

# FUNÇÕES DE PERGUNTAS E RESPOSTAS NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA

Maria Betânia Dantas de Souza (UFRN)

salbeth2009@hotmail.com

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de interação em sala de aula em uma escola pública a partir da visão do cotidiano desse contexto, postulando descrever, analisar e interpretar as ações de linguagem partilhadas pelos participantes.

Desse modo, realizamos esta pesquisa com o propósito de investigar a interação entre professora e alunos no âmbito da sala de aula, especificando aspectos organizacionais de ordem linguístico-discursiva que se materializaram por meio das ações partilhadas. Desse modo, consideramos as trocas alternadas por meio do par pergunta-resposta, pois entendemos que este possui função de organizador da interação e constitui-se como facilitador da aprendizagem.

Para a consecução do objetivo proposto, que apontaram para a compreensão do processo de organização da interação entre professora e alunos, buscamos contribuições teóricas nos postulados da Análise da Conversação, ancorados, principalmente, no estudo pioneiro de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), além da pesquisa de Marcuschi ([1986] 2007) e da proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006), dentre outros. Além disso, buscamos as contribuições de pesquisadores no âmbito da interação em sala de aula, tais como: Silva (2002, 2005, 2006) e Cajal (2003). Para discorrermos acerca das perguntas e respostas baseamo-nos nas teorias de Mehan (1979), Araújo (2003), Fávero, Andrade e Aquino (2006). Por fim, observamos que a interação em sala de aula é organizada por aspectos sociais e pedagógicos intrinsecamente imbricados.

Metodologicamente, adotamos a abordagem etnográfica, uma vez que esse tipo de estudo possibilita ao pesquisador um contato direto com a situação investigada, aproximando-o do local e das pessoas, sem pretensão de mudar o ambiente ou as ações dos participantes, na medida em que os dados são reconstruídos. Segundo André (2010, p. 45), o etnógrafo não deve se limitar, apenas, às descrições desses costumes, ou seja, é necessário “[...] ir mais além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica”.

Desse modo, os dados foram gerados por meio de gravações em áudio de aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, posteriormente, transformadas em transcrições que compuseram o *corpus* da pesquisa. Além disso, as anotações de campo permitiram-nos realizar descrições detalhadas sobre o contexto escolar (a escola, a sala de aula, os professores e os alunos observados). Em suma, o trabalho apresenta, além dessa seção introdutória, reflexões teóricas dos principais conceitos sobre a interação verbal, a interação em sala de aula e o par adjacente pergunta-resposta. Por fim, uma seção com alguns resultados, além de comentários conclusivos.

## 1. Bases Teóricas

Esta seção trata dos fundamentos teóricos que embasam essa discussão. Orientamo-nos, inicialmente, pela literatura acerca da conversação, cuja noção mais ampla implica a realização interacional face a face, quando dois ou mais falantes alocam turnos. Nesse ponto de vista, Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003, p. 14) salientam: “a conversa é um veículo para interação entre partes com quaisquer identidades potenciais e com qualquer grau de familiaridade potencial”.

### 1.1 Noções gerais

Na conversação face a face, exige-se que haja, no mínimo, duas pessoas se alternando mutuamente durante a troca. Nesse sentido, Marcuschi ([1986]2007) menciona que as pessoas envolvidas num ato comunicativo devem compartilhar entre si conhecimentos em comum, como: a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais. Nessa mesma direção, Hilgert (2002) afirma que a conversação é uma atividade social, de natureza linguística, construída por interlocutores que se revezam, alternadamente, nos papéis de falante e ouvinte durante a interação.

As considerações de Kerbrat-Orecchioni (2006), na perspectiva interacional, ressaltam que em qualquer troca comunicativa, diferentes participantes exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas. Sendo assim, na interação verbal face a face, o discurso é co-produzido e resulta no produto construído coletivamente, considerando-se a conversação a forma mais comum de representação das interações verbais. No entanto, falar um com o outro, alternadamente, não significa dizer que seja o suficiente para que os falantes partilhem entre si dessa interação, conforme esclarece a autora:

Para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos, “engajados” na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de **validação interlocutória**. Os cumprimentos, apresentações e outros rituais “confirmativos” desempenham, nesse sentido, um papel evidente [...] (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8).

