

AS PERGUNTAS E RESPOSTAS DE SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES INTERACIONAIS E DIDÁTICAS

Renato Suellisom da Silva Medeiros (UFRN)
renatosuellisom@hotmail.com

Introdução

Na comunicação oral é comum a utilização de perguntas e respostas. Simples cumprimentos como “Tudo bem?” “Como vai?” são questões que podem aparecer numa conversação e obrigatoriamente exigirão uma resposta daquele a quem forem destinadas. Isso revela que a troca de perguntas e respostas é fundamental para o desenvolvimento de uma conversação, conseqüentemente, pela utilização destas falantes se comunicam.

São vários os propósitos e funções que as perguntas e respostas podem apresentar. E dependendo de onde, por quem e porque são empregadas, elas se configuram de diferentes maneiras. Na sala de aula, por exemplo, é comum que professor e alunos dialoguem recorrendo a esta troca comunicativa. As regras sociais instituídas na sala de aula, por sua vez, delimitam os papéis e as obrigações de cada participante na interação. E, por fim, os participantes de uma aula ao perguntar e/ou responder fazem isso com diferentes objetivos, ou seja, o professor organiza a prática de ensino e o aluno, a partir desta ação, interage em busca de novos conhecimentos.

Considerando os pontos acima descritos, neste trabalho serão estabelecidas algumas considerações sobre o par adjacente pergunta-resposta realizado por professor e alunos no contexto de sala de aula. Para tanto, delimitamos alguns pontos que são úteis a compreensão desta proposta como: os elementos do contexto de sala de aula, o diálogo realizado entre professor e aluno, o par adjacente pergunta-resposta e os gestos didáticos do professor. Partindo disso, este estudo apresentará uma análise das implicações didáticas do par-adjacente pergunta-respostas e sua importância para a interação entre professor e aluno.

Como *corpus* foram utilizados áudios, gravados e transcritos, de uma aula de Língua Portuguesa ocorrida no 5º ano do ensino fundamental em escola pública. Nesta aula estavam presentes uma professora e vinte e três alunos, estes com faixa etária entre 10 e 12 anos. A organização do *corpus*, bem como a realização deste estudo, baseou-se nos princípios teórico-metodológicos estabelecidos nos trabalhos Linguísticos de Marcuschi (1998), Kerbrat-Orecchioni (2006), Silva (2003), Fávero, Andrade e Aquino (2006) e (2012), Schneuwly (2000) e nos conceitos didáticos de Haydt (2006).

1. A organização do contexto sala de aula

Toda interação entre falantes depende de um contexto, termo indispensável para compreensão de qualquer evento comunicativo. Kerbrat-Orecchioni (2006) considera que para o desenvolvimento de um contexto, ou situação comunicativa alguns elementos são fundamentais, dentre eles podem ser citados *o lugar, o objetivo, os participantes e seus papéis interacionais*.

De acordo com a autora, *o lugar* pode ser considerado em seus aspectos físicos e discursivos. Dessa forma, devem ser levadas em conta as características do lugar onde se realize a interação e o diálogo entre os participantes, que precisa se ajustar as necessidades desse lugar. *O objetivo* pode ser definido de uma forma geral e a partir deste, podem ser delimitados objetivos pontuais que surgem nos atos de fala dos *participantes*. Estes, por sua

vez, são considerados em número, idade, sexo, dentre outras características, no entanto, o mais importante para a definição do contexto comunicativo são seus *papéis interacionais*, pois definem o tipo de interação, bem como o tipo de comunicação que desenvolvem.

Sobre essa ótica, pode ser definida a organização do contexto de sala de aula. Esta pode ser descrita como um espaço de interação onde professor e alunos se comunicam com objetivos de ensino e aprendizagem. Assim, o diálogo entre esses participantes estará orientado para alcançar esse objetivo, sendo possível, a cada momento da comunicação, o surgimento de objetivos mais específicos (questionamentos, atividades, correções, ordens) que, ao final das contas, resultem no ensino e aprendizagem.

