



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Lima dos Santos, José Carlos; Meister Ko. Freitag, Raquel
Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento
Calidoscópio, vol. 10, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 83-96
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561868008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

José Carlos Lima dos Santos

carllosllyma@hotmail.com

Raquel Meister Ko. Freitag

rko freitag@uol.com.br

Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento

Questions in the classroom: Power, topic and knowledge

RESUMO - Este artigo tem por objetivo evidenciar a relação que se estabelece entre poder, pergunta, tópico e construção do conhecimento na sala de aula. Parte-se da ideia de que o professor tem o poder, que lhe é conferido institucionalmente, para controlar o tópico, sendo este controle efetivado através das perguntas para, enfim, se chegar ao conhecimento. Para testar esta hipótese, analisamos a gravação de aulas de ciências do ensino fundamental, a fim de controlar o par pergunta e resposta, os atores sociais e sua relação com o tópico. Como resultado, constamos que, de um total de 435 perguntas, 96% foram feitas pelo professor, 95% das perguntas são do tipo abertas, 92% das perguntas foram do tipo “didática” e 94% relacionadas com o desenvolvimento do tópico. O professor pergunta mais porque tem o controle do tópico discursivo, e as perguntas, por serem em sua maioria de caráter didático, estão relacionadas com o desenvolvimento deste. Os dados obtidos corroboram a hipótese inicial de que há uma relação entre poder, pergunta, tópico e construção do conhecimento.

Palavras-chave: pergunta, tópico discursivo, conhecimento, poder.

ABSTRACT - This article aims to show the relationship established between power, questions, topic and construction of knowledge in the classroom. We defend that the teacher has the institutionally conferred power to control discursive topics and that such control is implemented by means of questions designed so as construct knowledge. In order to investigate this claim we analyzed a corpus formed by recordings of science classes to control questions-answer pair, social actors and their relationship to the discursive topic. The results point that 96% question from the corpus (435 in total) were devised by the teacher, 95% of the questions are open, 92% are “didactic” and 94% questions are related to the development of the discursive topic. The teacher asks more because he has control over the topic of discourse, and questions – mostly didactic – are related to development of topic. The data confirm the initial claim that there is a relationship between power, questions, topic and construction of knowledge.

Key words: question, topic, knowledge, power.

Introdução¹

A sala de aula é, por excelência, um espaço caracterizado por perguntas, já que estas são um dos pilares de sustentação do discurso, como pressupõe a perspectiva textual-interativa. Entendemos estratégias interrogativas como os procedimentos de que se vale o locutor (neste caso, o professor ou os alunos) para fazer perguntas. O estudo das estratégias interrogativas em sala de aula se torna um interessante objeto de pesquisa para averiguar a relação entre o linguístico e o não linguístico, já que é através do ato de perguntar que se pode chegar ao conhecimento produzido no contexto, pois, para Fávero

et al. (2006), o par pergunta-resposta estabelece coerência textual. Assim, as estratégias interrogativas não se reduzem apenas ao ato de perguntar e se requerer uma resposta: estão relacionadas ao desenvolvimento do tópico discursivo – que, em sentido amplo, refere-se àquilo sobre o que se está falando no discurso, a ser detalhado mais à frente – e funcionam como mecanismos de “amarração” do texto. Por assumirmos uma perspectiva funcionalista, discurso, aqui, é “tomado como conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação de comunicação” (Cunha e Tavares, 2007, p. 127). Por sua vez, a gramática é entendida como

¹ Este artigo é um desdobramento da dissertação intitulada *Estratégias de interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula* (Santos, 2011) e integra um projeto mais amplo, intitulado *Procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE* (FAPITEC/Processo 019203-00874/2007-1), expandindo os evidenciais teóricos acerca de procedimentos discursivos de base interrogativa na fala para a análise do discurso da sala de aula. Agradecemos aos pareceristas anônimos e às editoras da revista pelas observações que contribuíram para a forma final deste texto.

o sistema formado pelas regularidades decorrentes das pressões de uso, e que gramática e discurso não são conceitos separados, mas, ao contrário, constituem uma simbiose: a gramática molda o discurso e o discurso molda a gramática ou, ainda, o desenvolvimento de novas estruturas gramaticais é motivado, comunicativa ou cognitivamente (Martelotta *et al.*, 1996, p. 48).²

Assumindo tal perspectiva para a correlação entre discurso e gramática, investigamos o funcionamento linguístico das estratégias interrogativas em sala de aula, a partir da relação: *poder ↔ tópico ↔ pergunta ↔ sala de aula ↔ conhecimento*. Esta relação se justifica pelo fato de que, em sala de aula, o professor é investido de poder para controlar o tópico discursivo, e isso é feito através de perguntas, quando o professor requer resposta do aluno relacionada com o tópico que está sendo desenvolvido por ele para, a partir daí, chegar à construção do conhecimento. De acordo com Van Dijk (2003, p. 354-355), o discurso pode ser considerado como forma de acesso ao poder, isto é, formas específicas de discurso são elas mesmas um recurso de poder, como, por exemplo, discurso político, religioso, sala de aula, midiático etc. Assim, membros de maior poder social e instituições têm mais ou menos acesso exclusivo para controlar um ou mais tipo de discurso público. Em se tratando de escola, isso é feito pelo controle do tópico discursivo através das relações de poder: o professor tem o direito de requer a resposta do aluno em uma determinada ocasião, neste caso, o momento da aula.

A par dessa perspectiva, observamos como as estratégias interrogativas de que se vale o professor se relacionam com a construção do conhecimento, a partir do desvelamento do tópico discursivo em sala de aula. Essa relação é notada, *a priori*, pelo uso de perguntas fechadas à espera de respostas curtas, ou perguntas quase respondidas (lacunas) para serem completadas apenas com um termo.

Os excertos que se seguem fazem parte do *corpus* utilizado para esta investigação intitulado *O estudo da interação discursiva em aulas do ensino fundamental* (Santos, 2002). Os dados encontrados no *corpus* foram observados qualitativamente, com vistas ao mapeamento

das funções e subfunções das estratégias de interrogação encontradas no discurso de sala de aula e, posteriormente, submetidos à análise quantitativa complementar. Na transcrição original do *corpus*, o professor foi caracterizado como L1 e aluno L2. Para efeitos didáticos, neste texto, os excertos do *corpus* foram adaptados: a referência ao professor, originalmente L1, foi substituída por P; e a referência ao aluno, originalmente L2, foi substituída por A.

Excerto 1

P – são diferentes... muito diferentes... né? Por exemplo... os pássaros têm o corpo coberto de quê?
A1, A2, A3 ... de penas [...] (Santos, 2002, p. 3, linha 56).

O Excerto 1 evidencia uma prática corrente de perguntas em sala de aula.³ O professor parece se habituar, e não ocorre diferente com o aluno, com a utilização de perguntas fechadas no processo de ensino e aprendizagem, o que pode comprometer o espaço que leva ao campo do questionamento, da discussão.⁴ Nesta análise não tomamos por objeto de investigação questões relacionadas diretamente com abordagens educacionais, já que o foco é a organização textual no discurso da sala de aula. Sobre a interação em sala de aula, em abordagem que apresenta a fala-em-interação institucional de sala de aula, Garcez (2006) discute a organização da sequência triádica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). Segundo o autor, todos os indivíduos estão envolvidos, de algum modo, com certo uso da linguagem, denominado por ele de ‘uso cotidiano’. No entanto, também aprendemos a participar de outras formas de uso altamente especializadas, que apresentam modificação importante na organização, de forma que restringe certas ações e facilitam outras. A sequência IRA caracteriza-se como uma sequência canônica do discurso de sala de aula convencional, na qual a iniciação (I) é sempre feita pelo professor, que aloca o próximo turno; a resposta (R), dada por um aluno ou mais, de acordo com a determinação do professor; e a avaliação (A), também sempre feita pelo professor.

² Sugermos a leitura de Oliveira e Votre (2009) para aprofundamento da concepção funcionalista de gramática e discurso, bem como sua interrelação.

