

## O FUNCIONAMENTO DAS PERGUNTAS SEMIRRETÓRICAS DE CONSTRUÇÃO *IN SITU* NO DISCURSO DE SALA DE AULA

### The operation of semi-rhetorical questions of *in situ* construction in the discourse of the classroom

José Carlos Lima dos Santos <sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste estudo, seguindo a perspectiva textual-interativa, pretendo mostrar que as construções *in situ* na função de semirretóricas exercem atividades tópicas e interativas no discurso de sala de aula. As perguntas, quanto ao funcionamento discursivo, seguem uma trajetória de gramaticalização: plena, F1 pergunta e F2 responde; semirretórica, F1 pergunta e F1 responde, e retórica F1 pergunta. Por sua multifuncionalidade, as perguntas exercem grande importância na estruturação do discurso, uma vez que servem para introduzir, mudar, retomar e desenvolver o tópico discursivo. Perguntas semirretóricas e retóricas exercem, primordialmente, funções de desenvolvimento tópico pelo fato de o locutor não esperar a resposta do ouvinte. Foi verificado, em dados de sala de aula, analisados por métodos qualitativo e quantitativo, os quais são tomados, nesta pesquisa, como complementares, que as perguntas semirretóricas, quanto ao funcionamento discursivo nas construções *in situ*, funcionam como estratégias interativas e de sequenciamento tópico do professor em relação ao aluno.

**Palavras-chave:** pergunta; tópico discursivo; discurso de sala de aula.

**ABSTRACT:** In this study, following the text-interactive perspective, I intend to show that *in situ* constructions on the function of semi-rhetorical play a role interactive and topic activities in the discourse of the classroom. The questions regarding the discursive functioning, following a path of grammaticalization: complete, F1 asks and F2 responds; semi-rhetorical, F1 asks and F1 responds, and rhetorical, F1 asks. For its multiple functionality, the questions have great importance in the organization of discourse, since they serve to introduce, change, resume and develop the topic of discourse. Semi-rhetorical and rhetorical questions exercise primarily functions of topic development, because the speaker does not wait the response of the listener. It was found in the classroom data, analyzed by qualitative and quantitative methods, which are taken in this research as complementary, that semi-rhetorical questions, as for discursive functioning in the *in situ* constructions, function as interactive strategies and topic sequencing of the teacher in relation to the student.

**Keywords:** question; topic of discourse; classroom discourse

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras. Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). AL, Brasil. carlosllyma@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O estudo das interrogativas, tanto no plano formal como no funcional, tem se tornado cada vez mais profícuo, no que diz respeito às pesquisas na área da linguagem. A ênfase dada a esses planos varia a depender da concepção teórico-metodológica que se adote. Neste artigo, toma-se por parâmetro teórico a perspectiva textual-interativa, nos termos de Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 465-466), Schiffrin (1994, p. 54-64), Freitag (2010, p. 2), Santos (2011, p. 85), Barros (1988, 48-71), Pezatti (2010, p. 171-197), e outros, a fim de evidenciar o funcionamento das perguntas semirretóricas nas construções *in situ* no discurso de sala de aula.

Os dados utilizados para esta investigação fazem parte do corpus intitulado *O estudo da interação discursiva em aulas do ensino fundamental* (SANTOS, 2002)<sup>i</sup>, constituído por 4635 linhas transcritas de 10 aulas de ciências do 6º ano do Ensino Fundamental, gravadas em escolas das redes pública e privada da cidade de Maceió, Alagoas. No corpus, fiz um mapeamento dos contextos de interação em que professor ou aluno fizessem uso de estratégias de interrogação (perguntas): 463 perguntas, elegendo as perguntas semirretóricas em construção *in situ* como objeto de estudo deste artigo, a fim de averiguar seu funcionamento discursivo na construção do discurso de sala de aula. Os dados foram observados pelos métodos qualitativo e quantitativo, os quais são entendidos aqui como complementares. Na transcrição original do corpus, o professor foi caracterizado como L1 e o 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.

As perguntas possuem, como característica geral, uma estrutura sintática interrogativa com entonação ascendente. Tenho insistido na ideia (Santos, 2011, p.85) de que não se faz pergunta apenas para obter uma resposta do interlocutor, ou pelo fato de o locutor já saber a resposta da pergunta que irá formular. O que defendo é: o falante lança mão de procedimentos e recursos discursivos para elaboração de perguntas, tendo em vista a construção da coerência do texto.