O ensino e aprendizagem se realizam no contexto em questão porque “a sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação” (SILVA, 2003, p. 179). Isso significa que pela linguagem professor e alunos interagem em sala de aula exercendo influências uns sobre os outros. São justamente essas influências que permitem que os participantes alcancem seus objetivos.

Diante de todas essas considerações, pode-se inferir que “a interação em sala de aula é uma atividade complexa, com muitas variáveis” (SILVA, 2003, p. 202). E para determinar e compreender essas variáveis são necessários estudos voltados à compreensão da situação comunicativa como um todo, ou seja, pesquisas que abordem as particularidades de todos os elementos do contexto e, conseqüentemente, da interação.

2. O diálogo na sala de aula

A sala de aula é um espaço propício para a construção do conhecimento e o diálogo¹ é uma importante ferramenta para essa realização. É consensual a ideia de que a aula expositiva dialogada é uma das práticas mais recorrentes para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. “Os educadores concordam que o processo educativo e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interativos, e portanto sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si” (HAYDT, 2006, p. 57). Ou seja, o conhecimento é construído a partir de relações interpessoais. Com o outro e pelo outro, os participantes de uma sala de aula constroem e reconstróem, ativamente, reflexões, informações, conceitos, pontos de vista.

“Nesse contato interpessoal instaura-se um processo de intercâmbio, no qual o diálogo é fundamental” (HAYDT, 2006, p. 59). Dialogando em sala de aula, professores e alunos constroem, conjuntamente, uma ação interativa. “Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas” (HAYDT, 2006, p. 57).

Portanto, na interação face a face ocorrerá um diálogo organizado de acordo com o contexto e orientado para atender os objetivos dos participantes. Assim, pode ser visto como ferramenta didática, pois permite, tanto ao professor quanto ao aluno, a possibilidade de alcançar seus objetivos. Com o diálogo, “o educador, na sua relação com educando, estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender” (HAYDT, 2006, p. 57) e o aluno, por sua vez, poderá buscar informações suprindo, assim, suas necessidades de conhecimento.

¹ Empregamos o termo diálogo no sentido de conversação.

Cabe ainda ressaltar que o diálogo entre professor e aluno ocorre em relação assimétrica, o que significa que não há uma correspondência de posição. Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 18) entendem que um diálogo é relativamente assimétrico quando “ocorre um privilegiamento no que diz respeito ao uso da palavra, cabendo a um dos interlocutores começar o diálogo, conduzi-lo e, ainda, mudar o tópico”. Destarte, o professor será o responsável pela condução da interação, uma vez que é ele quem organiza o diálogo e delimita o tópico discursivo².

3. O par adjacente pergunta-resposta (P-R)

Considerada a importância do diálogo em sala de aula, faz-se necessária a descrição de um elemento que não se ausenta de nenhuma conversação, os pares adjacentes.

“A necessidade de se estudar o par adjacente (pergunta-resposta, convite-aceitação ou recusa, pedido-concordância ou recusa, saudação-saudação) deve-se ao fato de ser elemento básico da interação” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2012, p. 53). Pode-se dizer que um par adjacente é indispensável para a construção de uma conversação e, conseqüentemente, de uma interação, pois “(...) ele concorre para organizar localmente a conversação, controlando o encadeamento de ações e, inclusive, podendo constituir-se elemento introdutor do tópico discursivo” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2012, p. 53).

Dentre os pares citados anteriormente, este trabalho focaliza o par adjacente pergunta-respostas, doravante P-R. Para Marcuschi (1998) este par é uma das seqüências conversacionais mais comuns. Assim, é notável a sua utilização numa interação face a face. Trocando perguntas e respostas, os participantes, situados num contexto específico, interagem e exercem influências comunicativas uns sobre os outros.

Ao estudar a adjacência P-R, Fávero, Andrade e Aquino (2006) delimitam uma estruturação básica deste par e estabelecem uma tipologia funcional para as perguntas e respostas. Segundo as autoras, a estrutura básica do par adjacente P-R se configura em “*P R (S)*, em que *P* é a primeira parte proferida por um dos falantes, *R* é a segunda parte produzida pelo interlocutor, contígua a primeira, e *(S)* é um segmento opcional que pode seguir a *R* como uma reação a esta última” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 134). Vale-se ressaltar que esta delimitação corresponde a uma organização básica, dessa forma, podem ocorrer outros padrões estruturais.

