

USOS PROTOTÍPICOS PARA RESPOSTAS SIMPLES EM PERGUNTAS POLARES NO DISCURSO DE SALA DE AULA

José Carlos Lima dos Santos (UFAL)
carllosllyma@hotmail.com

Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar, em contexto semântico-pragmático, as perguntas polares, que desempenham sequência de atividades dos coparticipantes (professor-aluno), em contextos prototípicos de uso de respostas para tais atividades.

Tem por base os estudos de Sorjonen (2001), à luz do Funcionalismo Linguístico, que assinalam que há evidências de interação na implementação estratégica de unidades linguísticas como recursos para a formulação de perguntas e respostas. Estas podem variar a depender de alguns aspectos, a saber: i) estrutura da questão; ii) as pressuposições epistêmicas codificadas na questão; iii) o lugar da questão em relação a sequência de turnos ou atividades desenvolvidas.

É evidenciado que cada resposta tem uma função prototípica baseada nas regularidades gramaticais da língua. Segundo Givón (1993), estruturas [+ prototípicas] são o centro das categorias por representarem estruturas mais cristalizadas, e são linguística e cognitivamente mais salientes; as [- prototípicas] permanecem à margem da categoria, não sendo possível sua descrição total devido a sua flexibilidade e a possibilidade de um novo membro ser incluído.

Em análise aos dados utilizados para esta investigação, os quais fazem parte do corpus intitulado *O estudo da interação discursiva em sala de aula*, financiado pelo CNPq e vinculado à área de pesquisa Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua do PPGLL da UFAL (SANTOS, 2002), constituído de oito aulas gravadas em cursos de graduação, totalizando 100 minutos de duração, por meio de um mapeamento dos contextos de interação em que professor ou aluno fazem uso do par pergunta-resposta, observou-se que as formas [+prototípicas] de uso de resposta para perguntas polares são a repetição, genuinamente, do verbo finito e resposta de sim ou não. O traço de [-prototipicidade] foi verificado em resposta que repete a pergunta e sua totalidade, sendo rara essa ocorrência.

Os dados são observados pelo método qualitativo. Os resultados sinalizam que as respostas a perguntas polares podem veicular informações novas, atendendo ao escopo interrogativo da pergunta formulada pelo professor, como também pode confirmar uma informação veiculada como pressuposição na pergunta. Mostra, também, que uma repetição

como resposta a uma pergunta que repete o verbo usado em turno anterior é usada pelo aluno para reforçar a fala do professor. Logo, uma repetição como resposta evidencia que, nesse contexto, houve um pedido de informação, garantindo a continuação da atividade em desenvolvimento; quando a pergunta veicula uma pressuposição que é de conhecimentos dos interlocutores, há uma confirmação, que é satisfeita com uma resposta de sim ou não.

1. O Funcionalismo Linguístico e Categorias Prototípicas

O Funcionalismo Linguístico é um construto teórico que concebe a linguagem não só como um sistema formal, mas também como uma adaptação às necessidades comunicativas dos indivíduos. O que diferencia esta vertente de análise linguística de outras é que diferentemente de uma abordagem estruturalista ou formalista, que concebem a linguagem como sistema autônomo, os funcionalistas enfatizam a relação entre forma e função, evidenciando que a língua só pode ser descrita, analisada e explicada por meio do contexto comunicativo, ou seja, o uso da língua em situação real de comunicação.

A língua, como preconizada pelo Funcionalismo Linguístico, está em constante mudança para se adequar às necessidades de seus usuários. Desse modo, a gramática é vista como emergente por estar sujeita às pressões de uso.

A abordagem funcionalista apresenta uma proposta teórico-metodológica acerca da natureza geral da linguagem, uma vez que considera a língua como instrumento de interação social e investiga a relação que se estabelece entre linguagem e sociedade. Assim, o funcionalismo investiga a estrutura linguística, considerando a situação comunicativa como um todo: contexto discursivo, propósito comunicativo, participantes do discurso etc. Segundo Neves (2002, p.3), “a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução”. Logo, a produção de um enunciado implica estratégias conjuntas de construção, configurando-se no que se denomina interação linguística.