É salutar que se entenda a diferença entre procedimentos e recursos discursivos na elaboração das perguntas. Para Barros (1998, p. 48-71), os recursos discursivos são realizados por meio de funções cognitivas que dizem respeito à produção e à interpretação da conversação; já os procedimentos discursivos 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, possibilidade de se conceber uma conversação sem a presença de perguntas.

Quanto ao que se tem estudado sobre as perguntas, as análises realizadas concentram-se no plano formal, ou formal-funcional, a partir de recortes teóricos diferenciados. No que tange ao plano formal, as perguntas são, tradicionalmente, classificadas em: i) abertas, quando há uma partícula interrogativa a ser preenchida pelo interlocutor, ii) fechadas, quando exigem como resposta *sim* ou *não*, iii) diretas<sup>ii</sup>, quando terminam por ponto de interrogação e se caracterizam por entonação ascendente, iv) indiretas, se fazem indiretamente, e para as quais não se pede resposta imediata; são proferidas com entonação normal, descendente; não terminam por ponto de interrogação; vêm depois de verbo que exprime interrogação ou incerteza.

Uma análise de perguntas que tem por base o plano formal restringe-se a aspectos da expressão linguística, deixando de considerar outras dimensões, como por exemplo, o uso que se faz da língua em situação real de comunicação. Nesse caso, o que determina a natureza de uma pesquisa formal são os objetivos expostos pelo pesquisador, os quais podem contribuir para os estudos de níveis de análise linguística.

Na linguística, segundo Oushiro (2012, p.2), grupos têm concentrado suas pesquisas em torno de diferentes teorias formais: Teoria da Regência e Ligação (ver p.ex. Kato, 2002; Mioto, 1989), Teoria de Princípios e Parâmetros (ver p.ex. Mioto, 1997; Ambar et al., 2001), Teoria do Programa Minimalista (ver p.ex. Lopes-Rossi, 1996; Pires & Taylor, 2007), preocupando-se em descrever as propriedades formais dos diferentes tipos de Interrogativa-Q.

Por outro lado, alguns estudos vêm sendo (foram) empreendidos no que diz respeito às perguntas no plano formal-funcional, as quais apresentam características multifuncionais no plano textual-discursivo. O foco de atenção, por essa perspectiva, está na relação entre forma e função, embora com enfoques teóricos diferentes.

Coracini (1995, p.75-84) realizou um estudo, no qual classificou as perguntas de sala de aula em duas grandes categorias: didáticas, as que estavam relacionadas diretamente com questões pedagógicas, e comunicativas, as que não faziam parte dessa relação, não tirando, pois, o caráter comunicativo das perguntas didáticas.

De acordo com esse estudo, dentre as perguntas didáticas, existem as que têm por objetivo principal facilitar a aprendizagem, animar a aula e verificar o contato. O foco da pesquisa de Coracini é na relação direta pergunta-resposta. Outros fatores são desconsiderados, por exemplo, o tópico discursivo, que é concebido, neste artigo, na seguinte definição: “adoto a noção de tópico discursivo, designando com isso o tema discursivo, aquilo sobre o que se está falando num discurso ... não necessariamente considerando a frase” (MARCHUSCHI, 2008, p. 135-135).

Já Fávero, Andrade e Aquino (2006, p.133-166) fazem um estudo que leva em consideração o tópico discursivo na perspectiva textual-interativa, na qual este artigo se insere. Adoto também a perspectiva de gramaticalização de pergunta proposta por Freitag (2010, p. 2), a partir de um contínuo: plena>semirretórica>retórica, a saber: plena, é a que é feita para ser respondida, isto é, o falante formula a pergunta e espera a resposta do interlocutor, confira o exemplo:

Excerto (1)

P - sem causar prejuízo... ambos...os dois seres...são beneficiados...entenderam?

A1A2A3: entendemos...

P- isso... ((P apaga o quadro e refaz a pergunta)) intederam mesmo? O que é qui são bactérias simbiontes então?...qui são bactérias simbiontes? elas vivem sozinhas? só?