Continuando as delimitações, há uma tipologia funcional para o par adjacente P-R. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2006) há na conversação jogos que “(...) são fundamentais para direcionar os aspectos mais decisivos da coerência e podem evidenciar-se por meio de uma organização seqüenciada, que se instaura a partir do tópico discursivo e é passível de ser observada, entre outras seqüências (...)” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 146). Com isso, são estabelecidas características quanto à função na organização tópica, quanto à sua natureza e estrutura.

Na organização tópica, o par adjacente pode exercer as seguintes funções:

- a) Introdução de tópico: pois “ao iniciarem a conversação é comum que os falantes o façam se utilizando de uma *P (...)*” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 147);
- b) Continuidade de tópico: uma vez que “as *Ps* e *Rs* também são utilizadas pelos interlocutores para dar prosseguimento ao tópico” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 147);

² “O tópico discursivo se estabelece num dado contexto em que dois ou mais interlocutores, engajados numa atividade, negociam o assunto de sua conversação” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2012, p. 40).

- c) Reintrodução de tópico: pois “ao perceber que houve um desvio do tópico, o interlocutor pode, muitas vezes, reintroduzi-lo por meio de uma P, voltando ao tópico original” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 148);
- d) Mudança de tópico: quando “por esgotamento de assunto ou por não se querer mais falar sobre aquele tópico, observa-se a possibilidade de ocorrência de uma P, funcionando como elemento de mudança de tópico” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 149).

Quanto à natureza do par adjacente, podem ser identificados *pedidos de informação, confirmação* ou *esclarecimento*. “Nas conversações, de modo geral, observa-se que o pedido de informação pode ser definido como algo que o interlocutor precisa saber por uma questão de necessidade” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 151). Já “os pedidos de confirmação ocorrem, comumente, dentro de uma troca em que antes houve um pedido de informação e o interlocutor solicita, de novo, que essa informação seja sustentada (...)” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 153). Os pedidos de esclarecimento, por sua vez, podem estar relacionados à audição ou ao conteúdo do enunciado. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2006) um esclarecimento é pedido quando o ouvinte não capta totalmente ou parcialmente aquilo que foi proferido.

Por fim, as referidas autoras observam as perguntas e respostas quanto a sua estrutura. Classificam-nas como *fechadas, abertas* e *retóricas*. As perguntas fechadas são aquelas que exigem apenas uma resposta afirmativa ou negativa, ou seja, sim ou não. As perguntas abertas “normalmente iniciadas por um pronome interrogativo (onde, como, quando, de quem, quem)” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 160) deixam abertas várias opções de respostas, que podem ser formuladas a partir de interpretações. Por fim, as perguntas retóricas “ocorrem quando o falante elabora uma P com o intuito de que o ouvinte não responda” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006, p. 161).

4. Gestos didáticos: organizadores do objeto de ensino

Para que ocorra a mediação de conhecimentos, o professor precisa realizar alguns procedimentos que organizem o seu fazer pedagógico. A organização do trabalho docente, além de ajudar o professor a sistematizar sua prática, oferece ao aluno melhores condições de aprendizado. Dessa forma, as práticas de ensino e aprendizagem se configuram a partir das ações didáticas do professor e das reações dos alunos a estas.

Diante disso, pode-se dizer que “ensinar é a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos” (HAYDT, 2006, p.12). Nessa perspectiva, o ensino e aprendizagem são orientados pelos métodos que o professor dispõe e pelas atitudes que este toma em relação a um conteúdo. Destarte, a relação entre professor e aluno é guiada pelas diversas ferramentas de ensino que venham a ser utilizadas pelo professor como recursos didáticos³.