É importante ressaltar que, quando se fala de Funcionalismo Linguístico, estamos fazendo menção a diferentes modelos ou tendências de análise que compõem esse quadro teórico. A quantidade desses modelos existentes é explicada devido a certas particularidades adotadas em cada análise, no entanto, existe a defesa de pontos principais que os unem, delineando-se o que se denomina visão funcionalista da linguagem. Como pontua Neves (2002, p.2), embora existam modelos diferentes dentro do Funcionalismo Linguístico, pode-se

rastrear um denominado comum às diferentes abordagens, pois, segundo a autora, qualquer modelo funcionalista da linguagem tem como interesse básico verificar como os usuários de uma língua se comunicam eficientemente.

1.1 Uma síntese sobre a Teoria dos Protótipos

O conceito de protótipo tem duas origens no que se refere à categorização linguística: a abordagem platônica de “categorias distintas”, e a Wittgensteiniana de “categorias indistintas”. O que a abordagem platônica propõe é que as categorias de entendimento são distintas, absolutas e originais (cf. Givón, 1986 p.1-2). Por este raciocínio, as classes gramaticais são discretas e dotadas de propriedades inerentes.

De acordo com Taylor (1989), o que caracterizam as entidades são seus atributos, que, dificilmente, serão compartilhados por todos os membros de uma categoria. Dessa forma, Membros [+prototípicos] de uma categoria compartilham mais atributos, já os [-prototípicos] compartilham menos atributos e representam estruturas marginais.

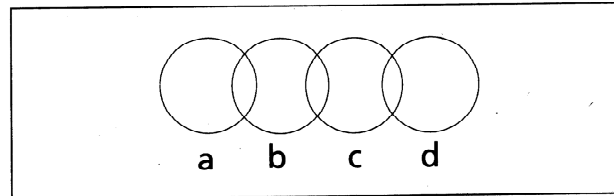
A versão ampliada dos protótipos, em oposição à clássica, defende que não existe uma linha nítida de demarcação entre membros [+prototípicos] e [-prototípicos]. Desse modo, para se reconhecer um membro como [+prototípicos] há de se levar em conta alguns indícios, e também o compartilhamento de um número maior de atributos. A frequência, nesse caso, é um dos indícios, pois estruturas [+prototípicas] tendem a ser mais recorrentes que as [-prototípicos]. Vale ressaltar que a frequência é considerada como um sintoma de prototipicidade, não sua causa (cf. Rodrigues, 2001).

Para Talmy Givón (1986, p.1-2), a integração de categorias/grupos é definida pela posse ou não de propriedade criteriais que são necessárias e suficientes. O autor ainda afirma que as categorias não possuem distinção absoluta, mas são indistintas e estão condicionadas à necessidade seu uso.

Para a teoria ampliada dos protótipos, as classes gramaticais não possuem limites precisos, comportando diferentes graus de integração de itens e permitindo diferentes graus de relação entre membros de categorias diferentes. Assim, como corrobora Brito (1999 p 1-3):

O reconhecimento das categorias prototípicas permite verificar que um mesmo elemento pode ser identificado em diferentes usos, conduzindo a uma visão efetivamente dinâmica das línguas, rejeitando a denominação de categorias discretas, que estreitam a visão que se tem da língua.

Pelo o exposto, observa-se que as categorias prototípicas são tomadas como dinâmicas e relacionadas ao uso que se faz delas. O uso linguístico dessas categorias é que mostra a relação de prototipicidade. Um esquema montado por Givón (1986) esclarece como se estabelece esse dinamismo nas relações prototípicas, a saber:



Esquema de T. Givón (1986)

Pode-se apreender, a partir desse esquema, como vários membros de uma mesma categoria podem compartilhar atributos/propriedades. Observa-se que a está compartilhando atributo com b; b com c; c com d. Ou seja, os elementos compartilham características comuns entre eles, uma a uma. No entanto, aparentemente, a não compartilha com d. Só pode haver vinculação entre eles, caso se considere a cadeia como um todo. Essa abordagem é tida como visão ampliada dos protótipos.

Para Sorjonen (2001), as respostas simples para perguntas polares, das quais falo na próxima seção, exibem padrões de comportamentos prototípicos, que vão além de estilo individual de fala, já que estão relacionadas à função que cada uma ocupa, a depender da instância epistemológica codificada na situação de interação e do sequenciamento de turno, como é mostrado adiante.

