



Revista Brasileira de Linguística Aplicada  
ISSN: 1676-0786  
rblasecretaria@gmail.com  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Nonato Gomes-Santos, Sandoval; Sousa Almeida, Patrícia  
Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização  
Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 133-149  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829608007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

# Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização

## *Question-Answer: How the Dialogic Pair Makes a Literacy Class*

---

Sandoval Nonato Gomes-Santos\*

Universidade de São Paulo

Patrícia Sousa Almeida\*\*

Universidade Federal do Pará

**RESUMO:** Este artigo tem como pretensão analisar a unidade dialógica Pergunta-Resposta, fundamental para a organização conversacional, nas interações mantidas em uma aula de alfabetização ocorrida em um contexto escolar singular. O par dialógico é examinado em relação aos gestos profissionais docentes, de modo a observar o movimento da professora e seu estilo de docência na construção da aula em questão. Ao final, justifica-se o foco nas perguntas em detrimento das respostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** par dialógico P-R; gestos profissionais docentes; aula de alfabetização.

**ABSTRACT:** This paper have as main goal to analyze the dialogic unity Question-Answer, which is fundamental for speech organization, in the interactions kept into a literacy class, occurred in a singular school environment the dialogic pair is examined in relation to professional teacher gestures, in order to observe the teacher's movement and his/her teaching style in the construction of this specific class. In the end, the focus on the questions is justified regardless the answers.

**KEYWORDS:** Dialogic pair “P-R”; professional teacher gestures; literacy class.

### **Introdução**

Após organizar o espaço da sala de aula, pedindo aos alunos que colocassem as cadeiras mais próximas ao papelógrafo afixado na parede, a professora inicia a aula do dia 12 de março de 2008, em uma turma de 1<sup>a</sup> série do prédio anexo a uma escola municipal de ensino fundamental localizada no

---

\* sandovalnonato@usp.br

\*\* pat-alm@hotmail.com

bairro Curuçambá, periferia de Ananindeua, cidade que integra a região metropolitana de Belém, no estado do Pará:

P: (...) nós já lemos o texto aqui do: Zeca quantas vezes?<sup>1</sup>

Foi o primeiro enunciado dito naquele dia a respeito do objeto de ensino. Também foi a primeira pergunta sobre o objeto. A aula, portanto, inicia com uma pergunta e, conforme veremos, foi toda perpassada pelo par dialógico Pergunta-Resposta (doravante, P-R), que ajudou a construir oralmente a interação da professora com os alunos e dos dois com o objeto de ensino.

O propósito deste estudo é justamente analisar a unidade dialógica Pergunta-Resposta nas interações mantidas nessa aula. Não se trata apenas de descrever o comportamento linguístico de P-R nesse contexto – a sala de aula, podendo entretanto ter sido qualquer outro. Tampouco se trata de reduzir a interação (a didática, em nosso caso), como lembrou Morato (2004, p. 315), a “*lócus* onde a linguagem acontece como espetáculo”; a menos que adotemos uma definição expandida da noção de *lócus*, compreendido não como território cujas fronteiras podem ser facilmente delineadas, mas como espaço de *fixos* e *fluxos*,<sup>2</sup> constitutivamente complexo, cuja reconstituição exige que se interprete sua espessura a um só tempo sociocultural, institucional e textual-discursiva. A “descrição densa” (GEERTZ, 2004) desse *lócus* é condição para se compreender os modos com que o par dialógico P-R ordena a interação didática ao mesmo tempo em que é por ela ordenado.

A hipótese com que trabalhamos aqui aparece já esboçada em Gomes-Santos e Abreu (2007), qual seja aquela da necessidade de reinscrever o objeto *práticas de ensino-aprendizagem* no campo mais amplo dos estudos brasileiros que se voltam para algum dos aspectos da relação entre linguagem e educação,

---

<sup>1</sup> Nas transcrições, usamos: P (professora), A? (aluno não identificado), AA (mais de um aluno, não identificados) e Ev, Is, Po, Gu (alunos identificados por letras de seu nome).

<sup>2</sup> Tais quais concebidos por Santos (2002, *apud* SIGNORINI, 2006), isto é, na articulação complexa entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Nessa perspectiva, o foco de interesse da investigação é “a dimensão processual de uma dinâmica que envolve os falantes enquanto seres em relação e em movimento no tempo e no espaço, envolvendo os usos da língua enquanto recursos usados, exibidos, explorados, criados e transformados pelos falantes em práticas sociais historicamente situadas, sempre em relação e em contraste com outros recursos, não só os lingüísticos, e em relação e em contraste com modelos e parâmetros de avaliação socialmente significativos.” (p. 183-4).

seja aqueles produzidos no domínio da linguística aplicada, seja os produzidos no domínio das pesquisas em educação. Uma entre as dimensões desse processo de reinscrição, supomos, relaciona-se à necessidade de aprofundamento da análise de dados gerados em práticas de ensino com base em um foco que busque tratar da interação verbal sem renunciar à discussão da dimensão didática dela constitutiva.<sup>3</sup> Em outros termos, tratar-se-ia de abordar o funcionamento discursivo da interação em sala de aula escapando ao risco de dissociar análise linguística (discursiva) e reflexão didática. Propósito geral explicitado, cabe ainda algumas palavras preliminares sobre a natureza complexa dessas práticas, complexidade produzida na interface de pelo menos dois parâmetros: i) com base em um *habitus* historicamente construído, que Chervel (1998) descreveu como *cultura escolar* e ii) em relação estreita com a cultura local em que as práticas didáticas ganham corpo.