Schneuwly (2000) aponta que a prática de ensino consiste em ações que visam transformar modos de pensar, de falar, de fazer. O professor, responsável pela organização do ensino, constrói seus métodos de ensino para que o aluno aprenda sobre temas diversos. Essa relação estabelece trocas de informações que, ao final, transformam as opiniões, os pontos de vista e, conseqüentemente, oferecem aos alunos conhecimentos sobre diversos assuntos.

O professor é um agente de transformações que atua, utilizando ferramentas semióticas, em uma série particularmente complexa de funções psíquicas, ele pode aplicá-las para atingir diversos propósitos, por exemplo, desenvolver atividades linguísticas altamente

³ “(...) a Didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno” (HAYDT, 2006, p. 13).

complexas como produzir à escrita e a leitura (Schneuwly 2000). É, justamente, por meio dessas ferramentas semióticas que se organiza a prática didática do professor. Entende-se que os recursos semióticos são precisamente os instrumentos ou ferramentas que atuam sobre indivíduos transformando suas funções psíquicas (Schneuwly 2000).

Nos estudos de Schneuwly (2000) a prática de ensino é considerada um processo de dupla semiotização, ou seja, há dois gestos essenciais que organizam o trabalho docente e desenvolvem meios para o aprendizado do aluno. Com isso, um objeto de ensino é determinado e apresentado ao aluno por meio desses recursos semióticos que chamaremos gestos didáticos.

Esse autor determina que em primeiro lugar um objeto de ensino deve ser “feito presente (presentificado) pelas técnicas de ensino, materializado sob diversas formas (objetos, textos, exercícios, etc.) como objeto a ser aprendido (...)” (SCHNEUWLY, 2000, p. 23). Essa é a delimitação mais geral do objeto, a base para que o aluno reconheça o objetivo do professor. Feito isso, novas significações podem ser apresentadas e elaboradas para desenvolver o ensino e aprendizagem. A partir daí, o objeto de ensino deve ser organizado de modo a orientar a atenção do aluno, assim, o professor aponta ou mostra (elementariza/topicaliza)⁴ as dimensões essenciais de um determinado tema ou conteúdo tornando-as objeto de ensino (Schneuwly 2000).

5. Implicações interacionais e didáticas do par adjacente P-R

Numa conversação é visível a presença de perguntas e respostas. Na sala de aula não ocorre de maneira diferente. É a adjacência P-R que possibilita a interação entre professor e aluno e oferece meios para que se realizem os objetivos estabelecidos durante a aula. Assim, as perguntas e respostas desenvolvem, ao mesmo tempo, a interação entre professor e alunos e a organização das práticas de ensino e aprendizagem.

Tais relações serão exemplificadas com trechos de uma aula de Língua Portuguesa que foi gravada (em áudio) e transcrita para compor o *corpus* deste trabalho. Para que sejam entendidas as exemplificações estão descritos no quadro abaixo os símbolos adotados nas transcrições e seus respectivos significados.

Símbolo	Significado
P.	Para turnos do professor
A1, A2, A3...	Para turnos de alunos
MAIÚSCULA	Para marcar entonação
/	Para marcar truncamentos
[Para sobreposições de vozes no meio do turno
[[Para sobreposições desde o início de um turno
(.)	Pausa
:	Alongamento de sílabas vocálicas
()	Virão entre parênteses trechos não entendidos completamente
(inc.)	Para trechos não compreendidos
((comentários))	Virão entre parênteses os comentários do transcritor

Descritos os critérios de organização dos exemplos, cabe ainda ressaltar que estes apresentam somente os trechos nos quais ocorreram trocas de perguntas e respostas. Todavia,

⁴ Preferimos adotar neste trabalho a nomenclatura elementarizar/topicalizar estabelecida por Gomes-Santos (2009) ao invés de apontar/mostrar descritos em (Schneuwly 2000).

isso não significa priorizá-las, mas como se trata de uma aula expositiva, desenvolvida a partir de uma leitura textual, na aula observada, os turnos com presença do par adjacente P-R sobrepõem aqueles de ordem direta, ou seja, realizados sem questionamentos.