2. O par pergunta-resposta nos estudos linguísticos

O par pergunta-resposta tem sido concebido como um dos pilares que sustentam a conversação, uma vez que não se consegue visualizar um diálogo sem a presença dessa díade. Alguns estudiosos, como Schegloff e Sacks (1973, 289) denominam de par de adjacências a relação que se estabelece entre pergunta e resposta. Para Levinson (1983, p. 55), esse par dialógico apresenta alguns critérios estruturantes, a saber:

- a) adjacentes;
- b) produzidos por falantes diferentes;
- c) ordenados, isto é, uma primeira parte é seguida de uma segunda parte;
- d) formados de duas partes: cada primeira parte tem uma segunda específica;
- e) governados por uma regra conversacional: tendo produzido a primeira parte do par, o falante corrente pára de falar e o próximo falante deve produzir, naquele instante, a segunda parte do mesmo par.

É importante notar que, embora essa ocorrência do par dialógico seja mais frequente na linguagem, nem sempre se dá dessa forma. Vários estudos têm evidenciado que existe pergunta que é feita para não ser respondida; as perguntas retóricas são um exemplo. Tendo por base o processo de gramaticalização¹, concebem-se as perguntas dentro de um contínuo de gramaticalização: plenas > semirretóricas > retóricas (cf. Santos, (2011); Freitag, 2010). O critério para essa classificação tem como foco a presença de resposta e o tópico discursivo. A pergunta plena é formulada para ser respondida pelo interlocutor, confira:

Excerto 1²

P - eles dizem o que mais...além de dizer que a escolanão cumpre seu papel de incentivar a leitura...o texto diz o que mais? os dois textos aliás? só que esse texto é mais objetivo...ele diz o quê? ((ruídos)) bom voltando àquilo que a gente tinha dito há pouco que os dois textos relacionam leitura à escola...vocês disseram há pouco num é isso?...então numa primeira leitura os textos dizem o quê que a crise de leitura é um problema da...escola...mas...é um problema da escola...e pronto e ponto final..pára aí?

A - não é um problema da sociedade (Santos, 1999, p. 213, linha 266).

Esse excerto mostra que a professora, ao desenvolver um tópico que versava sobre processos de leitura, faz uma pergunta e o aluno responde. Esse tipo de pergunta que é respondida pelo interlocutor é denominado de pergunta plena, pois tem a ver com a presença de resposta no discurso.

A pergunta semirretórica tem como característica o fato de ser respondida pelo próprio locutor que a formulou, observe-se:

Excerto 2

P - seriam coisinhas miúdas... se comparadas...usando a mesma terminologia se comparada a quê? as coisinhas graúdas vistas por quem? pelos observadores críticos...né? (Santos, 1999, p. 209, linha 110).

Verifica-se, no excerto 2, que existem várias perguntas semirretóricas encadeadas, já que foi a professora quem as fez e ela mesma respondeu. As perguntas assumem, nesse caso, funções textuais e interativas, pois funcionam como suporte para o sequenciamento tópico.

¹ Entenda-se gramaticalização nos termos de Traugott (1988), “gramaticalização se refere ao estudo de mudanças linguísticas situadas no contínuo que se estabelece entre unidades independentes, localizadas em construções menos ligadas, e unidades dependentes tais como clíticos, partículas auxiliares, construções aglutinativas e flexões”.

² 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.

Por fim, a pergunta retórica é formulada para não ser respondida. O locutor tem conhecimento de que seu ouvinte já sabe a resposta, bastando apenas procurá-la na memória. Assim, as perguntas retóricas cumprem também funções textuais e interativas no discurso, a saber:

Excerto 3

P – ...que se inicia a morte de leitores em potencial...isso é muito sério gente tem um texto de Drummond que diz exatamente isso com outra com outro enfoque...tem um texto de Drummond ...cês sabem quem é o Drummond num é ? então tem um texto do Drummond que diz o seguinte que todos/foi da aula passada vocês não tem? Tem um texto do Drummond que diz que todos nascem poetas...todas as crianças são poetas e que a escola se encarrega de matar qualquer poeta que existe na criança...tá? isso pa isso dito pelo Drummond tem certo peso num é? (Santos, 1999, p. 213, linha 246).

No excerto 3, verifica-se que a professora faz perguntas para não serem respondidas, pois ela pressupõe que os alunos já sabem a resposta. Primeiro, é muito raro não se saber quem é Drummond, principalmente, no curso de Letras, em que esta aula foi ministrada. O que evidencia isso é o fato de ela não esperar pela resposta do aluno, já que prosseguiu o turno.

