

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

José Carlos Lima dos Santos¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo evidenciar contextos prototípicos de uso de resposta simples a perguntas polares que desempenham sequência de atividades dos coparticipantes (professor-aluno) no discurso de sala de aula. Tem por base os estudos oriundos do Funcionalismo Linguístico, os quais 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 aspectos², a saber: i) a 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 mostrado que cada resposta tem uma função prototípica baseada nos contextos de interação das atividades discursivas desenvolvidas no ambiente de sala de aula. Em análise aos dados, os quais fazem parte do *corpus* intitulado *O estudo da interação discursiva em sala de aula*, constituído de aulas gravadas em cursos de graduação, por meio de um mapeamento qualitativo e de uma distribuição de frequência 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 ôsimö ou õnãoö. O traço de [-prototipicidade] foi verificado em resposta que repete a pergunta em sua totalidade.

Palavras-chave: prototipicidade; par pergunta-resposta; sala de aula.

Prototypical uses for simple answers to polar questions in classroom discourse

ABSTRACT: This article aims to highlight prototypical contexts of use of simple answers to polar questions that play sequence of activities of co-participants (teacher-student) in the classroom speech. It is based on studies from the Language Functionalism, which indicate that there are evidences of interaction in the strategic implementation of linguistic units as resources for the formulation of questions and answers. These may vary, depending on a few aspects, namely: i) the structure of the question; ii) the epistemic assumptions encoded in question; iii) the place of the question regarding the sequence of turns or activities. It is evident that each answer has a prototypical function based on the contexts of interaction of discursive activities developed in the environment of the classroom. In analyzing the data, which are part of the corpus titled *The study of discursive interaction in the*

¹ Doutorado em andamento pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

² Esses parâmetros de análises foram estabelecidos por Sorjonen (2001), ao estudar o uso de respostas simples para perguntas polares em um *corpus* constituído por gravações telefônicas. No entanto, a autora assevera que são válidos para qualquer pesquisa que trabalhe com práticas interacionais e estudos tipológicos em linguagem. Nesse caso, apliquei-os ao discurso de sala de aula, a fim de ver sua contribuição para o desenvolvimento das pesquisas que trabalham com o par õpergunta-respostaö em sala de aula.

classroom, constituted by recorded lectures in undergraduate courses by means of a qualitative mapping and a frequency distribution of interaction contexts in which teacher or student pair make use of question-answer pair, was observed that the use forms [+ prototypical] of answer to polar questions are repetition genuinely of the finite verb and **yes** or **no** answer. The trait [-prototypicality] was observed in response that repeats the question in its entirety.

Keywords: Prototypicality. Question-answer pair. Classroom.

INTRODUÇÃO

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

É importante notar que nem sempre esse par dialógico funciona em termos de adjacência em uma situação de interação oral ou escrita. 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 gramaticalização³, 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:

³ Entenda-se gramaticalização nos termos de Traugott (1988, p. 406), ògramaticalização se refere ao estudo de mudanças linguísticas situadas no *continuum* que se estabelece entre unidades independentes, localizadas em construções menos ligadas, e unidades dependentes tais como clíticos, partículas auxiliares, construções aglutinativas e flexões.

Excerto 1⁴

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.

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 funções textuais no discurso, a saber:

Excerto 3

P ó ...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).

⁴ Na transcrição original do *corpus*, o professor foi caracterizado como L1 e aluno L2. Para efeitos didáticos, nesse 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.

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, uma vez que prosseguiu o turno. O critério principal para identificar uma pergunta retórica é a ausência de resposta, posto que sua elaboração surge a partir das necessidades comunicativas do falante, principalmente, para manter o turno e desenvolver o tópico em andamento.

Outro ponto importante é que a professora não iria formular a primeira pergunta para ela mesma responder, haja vista a marca interativa *õvocêsö* 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: dar 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, função textual de desenvolvimento do tópico discurso⁵.

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 *õpergunta-respostaö* 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, pp. 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 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 *õsimö*, um *õnãoö*, ou um verbo finito, ou seja, não é uma pergunta que busca uma

⁵ O discurso de sala de aula é tomado, dentro desse contexto, como um ambiente de aprendizagem, na qual estão inter-relacionados 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).

informação focada em apenas em termo da proposição. Para essa autora, existem usos prototípicos para dar resposta simples positivas a questões polares, os quais estão relacionados com os seguintes critérios: i) a estrutura da questão; ii) as pressuposições epistêmicas codificadas na questão; iii) o lugar da questão em relação à 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, p. 1), 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.