Ao discutir os modos de constituição histórica das disciplinas escolares, Chervel assinala que a invenção da *forma escolar* (ou seja, de modos *disciplinados* de disponibilidade (de) e acessibilidade a textos e práticas) é um princípio fundador da própria idéia de escola: do ponto de vista histórico, condição inevitável do que se concebe como escola. Na esteira da reflexão do autor, Schneuwly (2006) sugere que entre as dimensões constitutivas dessa forma escolar estariam:

- a) a ruptura com o cotidiano – no sentido de que a instância escolar estabelece modos particulares de relacionamento com o texto e com as práticas de linguagem, diferentes (e não necessariamente coincidentes) com aqueles que se processam fora da escola;
- b) o estabelecimento de uma certa programabilidade dos modos de acesso ao texto e a práticas em que a linguagem tem um lugar central, o que significa que um e outras passam a integrar um projeto curricular particular (com base na seleção, e consequente exclusão, de conteúdos);
- c) a modelização didática das práticas de linguagem no tempo e no espaço escolar, o que inclui o estabelecimento de modos de ensinar e fazer-aprender determinados conteúdos e a regulação das aprendizagens (por meio de um aparato docimológico específico).

É com base na postura teórica esboçada acima em suas grandes linhas que propomos a abordagem do funcionamento do par P-R na situação didática

---

<sup>3</sup> Essa é, com efeito, a perspectiva adotada no interessante estudo de Simon e Ronveaux, intitulado *La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné*.

descrita na seção a seguir. O foco definido para a análise mais adiante contemplará sobretudo o pólo do trabalho docente, que tem sido conceituado como um processo de *dupla semiotização*. Para Chevallard (1985), o ato de ensinar algo a alguém é intencional e, para isso, o professor procura didatizá-lo, procedimento que se realiza por meio de dois movimentos didáticos diferentes e indissolúveis: primeiro, o professor torna presente, na cena didática, o objeto a ensinar, materializando-o por meio de instrumentos como textos, transparências, imagens etc. (*presentificação*); depois, o professor o elementariza/topicaliza, direcionando a atenção dos alunos para as dimensões essenciais do objeto ou para aquelas que deseja ensinar (*elementarização/topicalização*). E, nesse gesto, utilizando-se de instrumentos semióticos diversos, transforma-o em objeto de estudo. Ou seja, o objeto é duplamente semiotizado, desdobrado no processo de ensino-aprendizagem: primeiro, apresentado como objeto de ensino em sua unidade, inteiro, acabado; depois, como objeto de estudo em seus tópicos, decomposto, quebrado, pontuado.

Um objeto de ensino é sempre e necessariamente desdobrado na situação didática: ele é tornado presente, “presentificado”, pelas técnicas de ensino, materializadas sob formas diversas (objetos, textos, instrumentos, exercícios, etc.), considerado tanto objeto a aprender, a “semiotizar” (MORO, 2000), a propósito dos quais novas significações podem e devem ser elaboradas pelos alunos; quanto o objeto sobre o qual a intenção de ensinar guia a atenção dos alunos para procedimentos semióticos diversos, por meio da “elementarização” e da evidenciação das dimensões essenciais do objeto, que fazem dele um objeto de estudo, guiando a construção mesma da aprendizagem. Os dois processos – tornar presente o objeto e o “elementarizar/topicalizar em suas dimensões proeminentes” – são indissoluvelmente ligados, definem-se mutuamente (SCHNEUWLY, 2000, p. 23).

Em articulação estreita com esses dois gestos globais constituem-se outros gestos didáticos, tais quais aqueles descritos por Aeby Daghé e Dolz (no prelo):

- i) *apelo à memória*: ação de pôr em temporalidade o objeto, através da retomada de trabalhos anteriores do grupo ou individuais para introduzir um novo assunto;
- ii) *formulação de tarefas*: a causa e a entrada em um dispositivo didático;
- iii) *regulação*: agrupa dois fenômenos intrinsecamente ligados – “as regulações internas” e “as regulações locais” (SCHNEUWLY; BAIN, 1993 *apud* AEBY DAGHÉ; DOLZ, no prelo). As regulações internas, baseadas em estratégias

utilizadas, servem para obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos. Podem situar-se no início, no meio ou no fim de um ciclo de aprendizagem. As regulações locais são realizadas durante a atividade escolar, por meio de um intercâmbio com o aluno ou dentro de uma tarefa. A avaliação é considerada como uma forma específica de regulação;

- iv) *institucionalização*: é, de acordo com Sensevy (2001, p. 211, *apud* AEBY DAGHÉ ; DOLZ, no prelo), “a fixação explícita e convencional do estatuto de um saber para construir uma aprendizagem que o aluno sabe que pode utilizá-lo em circunstâncias novas e que o professor pode exigí-lo”. Apresenta-se sob forma de generalização que envolve a recordação de informações sobre o objeto ensinado e, sobretudo, o novo aspecto em evidência deste objeto que os alunos devem guardar na memória.