Segundo Schneuwly (2000) para organizar seu objeto de ensino, o professor recorre a dois processos semióticos distintos, a *presentificação* e a *elementarização/topicalização*. Estes processos correspondentes aos gestos didáticos de um professor são relacionados e indissociáveis. Somente quando um objeto de ensino é presentificado pode ser realizada a elementarização/topicalização que, por sua vez, direciona as atenções dos alunos a objetivos específicos. Assim, ambos os gestos se completam e um justifica o outro.

Exemplo 1

1. P. primeiro esse grupo vai ler *esse outro vai o que?* acompanhar só com os olhos[e] depois vice e versa *certo?* [vamos] (.) um dois três meia e::
(...)

Neste exemplo, a professora introduz o tópico. Ela determina o que será realizado no primeiro momento da aula. Nota-se claramente que esse turno é composto por Ps, sendo uma retórica e outra como pedido de confirmação. A professora poderia tê-lo organizado de maneira direta, sem a utilização de questionamentos. Entretanto, optando pelas perguntas, a professora abre espaço para possíveis indagações dos alunos. Dessa forma, além de instruí-los sobre o que devia ser feito naquele momento, a docente permite que eles participem ativamente do contato interacional. Se algum aluno tivesse dúvidas quanto o objetivo da professora utilizaria este espaço para pedir às informações que precisasse.

Ao mesmo tempo, nesse turno, é presentificado um objeto de ensino. No caso em questão, o objeto é o texto que deveria ser lido pelos alunos. De modo geral, se um texto é utilizado numa aula de Língua Portuguesa, ele deve ter alguma utilidade. Isso significa que os objetivos de ensino do professor serão materializados a partir desse texto que foi presentificado. E continuando essa lógica, a primeira utilidade desse texto será descrita no exemplo seguinte.

Exemplo 2

- (...)
21. P. então esse texto aqui: ele foi extraído de um folder (.) *quem sabe dizer o que é um folder?* [(.)] *alguém sabe dizer o que é um folder?*
22. A12. [(incompreensível)]
23. A13. nã:o
24. A14. sei não
25. P. *ninguém nunca ouviu falar?*
26. ((resposta da turma)) NÃ:O
27. P. folder é:/ é uma folha/ uma folha de [pape::l muitas vezes ela é dobrada é:/
28. A1. [é um negócio homi que ele faz]
tem/ tan/ tem dela que é como uma folha outras é/ vem dobrada e: lá: [ve::m] o
29. A1. [(inc.)]
que? informações sobre o evento no caso aqui o folder foi sobre o/ o/ o/ o
evento dos cem anos de Santos Dumo:nt (.) *né:?* então eles pré/ eles usaram
esse folder/ (.) *eles fizeram é:/ esse folder pa:ra o que:?* (.) para o que? *pra que
serve o folder?* [para que?]
30. A2. [(incompreensível)]
31. P. PA:RA dar informações [(incompreensível)]
(...)

Interagindo com os alunos, a docente verifica se eles sabem o que é um folder e, a partir do texto lido, fala sobre suas características explicando para quem ele serve. Mais uma vez, o par adjacente P-R se faz presente como meio para a realização do ensino e da aprendizagem. Primeiramente, ocorre uma P como pedido de informação, em seguida, Ps de confirmação e retórica.

As perguntas da professora, além de organizar topicamente a interação, servem para elementarizar/topicalizar o objeto de ensino. Ao passo que ocorre mudança de tópico, a atenção do aluno é orientada a um objetivo específico proposto pela professora. Com isso, aqueles que diziam não ter conhecimentos sobre um folder receberam informações que, conseqüentemente, resultaram em aprendizado.

Exemplo 3

(...)

43. A8. [tia folder é a imagem assim [tipo uma foto?

44. P. [é aqui tem/ aparece a imagem (.) eles colocaram aqui a imagem do que? do avião (.) e dizendo o que que ia acontecer que era o que::? uma EXPOSI:::[ÇÃO]

45. ((todos)) [ÇÃO]

(...)