A2A3A4 - ...não...(linha1160, p. 31)

Podem-se visualizar, no fragmento do corpus, exemplos de pergunta plena. A professora, ao desenvolver o tópico discursivo, formula a pergunta e espera a resposta do aluno, ficando, assim, evidente que as perguntas do excerto foram formuladas para serem respondidas. Já a pergunta semirretórica tem como principal característica o fato de ser o locutor quem formula e responde a pergunta. Esse tipo de pergunta tem objetivo cumprir funções textuais e discursivas, como sequenciamento tópico e estabelecimento da interação entre professor e aluno, como demonstra o exemplo a seguir:

Excerto (2)

P- a gente vai colocar como característica geral porque...tanto os protozoários como as algas azuis se reproduzem da mesma forma...então eles SE REPRODUZEM...de maneira/.../ quais são as duas maneiras de reprodução? Assexuada e: sexuada...os proTistas ...eles podem se reprodu[...] se reproduzir das duas formas tanto assexuadamente quanto sexuadamente....(linha 1868, p. 48)

A continuidade tópica da professora, como mostra esse exemplo, é garantida pela elaboração da pergunta semirretórica, já que a mesma não espera a resposta do aluno. Neste caso,

a presença da pergunta funciona como estratégia de sequenciamento da aula, exercendo funções textuais e discursivas. Por fim, existem as perguntas retóricas, que são elaboradas para não serem respondidas, nem pelo locutor, nem pelo interlocutor, observe-se:

Excerto (3)

P - ...agora vamos ver só as características dos protozoários...o que são protozoários? ....((há neste momento um silêncio geral e alguns alunos estão voltados para a câmera que se encontra no meio da sala. Um deles olha para a câmera, dá um pequeno sorriso e põe o lápis perto da boca, logo após volta-se para a frente quando P inicia seu turno de fala com uma nova indagação)) o que será que significa isso gente? o protozoário..uma palavra nova diferente/.../(linha 1961, p. 51).

O que permite o enquadre da pergunta do excerto 3 como retórica são as atividades contextuais que vinham se desenvolvendo durante as aulas. Como a professora vinha explicando sobre o reino monera, não havia ainda mostrado as características do reino protista. Deste modo, percebe-se que a pergunta feita pela professora serve como estratégia para introduzir o tópico que versa sobre o reino protista, uma vez que ela tinha conhecimento de que o assunto não fora abordado até aquele momento. Logo, as perguntas retóricas exercem funções relacionadas ao tópico em desenvolvimento, ou requerem aprovação discursiva do locutor.

## **A PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA COMO SUPORTE TEÓRICO**

A perspectiva textual-interativa é um construto teórico que diz respeito a uma forma peculiar de conceber a linguagem, implicando, também, uma forma particular de análise, no que diz respeito ao estudo dos fatos da língua.

Sabe-se que, por ser a linguagem complexa, devido a seus diferentes aspectos, adotam-se critérios diferentes para estudá-la, a depender da concepção de língua que se adote. Neste caso, a concepção textual-interativa, (cf. Jubran, 2006), concebe a língua como uma forma de ação, uma atividade exercida pelo menos entre dois interlocutores, em um dado contexto. Essa abordagem considera os falantes da língua como sujeitos ativos, já que entende a língua como uma atividade; um locutor posiciona-se em relação a outro em um dado evento comunicativo.

É pertinente destacar que essa visão de linguagem assenta-se em uma forma de manifestação da competência comunicativa, a qual é responsável por manter a interação por meio

de produção e recepção de textos que funcionam no evento comunicativo. Jubran (2006) chama a atenção para o fato de que a competência comunicativa não exclui a competência linguística, que é entendida como um conjunto de regras de expressões linguísticas, interiorizadas pelos falantes, as quais permitem produzir, entender e interpretar textos. Essa inter-relação justifica o porquê de o enfoque desta análise ser no texto e na interação: é o saber linguístico que é acionado pela competência comunicativa para a construção do texto dentro do processo interativo. Por conseguinte, o texto é visto como o resultado da interação verbal, ou seja, como uma entidade realizada no processo de interação, o que significa conceber a linguagem como heterogênea.

Na concepção de Schiffrin (1994, p. 54-64), texto diz respeito ao que é dito, assumido como canal verbal, diferenciando-se, assim, do meio no qual dizemos alguma coisa, que nos remete ao contexto. Texto e contexto são interdependentes: o texto é produção linguística realizada, e o contexto é o preenchimento dessa produção por parte dos falantes que interagem uns com outros; os quais têm crenças, conhecimentos, objetivos e identidades.