³ O *corpus*, constituído por coleta realizada em escolas das redes pública e privada da cidade de Maceió, em Alagoas, representa uma realidade de sala de aula que também se verifica em Sergipe, onde a coautora deste texto tem participado de incursões em escolas por conta de sua atuação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) – o qual implantou e coordenou no período de 2009-2010 no curso de Letras do campus de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe – e no Observatório da Educação (edital 38/2010), com o projeto *Ler+Sergipe: Leitura para o letramento e a cidadania*. O coautor deste texto, com experiência docente ativa em escolas da rede pública e privada de Alagoas e como docente do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, também corrobora com a afirmação de que a situação de sala ilustrada no Excerto 1 é recorrente. Como bem observou um dos pareceristas anônimos deste texto: “Felizmente, atualmente nem todas as salas de aula são assim!”; no entanto, conhecendo a realidade da região, dizemos: infelizmente, ainda temos salas de aula assim! (e nesta realidade parecem ser maioria). Investigações como a aqui empreendida são essenciais para que possamos sensibilizar os docentes e, quem sabe, mudarmos a situação, de modo que a afirmação do parecerista possa se tornar realidade em nossa região.

⁴ Investigando os tipos de perguntas em sala de aula e a influência do professor no papel do aluno, Inô (2000) – cujo *corpus* de análise foi constituído por coleta de dados realizada com professores que participaram de um curso de capacitação promovido pelo convênio Projeto Nordeste/SEC-PB/UFPB/FUNAPE, em João Pessoa, Paraíba – mostra como os professores têm dificuldades em responder perguntas abertas, possivelmente por estarem acostumados com a prática de pergunta de sim ou não (fechada) em sala de aula.

Logo, seria difícil imaginar uma sala de aula desprovida de tal estrutura, podendo haver sala de aula na qual ocorre essa sequência predominantemente. Para Garcez (2006), é a recorrência dessa sequência que caracteriza a sala de aula como convencional, pois nela o professor tem a oportunidade de avaliar a resposta do aluno, sendo esta ação reveladora de que a pergunta feita no turno inicial já estava disponível por quem perguntou. Desta forma, pode-se “dizer que a sequência canônica da fala-em-interação de sala de aula se presta à reprodução de conhecimento: no limite, trata-se de construir, ou simplesmente aceitar, o que é trazido como verdadeiro pelo participante que atua na capacidade de professor” (Garcez, 2006, p. 69). Acreditamos, no entanto, que, mesmo em sala aula, o professor se vale de estratégias discursivas para fazer perguntas, já que a pergunta está, na maioria das vezes, relacionada com o tópico em andamento. Logo, não se pode afirmar, na perspectiva que assumimos, que o professor faz pergunta porque já sabe a resposta; defendemos que o professor faz uso de recursos e procedimentos discursivos para elaboração de tal pergunta. O que diferencia os recursos de procedimentos discursivos, segundo Barros (1998), é que àqueles cabem as funções cognitivas que dizem respeito à produção e à interpretação da conversação; já estes cumprem as funções de construção da conversação e de estabelecimento da interação entre sujeitos. Assumimos que, ao se fazer perguntas, valemo-nos de estratégias cognitivas e interacionais, as quais organizam a conversação como um todo, lembrando que as perguntas são requisitos para o estabelecimento da coerência textual.

No que diz respeito à interação, Duranti (2005) afirma que devemos entender seu lugar na constituição dos indivíduos, práticas e instituições. Já para Delamont (1983 *in* Cajal, 2003, p. 69), “existe um ser-fazer-junto, um compartilhar da construção da interação, da significação daquilo que está acontecendo naquele determinado contexto”. Neste caso, mesmo que o professor tenha o controle social da sala de aula, a interação se dá de forma compartilhada, produzida também pelos alunos; melhor, produzida na relação professor-alunos, alunos/alunos.

Quando se adotam maneiras diferentes de interrogar, abrem-se possibilidades para o aluno expor suas dúvidas e, consequentemente, se envolver no processo de ensino-aprendizagem. O ato de interrogar se traduz numa forma de desvelamento do tópico discursivo, no sentido de que o indivíduo que pergunta, dependendo de como o faz, abre possibilidades para a construção do conhecimento.

Assumindo a perspectiva de que estratégias interrogativas são componentes gramaticais do nível semântico-discursivo, precisamos, inicialmente, definir as relações estabelecidas entre tópico discursivo, pergunta e poder em sala de aula, o que é feito na seção a seguir. Em um segundo momento, apresentamos uma proposta de classificação das perguntas em sala de aula, a partir da qual são analisadas as estratégias interrogativas encontradas no *corpus*

(Santos, 2002), constituído por 4635 linhas transcritas de 10 aulas de ciências do 6º ano do Ensino Fundamental, gravadas em escolas das redes pública e privada da cidade de Maceió, Alagoas. No *corpus*, selecionamos os contextos de interação em que professor ou aluno fizessem uso de estratégias de interrogação (perguntas): 463 perguntas, as quais foram cotejadas a fatores linguísticos e sociopessoais, a fim de averiguarmos a correlação entre gramática e discurso mediada pelas relações de poder.

Gramática, discurso e poder

Quando se faz uma análise em sala de aula, torna-se imprescindível verificar como se dá a relação entre o uso linguístico e os papéis sociais que se efetivam, através das relações de poder estabelecidas. Assim, de modo geral, tem-se a sala de aula como um contexto definido e em definição, no qual estão envolvidos diversos fatores relevantes, como linguagem, sociedade e relação de poder. De tal sorte, o conceito de contexto é fundamental, nesta pesquisa, a fim de que se possa compreender como esses fatores dialogam entre si.

Schiffrin (1994, p. 378) sugere aspectos que devem ser considerados para a interpretação e produção dos enunciados em uma abordagem discursiva. O entendimento da autora consiste no fato de que a noção de contexto muda, dependendo da concepção de discurso que se adote, ou seja, cada abordagem discursiva suscita pressuposições diferentes acerca do que se entende por contexto. A Teoria dos Atos de Fala e a Pragmática, por exemplo, segundo a autora, tomam o contexto como conhecimento. Já a Sociolinguística Interacional e a Etnografia da Comunicação veem o contexto como conhecimento e situação. As análises variacionistas veem o contexto na relação texto-situação. Por fim, a Análise da Conversação considera contexto na inter-relação: conhecimento, situação e texto. Schiffrin (1994, p. 381) assevera que, dentro da perspectiva do discurso, toda a linguagem é considerada como contextualizada e contextualizante. Para tanto, é preciso considerar aspectos da linguagem como a variedade, o ritmo, repetição, estrutura sintática, unidades muito pequenas, como expressões isoladas, e texto; todos esses aspectos colaboram para construir sistemas de participação, identidades, encontros, situações, ocasiões, contribuindo, assim, para situar uma única mensagem no discurso.

Não menos importante é a forma de como se analisar o contexto, já que, para Schiffrin (1994, p. 370), os contextos têm de ser incorporados dentro de produções através das quais inferirmos significados. Esse processo resulta no que a autora chama de pressuposição contextual, a qual define uma situação. Para se chegar a uma análise desse tipo, há que se responder às seguintes perguntas: o que nós conhecemos sobre? O que queremos descobrir em uma situação ou atividade particular? A resposta a estas perguntas fornece a composição através da qual

podemos caracterizar e definir a situação. Desse modo, assumimos uma visão ampla de contexto, que vai além do paralelo que se costuma fazer entre texto e contexto, como se um estivesse ao lado do outro, de igual para igual. O estabelecimento de uma situação, nesta perspectiva, torna-se crucial para se entender o discurso como atividade social. E isso só se torna possível pelo entendimento de que uma situação não se estabelece apenas com interlocutores, lugar e tempo, mas com a produção de significado que é construído, que está relacionado, também, com novas descobertas. Assim, pelo que foi exposto, não existe uma relação entre texto e contexto de igual para igual, mas há níveis de contextos a depender da situação estabelecida, podendo-se falar de um movimento do texto ao contexto ou do contexto ao texto, a depender do nível de análise.