1. O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E CATEGORIAS PROTOTÍPICAS

O Funcionalismo Linguístico é um construto teórico que concebe a língua não só como um sistema formal, mas também como uma adaptação às necessidades comunicativas dos indivíduos. O que distingue essa vertente de análise linguística de outras é que diferentemente de uma abordagem estruturalista, que concebe a linguagem como sistema autônomo, os funcionalistas enfatizam a relação entre forma e função, evidenciando que a língua deve 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 as estruturas linguísticas, 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 o Funcionalismo Linguístico é formado por vários 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, há 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 denominador comum às diferentes abordagens, pois qualquer modelo funcionalista da linguagem tem como interesse básico verificar como os usuários de uma língua se comunicam eficientemente. Desse modo, o par pergunta-resposta é analisado na relação forma-função, em que a forma de uma pergunta pode desempenhar diversas funções, ou uma função pode ser exercida por formas diferentes como é o caso das perguntas retóricas.

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. Para Wittgenstein (1958, p. 32), é mais produtivo analisar os elementos que possuem familiaridade em vez de focar os elementos pelo critério da centralidade. O que a abordagem platônica propõe é que as categorias de entendimento são distintas, absolutas e originais (cf. GIVÓN, 1986, pp. 1-2). Por este raciocínio, as classes gramaticais são discretas e dotadas de propriedades inerentes.

De acordo com Taylor (1989, p. 46), 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 [+prototípico] há de se levar em conta alguns indícios e 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 [-prototípicas]. Vale ressaltar que a frequência é considerada como um sintoma de prototipicidade, não sua causa (cf. RODRIGUES, 2001).

Para Givón (1986, pp.1-2), a integração de categorias/grupos é definida pela posse ou não de propriedades criteriosas que são necessárias e suficientes. O autor ainda afirma que as categorias não possuem distinção absoluta, mas são indistintas e estão condicionadas à necessidade de seu uso. Desse modo, para Givón (op. cit, 1-8), 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.

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, pp. 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 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:

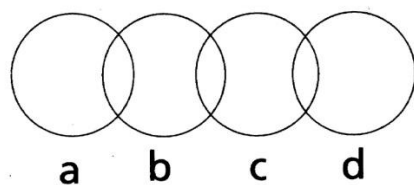


Fig. 1: Esquema de (GIVÓN, 1986, p.1978)

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.

Segundo Sorjonen (2001, p. 407), 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. Análise dos dados

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 800 minutos de duração, a fim de verificar contextos de uso do par pergunta-resposta. 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): interrogativas polares 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 do exemplo (4), pode-se notar que o professor fez uso de várias perguntas. A pergunta “Ela ... tinha significado fisiológico?” é um exemplo de pergunta polar, pois a informação proposicional recai sobre toda a sentença; já a pergunta “qual foi o momento em

que esses anexos da epiderme se transformaram em penas?ö tem por escopo o termo momento, que procura saber, especificamente, o tempo em que ocorreu a transformação, o que ratifica a posição de Sorjonen (2001): a importância da pressuposição codificada⁶ na questão serve de base para a resposta solicitada. Não se deve esquecer, porém, que a estrutura da questão é ponto de partida que influencia no tipo de resposta a ser formulada.

2.1 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 õsimö, um õnãoö, ou a repetição do verbo finito, 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 falante sinaliza, com a repetição do verbo, o desejo de que o tópico seja continuado por quem formulou a pergunta, o que de fato ocorre. Nessa 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 uma categoria prototípica que garante a continuidade do tópico por parte de quem formulou a pergunta, pois, nessa situação de continuidade tópica, apresenta propriedades [+prototípica],

⁶ Entenda-se õpressuposição codificada na questãoö como a instância de conhecimento codificada na pergunta que será desenvolvida na sequência de atividades discursivas, em especial, na retomada dessa pressuposição pela resposta do ouvinte.

ficando à margem o *õsimö*, por exemplo. Caso a resposta fosse um *õsimö*, poderia haver mudança no desenrolar das atividades que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula. Isso se dá com base em uma relação de prototipicidade favorecida pelo contexto de atividade, como afirma Taylor (1989, p. 46). É importante destacar a relevância do contexto de interação para a ocorrência de respostas. No exemplo a seguir, medi a frequência de respostas a perguntas polares; de um total de 150 perguntas, 60 eram de perguntas polares; dessas 60, 28 eram de repetição de verbo finito. Observe-se:

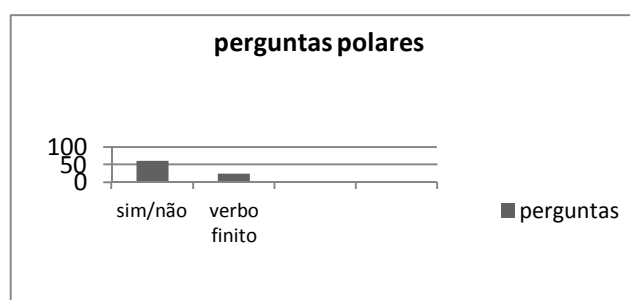


Fig. 2: Distribuição de frequências do tipo de resposta a pergunta polar

Nota-se, na figura (2), que a quantidade de perguntas de *õsimö* ou *õnãoö* é superior à quantidade de respostas dada em forma de verbo finito, mas isso não desqualifica a análise feita no excerto (5), já que se fala de contextos ou eventos que favorecem ou não a ocorrência de respostas. No caso de (5), o contexto que favorece a ocorrência de resposta dada pelo verbo finito é o da continuidade tópica.

Outra evidência centra-se no fato de a professora continuar sua fala em (5), 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 *õsimö* 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 desenvolvida 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, a saber:

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 *õsimö* do aluno confirma que não houve informação nova veiculada pela resposta, já a segunda pergunta polar da professora funciona como checagem de informação. Não se pode determinar se existiu por parte do aluno desejo de continuidade do tópico, já que o *õsimö*, como resposta, não apresenta o traço [+prototípico] de continuidade. Vale ressaltar que as ocorrências de *õsimö* ou *õnãoö* são favorecidas em contexto de confirmação, não no de desenvolvimento tópico.

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, já que não houve informação inédita para a ação que estava em desenvolvimento. Não existiu, portanto, o *status* epistêmico compartilhado entre os interactantes. *Status* esse que é recuperado por uma resposta dada pela repetição do verbo codificado na pergunta, ou seja, a informação é recuperada por esse verbo por instauração pressuposicional.

Por fim, há a ocorrência, com traço de prototipicidade, de resposta a pergunta polar, repetindo a mesma pergunta, a ser demonstrado no excerto 7, a saber:

Excerto 7

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 uma vez que a pergunta poderia ser respondida com o verbo finito, ou com um sim ou não. Pela análise da frequência dos dados, apenas três respostas apareceram exercendo essa função, não realizando, assim, nenhum dos padrões estabelecidos como critérios de ocorrência prototipicidade nesse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar usos prototípicos para respostas simples a perguntas polares no discurso de sala de aula. Partiu-se do princípio de que 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, formulados por Sorjonen (2001), à luz dos princípios funcionalistas, 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 garantir a continuidade tópica, ou seja, 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 *õsimö*, 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 *õsimö* 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 *õsimö*. 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.

Percebe-se, pelos dados mostrados, que as respostas dadas a perguntas polares, em sala de aula, são motivadas pela necessidade comunicativa dos interactantes, e têm ligação direta com a sequência de atividades desenvolvidas (turnos), como também com o desenvolvimento do tópico que está sendo ministrado em sala de aula. Desse modo, este estudo pode contribuir para as pesquisas desenvolvidas no âmbito de sala de aula, principalmente, para as que trabalham com sequência de turnos e com o tópico discursivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOME, David *et al.* *Discourse analysis the study of classroom language literacy events - a microethnographic perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 25-68.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos e recursos discursivos da conversação. In: DINO, Preti. *Estudos de língua falada, variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998, pp. 48-71.

BRITO, Helena Pires de. Teoria dos Protótipos: um Princípio Funcionalista. *Todas as letras*, n. 1, pp. 71-79, 1999.

GIVÓN, Talmy. *English Grammar: a function-based introduction*. mAsterdan/Filadelfia. John Benjamins Publishing. 1993.

_____. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam, John Benjamins, 1995.

_____. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: CRAIG, Colette (Ed.). *Noun classes and categorization*, s. l. 1986. pp. 77-102.

FREITAG, Raquel Meister Ko; ARAÚJO, Andréia Silva. õQuem pergunta quer resposta!õ perguntas como estratégias de interação na escrita. *Via Litterae*, v. 2, n. 1, 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, pp. 197-202, 2º sem. 2001.

FREITAG, Raquel Meister Ko. *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. õOpenings up closingsõ, *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.

TAYLOR, John R. *Linguistic categorisation : prototypes in linguistic theory*. Published in the United States by Oxford University Press Inc., Sen1 York, 1989.

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

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publishers, 1958.

Recebido em 25 de setembro de 2013.

Aceito em 2 de fevereiro de 2014.