Outro ponto importante é que a professora não iria formular a primeira pergunta para ela mesma responder, haja vista a marca interativa vocês que direciona a pergunta para o interlocutor; o próprio contexto semântico-pragmático da aula não permite que se classifique a pergunta como semirretórica, pois é clara a intenção de quem pergunta: dá continuidade ao tópico; se ela mesma está falando sobre Drummond, é porque tem conhecimento sobre ele. Mais uma vez fica claro que a pergunta foi feita para não ser respondida, exercendo, portanto, funções textuais e interativas no discurso³.

No que diz respeito ao nível tópico, as perguntas servem para introduzir, mudar, retomar e desenvolver o tópico. Nesse caso, pode-se dizer que há uma estreita relação entre o par pergunta-resposta e o desenvolvimento do tópico discursivo.

É salutar afirmar que, sendo um dos pilares de sustentação do discurso, recorre-se a procedimentos e recursos discursivos para a formulação de pergunta. Na afirmação de Barros (1988, 48-71), estes são realizados por meio de funções cognitivas que dizem respeito à produção e à interpretação da conversação; aqueles cumprem funções de construção da conversação e de estabelecimento da interação entre sujeitos. Desse modo, assumo que o processo de perguntar está relacionado com estratégias cognitivas e interacionais que

³ O discurso de sala de aula é tomado, dentro desse contexto, como 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. Nesse 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 (Bloome *et al.*, 2005, p. 2, tradução minha).

organizam a produção textual, já que as perguntas, como citado, são também responsáveis pelo estabelecimento da coerência textual, não existindo, portanto, possibilidades de se conceber uma conversação sem a presença de perguntas.

Sorjonen (2001, p. 1) denomina de questão polar a pergunta que tem como resposta um sim ou um não. Para essa autora, existem usos prototípicos para dar resposta simples positivas a questões polares, os quais estão relacionados com os seguintes critérios: i) estrutura da questão; ii) as pressuposições epistêmicas codificadas na questão; iii) o lugar da questão em relação a sequência de turnos ou atividades desenvolvidas. Dessa forma, a estrutura linguística da questão, as pressuposições e a sequência de turno influenciam no tipo de resposta curta dada a questões polares.

A autora citada defende que as variações na forma de responder a perguntas polares são motivadas pelas necessidades comunicativas dos interactantes. Logo, a escolha de uma resposta simples para questão polar vai além do estilo individual do falante, como foi sinalizado anteriormente. Um fato importante que se deve levar em conta é que, para Sorjonen (2001), a estrutura da questão deve ser tomada como um princípio organizador, pois desempenha papel crucial na seleção da resposta a ser dada.

As respostas, nesse contexto, podem desempenhar duas funções principais: fornecer uma informação nova, ou confirmar uma informação que já é conhecida pelo interlocutor, o que será comprovado na sequência.

3. Análise dos dados

Como foi mencionado, o corpus utilizado para essa pesquisa faz parte do projeto intitulado *O estudo da interação discursiva em sala de aula*, financiado pelo CNPq e vinculado à área de pesquisa Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua do PPGLL da UFAL (SANTOS, 2002), constituído de oito aulas gravadas em cursos de graduação: História, Letras, Arquitetura e Biologia, totalizando 100 minutos de duração. A análise dos dados consiste em um mapeamento dos contextos de interação em que professor ou aluno fazem uso do par pergunta-resposta, mais precisamente, perguntas polares.

Faz-se importante distinguir dois grandes grupos de perguntas estabelecidos por Sorjonen (2001): V-interrogativas e interrogativas focadas. O critério de classificação da primeira está relacionado ao fato de a proposição inteira ser questionada; já na segunda, a pergunta tem como foco um termo, como exemplifica o exemplo 4, observe-se:

Excerto 4

P- os répteis deram origens às aves né? foi o momento em que esses anexos da epiderme se transformaram em penas?... Será que tinha uma meia pena? Será que tinha uma meia asa?...será que essa meia asa era:: funcional? Ela ..tinha significado fisiológico? (Santos, 1999, p. 264, linha 735).

Por meio desse exemplo (4), pode-se notar que o professor fez uso de várias perguntas, o que ratifica a posição de Sorjonen (2001). A pergunta “Ela ...tinha significado fisiológico?” é um exemplo de V-interrogativa, pois a informação proposicional recai sobre toda a sentença; já a pergunta “foi o momento em que esses anexos da epiderme se transformaram em penas?” tem por escopo o termo momento, que procura saber, especificamente, o tempo em que ocorreu a transformação. Confirma-se, por meio desse excerto, a importância da pressuposição codificada na questão, o que vai servir de base para resposta solicitada. Não se deve esquecer, porém, que a estrutura da questão é ponto de partida que influencia no tipo de resposta formulada.