Já texto, para Schiffrin (1994), diz respeito ao que é dito, assumido como canal verbal, diferenciando-se, assim, do meio no qual dizemos alguma coisa, que nos remete ao contexto. Texto e contexto são interdependentes: o texto é produção linguística realizada, e o contexto é preenchimento dessa produção por parte dos falantes que interagem uns com outros, que têm crenças, conhecimentos, objetivos e identidades. No entanto, essa interdependência não se dá de forma amalgamada, como foi dito antes, podendo-se encontrar diferentes níveis de contexto, a depender da situação estabelecida em uma dada interação.

Como assumimos que as estratégias interrogativas são componentes gramaticais, mas cujos efeitos são de natureza discursiva, faz-se necessário reiterar as noções de gramática e discurso assumidas nessa pesquisa, respaldadas pela perspectiva textual-interativa, a qual toma o texto como resultado do discurso, ou seja, o discurso é organizado para a funcionalidade do texto dentro de uma situação de interatividade, o que resulta em uma concepção de discurso como sendo de base sociocognitiva, como defende o funcionalismo linguístico (cf. Givón, 2001). Nesta perspectiva, a gramática tem por função codificar, simultaneamente, a semântica da proposição e a coerência do discurso (pragmática). Ela não está alocada apenas na oração, nem seu escopo funcional recai, sobretudo, na oração, mas estabelece, predominantemente, relações de coerência entre as orações e seu amplo contexto discursivo. A informação proposicional (semântica) está diretamente relacionada com o discurso pragmático, o qual toma corpo quando mediado por uma situação definida (cf. Schiffrin, 1994, p. 370).

Dentro desse contexto, a sala de aula é um ambiente de aprendizagem, na qual estão interrelacionados diversos fatores: linguagem verbal, não-verbal, comportamentos diversos, que por sua vez estão relacionados, de alguma forma, com a produção de conhecimento, que é voltado ao aluno. Neste ambiente discursivo, alunos e professores se constroem mutuamente, direcionando as circunstâncias, nas quais ambos se descobrem para, a partir daí, descobrirem o mundo da sala de aula, já que

Professores e alunos costumam fazer isso com a criatividade, adaptando as práticas culturais e estruturas sociais que são orientadas para eles, de forma que possam enfraquecer ou evitar a agenda ideológica das instituições sociais mais amplas dentro de salas de aula, na quais estão inseridos (Bloome *et al.*, 2005, p. 2, tradução nossa).

Bloome *et al.* (2005) descartam a ideia de que os professores são vítimas do sistema; que estão dentro de um processo já pré-estabelecido, o qual direciona sua prática, configurando-se, assim, em uma reprodução social, mesmo que a escola seja uma ampla instituição social, mesmo que faça parte de um conjunto de processos políticos, sociais e culturais. Deste modo, tanto o aprendizado como o discurso são construídos através da interação e podem ser concebidos socialmente. Logo, quando se rotula um diálogo como assimétrico, sinaliza-se que nesta interação há relação de poder, devido à influência que um exerce sobre o outro. Nesta modalidade, está inserido o discurso de sala de aula.

A definição da categoria “quem pergunta” se torna importante por possibilitar o teste da hipótese de que o professor pergunta mais do que o aluno porque detém o controle do tópico. Este poder de controle é conferido ao professor institucionalmente devido ao papel social que ele exerce; esta concepção de poder é defendida por Bloome *et al.* (2005). Segundo estes autores, para se considerar o ‘poder’ em sala de aula, é preciso atentar para a relação que existe entre a instituição da qual o professor faz parte, a dinâmica da linguagem e os modelos de discurso existentes, considerando-se estes fatores dentro de um processo de recursividade, e não de forma amalgamada.

Para Tannen (1994, p. 22), no espaço discursivo de sala de aula, há a relação de poder e solidariedade pelo fato de o professor deter o turno e dirigir todas as atividades ali presentes. No entanto, a relação de poder não se dá apenas entre professor e aluno, já que o uso da linguagem está associado aos papéis sociais, seja de professor, seja de aluno, seja de instituição. Logo, não se pode dizer que o aluno usa a linguagem do mesmo modo que o professor, dada a posição social que cada um ocupa.

Exerto 2

P – quando há mistura do material genético os seus resultantes não são exatamente iguais àqueles que deram origem... tenderam? Entenderam mesmo?

A – sim senhora (Santos, 2002, p. 36, linha 1378).

No Exerto 2, a fala do aluno, em A, ilustra como se instauram as relações de poder em sala de aula. Isso se dá linguisticamente, ou seja, diante da pergunta feita pela professora, que está relacionada com o ato de aprender, o poder de participação do aluno é restrito, já que o professor é tido como o que detém conhecimento, e o aluno sabe de sua limitação face ao que está sendo ministrado.

Desta forma, é o uso do pronome que indica a relação de poder entre o aluno e a professora. Van Dijk (2003, p. 354-355), como analista do discurso, define poder social como forma de controle: grupos têm mais ou menos poder se forem aptos mais ou menos para controlar os atos e a mente dos membros de outros grupos. Em se tratando de escola, este controle se dá pelo controle do tópico, instituído através das relações de poder estabelecidas em sala de aula: o professor tem o direito de requerer a resposta do aluno em uma determinada ocasião, neste caso, o momento da aula. Nota-se, assim, que há uma interrelação entre tópico, relação de poder e pergunta

Abordagem discursiva para as perguntas

Estratégias interrogativas, que têm como o foco o contexto de aprendizagem, compreendem os diversos procedimentos discursivos adotados pelo locutor/interlocutor para se fazerem perguntas, sendo que cada pergunta está relacionada com o contexto discursivo de sala de aula, que é assimétrico.

Dessa forma, faz-se importante considerar as perguntas de sala de aula como uma prática discursiva, e como esta prática está vinculada com o contexto de interatividade. Por se tratar de uma abordagem textual-interativa, as estratégias interrogativas em sala de aula são analisadas de acordo com as funções que desempenham no discurso, e como o discurso se desenvolve em torno de um tópico, as estratégias interrogativas estão relacionadas a este.

O tópico, na perspectiva sociocognitiva do discurso, está relacionado à textualidade e interatividade. Costuma-se, segundo Marcuschi (2003), delimitar a noção de tópico a partir de dois níveis de análise: o frasal e o discursivo. A noção adotada aqui é a de tópico discursivo, por ser uma construção que se realiza dentro da interação verbal, através das negociações efetivadas pelos interlocutores. Para Marcuschi, não basta apenas considerar o conteúdo expresso pelo falante, ou seja, o texto desvinculado do discurso, uma vez que aquele se dá a partir deste, podendo-se verificar as diversas estratégias usadas pelo locutor para encadear os conteúdos. Assim, no caso das perguntas, não é suficiente apenas identificar as formas como se apresentam, mas também as diversas funções que podem assumir quando instauradas no discurso.

Givón (2001, p. 198) define tópico discursivo como tendo, fundamentalmente, uma dimensão cognitiva. Dessa forma, sujeito seria o tópico principal, o objeto direto seria o secundário e o objeto indireto seria não-tópico.

Deve-se atentar, também, que os pronomes são responsáveis por topicalização contextual, “os quais atuam como um recurso para recuperar a estrutura semântica

da sentença, via concordância de gênero e número, um termo sintaticamente avulso (anacoluto)” (Ilari *et al.*, 2002, p. 73). Para estes autores, a frase “a professora ela no fundo é uma orientadora” está vinculada a um tópico, o que autoriza a presença do pronome pessoal no interior da oração.

De acordo com Jubran (2006, p. 92), o tópico discursivo manifesta-se através de enunciados dos interlocutores a respeito de agrupamentos de referentes, que são concernentes e têm relevância em determinados pontos da mensagem. Esses aspectos definem a propriedade do tópico de centração, que tem os seguintes traços correspondentes:

- (a) concernência: relação de interdependência semântica entre os enunciados de um segmento textual – implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem –, pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específico de referentes (objetos-de-discurso);
- (b) relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- (c) pontualização: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento do texto falado.