Na interação, a validação interlocutória também se realiza por outros meios discretos fundamentais, que dizem respeito à posição do falante, o qual ora se encontra no papel de falante, ora no papel de ouvinte, exercendo posições intercambiáveis. Dessa forma, enquanto um encontra-se com o domínio da palavra, o outro permanece na escuta, “adaptando instintivamente suas posturas, gestos e mímicas aos de seus parceiros” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 10). Além disso, existem mecanismos de ajustes que interferem no funcionamento da interação, denominados pela autora de sincronização interacional, a partir da observação dos seguintes aspectos: o funcionamento dos turnos de fala; os movimentos corporais dos envolvidos na interação; a escolha dos temas; do estilo da troca; o registro de língua; entre outros, vistos “como o conjunto do material discursivo, produzido durante a interação, pode ser objeto de negociações [...]”, ocorrendo entre os envolvidos no evento interativo, uma vez que elas vão sendo ajustadas na medida em que ocorrem influências do comportamento de um sobre o outro.

Conforme ainda menciona Brait (1993, p. 195), acreditamos que é fundamental que os falantes sejam capazes de identificar no diálogo:

quem é o outro a que o projeto de fala se dirige?  
quais são as intenções do falante com a sua fala, com a maneira de organizar as sequências dessa fala?  
que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?  
Como levar o outro a cooperar no processo?

Assim, compreendemos que os falantes constroem um texto em conjunto na interação, trocam informações e expressam suas ideias através de ações. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (2006) considera a competência linguística ligada a um conjunto mais amplo, no qual saberes linguísticos e saberes socioculturais encontram-se relacionados. Assim, a autora define a competência comunicativa como o conjunto de capacidades que permite ao sujeito falante comunicar-se de modo eficaz, em situações culturalmente específicas.

### 1.1.1 Interação em sala de aula

Tendo em vista que na interação as pessoas compartilham e colaboram com o discurso do outro, partimos do pressuposto de que a interação se dá em determinado contexto e situação. Assim, consideramos “a natureza das salas de aula como um contexto para a interação e para aprendizagem”, na medida em que o discurso e a linguagem empregada são elementos importantes para o processo interacional (ERICKSON, 2003, p. 9).

Nesse ponto de vista, Galvão (2004, p. 33) menciona: “há diferenças de uma sala para outra em relação aos aspectos da organização do evento, na interação entre os participantes e com os materiais didáticos, no ensino, na postura do professor, dentre outros aspectos”. Tal observação significa que em uma interação existem alguns aspectos que podemos encontrar em todas elas, mas as especificidades do gerenciamento de cada sala de aula caracterizam-nas como lugares de trocas mútuas de sentidos e realizações sociais.

Cajal (2003, p. 125) menciona que a sala de aula, além de se constituir um lugar onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, se estabelece em uma situação social. Nela, permanece um trabalho social contínuo com princípios organizacionais adequados, explícitos e implícitos. No entendimento dessa autora, uma sala de aula, quando tomada como uma situação social, torna-se reveladora de uma ebulição de sons, gestos, movimentos; um conjunto de emoções semelhantes e opostas; um encontro de pessoas advindas de situações, conhecimentos e culturas diversas. Isso significa dizer que a sala de aula, além de ser um espaço institucional adequado para ocorrências de situações com princípios organizacionais, é um local reservado para um encontro de pessoas, com objetivos voltados para o ensino e aprendizagem. Porém, esses espaços são também marcados pela heterogeneidade, que transforma a sala de aula num lugar revelador de sentimentos contrários e semelhantes, os quais de certo modo contribuem para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos participantes.