3.1 Uso prototípico de repetição do verbo finito para perguntas polares

Como foi sinalizado, Sorjonen (2001) defende que há contextos prototípicos para respostas polares baseados na situação interativa. Ao fazer uso de repetição do verbo finito em resposta, o falante instaura, no discurso, o desejo da continuidade tópica, a fim de que garanta a atividade que está em desenvolvimento. É como se o falante reivindicasse, epistemologicamente, a continuidade das ações discursivas em andamento, confira:

Excerto 5

P- sim...como é como é que você como é que você acha qui qui: o ser humano aprende sua própria língua?

A - através da convivência com os outros

P - da convivência ...tá certo...e você Erlan Arlande?

A1- Arlande

P- Arlande...você concorda?

A2- concordo

P- concorda pela convivência? (Santos, 1999, p. 229, linha 68).

O que esses dados evidenciam é que o aluno poderia ter respondido com um sim ou um não, já que se trata de uma pergunta polar. No entanto, ele preferiu responder com o verbo na forma finita. Deve-se ressaltar que, de acordo com Sorjonen (2001), o locutor sinaliza, com a repetição do verbo, o desejo de que o tópico seja continuado por quem formulou a

pergunta, o que de fato ocorre. Nesta situação, é o contexto de uso que favorece a repetição da forma finita. Pela teoria dos protótipos, a continuidade tópica é garantida pela repetição do verbo. Nesse caso, a forma finita do verbo como resposta é um categoria prototípica que garante a continuidade do tópico por parte de quem formulou a pergunta, pois, nessa situação, apresenta propriedades [+prototípica], ficando à margem o sim, por exemplo. Caso a resposta fosse um sim, poderia haver mudança no desenrolar das atividades que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula.

Outra evidência centra-se no fato de a professora continuar sua fala, repetindo o mesmo verbo da pergunta anterior, já que o aluno que respondeu esperou pela sequência da atividade que ficou pendente. Dessa forma, a autora assevera que uma resposta como repetição retoma a informação veiculada pelo verbo da pergunta, configurando-se em um caso de ação referencial.

No caso de sim como resposta a pergunta polares, observam-se mudanças no desenvolvimento da atividade interativa em curso. A primeira é que a ação referencial tópica que vinha sendo desenvolvia não é retomada pela resposta; a segunda é que não há busca de informação nova por parte de quem pergunta, procura-se apenas uma confirmação, confira:

Excerto 6

P - nós estamos discutindo a crise mas a crise de leitura nos lembra logo o quê? a leitura de maneira geral lembra escola?

A- sim.

P - escola... os dois textos os dois textos remetem de alguma forma à questão da escola por quê? esse texto diz claramente no terceiro parágrafo... o texto diz o que é que o texto diz no terceiro parágrafo? (Santos, 1999, p. 242, linha 640).

A resposta sim do aluno confirma que não ouve informação nova veiculada pela resposta. A segunda pergunta polar da professora funciona como checagem de informação. Não se pode determinar se ouve por parte do aluno desejo de continuidade do tópico, já que o sim como resposta não apresenta o traço [+prototípico] de continuidade. A professora poderia encerrar seu turno a partir da resposta do aluno. No entanto, ela mesma retoma o tópico a partir do ponto em que parou a atividade discursiva, pois não ouve informação inédita para a ação que estava em desenvolvimento. Não houve, portanto, o status epistêmico compartilhado entre os interactantes.

Nos exemplos citados, foram mostrados contextos de respostas a perguntas polares V-Interrogativa. No entanto, ocorre também o uso de respostas curtas a perguntas focadas. O excerto 7 exemplifica, observe-se:

Excerto 7

P – é outra técnica que você conhece?

A- sim

P- ah , mas a técnica...é uma coisa mais palpável mesmo as é o que ela fez é uma técnica ...o que ela fez foi uma técnica... outra técnica é trabalho de grupo mandar uma pessoa trabalhar em pares é uma técnica ...mandar repetir uma estrutura... (Santos, 1999, p. 340, linha 620).

O escopo dessa pergunta polar focada é sobre o termo outra técnica. O que se sobressai, nessa análise, é que a resposta dada também não veicula nenhum tipo de informação nova, apenas confirma. A resposta não funciona como protótipo de continuidade tópica. Esse resultado evidencia que resposta de sim não funciona, em contexto de uso, como protótipo de continuidade tópica, nem fornece informação nova sobre o assunto em desenvolvimento em sala de aula, tendo como função apenas confirmação de checagem por parte da professora. Por fim, há a ocorrência, com -traço de prototipicidade, de resposta a pergunta polar, repetindo a mesma pergunta, a ser demonstrado no excerto 8, a saber:

Excerto 8

P- quer lê pro pessoal? ...pedacinho que você estava lendo aí com a Valquíria?