Dentro de uma dimensão de análise do tópico na fala, Gorski (1994, p. 24) propõe que se considere tópico no âmbito do texto e do discurso, cuja manifestação se dá nos níveis semântico e discursivo. Para a autora, o tópico não costuma aparecer expressamente codificado no discurso. Este, tanto da perspectiva do falante, quanto do ouvinte, costuma ser codificado em camadas – tópicos e subtópico – os quais precisam ser apreendidos e controlados para que se tenha comunicação de fato. Mais uma vez, essa consideração se dá a partir da perspectiva do falante e do ouvinte. A par destas considerações, vejamos, na sequência, propostas de classificação das perguntas, a fim de aplicarmos ao contexto de sala de aula.

Classificação das perguntas

Para operacionalizarmos a classificação de perguntas no discurso de sala de aula, partimos das propostas de Fávero *et al.* (2006), Freitag e Araujo (2010) e Coracini (1995).⁵ A proposta de Fávero *et al.* (2006) considera as perguntas quanto à função e relaciona com o tópico, assim como Freitag e Araujo (2010); esta última, além de relacionar as perguntas com o tópico em desenvolvimento, as considera enquanto estratégias de interação

⁵ Em Freitag *et al.* (*no prelo*), apresentamos uma tipologia textual-interativa para as estratégias interrogativas no discurso de sala de aula.

e sequenciação na organização textual. Um exemplo desse traço diferencial diz respeito às perguntas retóricas. Fávero *et al.* (2006) classificam apenas em relação ao tópico, Freitag e Araujo (2010) fazem essa relação na organização textual.

Já Coracini (1995) considera as perguntas quanto à função, sob o ponto de vista de servir para estabelecer a relação professor-aluno, mediada pelo material didático. Essa classificação não está diretamente relacionada com o desenvolvimento do tópico, embora sejam perguntas que servem à mesma função de Fávero *et al.* (2006) e Freitag e Araujo (2010), porém com nomenclatura diferente.

Como analisamos as perguntas no contexto de sala de aula, elegemos como grande grupo as perguntas didáticas (Quadro 1), a partir das quais as outras são classificadas, conforme Coracini (1995). Todavia, esta autora faz esta distinção baseada na relação professor-aluno, tendo em vista o material didático, ou seja, classifica como didáticas as perguntas que seguem esta relação, e em comunicativas, mesmo fazendo parte da aula, as que fogem às questões didáticas. São classificadas como não-didáticas as perguntas que funcionalmente não estiverem diretamente relacionadas com a estrutura do tópico em andamento em sala de aula.

Quadro 1. Classificação das estratégias de interrogação no discurso da sala de aula.

Chart 1. Classification of interrogation strategies in the classroom discourse.

Proposta de classificação para sala de aula

Perguntas didáticas			Não-didáticas
Presença de resposta	Forma de resposta	Forma de pergunta	
Plenas Semirretóricas Retóricas	Abertas Fechadas	Encadeadas Múltipla escolha Com lacunas Animação	

As perguntas didáticas foram classificadas de acordo com três critérios: quanto à presença de resposta, quanto à forma de resposta e quanto à forma de pergunta. Levando-se em consideração o primeiro critério, as perguntas foram classificadas como plenas, semirretóricas e retóricas. As perguntas plenas são formuladas para serem respondidas, ou seja, espera-se do ouvinte uma resposta ou confirmação.

Excerto 3

P - [professor () ((P vai até o aluno e confirma a resposta dada por ele balançando a cabeça para cima

e para baixo .))

A1- quem assistiu RAMBO ? no:/.../ na cena quando ele cai no: não ...

A4 [no túnel

A3 - EU... (Santos, 2002, p. 109, linha 4277).

No Excerto 3, há resposta do aluno para a pergunta formulada pelo professor, caracterizando a pergunta plena. No que tange às perguntas semirretóricas, elas se caracterizam pelo fato de que a pessoa que pergunta é quem dá a resposta, isto é, ela não espera pela resposta do interlocutor. Isto acontece porque o professor o faz com o objetivo de progredir o tópico, como afirmam Freitag e Araujo (2010, p. 9); observe-se o Excerto 4.

Excerto 4

P – ô amor pelas características... e: a centopeia ele apresenta o quê? um CORPO: achatado... certo? (Santos, 2002, p. 76, linha 2967).

A continuidade do discurso é dada pelo professor, que está desenvolvendo o tópico. O professor, ao desenvolver o tópico, que versava sobre centopeia, fez perguntas, sendo que ele mesmo continuou a respondê-las.

Já as perguntas retóricas se caracterizam por não solicitarem repostas nem do locutor, nem do interlocutor. No entanto, elas assumem funções significativas no discurso. Como não foram formuladas para serem respondidas, assumem a função de sequenciar o par pergunta-resposta em sala de aula, como propõem Freitag e Araujo (2010, p. 9). O Excerto 5 retoma o exemplo de como se efetivam as perguntas retóricas em sala de aula:

Excerto 5

P – ...e as algas azuis é interessante...elas vivem associadas.../elas podem viver associadas com os fungos/.../a gente não estudou os fungos ainda né?

A2 – como? (Santos, 2002, p. 39, linha 1486).

O tópico em andamento versava sobre algas azuis. Porém, o professor fez uma pergunta, da qual ele mesmo já sabia a resposta, pois o assunto de que a pergunta dele buscava tratar ainda não tinha sido ministrado em aula, o que se configura numa estratégia de sequenciação discursiva (cf. Freitag e Araujo, 2010).

Para o critério forma de resposta, as perguntas foram classificadas em abertas e fechadas. As perguntas abertas são aquelas que apresentam um termo interrogativo que necessita ser respondido. Pezatti e Fontes (2010, p. 172) denominam as perguntas de termos interrogativos como as que se “caracterizam por conterem uma solicitação do falante para o destinatário preencher uma lacuna de informação existente em sua (do falante) informação pragmática”. Nestes

termos, as perguntas de conteúdo são denominadas de interrogativas-Q. Quando o argumento desconhecido vem no início, é denominado *elemento-Q*; no final, *in situ*; quando constituído de partícula expletiva ‘é que’, *clivagem*. A passagem a seguir configura um tipo de pergunta aberta, com argumento em Q:

Excerto 6

P – ...para que essa bactéria se alimente/...já que essa é parasi:ta... o que é necessário? (Santos, 2002, p. 86, linha 3366).

No Excerto 6, o termo interrogativo que precisa ser respondido é ‘o que’. Neste caso, é a função de sujeito que preenche a informação faltante. Para este tipo de pergunta há mais possibilidades de respostas, ou seja, pode-se encontrar mais de uma resposta, dada a possibilidade de abertura semântica que o termo pode assumir. As perguntas fechadas são mais restritas semanticamente, já que um ‘sim’ ou um ‘não’ preenchem o espaço da informação solicitada, como no Excerto 7.

Excerto 7

P – ...e ela é um molusco?

A – não... ela é o quê? verme... anelado... verme que apresenta seu corpo dividido em anéis... (Santos, 2002, p. 109, linha 4300).

A resposta que satisfaz a pergunta do tipo fechada é ‘sim’ ou ‘não’. Como só existem duas possibilidades, pode-se afirmar que as respostas para este tipo de perguntas são mais restritas. Quanto à ‘forma de pergunta’, há quatro possibilidades: encadeadas, múltipla escolha, com lacuna e animação.

As perguntas encadeadas são caracterizadas por perguntas feitas em série, numa sequência, como no Excerto 8.

Excerto 8

P – ...isso... de se reproduzirem entre eles né? seres capazes ...de se reproduzir ...entre si...dando origem a quê?

A – a descendentes

P – a descendentes o quê?

A – férteis (Santos, 2002, p. 8, linha 254).

Caracterizam-se por uma série de perguntas, umas relacionadas com as outras, e que, na sequência, vão desenvolvendo o tópico. Já as perguntas do tipo ‘múltipla escolha’ se constroem por alternância. Elas abrem possibilidades para se escolher entre duas ou mais opções de respostas.

Excerto 9

P – ok então dois nomes... o primeiro...o primeiro nome

representa... o quê? o gênero ou a espécie? (Santos, 2002, p. 9, linha 295).

A pergunta em destaque no Excerto 9 é de ‘múltipla escolha’ pelo fato de se oferecer duas possibilidades de respostas para uma só pergunta. Não se deve confundi-la com as perguntas fechadas, pois estas só admitem respostas do tipo ‘sim’ ou ‘não’.