A descrição e análise dos dados já mencionados – apresentados nas seções a seguir – inspiram-se em grande medida nos elementos teóricos e metodológicos explicitados anteriormente, nesta seção.

## 1 Sobre o contexto didático

O episódio selecionado ocorreu em uma turma composta por 22 (vinte e dois) alunos, com idade entre oito e onze anos de idade, todos com experiência escolar, por serem repetentes, de uma a três vezes, na primeira série. Praticamente todos eles são pré-silábicos, ainda se encontrando, portanto, em início de processo de alfabetização, e são alunos de MB<sup>4</sup> pela primeira vez. A aula daquele dia teria como objeto de ensino uma narrativa autobiográfica intitulada *Zeca*<sup>5</sup> que, já

---

<sup>4</sup> Iniciais do nome da docente, a fim de preservar sua identidade.

<sup>5</sup> “*Zeca*

[...] Meu nome é José Carlos, mas todos me chamam de Zeca. Tenho dez anos, nasci e sempre morei em São Paulo. Sou um bicho de cidade grande, criado em apartamento, acostumado com trânsito, barulho e poluição.

Meu pai é gerente de banco e minha mãe, professora. Família de orçamento apertado... Desde pequeno, estudo na escola municipal do nosso bairro. Tenho muitos amigos e, talvez por isso, não tenho muitos medos. Conheço todo mundo que mora nos arredores do nosso prédio. Bicicletando para cima e para baixo, sou uma figurinha conhecida no pedaço. Pronto! Esse aí sou eu. [...].” Carlos Queiroz Telles. Asas brancas. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002, p. 6-8. (Col. Girassol) *apud* Projeto Pitanguá – Português 2<sup>a</sup> série, São Paulo: Moderna, 2005, p. 15.

introduzida na cena didática em aula anterior, seria submetida a um tratamento didático particular na aula descrita no quadro sinóptico abaixo.

**QUADRO ÚNICO**  
**Sinopse da Aula Analisada**

Sinopse de seqüência de ensino		
Professora: MB	Episódio: Profissão das mães	
Série: 1ª/Ensino	DVD 1:	Data:
Fundamental	Início: 00'00" - Término: 33'12"	12/03/2008 - quarta-feira

Nível	Marcadores <sup>6</sup>	Instrumentos	Descrição
0	00'28" a 02'22"	Exposição oral Papelógrafo	A professora retoma os episódios anteriores nos quais trabalhou com o texto <i>Zeca</i> ; em seguida, anuncia qual a atividade a ser realizada naquele dia: refletir sobre a profissão da mãe de Zeca e sobre a da mãe dos alunos.
1	02'40" a 09'17"	Papelógrafo	Leitura-ilustração de uma narrativa autobiográfica ( <i>Zeca</i> ) e compreensão do texto.
1-1	02'40" a 09'17"	Papelógrafo Exposição oral	A professora e os alunos leem o texto <i>Zeca</i> escrito por ela em papelógrafo afixado na parede, depois ela pede-lhes que falem sobre o trabalho de suas mães.
1-1-1	09'18" a 19'28"	Exposição oral	Os alunos relatam sobre o trabalho que suas mães desempenham. Alguns dizem que sua mãe não trabalha, pelo fato de não ter emprego, mas que realiza tarefas do lar.
1-2	19'29" a 20'14"	Instruções orais	A professora propõe uma atividade de ilustração.
1-2-1	20'47" a 21'01"	Folhas de papel A4 Canetas hidrográficas	As crianças fazem desenhos sobre o trabalho de suas mães.
1-2-2	21'02" a 25'46"	Exposição oral	Os alunos avaliam seus próprios desenhos e fixam-nos na parede.
1-3	27'14" a 33'12"	Exposição Oral Quadro-negro Giz	A professora fala sobre a ideia de trabalho, mostrando que as atividades desenvolvidas no lar são tão trabalhosas quanto as desenvolvidas em um emprego, fora de casa.

<sup>6</sup> Os tempos indicados aqui se referem ao que foi registrado em vídeo; o tempo real de cada atividade não corresponde, necessariamente, a eles.

Considerando a descrição apresentada na sinopse,<sup>7</sup> propomos analisar a seguir o papel do par P-R na condução, pela professora, das atividades e das tarefas em sala de aula.