A- lê pro pessoal?

P- é tentar explicar como a característica adquirida pelo organismo ao longo de sua vida poderia transformar-se em hereditária... (Santos, 1999, p. 230, linha 330).

Tem-se um exemplo, nesse excerto, de pergunta polar respondida com a mesma pergunta, assumindo, assim, a propriedade de [-prototipicidade], uma vez que não satisfaz, pela estrutura, pela ordenação do turno e por não codificar informação epistêmica, o padrão de prototipicidade exigido pelo contexto de interação, já que a pergunta poderia ser respondida com o verbo finito, ou com um sim ou não.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo investigar usos prototípicos para respostas simples em perguntas polares no discurso de sala de aula. Partiu-se do princípio de que, em contexto semântico-pragmático, as perguntas polares desempenham sequências de atividades dos coparticipantes em sala de aula (professor e aluno). Seguindo critérios como estrutura da questão, pressuposições codificadas na questão e o lugar da questão em relação a sequência de

turnos, à luz dos princípios funcionalista, mais precisamente, a teoria da prototipicidade, em que se consideram as propriedades [+prototípicas] como mais centrais e as [-prototípicas] como marginais, constatou-se que, em sala de aula, repetir o verbo finito como resposta a perguntas polares preenche o traço de [+prototipicidade] por codificar pressuposição epistêmica, no sentido de que o aluno que responde com verbo demonstra o desejo de que o tópico continue; de que, ao responder, acrescenta informação nova para o formulador da pergunta e que há a retomada do tópico exigida pelo contexto de interação.

Outro ponto importante que foi observado é que, quando se tem como resposta um sim, não se sabe se o formulador da resposta demonstra desejo de que o tópico progrida, pois há espaço para quebra de turno, uma vez que o sim não é uma forma prototípica de contexto de progressão tópica. Isso ficou evidenciado pelo fato de não se veicular informação nova, quando se tem como resposta um sim. Nesse caso, há apenas uma confirmação para checagem de conhecimento. Por fim, mostrou-se, também, a repetição da própria pergunta como resposta, o que se configurou como o menor traço de prototipicidade, funcionando como estratégia de retomada de turno.

Referências

- BLOOME, David et al. Microethnographic discourse analysis and the exploration of power relations in classroom language and literacy events. In CARTER, Stephanie Power; CHRISTIAN, Beth Morton; SHUART-FARIS, Nora; OTTO, Sheila(orgs) *Discourse analysis the study of classroom language literacy events - a microethnographic perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 25-68.
- BRITO, Helena Pires de. Teoria dos Protótipos: um Princípio Funcionalista. *Todas as letras*, n. 1, p. 71-79,1999.
- GIVÓN, Talmy. *English Grammar: a function-based introduction*. Amsterdam/ Filadelfia. John Benjamins Publishing. 1993.
- _____. *Funcionalism and Grammar*. Amsterdam, John Benjamins, 1995.
- Margret; COUPER-KUHLEN ,Elizabeth (orgs.). *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.
- FREITAG, Raquel Meister Ko; ARAÚJO, Andréia Silva. “Quem pergunta quer resposta!” perguntas como estratégias de interação na escrita. *Via Litterae*, v.2, n1, 2010.
- LEVINSON, Stephen. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RODRIGUES, Angélica Terezinha Carmo. A prototipicidade das orações predicativas. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 197-202, 2º sem. 2001.
- SANTOS, José Carlos Lima dos. 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, Maria Francisca Oliveira. *A interação em sala de aula*. Recife, Edições Bagaço,2002.

_____, *Professor-Aluno: as relações de poder*. Curitiba: HD livros, 1999.

SGHEGLOFF, Emanuel Abraham; SACKS, Harvey. "Openings up closins", *Semiótica*, 8, 1973, p. 289.

SORJONEN, Marja-Leena. Simple answers to polar questions. In: SELTING, Margret; COUPER-KUHLEN, Elizabeth (orgs.). *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

TRAUGOTT, Elisabeth. *Pragmatics strengthening and grammaticalization*. Berkeley Linguistics Society, v.14, 1988.