Há uma sutil diferença entre perguntas encadeadas e de lacunas: as perguntas encadeadas aparecem em série; e as de lacuna aparecem quase já respondidas, restando apenas um ou mais termos para serem completados.

Excerto 10

P – ...ok então a gente pode resumir a definição de cada grupo da seguinte forma...se eu perguntar o REINO é o conjunto de vários? (Santos, 2002, p. 5, linha 154).

Observando-se a pergunta destacada no Excerto 10, nota-se que falta apenas um termo para completar a resposta, que já está, em parte, diluída na pergunta. A professora poderia perguntar da seguinte forma: o que caracteriza o reino? No entanto, ela pergunta já dando parte da resposta.

Há, ainda, a pergunta de animação, que tem por objetivo levar o aluno a participar da aula, não deixar a aula ficar monótona, evitando, assim, cair no silêncio, como no Excerto 11:

Excerto 11

P – hem gente? quem é que causa a malária? (Santos, 2002, p. 64, linha 2474).

Por fim, existem as perguntas classificadas como ‘não-didáticas’, que são as que não estão relacionadas com os conteúdos de sala de aula.

Excerto 12

P – de corpos....as bactérias arredondadas são chamadas de *corpus*...

A – a professora tomou FORT VITE FOI? não se cansa não... ali em pé direto () ((risos)) (Santos, 2002, p. 44, linha 1683).

A pergunta do aluno no Excerto 12 não tem relação com o tópico que estava em desenvolvimento, sendo classificada como pergunta não-didática.

Funcionamento das estratégias interrogativas no discurso da sala de aula

Como dissemos na introdução, o *corpus* de análise é constituído por 4635 linhas transcritas de gravações em

áudio e em vídeo de 10 aulas de Ciências em turmas da 6ª série do Ensino Fundamental, ministradas por diferentes professores, no Colégio de Ensino Fundamental Dr. José Haroldo da Costa, da rede municipal, e no Colégio Batista Alagoano, da rede particular, ambos na cidade de Maceió, em Alagoas. O *corpus* foi integralmente analisado, com a identificação de 435 contextos de perguntas, as quais foram cotejadas às categorias de análise elencadas na seção anterior, e posteriormente submetidas à análise estatística (descrição de frequências).⁶ A seguir, são mostrados os resultados de frequência obtidos e discutidos à luz dos pressupostos textuais-interativos evocados.

Quem pergunta

Como afirmado anteriormente, a definição da categoria “quem pergunta” se torna importante por possibilitar o teste da hipótese de que o professor pergunta mais do que o aluno porque detém o controle do tópico. Este poder de controle é conferido ao professor institucionalmente devido ao papel social que ele exerce; esta concepção de poder é defendida por Bloome *et al.* (2005). Segundo estes autores, para se considerar o ‘poder’ em sala de aula, é preciso atentar para a relação que existe entre a instituição da qual o professor faz parte, a dinâmica da linguagem e os modelos de discurso existentes, considerando-se estes fatores dentro de um processo de recursividade, e não de forma amalgamada. O Excerto 13 permite visualizar a forma de como esta relação se efetiva, a partir dos papéis sociais assumidos tanto pelo professor, como também pelo o aluno.

Excerto 13

P – quem não tiver já começa a responder as atividades...
A1 – terminei...
A2 – acabei...
A3 – () ((a professora está apagando o quadro-negro))
A3 – a senhora disse que ia me expliCAR... (Santos, 2002, p. 89, linha 3282).

Brown e Gilman (2003 [1960], p. 156) defendem que a forma de endereçamento instaura relação de poder, que é denominado por eles de ‘poder semântico’. Para estes autores, cada pronome estabelece estreita relação com a vida social do indivíduo. Assim, ‘poder’, para estes autores, se configura numa relação de, no mínimo, duas pessoas, que não podem ter o mesmo ‘poder’ na mesma área de comportamento. Aplicando ao excerto do *corpus*, o aluno se dirigiu à professora de forma respeitosa,

através do pronome de tratamento ‘senhora’; é o papel social ocupado pela professora que faz com que aluno lance mão de formas específicas de endereçamento para lhe invocar, o que revela uma relação institucional assimétrica, pois se sabe que, em sala de aula, não haveria, por exemplo, esta forma de tratamento entre os alunos. Nota-se que a professora é quem está dirigindo o tópico, uma vez que convoca os alunos para a resolução de atividade. Aqui não se visualiza em exemplo de pergunta, mas pode-se estabelecer a relação entre o poder que ela tem, enquanto professora, reconhecido e instaurado pelo aluno através do pronome ‘senhora’ e o tópico desenvolvido por ela para se chegar ao objetivo principal de sala de aula, que é o conhecimento, por meio da resolução de atividade.

Ilari *et al.* (2002, p. 73) chamam a atenção para o fato de os pronomes serem responsáveis pela topicalização – como será retomado adiante – atuando como recurso para recuperar estruturas do discurso. Assim, tanto a relação de poder e solidariedade, como a relação tópica são marcadas gramaticalmente no discurso. Neste caso, o uso do pronome demarca, através do discurso, a relação interativa dos participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O Gráfico 1 permite visualizar a distribuição dos dados em função do papel social de quem pergunta.

Quem pergunta

■ professor ■ aluno

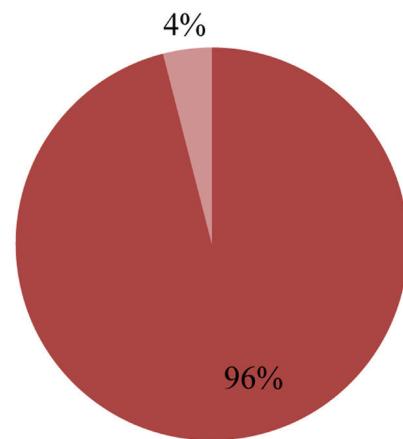


Gráfico 1. Distribuição das perguntas em função do papel social de “quem pergunta”.

Graph 1. Distribution of questions according to the social role “who asked”.

⁶ Não foram consideradas na coleta construções denominadas de requisitos de apoio discursivo (Freitag, 2009), por serem estratégias gramaticalizadas e rotinadas de interação.

No *corpus*, os dados quantitativos apontam que o professor é quem mais faz pergunta. Tal resultado corrobora com a interrelação tópico, poder e ato de perguntar sugerida a partir de Van Dijk (2003, p. 354-355), ou seja, o professor é investido de poder social para direcionar o tópico discursivo, e isso é feito pelo direito de resposta que é requerido do aluno pelo professor através das perguntas. Das 463 perguntas que foram encontradas no *corpus*, 438 foram proferidas pelo professor; apenas 28 foram realizadas por alunos. Assim, nas circunstâncias em que esta pesquisa foi realizada, em aulas de ciências do ensino fundamental, em uma realidade sociocultural específica, podemos dizer que o professor pergunta mais que o aluno. A partir da distribuição destes dados, a categoria “quem pergunta” passa a ser considerada como elemento de controle na análise dos resultados das próximas categorias controladas, a fim de possibilitar a correlação entre os papéis sociais e as estratégias interrogativas, sendo esse processo mediado pelas relações de poder.

Quem responde

O objetivo de se controlar o estatuto de quem responde está relacionado à tentativa de se fazer uma comparação entre o ato de perguntar e o ato de responder, bem como verificar os papéis sociais dos agentes envolvidos. Tal controle garante evidenciar, em sala de aula, quem responde mais ou menos e/ou quem pergunta mais ou menos, sem perder de vista quem controla o tópico discursivo e os papéis sociais assumido. A Tabela 1 mostra os resultados do ato de responder em sala de aula.

Os resultados da Tabela 1 apontam que, neste contexto, o professor responde menos que os alunos. É possível que isso ocorra pelo fato de o professor assumir o papel de quem solicita a resposta do aluno, pois, para Van Dijk (2003, p. 356),

um professor ou juiz pode requerer uma resposta direta de um estudante ou suspeito, respectivamente, e não uma história ou argumento pessoal. Mais criticamente, nós podemos examinar como falantes dotados de poder podem abusar desse poder em cada situação (tradução nossa).