## 2 Ps-Rs e os gestos profissionais docentes: a interação em um ambiente didático

O primeiro gesto da professora naquela aula (nível 0 do quadro sinóptico) diz respeito à retomada de episódios anteriores sobre o mesmo objeto, a fim de garantir sua manutenção na situação de ensino: trata-se da *memória didática* (AEBY DAGHÉ e DOLZ, no prelo), de que a docente lança mão por meio do jogo P-R, conforme o fragmento (1).

- P: (...) nós já lemos o texto aqui do: Zeca quantas vezes?
- AA: três... três...
- AA: [duas...três
- P: duas vezes ou três vezes?
- AA: du:as
- AA: [trê:::s
- P: TRÊS vezes... não foi? três vezes... cada vez...
- A?: [()
- P: cada vez que nós lemos...nós vamos refletindo uma/ alguma coisa diferente dentro do texto... a última leitura que nós fizemos nós refletimos sobre o quê? nós falamos sobre o quê?
- A?: (do texto)
- P: mas o que do texto?
- A?: (o texto do Zeca)
- P: pois é...mas dentro do texto Zeca nós falamos sobre o quê?
- An: (do nome dele)
- P: Is.....nós já falamos sobre o Zeca...já falamos mais o quê?
- An: do bairro de:le
- P: do ba:irro
- An: da famí:lia
- P: do que mais?
- A?: falamos da cida:de onde ele mora
- P: da cidade onde ele mora
- A?: [do apartamento aperta:do
- P: que ele mora num apartamento o que mais?
- Ev: que o pai dele é gerente de banco
- (1)

<sup>7</sup> A sinopse foi utilizada aqui nos termos da proposta de Dolz, Ronveaux e Schneuwly (2005), como um instrumento metodológico em que os dados gerados são resumidos de forma a apresentar, sob uma visão holística, uma sequência de ensino.

Em (1), tem-se a utilização de Ps para a introdução do tópico discursivo “leituras anteriores do texto *Zeca*” (*nós já lemos o texto aqui do Zeca quantas vezes?; duas vezes ou três vezes? não foi?*) e para a manutenção dele (*a última leitura que nós fizemos nós refletimos sobre o quê? Nós falamos sobre o quê? mas o que do texto?; mas dentro do texto Zeca nós falamos sobre o quê? já falamos mais o quê?*), sendo que as Rs possibilitam tanto a introdução quanto a manutenção de tal tópico (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006). Além de as Ps, nesse fragmento, funcionarem como recurso para retomar aulas anteriores, elas incentivam a participação da turma na construção do gesto didático citado acima (*a memória didática*), demonstrando que o desenvolvimento dele não depende somente da professora, o que revela um estilo não-diretivo, visto que ela poderia tê-lo desenvolvido sem a enunciação das Ps (SILVA, 2006).

O trecho (2) revela a *elementarização/topicalização* do objeto (AEBY DAGHÉ; DOLZ, no prelo): de modo interdisciplinar,<sup>8</sup> a docente conduz a releitura do texto com a finalidade de abordar como tópico da aula as profissões das mães dos alunos (nível 1 do quadro sinóptico).

(2)

- P: então nós vamos pegar hoje só esse pedaço aqui... nós vamos refletir sobre a profissão da mãe do Ze:ca... e depois vocês vão relatar cada um de vocês que se sentir a vontade vai relatar sobre a profissão da mãe de vocês... a mãe do Zeca é professora... *qual é o trabalho que uma professora desenvolve?... qual é o trabalho que ela faz?*
- An: ensinar o aluno ( )
- P: ela ensina os alu:nos
- An: [escreve:r pro aluno aprender a le:r a escreve:r
- P: espera... deixa ele terminar aí tu fala ((se dirigindo ao aluno que está ao lado de An))
- An: aprender a ler a escrever a ler... a sabe:r a sabe:r o alfabe:to
- P: *o que mais Po?*
- Po: ( ) (pros) colegui:nhas... ( ) pra respeitar todos os colegui:nhas... pra brincar dire:ito na hora do recreio na hora que for pra mere:nda e ficar quieto
- An: e aprender pra não ficar bu:rrro
- P: *mas as pessoas podem ser burros?*
- AA: nã::o
- P: *quem não sabe ler é burro?*
- AA: nã:::o

---

<sup>8</sup> Entre os conteúdos das disciplinas História e Geografia estão as profissões.

- P: burro...é... o quê?  
A?: cavalo  
P: burro é um tipo de animal parecido com cavalo, né? da família do cavalo... então uma pessoa nunca vai poder ser um burro...um burro é um burro é um animal...nunca vai pra escola nunca vai aprender a ler nunca vai aprender a escrever (...)

O sub-tópico do objeto de ensino em questão nesse fragmento, “a profissão da mãe de Zeca”, corresponde ao início da atividade de leitura daquele dia. Mais uma vez, o desenvolvimento da aula dá-se por meio do jogo P-R, com a introdução tópica (*qual é o trabalho que uma professora desenvolve?... qual é o trabalho que ela faz?*): nessas Ps, a professora não está buscando informações sobre o tópico por falta de conhecimento deste, mas instituindo a participação dos alunos no processo de leitura, interagindo com eles para presentificar dialogicamente o objeto e para identificar a compreensão deles sobre o tópico.