### 1.1.2 Perguntas e respostas em sala de aula

Do ponto de vista de Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 134), as perguntas e as respostas apresentam características básicas que estruturam o “par dialógico P-R: P R (S), em que P é a primeira parte proferida por um falante, R é a segunda parte produzida pelo interlocutor, contígua à primeira (S é um segmento opcional que pode seguir a R como reação a esta última)”. Isso significa que, tendo um falante proferido a primeira parte do par

(pergunta), outro falante deve completá-la em seguida com a segunda (resposta). Desse modo, a pergunta pode se apresentar em enunciados diferentes, portanto o que vai determinar a compreensão do enunciado é “a sua atualização num contexto particular em que as marcas lexicais, a entonação, a forma sintática, em geral, se apresentam como características funcionais” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 135).

Do ponto de vista de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), a pergunta em sua função de primeira parte de uma unidade sequencial serve para dar continuidade ao turno seguinte, ou seja, a ação de perguntar requer uma reação, a ação de responder. Nesse sentido, Seedhouse (2004) deixa claro que o par adjacente não é apenas um modelo de ação para a interpretação, ele vai além de qualquer ação primária na interação. Desse modo, o autor refere-se ao par adjacente como sendo “um modelo que cria uma expectativa normativa para uma próxima ação e um modelo para interpretá-lo” (SEEDHOUSE, 2004, p. 21). Conforme esse autor, inferimos que a ação de responder é uma forma de interpretar a ação de perguntar, estabelecendo-se uma ação e um modelo de interpretação para ações subsequentes, uma vez que a organização das sequências torna-se um mecanismo pelo qual os interactantes são capazes de interagir, compreender e interpretar suas ações e a dos outros. No estudo sobre as perguntas e respostas, Silva (2006) considera que a função da sequência pergunta-resposta (P-R) não é somente coordenar os turnos, indo mais além quando se refere ao sentido de apresentar propósitos e funções específicas. Nessa direção, o par pergunta-resposta na interação coordena as falas dos interactantes através da obrigatoriedade que se estabelece entre eles, no sentido de cooperar uns com os outros. Além disso, esse par “pode apresentar variados propósitos na conversação: servir como abertura de uma conversação; iniciar, manter ou mudar o tópico; fechar a conversação” (SILVA, 2006, p. 263). Assim, em sala de aula, o par pergunta-resposta, “além de ser significativo para o desenvolvimento do tema trabalhado, representa uma estratégia eficaz na interação entre professor e alunos” (SILVA, 2006, p. 272), uma vez que a pergunta do professor exige uma resposta do aluno. Nesse sentido, reconhecemos que a sequência pergunta-resposta serve como articuladora do processo de interação, além de contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula.

Nesse âmbito, a pesquisa de Araújo (2003) sobre as perguntas do professor em aula de língua estrangeira, tema discutido na tese de doutorado, tem como objetivo principal analisar as funções da pergunta na abordagem de ensino de quatro professores de Língua Estrangeira (LE) em aulas de produção oral. Do ponto de vista desse autor, em sala de aula, quando o professor pergunta, ele já sabe, de antemão, a resposta, fato que é consequência da relação de desigualdade que se estabelece entre o professor e os alunos durante a aprendizagem: “por um lado, aquele pergunta para ensinar; por outro, este pergunta para aprender” (ARAÚJO, 2003, p. 39). Desse modo, as perguntas do professor, geralmente, estão relacionadas à questão do controle e da assimetria, comuns ao contexto de sala de aula, uma vez que são usadas como formas de interagir, de selecionar o falante seguinte e de explicitar o conteúdo de ensino e aprendizagem.

A contribuição de Mehan (1979) estabelece que a organização de perguntas de informações conhecidas pelo falante responsável pela formulação se baseia na sequência de uma estrutura típica de três partes formadas pela composição dos chamados “pares adjacentes”, os quais são considerados relevâncias condicionais na organização da conversação em sala de aula.