No *corpus* analisado, nota-se que há uma preocupação por parte do professor em solicitar a resposta do

aluno por ter poder para direcionar o tópico discursivo, e como já foi dito, esse pedido de resposta se efetiva através de perguntas. Assim, o professor pergunta mais porque detém institucionalmente o controle do tópico discursivo, e o aluno responde mais por determinação institucionalizada do professor, que é investido de poder para isso. Pela análise dos dados obtidos no *corpus*, do total de 463 respostas, 257 foram dos alunos e 168 do professor, evidenciando o predomínio de respostas por parte dos alunos. Nesta relação, o professor pergunta e o aluno responde. Na relação professor pergunta e professor responde, houve 168 respostas, 88% do total. Esta relação é marcada gramaticalmente por perguntas semirretóricas, as quais são respondidas por quem fez a pergunta. Para a relação aluno pergunta e aluno responde, tivemos apenas uma pergunta. Constatou-se, ainda, que apenas 23 perguntas das perguntas do *corpus* (de um total de 463) foram elaboradas pelos alunos para o professor responder. Foram encontradas 10 perguntas que foram classificadas como neutras pelo fato de não se conseguir identificar o tipo de pergunta pela ausência de resposta.

Presença de resposta

Para o controle da presença de resposta, as perguntas foram classificadas em plenas (requerem respostas do interlocutor), semirretóricas (formuladas e respondidas por um mesmo falante) e retóricas (elaboradas para não serem respondidas), como vimos nos Excertos 5, 6 e 7. A Tabela 2 mostra a distribuição das respostas quanto à classificação estabelecida, em função do papel social de quem faz a pergunta: o professor e o aluno.

No *corpus* analisado, ocorre mais o uso de perguntas plenas em sala de aula do que dos outros tipos. Mais uma vez, as afirmações de Van Dijk (2003, p. 356) se confirmam no sentido de que é o professor quem desenvolve o tópico discursivo por meio de perguntas. Neste caso, verifica-se que, ao fazer um uso de perguntas plenas em sala de aula, o professor tem a intenção de requerer a resposta do aluno. Por outro lado, verifica-se, também, que o uso de perguntas semirretóricas ficou restrito ao professor. É possível que isso tenha ocorrido devido ao fato de aluno não ser investido de poder para fazer uma pergunta e ao

Tabela 1. Distribuição de frequências de quem pergunta e quem responde em função dos papéis sociais.

Table 1. Frequency distribution of who asks and who responds according to social roles.

Resposta	Pergunta	Professor		Aluno	
		Ocorrências	%	Ocorrências	%
Aluno		257	99%	1	1%
Professor		168	88%	23	12%
Ausência de resposta		10	71%	4	14%
Total		435	95%	28	6%

Tabela 2. Distribuição de frequências do tipo de resposta em função dos papéis sociais.
Table 2. Frequency distribution of “type of response” according to social roles.

	Professor		Aluno	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Pergunta plena	262	91%	27	9%
Pergunta semirretórica	167	100%	0	0%
Pergunta retórica	6	86%	1	14%
Total	435	95%	28	6%

mesmo tempo respondê-la, já que o desenvolvimento do tópico discursivo não fica por conta dele, e sim por conta do professor. Os dados mostram que 100% das perguntas semirretóricas foram produzidas pelo professor. O aluno só tem participação no que se refere a perguntas plenas.

Quanto às perguntas retóricas, houve 6 ocorrências do professor contra 1 do aluno. A baixa frequência de perguntas retóricas (7 ocorrências no total de 463) pode ser explicada quando se retoma a categoria ‘resposta’, posto que o professor é quem tem o poder de escolher e direcionar o tópico discursivo e a pergunta retórica não favorece a requisição de respostas. Assim, não se concebe o desvelamento do tópico discursivo através de perguntas retóricas, embora estas exerçam funções textuais importantes na organização do discurso, como manter o turno e estabelecer o contato, conforme descrevem Freitag e Araujo (2010), para quem as perguntas retóricas são formuladas para não serem respondidas, dado que os falantes já sabem a resposta, bastando apenas recuperá-las na memória. A próxima categoria a ser abordada foca a forma de resposta.

Forma de resposta

Para definir a categoria ‘*forma de resposta*’, as perguntas identificadas no *corpus* foram classificadas considerando-se as formas de realização sintática das respostas. Dependendo do tipo da resposta, as perguntas podem ser abertas, as quais apresentam um termo referencial para ser completado em forma de resposta; e fechadas, que têm como resposta sim ou não. Nos Excertos 8 e 9 foram ilustradas, respectivamente, as perguntas abertas e fechadas. A Tabela 3 apresenta os resultados desta categoria no *corpus*.

As respostas são mais direcionadas para perguntas abertas, tanto no que diz respeito ao professor, quanto ao aluno. Das 463 perguntas consideradas, 414 foram realizadas como perguntas abertas. Esses resultados dialogam com os da categoria anterior – presença de resposta – no sentido de maior ocorrência de pergunta plena, dado que o foco do professor se encontra na resposta. Enquanto na categoria anterior registrou-se 262 perguntas plenas,

91%, nesta, registrou-se 414 de perguntas abertas, 95%. Pode-se afirmar, assim, que, nestas condições, há maior ocorrência de perguntas plenas, sendo estas realizadas de forma aberta. Como as perguntas abertas ampliam as possibilidades de respostas, descarta-se a hipótese de o aluno ser treinado apenas para responder o que o professor deseja, como afirma Coracini (1995, p. 75). Isto não ocorre literalmente em sala de aula. Caso ocorresse desta forma, haveria o registro de um número significativo de perguntas fechadas. Faz-se importante invocar, aqui, as palavras de Bloome *et al.* (2005, p. 2), segundo os quais, na sala de aula, alunos e professores se constroem mutuamente, evitando-se apenas reproduzir as ideologias das instituições. De um total de 435 perguntas, apenas 21 são do tipo “fechada”. As perguntas abertas mostraram-se mais produtivas neste contexto, computando 95% do total. Os dados mostram-se significativos para se entender como se constrói o conhecimento, a partir da realidade em que os dados foram gravados. Como diz Cajal (2003, p. 127), “a vida de sala de aula, como de qualquer outra situação social, não é dada *a priori*, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, ‘definida e redefinida’ a todo o momento”. Desse modo, não se pretende categorizar nem generalizar modelo de sala de aula, mas refletir as funções das perguntas em contexto de interação. A análise da próxima categoria, ‘*forma de pergunta*’, está diretamente relacionada com o tópico discursivo em desenvolvimento em sala de aula.

Forma de pergunta

Como vimos anteriormente, no que concerne à forma, as perguntas foram classificadas em seis tipos: múltipla escolha, didática, lacuna, encadeada, animação e não-didática. Esta categoria está diretamente relacionada com o tópico discursivo em desenvolvimento na situação de interação na sala de aula.

Os dados da Tabela 4 evidenciam o predomínio das perguntas didáticas. A justificativa para essa ocorrência reside no fato de que as perguntas efetivadas em sala de aula estão diretamente relacionadas com o tópico discursivo, e quem comanda essa relação é o professor. Eis o porquê

Tabela 3. Distribuição de frequências da forma de resposta em função dos papéis sociais.
Table 3. Frequency distribution of “form of response” according to social roles.

	Professor		Aluno	
	ocorrências	%	ocorrências	%
Fechada	16	76%	5	24%
Aberta	414	95%	22	5%
Ausência de resposta	5	83%	1	17%
Total	435	95%	28	6%

Tabela 4. Distribuição de frequências da forma de pergunta em função dos papéis sociais.

Table 4. Frequency distribution of “form of question” according to social roles.

