoa puxe um aplauso e perceba que os demais não estão seguindo, ela encerrará o aplauso após poucas palmas. Porém, no estudo de Hosoda e Aline (2010), o aplauso se mostra como uma ação afiliativa, neste caso implementada pelo professor, mesmo quando não era acompanhada pelos aplausos dos outros. Nos nossos dados, isso não aconteceu, pois as palmas puxadas por alunas se tornaram aplausos empreendidos por toda a turma – ou, pelo menos, pela maioria.

No entendimento de Hosoda e Aline (2010, p. 137), os aplausos implicam em um fechamento de sequência: “A partir da análise da interação sequencial, revela-se que tanto o professor quanto o aluno orientam para o fato de que o aplauso é utilizado para encerrar uma sequência na aula”¹⁰. Ainda sobre os aplausos, Hosoda e Aline (2010) complementam que, em interações em sala de aula, os aplausos representam um nível mais alto do que a avaliação verbal, indicando assim convergência entre as expectativas de atuação uns/umas dos/das outros/as em sala de aula, destacando uma postura afetiva de valência positiva. Notamos que os aplausos presentes nos segmentos destacados, e na maioria dos outros momentos em que os observamos durante esta aula, são iniciados por meninas sobre o que é dito por outras meninas. Isso, portanto,

¹⁰ No original: *From the analysis of the sequential interaction, it is revealed that both the teacher and the student orient to the fact that applause is used to close a sequence in the class.*

nos sinaliza, de alguma forma, como os aplausos funcionam como uma validação afetiva e afiliativa do que foi dito anteriormente. No caso, as avaliações verbais (*botou moral*, em suas várias nuances prosódicas) apenas ratificam o que as palmas já foram capazes de mostrar.

Os aplausos, portanto, são respostas afiliativas. Essa afiliação concomitante corporificada é o ápice de uma avaliação coletiva que já vinha sendo construída por expressões faciais que se repetiram ao longo da interação: a junção dos lábios, o arqueamento das sobrancelhas, os quais em alguns casos foram acompanhados de movimentos assertivos com a cabeça, demonstrando surpresa a um turno como um todo e/ou a uma UCT específica, validando-os e tornando-os relevantes para o debate.

Além disso, esse exemplo também se junta a outros (Coan, 2022) que mostram como a discussão orientada nessa aula não estava centrada no professor, especialmente porque há demonstrações de que não é apenas ele quem está na posição de avaliar as ações dos demais participantes. Sua postura afetiva como alguém que ratifica certas ações iniciadas por outrem (como iniciar as palmas, por exemplo) e não as sanciona, destacam sua categoria de professor-mediador, em detrimento da de professor-expositor, além de também se tornar um validador da tomada de posturas afetivas na interação.

5. A possível relação entre afiliação, posturas afetivas e gestão da interação em sala de aula

A compreensão dos conceitos de afiliação e desafiação na AC oferece uma importante contribuição para a prática pedagógica, especialmente no contexto da gestão de interações em sala de aula. As percepções de que afiliação envolve concordância, empatia ou solidariedade com os demais participantes de uma interação, enquanto desafiação indica discordância ou falta de suporte à perspectiva do outro, são fundamentais para entender como os participantes de uma conversa gerenciam relações interpessoais e sociais durante as interações. A análise dos dados da presente pesquisa demonstra como esses conceitos se manifestam em contextos educacionais e como podem ser utilizados pelos professores para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e plural.

Compreender o conceito de afiliação é essencial para professores e professoras, pois lhes permite identificar e responder adequadamente às dinâmicas interacionais que ocorrem na sala

de aula. Quando um aluno ou aluna expressa afiliação a um comentário ou ação de um colega, como no caso dos aplausos ou dos gestos faciais e corporais de concordância, tais como observadas nos excertos analisados, ele ou ela está contribuindo para a construção de oportunidades de aprendizagem, que reforçam o engajamento e o apoio mútuo. Por outro lado, manifestações de desafiação, como a revirada de olhos ou a ausência de resposta, podem sinalizar desconforto, desacordo ou uma potencial ruptura no fluxo da interação, que podem se configurar como limitadores para a criação de oportunidades de aprendizagem.