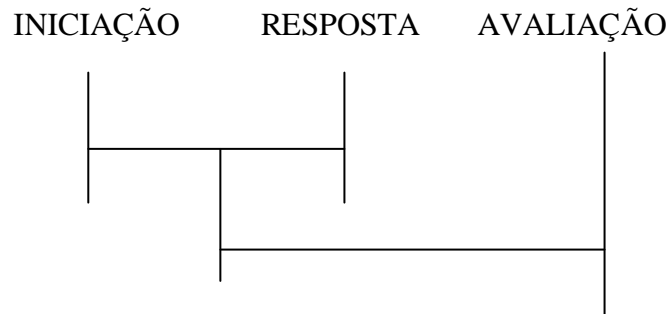


Figura 1 – Estrutura tripartida do par adjacente pergunta-resposta  
 Fonte: Mehan (1979, p. 285).

Entendemos que, em uma estrutura de pergunta seguida de uma resposta, a terceira parte pode ser uma avaliação, um comentário, uma espécie de retorno relacionado ao turno inicial. Em sala de aula, quando uma pergunta é feita com relação a uma informação já conhecida, a interação entre professores e alunos nesse formato continua, até que uma resposta satisfatória seja produzida. Nesse aspecto, Mehan (1979) assevera que, se a resposta exigida pela pergunta aparece no próximo turno de fala, conseqüentemente, o resultado será a seqüência instrucional formada pelas três partes (veja Figura 1). No entanto, se a resposta exigida pela elucidação não ocorrer imediatamente, o professor, prontamente, pode repetir ou simplificar a explicação até que ela seja obtida.

## 2. Análise dos dados

Nesta seção, analisaremos as perguntas e suas respectivas respostas com o intuito de investigar as funções que exercem na interação entre professora e alunos nesta pesquisa.

### 2.1 Perguntas de avaliação do conhecimento

No discurso de sala de aula as perguntas, normalmente, têm a função de avaliar o conhecimento do aluno. Com base nos dados, descreveremos ocorrências de perguntas e respostas, observando detalhadamente a função destas e, se elas são atendidas.

Esses exemplos dizem respeito a questões cujas respostas são conhecidas, seja pelos alunos, seja pelo professor.

#### Exemplo 01 (aula 06)

[...]

434. P vamos se concentrar na atividade ... que depois ... quantos minutos vocês

435. demoram para fazer esse texto?

436. A4 amanhã nós entrega ... professora ... amanhã ... amanhã tem aula

[

437. P não senhor ... hoje ainda

438. A9 amanhã

439. P HOje a gente vai ainda apresentar ... cada grupo vai apresentar o seu texto ...

440. capriche aí no texto (porque) vai ter apresentação ...

441. A6 professora ... explica novamente?

442. P querem ... outra explicação?

443. [...]

No excerto da aula 06 (exemplo 01), no trecho transcrito na linha 434, a professora propõe aos alunos um tempo para a duração da atividade, sendo uma forma de compartilhar a decisão a ser tomada e de colaborar com a turma. Os dados revelam que A4 toma o turno logo após a pergunta da professora e propõe terminar a atividade *amanhã*. A professora lhe responde em réplica, negando. Tal fato, proporciona uma diminuição da assimetria existente, embora por alguns momentos. Sobreposições de vozes ocorrem, porque a professora não espera sua vez de falar, negando a proposta do aluno. Por fim, a professora cede e usa o turno para mudar de assunto, formulando outra pergunta (linha 442), talvez em concordância com a vontade dos alunos.

### Exemplo 02 (aula 02)

[...]

474. P o que vocês me dizem desse texto ... esse texto aqui teve a causa?

475. A5 teve

476. P te:ve ... por que foi que ele caiu? se machucou por quê?

477. A3 por que ele estava correndo e o menino empurrou

478. P exatamente ... ele estava correndo e o menino empurrou ... ele se machucou

479. devido o empurrão do menino ... eu só acho que no finalzinho o narrador quando

480. ele escreveu assim ó ... “pois seu colega passou por ele e empurrou ele e ele

481. caiu” ... a gente pode dar uma concertada nisso num pode ... pra ficar melhor?