	Professor		Aluno	
	ocorrências	%	ocorrências	%
Múltipla escolha	14	100%	0	0%
Didática	285	92%	24	8%
Lacuna	74	97%	2	3%
Encadeada	59	100%	0	0%
Animação	2	100%	0	0%
Não-didática	1	33%	2	67%
Total	435	95%	28	6%

de se ter, das 435 perguntas, 309 didáticas, das quais 285 foram elaboradas pelo professor, e apenas 24 pelos alunos. Há outro dado que merece atenção e que complementa esta análise: a ocorrência de perguntas não-didáticas, que, do total, computam apenas três ocorrências, sendo uma formulada pelo professor e duas pelos alunos. Tal fato comprova que, em sala de aula, há uma preocupação maior com o tópico discursivo em andamento, pelo menos nos termos nos quais este *corpus* foi produzido.

Na sequência, analisamos o nível tópico, categoria que nos possibilita ampliar a discussão da relação *poder ↔ tópico ↔ pergunta ↔ sala de aula ↔ conhecimento*.

Nível tópico

Esta categoria foi delineada tendo como foco os tópicos discursivos das aulas que foram analisadas no *corpus*. Concebemos o tópico a partir do texto e do discurso: assumimos os pressupostos teóricos de Marcuschi (2003), para o qual tópico discursivo se refere àquilo sobre o que se está falando; Givón (2001), que concebe o tópico como uma categoria cognitiva; Ilari *et al.* (2002), para quem os pronomes são responsáveis para correferenciar o tópico através de anáforas; Görski (1994), que chama a atenção para o fato de não haver um desenvolvimento fixo para tópico, já que se lança

mão de diferentes estratégias, no nível do discurso, para o codificar; e Jubran (2006), para quem os segmentos textuais que assumem a função de tópico vão além da frase, ou seja, uma análise no nível frástico não dá conta da dimensão que o tópico assume no discurso.

O controle desta categoria visa testar a hipótese de que as perguntas didáticas são relacionadas com o tópico discursivo, assumindo diferentes funções: introdução do tópico, mudança de tópico, desenvolvimento do tópico, reintrodução do tópico e não-tópico. No que tange à introdução do tópico, esta função permite entender qual forma de pergunta se utiliza para se introduzir um tópico discursivo em sala de aula.

Excerto 14

P – como a gente viu no primeiro dia de aula ... durante toda a 6ª série a gente vai estudar o quê? ... os?
A2, A3, A4 ...os seres vivos (Santos, 2002, p. 2, linha 1).

No Excerto 14, a pergunta – plena quanto à presença de resposta e aberta quanto ao tipo – tem a função de introduzir o tópico discursivo na aula. Torna-se importante, aqui, analisar o tópico que vai ser tratado: os seres vivos. Este ‘tópico’ é o escopo da pergunta feita pela professora, ou seja, o que vai preencher semanticamente a partícula interrogativa é o tópico que vai ser

desenvolvido. É por isto que Gorski (1994, p. 15) propõe que o tópico discursivo seja contextualizado, tanto em termos de situação, quanto em termos linguísticos.

Outra função que as perguntas podem assumir é a que está relacionada com o desenvolvimento do tópico, como no Excerto 15.

Excerto 15

L1 – ...mas elas [...] elas trocam material genético ... como isso acontece?... vamu ver....(p. 35, linha 1339).

A pergunta em destaque sinaliza uma prospecção do desenvolvimento do tópico; a partir dela, a professora continua a desenvolver o tópico, já que a pergunta é do tipo semirretórica. Outro fato que chama a atenção diz respeito à ideia que Ilari *et al.* (2002, p. 73) defendem, ao afirmar que “os pronomes são responsáveis pela topicalização contextual”, a qual se dá através das anáforas. Desta forma, atentando-se para o excerto, verifica-se que o pronome *isso* da pergunta é quem recupera o tópico discursivo: reprodução sexuada. Mais uma vez, só a pergunta por si não daria conta de como se processa o tópico.

Excerto 16

L3 – pronto

L1 – pronto? pode:mos continuar? então a gente parou na reprodução: das bactérias ... nós vimos que elas podem ser reproduzidas de quantas formas? (Santos, 2002, p. 33, linha 1248).

As perguntas que estão em destaque no Excerto 16 têm por função reintroduzir na situação interativa o tópico discursivo que havia sido interrompido. Neste caso, o tópico a ser retomado refere-se às bactérias. São as perguntas que assumem a função de trazer o tópico discursivo de volta. Conforme Givón (2001, p. 198), “o tópico é codificado pelo falante e percebido pelo ouvinte”. Pode-se afirmar que o ouvinte (aluno), neste contexto, percebe que o professor quer retomar o assunto interrompido, através das perguntas.

O último tipo de função assumido pelas perguntas previsto na categorização adotada é a não-tópica, que não tem relação direta com o tópico discursivo discutido durante a aula. Nota-se, também, que uma pergunta que não está relacionada com tópico tem a possibilidade de mudá-lo, de alguma forma. Se retomarmos o exemplo do Excerto 14, podemos fazer essa relação entre pergunta que muda o tópico e pergunta não-tópica. A Tabela 5 apresenta os resultados estatísticos do controle desta categoria que podem delinear pistas de como se estabelece essa relação.

Atentando-se para a Tabela 5, verifica-se a prevalência das perguntas relacionadas ao desenvolvimento do tópico. De 435 ocorrências, 411 (equivalentes a 94% do total) foram perguntas relacionadas ao desenvolvimento do tópico. Tal constatação reforça a tese de que o

desenvolvimento do tópico ocorre, também, através das perguntas. Observe-se que as perguntas dos alunos, como mostram os dados da Tabela 5, ou estão relacionadas com o desenvolvimento do tópico (25 ocorrências), ou são perguntas não-tópicas (três ocorrências).

Assim, o professor pergunta com o objetivo de progredir o tópico discursivo em andamento, e isto se dá por meio das perguntas didáticas, que estão relacionadas diretamente com o tópico discutido em sala de aula, como vimos na Tabela 4, que mostra 285 ocorrências (92%) das perguntas didáticas formuladas pelo professor contra 25 (8%) formuladas pelos alunos. As perguntas didáticas tendem a ser abertas, o que garante ao aluno maior possibilidade de resposta. Como constatamos no *corpus*, a maioria das respostas é para perguntas plenas, comprovando que o professor faz uso das perguntas para controlar e desenvolver o tópico discursivo.

Tal visão remete à concepção Givón (2001, p. 13) de tópico como elemento gramatical, vinculado, ao mesmo tempo, ao contexto e ao texto.

Em conformidade com as categorias analisadas, verifica-se que as estratégias interrogativas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do tópico, e para cada tipo de atividade tópica, a professora faz uso de estratégias diferentes, a fim de se chegar ao conhecimento. Para introduzir um novo tópico, fez-se uso, isso foi constatado na grande maioria das ocorrências, de perguntas *in situ*, plenas, abertas e didáticas. Segundo Pezatti e Fontes (2010), as perguntas *in situ* geralmente funcionam como pergunta retórica, e cumprem funções pragmáticas, que expressam as expectativas que o próprio falante tem do estado mental do ouvinte, quais sejam: (i) tópico, que tem por função assimilar como o conteúdo se relaciona ao contexto; (ii) foco, que marca a estratégia de como preencher uma lacuna na informação pragmática do ouvinte e (iii) contraste, que assinala o desejo do falante em contrastar as diferenças entre conteúdos comunicados ou entre um conteúdo comunicado e informações disponíveis contextualmente. Logo, no que diz respeito às perguntas *in situ*, não se trata apenas de uma busca de informação nova, mas sim de uma estratégia discursiva do falante que tem como objetivo conseguir uma atenção especial do ouvinte para uma determinada referência. Interessante é que as perguntas denominadas *in situ*, como observadas no *corpus*, assumem também o estatuto de perguntas semirretórica no que diz respeito à categoria *presença de resposta*, uma vez que a própria professora é quem responde na sequência. Esses dados confirmam que, para se fazer pergunta, o locutor se vale de procedimentos discursivos relacionados com o contexto e o desenvolvimento tópico. Já para introduzir o tópico, foi feito uso de perguntas-Q cujo objetivo é, de fato, obter uma informação do ouvinte. Este tipo foi o mais recorrente na análise do *corpus*. No que tange à retomada de tópico, observa-se as perguntas-Q e *in situ*. Esses dados evidenciam que não existem perguntas

Tabela 5. Distribuição de frequências do nível tópico em função dos papéis sociais.**Tabela 5.** Frequency distribution of topic level according to social roles.