Contudo, é relevante destacar que Urbano, Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 78) classificam as Ps iniciadas com marcadores interrogativos (qual, quem, o que etc.) como *Ps sobre algo*; esses marcadores, por serem pronomes, buscam ser cataforicamente preenchidos em termos semânticos pelas Rs, visto serem considerados como semanticamente vazios. Nesse caso, às Rs é atribuída a função de fornecer informação nova às Ps.<sup>9</sup> Portanto, ao proferir este tipo de P (o que comumente ela faz, como se pode observar em todos os seus gestos), a professora solicita aos alunos o fornecimento de *informações novas* por meio das Rs, não de *conhecimentos novos*, por se tratar de conteúdo semântico e não de esquema cognitivo de conhecimento<sup>10</sup> (TANNEN; WALLAT, [1987] 2002).

A P “*o que mais Po?*” visa à manutenção do tópico, com a colaboração de um aluno; outro também colabora, afirmando que a professora ajuda a “aprender pra não ficar burro”, ao que a docente intervém, com Ps que demonstram

<sup>9</sup> Nas Ps fechadas (ou de *sim/ não*), dá-se o contrário, pois a P é semanticamente cheia e o que se espera da R é simplesmente a confirmação ou não do questionamento (cf. URBANO; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002).

<sup>10</sup> Tannen e Wallat ([1987] 2003, p. 189) referem-se a *esquema de conhecimento* como sendo as “expectativas dos participantes [os interlocutores] acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo”. Conforme dito, a professora pergunta não por desconhecer o trabalho que uma profissional como ela desenvolve, pois ela já possui um esquema de conhecimento do que seja tal trabalho, mas para que seu discurso seja construído interativamente com a turma (que demonstra, por meio das Rs, seus esquemas de conhecimento sobre o objeto em questão).

sua discordância em relação àquela afirmação (*mas as pessoas podem ser burros?; quem não sabe ler é burro?; burro...é... o quê?*), no intento de conduzi-lo a uma ideia inversa à apresentada anteriormente, isto é, de fazê-lo mudar uma concepção.

No fragmento (3), quando a professora reintroduz o tópico em questão (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006), os alunos são novamente solicitados a colaborar (*mas quem mais gostaria de falar da profissão da mãe do Zeca, que é professora?*). Essa reintrodução ocorre porque uma das crianças afirma que a professora os ajuda a aprender para não ficarem “burros”, conforme o fragmento (2), levando a uma breve digressão em relação ao tópico discutido.

(3)

P: então tá mas nós vamos voltar...num outro momento nós vamos voltar – tá An – num outro momento nós vamos voltar a falar disso...das diferenças que existem entre as pessoas e os outros animais...mas *quem mais gostaria de falar da profissão da mãe do Zeca que é professora?*

Após essa atividade de leitura de uma parte do texto, sobre a profissão da mãe de *Zeca*, a professora propõe à turma a primeira tarefa do dia: falar da profissão da mãe. O gesto profissional que consta no excerto (4), portanto, é a *formulação de tarefa* (nível 1-1 do quadro sinóptico), que presentifica o objeto por meio de uma instrução aos alunos.

(4)

P: ...então...o trabalho da professora é com os alunos ajudando eles a aprender algumas coisas a organizar algumas coisas que eles já sabem...num é?...o trabalho num é só com trabalho da leitura e da escrita e do estudo na sala de aula mas têm outras coisas que é trabalho da professora né? conforme o que vocês disseram...(mas) nós vamos ver agora...como a mãe do Zeca é professora...como eu...como a p/ como a professora Patrícia...que tá aqui hoje com a gente...a mãe de vocês pode ser que alguma seja professora mas existem outras profissões que as mães das pessoas que as mães dos alunos... trabalham né?...então é isso que nós vamos fazer agora contar uns pros outros...tá?...vamos lá Ev...Ev vamos lá?...nós vamos contar uns pros outros aquilo que é a profissão da: da mãe da gente da mãe de vocês tá bom?... *quem gostaria de começar falando:* (...)

A?: ( )

P: (...) *quem gostaria de começar falando da profissão da sua mãe?*

Para analisar a pergunta do excerto acima (*quem gostaria de começar falando da profissão da sua mãe?*), convém retomar o que já foi afirmado a respeito do conhecimento da turma, até o momento de geração dos dados,

sobre a escrita: a grande maioria é pré-silábica, ainda não reconhece todas as letras do alfabeto e ainda não lê e/ou escreve palavras (a não ser o próprio nome). Nesse contexto, a formulação oral de uma tarefa, seguida de uma P para que os alunos iniciassem sua realização, é tão rotineira e frequente quanto a utilização da interação oral nos demais gestos didáticos.