Mesmo depois da explanação de um conteúdo é possível que o aluno apresente alguma dúvida. Na maioria das vezes, quando algo semelhante acontece, ele utiliza uma P como pedido de informação. É o que acontece neste terceiro exemplo. Nota-se que há continuidade de tópico, pois a P do aluno se refere ao que foi delimitado pela professora, ou seja, comentários sobre o que é um folder.

Ao produzir o turno em resposta ao aluno, a professora também o faz com Ps. Sua R apresenta Ps confirmativas. Assim, responde ao aluno e ainda confirma o entendimento de toda a turma sobre o tópico.

É visível a possibilidade de interagir e organizar a prática de ensino pela utilização do par adjacente P-R. Na interação em sala de aula, este par é útil tanto ao professor, na organização de suas práticas, quanto ao aluno que pode utilizá-lo para buscar conhecimentos e esclarecer suas dúvidas.

Exemplo 4

(...)

102. P. então aqui no número um em comemoração aos cem anos do vôo do primeiro avião a Embraer com o apoio do ministério da cultura promoveu uma EXposição e criou um folder com o texto que você leu e que tem a capa a seguir observe a capa e responda no caderno então a/ o que é que você vai RESponder no caderno?

103. A8 essa [daqui

104. P. [a letra A:: a letra B: do número um (.) número u:m ces colocam assim (.) [respostas (.)] número um (.) letra A: e letra B: da um espaço para responder

(...)

Neste exemplo, é apresentado outro objeto de ensino, agora, a pedido da professora, os alunos devem realizar um exercício sobre o texto lido anteriormente. A

conversação sobre folder dá espaço a um novo assunto. Assim, ocorre também mudança tópica.

Ao questionar os alunos, a professora interage com eles e certifica se existem dúvidas quanto à realização do exercício proposto. Pode-se atribuir um caráter retórico a P da professora, pois ela mesma a responde instruindo os alunos sobre como eles devem organizar o exercício.

Mesmo que sejam dadas as instruções, é comum que durante a realização de um exercício os alunos tenham dúvidas. Em grande parte dos casos, essas dúvidas estão relacionadas ao conteúdo ou a organização (O que fazer? Como fazer?). Isso pode acontecer por falta de atenção, ou devido falhas no enunciado que impeçam, de maneira parcial ou total, a sua compreensão. Nessas situações, os alunos podem, por meio de uma P, pedir informações, esclarecimentos ou ainda confirmações sobre o exercício. É, exatamente, o que ocorre no **Exemplo 5**.

Exemplo 5

(a)

(...)

121. A11. *a um é pergunta é?*

122. P. a u::m (.) você vai responder a letras A: e a letra B: mas pra você responder a letra a e b você tem que ler o número um como eu já li como [(incompreensível)

123. A2. [*mas é na página vinte e três né N?*

124. P. essa aqui é na página vi::nte e um pra le:r o número um aí a letra a e b é na página vinte e dois

125. A2. a:h

(...)

(b)

(...)

128. A4. *tia é pra fazer a quatro e a cinco?*

129. P. é mas por enquanto faça até a três vá fazendo

(...)

(c)

(...)

139. A2 *tia é pra botar só a resposta né ó?*

140. P. [[é só a resposta

(...)

Em **(a)** ocorrem Ps, como pedido de informação e confirmação, estas relacionadas ao enunciado do exercício e a página onde ele está situado. Já no trecho **(b)** o aluno quer informação sobre as questões que devem ser resolvidas. Em **(c)** talvez por falta de compreensão ou por alguma falha comunicativa, o aluno pede um esclarecimento. Nesse caso, o seu objetivo é confirmar como o exercício deve ser realizado. Vê-se que a professora cumpre seu papel de mediadora de conhecimentos. Ela organiza Rs de modo a oferecer informações que supram as necessidades dos alunos.

Trocando perguntas e respostas, os alunos interagem com o professor e, assim, constroem aprendizados.

Durante uma conversação é comum a ocorrência de mudança tópica. Em vários casos surgem assuntos totalmente divergentes do que é esperado em determinado contexto e, por

vezes, os participantes modificam o tópico a ponto de se perder o objetivo da interação. No exemplo seguinte vê-se que tal situação aparece na sala de aula.