Para o professor e a professora, reconhecer esses sinais é fundamental, pois permite a identificação de uma tomada de postura afetiva por parte dos e das estudantes e, assim, leva a uma intervenção de maneira a facilitar um ambiente de diálogo respeitoso e inclusivo. Remetendo à análise dos dados gerados através da atividade de roda de conversa, observamos que o reconhecimento de ações de afiliação e desafiação tende a orientar o professor a promover discussões que não apenas lidem com as posturas afetivas sendo demonstradas no aqui e agora da interação, mas valorizem a diversidade de pensamento dos estudantes.

Quando os professores estão cientes dessas dinâmicas, é possível fomentar a participação ativa de todos os alunos e alunas, incentivando a manifestação de diferentes opiniões, além do respeito mútuo. A abordagem multimodal da AC, que incorpora a análise de elementos não verbais como gestos faciais, é especialmente útil nesse contexto, pois permite uma compreensão mais profunda de como os alunos se posicionam emocionalmente em relação ao conteúdo discutido e aos colegas.

Por exemplo, na roda de conversa analisada, os aplausos não foram apenas uma manifestação de concordância, mas também uma forma de validar a contribuição dos colegas, criando um clima de solidariedade e apoio. Ainda mais em um contexto em que a temática girava em torno de assuntos considerados polêmicos, como o feminicídio e a violência contra a mulher. Esses gestos de afiliação ajudam a reforçar a confiança e a autoestima dos alunos em geral, mas no caso desta pesquisa, principalmente das alunas, incentivando-os a participar mais ativamente das discussões e a expressar suas opiniões de maneira aberta e segura.

Considerações finais: implicações práticas para a formação de professores

A incorporação dos conceitos de afiliação e desafiação na formação de professores pode ter implicações práticas significativas. Professores que desenvolvem uma sensibilidade para essas

dinâmicas estão mais bem equipados para promover um ambiente de sala de aula que valorize a diversidade e a inclusão. A formação de professores deve, portanto, incluir o desenvolvimento de competências interacionais, que englobem não apenas o reconhecimento de sinais verbais e não verbais de afiliação e desafiação, mas também a capacidade de responder a eles de maneira que promova o aprendizado colaborativo e respeite as diferenças individuais.

Associando essas práticas à *virada afetiva*, destacada na chamada para este dossiê, podemos argumentar que entender as nuances de afiliação e desafiação permite a professores e professoras expandirem as perspectivas epistemológicas para incluir não apenas a mente e a razão, mas também o corpo e as emoções. Em linha com as proposições vygostkianas que enfatizam que as funções psicológicas superiores, incluindo as emoções, são desenvolvidas através da interação com outros e com a cultura, o presente trabalho contribui com essa percepção apresentando uma análise de dados reais em uma interação em sala de aula, ratificando essa perspectiva. Vygotsky et al. (2017) propõe que as emoções não são meras reações a estímulos, mas sim processos complexos que se desenvolvem e se transformam em função das experiências sociais e culturais. Do mesmo modo, a partir da reflexão que produzimos aqui, em consonância com uma visão mais aproximada das noções de posturas afetivas, podemos entender como as demonstrações de emoção desempenham um papel central na constituição dos encontros e das interações sociais.