Mais uma vez há uma *P sobre algo*, iniciada pelo pronome *quem*, que instaura a obrigatoriedade de iniciar o desenvolvimento da tarefa, estimulando, de forma polida e não impositiva, a resposta de alguém da turma tanto à pergunta em si (*quem vai falar?*) quanto à tarefa formulada (falar da profissão da mãe).

A todo instante, na realização da tarefa (nível 1-1-1 da sinopse), a professora interage com os alunos por meio da unidade dialógica P-R, conforme os trechos a seguir.

(5)

- Po: trabalha...é: (arruma) casa faz comida...arruma...faz tudo  
P: é a tua família que tem açougue?  
Po: tem... el/ tem dois  
P: a tua mãe ajuda a trabalhar no açougue ou ela trabalha só em casa?  
Po: ela trabalha s/ ela trabalha só::: ela trabalha só um açougue e o papai trabalha no outro aí o papai:i va/ vai vender a kombi dele e vai comprar outro carro que a Kombi num tá pegando pra coisa:r ( ) pra vendê:r pra comprar um carrinho bom  
P: é?...a Kombi num tá boa mais? ((o aluno acena com a cabeça que não))  
(...)  
P: ( ) é trabalhar...corta a carne (pra vender) e ele disse que ela faz Tudo na casa (dele) então ela trabalha muito num trabalho?  
A?: Trabalha  
P: ei Po...a tua mãe...no final do mês a tua mãe recebe assim teu pai dá um salário pra ela pago em dinheiro pelo trabalho dela?  
Po: é:: a mamãe fica num açougue aqui ((o menino coloca a mão direita em um ponto da cadeira do colega ao lado)) aí tem o outro açougue que o papai fica no outro açougue ((pondo a mão esquerda em outro ponto da cadeira do colega)) aí fica (com essa) aí o dinheiro que o papai apurar ele vai ele vai logo pagando a dívida um monte de coisa... a mamãe também

Silva (2006, p. 270, 273), ao analisar o par P-R em interações didáticas, com base em estudos sobre o contexto universitário, nota que, ao tratar do tópico da aula o professor profere perguntas somente com a finalidade de verificar o grau de compreensão dos alunos sobre tal tópico, de estabelecer um canal de comunicação com eles e de organizar a classe. Silva afirma ainda que o professor sabe a resposta das perguntas que faz e as faz simplesmente como estratégia de interação.

Todavia, ao observar a interação contida no fragmento (5), que diz respeito ao tópico da tarefa e da aula, a docente utiliza Ps (*é a tua família que tem açougue?; a tua mãe ajuda a trabalhar no açougue ou ela trabalha só em casa?; a tua mãe...no final do mês a tua mãe recebe assim teu pai dá um salário pra ela pago em dinheiro pelo trabalho dela?*) cujas respostas ela realmente desconhece, o que significa que, apesar de ser uma demonstração de interesse por um fator pessoal da vida do aluno (função de manter o tópico), as Ps buscam a obtenção de informações verdadeiramente novas. Ainda em (5), há pergunta cuja função é pedir confirmação (*é?...a Kombi num tá boa mais?*), mantendo a interação com o aluno ao pedir que uma informação já dita seja repetida, e pergunta cuja função é verificar o canal de comunicação (*num trabalha?*), utilizada para regular a sintonia da turma com o que está sendo dito (SILVA, 2006, p. 287).

(6)

- An: ela é trabalhado:ra ela corre atrás de traba:lho ela faz as coisas em ca:sa ela cuida do meu irmãozi:nho ela faz mingau pro meu irmãozi:nho ela ainda tá correndo atrás de emprego  
P: *ela ainda o quE?*  
An: ela: faz mingau pro meu irmãozinho e tá correndo atrás de emprego  
  
P: *inda tá correndo atrás de emprego?*  
An: ((o garoto sinaliza que sim com a cabeça)) porque se ( ) ela num arranjá emprego a gente vamo embora lá pra Igarapé-Miri pra casa dos nossos parente

Em (6), as duas Ps (*ela ainda o quE?; inda tá correndo atrás de emprego?*) foram utilizadas com a função de pedir esclarecimento (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006; SILVA, 2006), pelo fato de a professora talvez não haver ouvido claramente os enunciados do aluno. Considerando a forma de realização da tarefa (oral), é esperado que ocorra esse tipo de pergunta para garantir a compreensão da professora sobre a percepção do aluno, assim como a continuidade da participação dele no desenvolvimento da tarefa. É curioso que a repetição da pergunta seja compreendida pelo aluno como solicitação de informações novas, o que opera na progressão temática de seus enunciados, em uma direção que revela uma *réplica ativa* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929) em relação ao *tema-objeto de ensino*. Essa *replica* ou *apreciação valorativa* do aluno aparece indiciada na associação não-óbvia entre *falta de emprego e retorno à casa da família*, em município do interior do estado – Igarapé-Miri.