	Professor		Aluno	
	Ocorrências	%	ocorrências	%
Desenvolvimento do tópico	411	94%	25	6%
Mudança do tópico	19	100%	0	0%
Reintrodução do tópico	3	100%	0	0%
Não-tópico	1	25%	3	75%
Introdução do tópico	1	100%	0	0%
Total	435	95%	28	6%

e repostas prontas para serem externadas, já que o locutor realiza procedimentos e recursos discursivos, pois mesmo um ato de formular uma resposta para uma pergunta exige mobilização de estratégias sociocognitiva.

É essa relação mostrada – *poder ↔ tópico ↔ pergunta ↔ sala de aula ↔ conhecimento* – que vai configurar o que Schiffrin (1994, p. 370) chama de situação definida (conforme vimos na introdução), possibilitando-se, desta forma, a produção de inferência para a construção do conhecimento.

Considerações finais

Nosso objetivo, neste trabalho, foi verificar como se efetiva linguisticamente a correlação *poder ↔ tópico ↔ pergunta ↔ sala de aula ↔ conhecimento*. Assumimos a premissa de que as estratégias interrogativas se dão através de procedimentos e recursos discursivos, tendo em vista o tópico em andamento. Constatamos que as perguntas, a depender da atividade interativa desenvolvida, apresentam estruturas diferentes, variando de pergunta de elemento-Q a *in situ*; de fechada a aberta, de plena a retórica e a semirretórica; de didáticas a não-didáticas.

Não se pode esquecer que essas estratégias, que variam de acordo com o tópico discursivo, estão diretamente relacionadas com o contexto de sala de aula: o poder que o professor possui para desenvolver o tópico, que é feito também por meio de perguntas, para se chegar ao conhecimento que se pretende.

Definimos uma tipologia para as perguntas na sala de aula, a fim de observar as diferentes formas de perguntar relacionadas com as atividades tópicas. Deste total, 92% das perguntas foram didáticas, e 95% abertas. Obteve-se, ainda, um total de 94% de perguntas relacionadas com o tópico, corroborando que o professor pergunta mais porque tem o poder para controlar o tópico discursivo.

Quando observamos ambientes com níveis de hierarquização, em relações assimétricas, constatamos que os subordinados não questionam, apenas respondem, por não

terem espaço suficiente para se impor. É o que ocorre em sala de aula – um ambiente de relações assimétricas. As perguntas que são dirigidas aos alunos são direcionadas para as respostas que são esperadas pelo professor, como a análise quantitativa aponta. Neste sentido, pode-se dizer que, talvez, o professor pergunta mais do que questione, e essa prática tanto tem repercussão nos alunos quanto nos professores. Por fim, destacamos que cada sala de aula possui realidades distintas, podendo haver resultados diferentes em coletas realizadas em contextos diferentes; dados os procedimentos analíticos assumidos, detalhadamente descritos de modo a garantir a comparabilidade e a intersubjetividade da investigação, acreditamos que a replicação do estudo em contexto que compartilhe traços socioculturais com o que fora aqui analisado, os mesmos resultados poderão ser verificados.

Referências

- BARROS, D.L.P. 1998. Procedimentos e recursos discursivos da conversação. In: P. DINO (ed.), *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo, Humanitas, p. 48-71.
- BLOOME, D.; CARTER, S.P.; CRHISTIAN, B.M.; OTTO, S.; SHUART-FARIS, N. 2005. *Discourse analysis the study of classroom language literacy events: A microethnographic perspective*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 263 p.
- BROWN, R.; GILMAN, A. 2003 [1960]. The pronouns of power and solidarity. In: C. PAULSTON; G. TUCKER (eds.), *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford, Blackwell, p. 156-163.
- CAJAL, I.B. 2003. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: M.I.P. COX; S.I. ASSIS-PETERSSON (eds.), *Cenas de sala de aula*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 127-145.
- CORACINI, M.J. 1995. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: M.J. CORACINI (ed.), *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, p. 75-84.
- CUNHA, M.A.F.; TAVARES, M.A. 2007. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal, EduFRN, 191 p.
- DURANTI, A. 2005. On theories and models. *Discourse Studies*, 7(4-5):409-429. <http://dx.doi.org/10.1177/1461445605054400>
- FREITAG, R.M.K. 2009. Estratégias gramaticalizadas de interação: marcadores discursivos revisitados. *ReVEL*, 9(13):1-15. Disponível em http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/15/artigos/revel_13_estrategias_gramaticalizadas_de_interacao.pdf. Acesso em: 01/10/2011.

- FREITAG, R.M.K.; ARAUJO, A.S. 2010. "Quem pergunta quer resposta" – Perguntas como estratégia de interação na escrita. *Via Litterae*, 2(2):321-225. Disponível em http://www.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/vl_v2_v2/2-7-Quem_pergunta_quer_resposta-perg_como_estrat_interacao-ANDREA%20_RAQUEL.pdf. Acesso em 01/10/2011
- FREITAG, R.M.K.; SANTOS, J.C.L.; ARAUJO, A.S. [s.d.] Perguntas na sala de aula: uma classificação textual-interativa. *Cadernos de Letras da UFF* (no prelo).
- FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. 2006. O par dialógico pergunta-resposta. In: C. JUBRAN; I. KOCH. (eds.), *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, Editora da Unicamp, p. 133-166.
- GARCEZ, P.M. 2006. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, 4(1):66-80.
- GIVÓN, T. 2001. *Syntax: an introduction – vol. I*. Amsterdam, John Benjamins Publishing, 500 p.
- GÖRSKI, E.M. 1994. *O tópico semântico-discursivo na narrativa oral e escrita*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 294 p.
- ILARI, R.; FRANCHI, C.; MOURA NEVES, M.H.; POSSENTI, S. 2002. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para análise. In: A.T. CASTILHO; M.M. BASÍLIO (eds.), *Gramática do português falado*. 2ª ed., Campinas, Editora da Unicamp, p. 75-159.
- INÔ, D.V. 2000. Tipos de pergunta-resposta recorrentes na sala de aula e sua influência para a atuação do professor no papel do aluno. *Ao pé da letra*, 2(2):57-65.
- JUBRAN, C. 2006. Tópico discursivo. In: C.S. JUBRAN; I.V. KOCH (eds.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, Editora da Unicamp, p. 89-132.
- MARCUSCHI, L.A. 2003. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 96 p.
- MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZARIO, M.M. 1996. *Gramaticalização no português do Brasil – uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 316 p.
- OLIVEIRA, M.R.; VOTRE, S.J. 2009. A trajetória das concepções de discurso e de gramática na perspectiva funcionalista. *Matraga*, 16(24):97-114.
- PEZATTI, E.G.; FONTES, M.G. 2010. As interrogativas de conteúdo nas variedades do português falado. *Revista do Gel*, 7(2):171-197.
- SANTOS, J.C.L. 2011. *Estratégias de interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula*. São Cristóvão, SE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 92 p.
- SANTOS, M.F.O. 2002. *A interação em sala de aula*. Recife, Edições Bagaço, 97 p.
- SCHIFFRIN, D. 1994. *Approaches to discourse*. Oxford, Blackwell, 469 p.
- TANNEN, D. 1994. The relativity of linguistic strategies: rethinking power and solidarity in gender and dominance. In: D. TANNEN (ed.), *Gender & Discourse*. New York, Oxford University Press, p. 21-23.
- VAN DIJK, T. 2003. Critical discourse analyses. In: D. SCHIFFRIN; D. TANNEN; H.E. HAMILTON (orgs.), *The Handbook of Discourse Analyses*. Oxford, Blackwell, p. 355-357.

Submissão: 06/08/2011
Aceite: 13/03/2012

José Carlos Lima dos Santos

Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciências Humanas
Bloco Departamental II, 2º andar
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
49100-000, São Cristóvão, SE, Brasil

Raquel Meister Ko. Freitag

Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciências Humanas
Bloco Departamental II, 2º andar
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
49100-000, São Cristóvão, SE, Brasil