Outro ponto que merece atenção é a dimensão micropolítica das interações em sala de aula. As práticas de afiliação e desafiação, além de demonstrarem (ou não) vínculos afetivos, podem ajudar a entender o que acontece entre os participantes em uma ordem macro. Por exemplo, a forma como certas respostas são avaliadas – seja através de aplausos ou reações corporais afirmativas – pode reforçar hierarquias existentes ou, alternativamente, servir como instrumento de contestação e reconfiguração das posições tradicionais de autoridade. Essa perspectiva permite compreender as interações não apenas como processos situados limitados a uma troca de turnos, mas também como componentes de cenários onde se negociam e potencialmente se transformam as dinâmicas institucionais e micropolíticas, contribuindo para uma prática pedagógica mais reflexiva e democrática. Ao considerar esses conceitos de afiliação e desafiação em sua prática pedagógica, professores e professoras podem abrir oportunidades de aprendizagem que respeitem e valorizem a diversidade de pensamento e encorajem a

participação ativa de todos os alunos e alunas, como incentivo a que todas as opiniões mereçam ser ouvidas, e não negligenciadas. Assim, trazer essas temáticas para o ambiente da sala de aula colabora com o desenvolvimento de estudantes através da abertura de oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em suma, a associação entre a Análise da Conversa e formação de professores permite, entre outras possibilidades, realçar a importância de uma abordagem mais afetiva e multimodal na educação, alinhando-se com os objetivos deste dossiê de expandir o campo dos estudos da linguagem através de movimentos in(ter)disciplinares que destacam o papel das emoções e das interações afetivas na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Todos, autor e autoras, participaram do planejamento e da redação do presente manuscrito. Ana Carolina Fracalossi Goulart realizou a pesquisa de campo, o que inclui a gravação dos dados audiovisuais (cf. seção 3) e a transcrição dos dados. Ana Luiza Henriques Coan refinou a transcrição dos dados e foi a responsável pela escrita da seção 2. Um novo refinamento da transcrição foi feito por Roberto Perobelli, o que o ajudou a produzir as seções 4 e 5, mas sempre a partir das dissertações de mestrado que serviram de base para este artigo (Goulart, 2020; Coan, 2022). A introdução foi redigida por Roberto Perobelli, e as considerações finais, por Ana Carolina e Ana Luiza. Todos, autor e autoras, contribuíram com as seções dos demais colegas, seja por meio de revisão, de redação de alguns excertos ou de seções inteiras.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Os dados são de uso restrito, porque envolvem a participação de crianças e adolescentes. O consentimento informado livre e esclarecido foi concedido pelos responsáveis de cada uma das crianças e adolescentes que aparecem nas imagens, e as próprias crianças e adolescentes também assentiram com a geração audiovisual desses dados. Conforme documentação encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Ufes), a exibição dessas imagens só é permitida em eventos acadêmicos ou em periódicos, desde que houvesse tratamento das imagens por meio de softwares de edição que prezassem por minimizar os riscos de identificação desses participantes. Portanto, somente os dados transcritos e as imagens tratadas presentes no corpo do texto é que estão disponíveis ao público, uma vez que o material no todo, sem tratamento de edição, poderia comprometer a privacidade dos participantes e desrespeitaria um acordo prévio estabelecido com os participantes no âmbito da solicitação de autorização para participar da pesquisa. Conforme expresso na nota 6 do artigo, “Esta pesquisa resultou do projeto que se desenvolveu com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES), sob o protocolo número CAAE: 13606718.2.0000.5542”.

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Christine Siqueira Nicolaides (aceitar)

Artigo na área da AC que traz conhecimentos teóricos e dados de pesquisa relevantes para pesquisadores e professores de línguas.

✓ **Avaliador 2:** Yerko Muñoz-Salinas (correções obrigatórias)

O artigo apresenta uma análise multimodal das interações em uma sala de aula do sexto ano. O texto está solidamente embasado na teoria escolhida para a análise do caso e demonstra um domínio claro e bem comunicado das ferramentas que essa perspectiva pode proporcionar. Além disso, utiliza de forma clara os conceitos de afiliação e desafiação. No entanto, há três aspectos que este texto pode aprimorar: a) garantir que todas as afirmações na introdução estejam devidamente respaldadas na literatura; b) oferecer uma visão mais abrangente sobre as interações na literatura educacional, e não apenas na linguística; c) fortalecer a conexão com a abordagem afetiva do dossiê, pois, embora esteja sugerida, ainda não está completamente evidente; d) refletir sobre as questões de status ou de ordem micropolítica presentes nessas interações. É um excelente artigo.