(7)

- P: *fazer comida...é trabalho ou não é trabalho? ((dirigindo-se à turma))...NÃO é trabalho?*  
A?: É  
P: *o que é que vocês acham? peraí...vamo:... porque que vocês acham que lavar ro:upa fazer comi:da passar pano na casa não é trabalho?*  
Is: (eu acho que sim)  
P: *tu acha que é traba:lho? ((dirigindo-se a Is))*  
Is: eu acho  
A?: eu acho que não... não é trabalho  
P: ((dirigindo-se a outro aluno)) tu tem certeza que é trabalho né?... é traba:lho... então... deixa eu só ajudar aqui o: o:: o At... eu acho que tua mãe num trabalha num emprego FOra de casa ela trabalha lá na tua própria casa é isso?...ou tu continua achando que ela não trabalha?  
At: (trabalha assim) ( )

O diálogo transcrito em (7) decorreu da declaração de um aluno (At) sobre sua mãe. Segundo ele, a mãe não trabalha, apenas realiza tarefas do lar, como fazer comida, lavar roupa, limpar a casa etc. Há Ps de tipo fechada, ou de *sim/não* (*fazer comida...é trabalho ou não é trabalho?; NÃO é trabalho?; o que é que vocês acham?;*<sup>11</sup> *tu acha que é traba:lho?; é isso?; ou tu continua achando que ela não trabalha?*), com função de pedir confirmação para discordar com o que disse o aluno e induzi-lo a mudar de ideia (*fazer comida...é trabalho ou não é trabalho?; NÃO é trabalho?; é isso?; ou tu continua achando que ela não trabalha?*); há P de tipo aberta, ou *sobre algo* (*porque que vocês acham que lavar ro:upa fazer comi:da passar pano na casa não é trabalho?*), que busca informações sobre a concepção de trabalho dos alunos. Do ponto de vista dos gestos didáticos, as Ps do trecho (7), de um modo geral, dizem respeito à *regulação*, que está operando no interior de uma tarefa com o intuito de testar o conhecimento dos alunos em torno de um conceito (o de trabalho).

O trecho (8), transcrito abaixo, corresponde ao último movimento da professora naquela aula (nível 1-3 do quadro sinóptico) e seu conteúdo é decorrente da demanda mencionada sobre a concepção de trabalho. A docente

---

<sup>11</sup> Apesar de essa pergunta iniciar com marcador interrogativo (o que é que?), não será considerada aqui como P sobre algo porque, na verdade, ela compõe uma seqüência de Ps fechadas “é trabalho ou não é trabalho?; NÃO é trabalho?”, tanto que a resposta, proferida pela aluna Is, “eu acho que sim”, é a parte contígua à sequência de Ps (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006) que correspondem a uma única P: “o que vocês acham: fazer comida é trabalho ou não?”.

retoma as elocuções de alunos para intervir na ideia, considerada por ela equivocada, de que fazer tarefas do lar não é trabalhar. Para tanto, foi utilizado o quadro negro dividido ao meio com uma linha desenhada com giz; de um lado, foi escrito “trabalho em casa” e, de outro, “trabalho fora de casa”. Aqui há novamente *elementarização/topicalização*, pois a construção do tópico inicial da aula, “profissão das mães”, conduziu a um novo elemento, “ideia de trabalho”, e tal *elementarização/topicalização* está associada a outro gesto nessa atividade: a *utilização de dispositivos didáticos*, mais especificamente, de objetos reais (quadro negro e giz).<sup>12</sup>

(8)

- P: (...) falando sobre o trabalho da mãe de vocês vocês falaram de trabalhos que elas fazem em casa e o trabalho fora de casa  
(...) ( ) os trabalhos que as mães de vocês fazem em casa e o trabalho que elas fazem fora de casa pra alguns ainda era...entendido que o trabalho que a mãe faz em casa não é trabalho só que essa é uma idéia — viu, An — ...essa idéia de que o trabalho que a gente faz em casa não é trabalho ela já tá morrendo... todo trabalho que a mãe de vocês tudo que a mãe de vocês faz em casa, lavar louça lavar roupa fazer comida, tudo isso é trabalho...então nós vamos fazer uma lista dos trabalhos aqui que elas realizam na ca:sa e outra aqui dos trabalhos que elas podem fazer fora...de casa...trabalho DA casa *quais são os trabalhos que a mãe de voi que as mães de vocês realizam na casa?* ( ) ((vira-se para o quadro para começar a escrever nele a lista falada pelos alunos))
- A?: lava ro:upa... varre a ca:sa
- (...)
- P: (...) arrumar a cama arrumar armário arrumar cozinha né? então...((escreve no quadro: “arrumar a casa”)) *o que mais?*

Mais uma vez a professora faz Ps (*quais são os trabalhos que a mãe de voi que as mães de vocês realizam na casa?; o que mais?*) que buscam preenchimento semântico, e cujas Rs, proferidas pelos alunos, as completam semanticamente. Do mesmo modo que em (1), a docente poderia ter escrito as informações correspondentes às Rs sem recorrer à turma nesse momento, pois tais informações foram ditas pelos alunos durante a realização da tarefa correspondente ao nível 1-1-1 da sinopse. No entanto, agora as Ps-Rs estão associadas ao gesto de *utilização de dispositivos didáticos*, dos quais a docente lançou mão para sistematizar o subtópico “trabalho (em casa/fora de casa)”.