482. “e bateu a cabeça na pedra e estava passando a na cabeça “eu acho que faltou

483. uma palavrinha ai num faltou?

484. T faltou

No excerto da aula 02 (exemplo 02), após a leitura de um texto, no trecho da linha 474, a professora formula uma pergunta para avaliar se os alunos compreenderam o sentido do texto. Na linha 475, A5 se autosseleciona e responde a pergunta. Os dados mostram, na linha 476, que a professora repete o enunciado do aluno para avaliar correta a resposta anterior, mas continua perguntando em busca de mais informações. Dessa vez, A3 toma o turno e responde (linha 477), acrescentando mais informações. Na linha 478, a professora avalia a resposta do aluno exata, tendo em vista corresponder com o esperado.

Portanto, os estudos de Mehan (1979) mostram que perguntas de informações já conhecidas pelo questionador requerem uma resposta preestabelecida. Esses tipos de ocorrências, em sala de aula, caracterizam a avaliação do professor em relação à atenção do aluno para com a explicação do conteúdo.

## 2.2 Perguntas de confirmação do conhecimento dos alunos

Na interação em sala de aula, professor e alunos desenvolvem uma dinâmica própria (CAJAL, 2003), na qual compartilham suas ações e constroem a interação. Assim, acreditamos que esses questionamentos são usados como estratégias para facilitar a troca comunicativa entre a professora e seus alunos. Isso significa que as respostas são avaliadas de modo que, por meio delas, seja possível saber se o conteúdo está sendo compreendido ou não, além de ser um modo de facilitar o estabelecimento da relação dos envolvidos na interação.

### Exemplo 03 (aula 02)

[...]

400. P vamos ler dois textos número oito ... “no trajeto da escola ... no trajeto ...  
401. para a escola ... encontrei vários amigos ... por isso eu estou me  
402. despedindo deles com muito carinho e amor” o texto número oito era  
403. pra ... dar ideia de conclusão ... este narrador aqui concluiu esse texto?  
404. sim ou não?  
405. A10 não  
406. A5 não  
407. P não ... por quê?  
408. A1 acho que sim ...  
409. P você acha que sim S.?  
410. A1 eu acho que sim  
411. P S. acha que sim ... então me explique S. por que que você acha que sim ...

[...]

Em um dos momentos da aula 02, a professora faz a leitura e corrige os textos produzidos pelos alunos. Os dados revelam que na discussão ocorre um pedido de confirmação (linha 409), quando a professora solicita ao aluno S a justificativa (*por que que você acha que sim*) da resposta dada anteriormente (linha 408). Em seu turno, o aluno S (A1) responde: *eu acho que sim* (linha 410). Nesse caso, há um pedido de confirmação com resposta positiva.

### Exemplo 04 (aula 06)

[...]

518. P pronto gente? vamos ... vamos se concentrar aí na produção de texto?  
519. ((os alunos continuam produzindo seus textos))  
520. A2 professora ... a gente num já fez isso aqui não?  
521. A10 já sim ... professora  
522. P oh ótimo ... então faça de novo  
523. T nã:::o ((protestos coletivos))  
524. P vocês fizeram uma/ vocês fizeram um:: uma argumentação  
525. A10 e depois?  
526. A1 o que entendeu  
527. P não ... exatamente ... o que entenderam ... é diferente ... agora é pra fazer um texto  
528. em prosa com Título ...  
529. ((continuam a escrever))

[...]