Exemplo 6

- (...)
180. A10 ele veio só mostrar [um real]
181. A2 [aqui ó]
182. A1 veio só mostrar o que?
183. A10 um real
184. A3 T veio só mostrar um real
((risos))
185. A2 agora é burro
186. P. *o número três o que é que ta pedindo o número três? leiam aí*
187. ((todos)) reproduza o quadro no caderno completo de acordo com o que se pede
188. P. *o que é reproduzir?*
189. A13 fazer [(.) pessoa] onde nasce:u
190. A10 [fazer um quadro
191. P. *ta entendendo? fazer*
(...)

Nesse caso, os alunos mudam o tópico discursivo e quando conversação foge dos limites estabelecidos é dever do professor retomar a situação e coordená-la. Como organizador da interação é sua responsabilidade mantê-la com finalidades de ensino e aprendizagem. A construção desse processo depende de sua autonomia e dos recursos que utilize. Assim, ao surgir uma lacuna que venha a afetar os objetivos interacionais, o professor precisa preenchê-la, ou seja, retomar o tópico e mediar, novamente, a interação.

O exemplo aponta que houve Ps para realizar essa ação. Um dos métodos mais eficazes de reintroduzir um tópico é a utilização do par adjacente P-R, pois realizando uma P, o professor retoma o tópico e ainda deixa aberto um espaço para que os alunos se pronunciem com uma R. Dessa forma, ele chama a atenção do aluno que terá que responder suas indagações.

Nota-se que a professora faz uso de Ps como pedido de informação. No entanto, o objetivo não é exatamente a informação, pois a professora, certamente, já possui esse conhecimento. A intenção é reintroduzir o tópico e, com isso, retomar o objetivo de ensino. Com isso, a professora também elementariza/topicaliza seu objeto de ensino. Consequentemente volta a ser desenvolvido aquilo que se espera em uma sala de aula, a interação organizada para o ensino e a aprendizagem.

Conclusões

A partir das análises realizadas neste trabalho foi constatado que o par adjacente P-R no contexto de sala de aula possui características interacionais e didáticas, pois além de possibilitar o desenvolvimento da interação, esse par é uma ferramenta indispensável para a realização das práticas de ensino. Com o par adjacente P-R, o professor, como organizador da interação, propõe leituras, atividades exercícios e, partindo disso, orienta seus alunos para o que determina como relevante. O aluno, por sua vez, pode utilizar Ps para pedir informações, esclarecimentos e tirar dúvidas sobre o conteúdo da aula. Logo, trocando perguntas e respostas, professor e alunos interagem e alcançam objetivos de ensino e aprendizagem.

Na interação em sala de aula, as funções do par adjacente P-R (introdução, continuidade, mudança e reintrodução tópica) são orientadas para o interesse desses participantes. Assim, com Ps-Rs de natureza informativa ou confirmativa, de estrutura fechada, aberta ou retórica, tanto o professor quanto os alunos dialogam com a possibilidade de buscar diversos objetivos. O par adjacente também é decisivo para a organização da prática de ensino, pois é uma ferramenta que permite ao professor presentificar seus objetos de ensino e ainda elementarizar/topicalizar os objetivos a serem desenvolvidos durante a aula.

Assim, conclui-se que há relações interacionais e didáticas indissociáveis nas perguntas e respostas quando utilizadas em sala de aula. Neste espaço, as mesmas perguntas e respostas que configuram as funções tópicas da conversação, organizam as práticas de ensino do professor e, conseqüentemente, possibilitam a aprendizagem dos alunos.

Referências bibliográficas:

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O par dialógico pergunta-resposta. In: Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran e Ingedore Grunfeld Villaça Koch. (Org.). *Gramática do Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.p. 133-166

GOMES-SANTOS, S. N. Como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. São Paulo: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, nº 1, 2009. 133-149.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 11-59

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Carlos Piovezani Filho (trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères: recherches em didactique du français langue maternelle*, 2000, no. 22, p. 19-38

SILVA, Luiz Antônio da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2003. p. 179-203