Referências

ATKINSON, J.M. **Public speaking and audience responses: Some techniques for inviting applause.** In J.M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, pp. 370-409.

COAN, Ana Luiza Henriques. Afiliação e temporalidade em uma discussão sobre feminicídio, 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

COUPER-KUHLEN, E. **Exploring Affiliation in the Reception of Conversational Complaint Stories.** In: PERAKYLA, Anssi; SORJONEN, Marja-Leena. *Emotion in Interaction*, Oxford Scholarship Online, 2012.

GARFINKEL, H. *Estudos de etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOULART, Ana Carolina Fracalossi. **"as mulheres não são uma ferramenta para os homens":** (re)formulação e revozeamento em um debate em sala de aula, 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

HERITAGE, J.; D. GREATBATCH. **Generating applause: A study of rhetoric and response at party political conferences.** *American Journal of Sociology* 92.1: 110-157. 1986.

HOSODA, Y.; ALINE, D. **Positions and Actions of Classroom-Specific Applause.** *International Pragmatics Association*, 2010. DOI: 10.1075/prag.20.2.01hos.

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

LE MOS, L. S. **"Estou preenchendo ainda aqui":** o gerenciamento da multiatividade da escrita em atendimentos pedagógicos, 2022. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

LINDSTRÖM, A.; SORJONEN, M-L. Affiliation in Conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (eds.). **The Handbook of Conversation Analysis**. UK: Wiley-Blackwell, 2013.

MONDADA, L. **Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction**. Journal of Sociolinguistics, 2016. Wiley Online Library.

OSTERMANN, A. C.; PEROBELLI, R. Novos Estudos do Letramento e Análise da Conversa: O Ajuste ao Interlocutor em Práticas de Letramento em Saúde. **Revista da Anpoll**, v. 01, n. 49, p. 142-157, 2019.

PENNYCOOK, A. (2006) Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

PERAKYLA, A.; RUUSUVUORI, J. **Facial Expression and Interactional Regulation of Emotion**. In: PERAKYLA, Anssi; SORJONEN, Marja-Leena. Emotion in Interaction, Oxford Scholarship Online. 2012.

POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: POMERANTZ, Anita. **Structures of social action**. New York: Cambridge University Press, p. 57-101, 1984.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, nº 1-2, 2003, pp. 9-73. [Tradução de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, pp. 696-735.]

STEENSIG, J.; DREW, P. Introduction: questioning and affiliation/disaffiliation in interaction. **Discourse Studies**, v. 5, n. 10, p. 5-15, 2008.

STEENSIG, J. Conversation Analysis and Affiliation and Alignment. In: Carol, A. Chapelle, John Wiley & Sons. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. 2019.

STEVANOVIC, M.; PERÄKYLÄ, A. Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. **Language in society**, v. 43, n. 2, pp. 185-207, 2014.

STIVERS, T. MONDADA, L. STEENSIG, J. **Knowledge, morality and affiliation in social interaction**. In: Stivers, T. Mondada, L. Steensig J. (Eds.), The morality of knowledge in conversation. Cambridge, England: Cambridge University Press. 2011.

STIVERS, T. **Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation**. Research on Language and Social Interaction, 41 (1), 2008, pp. 31-57.

VOUTILAINEN, L. **Responding to Emotion in Cognitive Psychotherapy**. In: PERAKYLA, Anssi; SORJONEN, Marja-Leena. Emotion in Interaction, Oxford Scholarship Online. 2012.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.S., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.