Nesse excerto da aula 06, a professora solicita aos alunos que permaneçam concentrados na produção do texto. Ao tomar o turno, A2 (linha 520) sugere que a professora confirme o seu enunciado anterior (linha 518) com relação ao assunto proposto: *professora ... a gente num já fez isso aqui não?* Na sequência, o aluno A10 se autosseleciona para responder (linha 521), confirmando a pergunta de A2: *Já sim...professora*. Esta parece entender a intenção dos alunos, apropriando-se, a partir daí, do direito de decidir na interação, pedindo que os alunos continuem a atividade.

### 2.3 Perguntas de esclarecimento do conhecimento dos alunos

No exceto da aula 02 (exemplo 05), observamos como a professora formula perguntas de esclarecimento do conhecimento dos alunos e quais as respostas dadas.

#### **Exemplo 05** (aula 02)

[...]

290. A3 professora já terminei ...

291. P hein?

292. A3 eu terminei

[...]

Nesse momento da aula, exemplificado em 05, um aluno (A3) menciona que já havia concluído a atividade e se autosseleciona para o turno (linha 290): *professora já terminei ...*. A professora evidencia que não ouviu ou não compreendeu o enunciado. Como identificamos, ela usa o turno (linha 291) pedindo esclarecimento: *hein*, ao qual o aluno reage respondendo: *eu terminei* (linha 292).

#### Considerações finais

A sala de aula é considerada um espaço onde os sujeitos se encontram com a finalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem, sendo os papéis dos participantes definidos institucionalmente, construindo assim uma relação de assimetria, na qual os indivíduos ocupam espaços e funções diferentes. Embora essa relação seja inevitável nesse processo, consideramos que professores e alunos compartilham entre si ações, experiências e, juntos, constroem a própria identidade no cotidiano do espaço escolar.

Os resultados evidenciaram que a interação em sala de aula de Língua Portuguesa ocorre de forma cooperativa, no processo de interação face a face, deixando patentes as relações recíprocas por meio das influências que uns exercem sobre os outros. Assim sendo, constatamos que ao executar as atividades de leitura e produção de textos a professora busca estratégias intencionais, para motivar os alunos pelo diálogo, provendo meios para que eles respondam às perguntas e participem das discussões relacionadas aos textos abordados em sala de aula.

Dessa forma, consideramos que o par pergunta-resposta na organização da interação em sala de aula é um recurso indispensável na mediação do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que perguntar e responder possibilita aos envolvidos partilhar da mesma situação, um completando o desejo do outro, de ensinar e de aprender. Também, ressaltamos que, nesta análise, fica imbricada a questão de que interagir é construir sentidos, dentre os quais, aqueles que objetivam o crescimento de pessoas em lugares de aquisição do saber sistematizado.



## Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. NBR 10520: informação e documentação – citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. NBR 6023: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ARAÚJO, S. P. *Perguntas do professor universitário de língua inglesa na aula de produção oral: um enfoque etnográfico*. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Comunicação e Artes, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. v. 1.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1993. p. 189-214. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 1).

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 124-159.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 9-17.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O par dialógico pergunta-resposta. In: JUBRAN, Clélia Spinardi; KOCH, Ingedore (Org.). *Gramática do Português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: UNICAMP, 2006. v. 1, p. 133-166.

GALVÃO, M. A. A. *A topicalidade discursiva: um estudo de digressões na interação em sala de aula*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2004.

HILGERT, José Gaston. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo:

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales I*. Paris: Armand Colin, 1990.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da Conversação*. 6. ed. São Paulo: Ática, ([1986] 2007).

MEHAN, H. *Learning lessons: the social organization of the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel, A; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735. Tradução brasileira publicada em *Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 9-73 ([1974] 2003).

SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, DELL (Ed.). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1972. p. 346-380.

\_\_\_\_\_. *A Sequence Organization in interaction: a primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press, 2007. cap. 1, v. 1, p. 1-27.

SEEDHOUSE, P. *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell, 2004.

SILVA, Luiz Antônio da. Perguntas e respostas: oralidade e interação. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006. p. 261-

\_\_\_\_\_. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 19-43.

\_\_\_\_\_. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-203. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 5).