---

<sup>12</sup> Não é inútil lembrar a relevância desses instrumentos particulares em uma turma de alfabetização.

## **Considerações finais**

Ao interpretar o funcionamento do par dialógico P-R na construção de uma situação particular de ensino-aprendizagem, destacando a atuação da professora, as Ps revelaram-se bem mais relevantes à análise do que as Rs. Isso ocorreu devido a alguns fatos:

- i. o foco da análise era o trabalho docente, no que diz respeito aos seus gestos profissionais;
- ii. na construção de uma aula, os diálogos não são espontâneos (SILVA, 2006, p. 261);
- iii. no ambiente didático, os diálogos são essencialmente assimétricos (MARCUSCHI, 1986, p. 16), isto é, um dos interactantes (neste caso, a professora) é o detentor do direito de conduzir a interação, exercendo pressão sobre os demais interactantes (neste caso, os alunos).

A sala de aula corresponde a uma situação concreta de interação, apesar da não-espontaneidade e da assimetria dos diálogos, e em situações concretas de interação a unidade dialógica P-R é fundamental para a organização conversacional (cf. URBANO; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002). Nesta unidade, P é a primeira parte e R, a segunda. Se no contexto didático os diálogos são assimétricos, regidos pela professora, que controla e dirige os tópicos e a alocação dos turnos, então é ela quem conduz a construção da aula, por meio de gestos didáticos e, em termos conversacionais, por meio de Ps endereçadas aos alunos para instaurar a obrigatoriedade da participação deles na aula. Por esses fatores é que se destacou, aqui, as Ps em detrimento das Rs.

Quanto às Rs, pode-se dizer que, em sentido mais amplo, não são somente a contraparte de uma P, mas uma reação a uma atitude, a um comportamento, a um gesto. Portanto, ao responder às Ps da professora, a turma não estava respondendo restritamente às formulações textuais dela, mas também aos seus gestos. A interpretação desses gestos faz supor a constituição de um estilo *dialógico* de docência, visto que o objeto de ensino em jogo – a narrativa autobiográfica e o tópico *profissão das mães* – foi sendo *ensinado* e, por hipótese, *aprendido* na dinâmica intersubjetiva instaurada pelo par P-R.

Do ponto de vista aplicado, é indispensável a problematização das implicações éticas desse estilo na instanciação de modos protagonistas de acesso a e de apropriação dos bens simbólicos que circulam na escola e por ela são institucionalizados.

## Referências

- AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. (à paraître). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; CHABANNE, J. C. (Ed.). *Les gestes professionnels de l'enseignant de français*. Paris: PUF. No prelo.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire – une approche historique*. Paris: Berlin, 1998.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- DOLZ, J.; RONVEAUX, C.; SCHNEUWLY, B. (no prelo). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In: PERRIN, M.J.; REUTER, Y. (Org.). *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion. No prelo.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. O par dialógico pergunta-resposta. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. v. I, p. 133-166,
- GEERTZ, C. *O saber local – novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GOMES-SANTOS, S. N.; ABREU, I. D. Um olhar sobre a aula de português: materialidade discursiva e economia didática. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEDE (Org.). *O espelho de Bakhtin*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 3, p. 311-351.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: BENTES, A. C. e MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2004. V. 3, p. 311-351.
- MORO, Ch. *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des theses. Bordeaux : Université de Bordeaux, 2000.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo : EDUSP, 2002.

- SCHNEUWLY, B.; BAIN, D. Des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. (Ed.). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 219-238.
- SCHNEUWLY, B. *Genres et forme scolaire*: enseignement e apprentissage de la langue première à l'école. Conferência por ocasião da abertura da Jornada de Estudos Corpus et Genres: apport des grands corpus pour la caractérisation des genres scolaires. Nanterre (FR): Université Paris X, 2006.
- \_\_\_\_\_. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. Université de Genève, *Repères*, n. 22, 2000.
- SENSEVY, G. Théories de l'action et action du professeur. In: BAUDOIN, J.-M.; FRIEDRICH, J. (Ed.). *Théories de l'action et education – Raisons Educatives*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 203-224.
- SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.
- SILVA, L. A. Perguntas e Respostas: oralidade e interação. In: PRETI, D. (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 261-295.
- SIMON, A. C.; RONVEAUX, Ch. La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné. Génève: UNIGE, 2006 (mimeo).
- TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica [1987]. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- URBANO, H.; FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Perguntas e respostas na conversação. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. v. III, p. 75-97.

Recebido em agosto de 2008. Aprovado em setembro de 2008.