Eis a justificativa de se estudar as interrogativas nos planos formal e funcional, a fim de se entender como o uso condiciona a forma com que as perguntas se apresentam.

No que diz respeito ao contexto de sala de aula, este é entendido aqui como um ambiente multifacetado, caracterizado por práticas de professores e alunos de forma criativa, ou seja, é um ambiente no qual se constroem e reconstroem diversas atividades voltadas para a construção do conhecimento. Logo, não se concebe a sala de aula como simples reprodutora de conhecimento, uma vez que:

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

A concepção de ensino defendida, nesta pesquisa, está relacionada com a de discurso: atividade interativa orientada em função dos participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, isto é, o discurso é “tomado como conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação de comunicação” (CUNHA; TAVARES, 2007, p. 127). Cabe ressaltar que não é de interesse deste artigo analisar todo o funcionamento do discurso de sala de aula, mas as perguntas semirretóricas em construções *in situ*. Portanto, por ser a língua uma atividade

interativa, elege-se o texto como objeto de análise dos fatos linguísticos em questão, em situação de interatividade.

## **AS INTERROGATIVAS *IN SITU***

É corrente classificar as interrogativas-Q como as que se caracterizam por conter uma solicitação do falante em função do destinatário, a fim de que se preencha um termo que tem por escopo a busca de uma informação faltante, embora essa não seja regra geral, já que existe o fator cognitivo-interativo, como citado antes, que permeia a elaboração de perguntas. As interrogativas de conteúdo caracterizam-se, no geral, por conter um termo por meio do qual se solicita uma resposta do ouvinte. Dependendo do termo que se busca, o elemento-Q pode vir em três construções diferentes, a saber: i) inicial, “Onde você mora?”, ii) clivagem, “Como é que você faz isso?” e iii) *in situ*, “Nesta situação, você propõe o quê?” É a funcionalidade deste último exemplo (*in situ*) a que se propõe analisar este artigo, isto é, evidenciar o funcionamento das construções *in situ*, ao assumirem o estatuto de semirretórica em situação de interação, as quais podem exercer a função de encadeamento do texto, como também estratégias interativas .

Para Pezatti e Fontes (2010, p. 171-197), as interrogativas *in situ* comumente ocorrem como perguntas retóricas, que tem por função conseguir a atenção do ouvinte. No entanto, afirmo que, em sala de aula, de acordo com o que foi observado no corpus, as perguntas *in situ* podem assumir o estatuto de semirretóricas e exercer funções textuais responsáveis pelo estabelecimento da unidade de sentido do texto, devendo, pois, serem estudadas na relação texto-discurso, já que não foi observado nenhum caso de pergunta *in situ* na função de pergunta retórica.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Como foi sinalizado, as transcrições do corpus utilizado foram realizadas em aulas de Ciências da 6ª série do Ensino Fundamental, totalizando 4365 linhas transcritas, em um total de dez aulas<sup>iii</sup>. O material foi gravado *in loco*, tanto em fitas cassetes, como em filmagens, em

duas escolas de ensino fundamental de Maceió/AL. Seguindo um método de análise qualitativo como proposto por Bybee, Perkins e Pagliuca (1994, p. 40), os quais afirmam que, em uma análise desse tipo: “(i) mais importante do que analisar os itens isoladamente, é estudar os diferentes usos como se fossem conexões em cadeia, um dando origem a outro; [...] (ii) a emergência de padrões gramaticais pode ser captada a partir da frequência de uso em diferentes contextos discursivos”; considera-se, também, dados analisados quantitativamente, a fim de complementar a análise das interrogativas *in situ*, quanto à funcionalidade discursiva. No que diz respeito ao tratamento dos dados, procedeu-se a um mapeamento de todas as perguntas do corpus, verificando-se um total de 463. Foram selecionadas, desse total, as perguntas de construção *in situ*, com o objetivo de analisar, interpretar e descrever o funcionamento discursivo. Também foi feito um controle de frequência das perguntas existentes, para complementar a análise dos dados analisados qualitativamente. Segue a análise qualitativa, seguindo os princípios mencionados acima. Observe-se:

(4)

P: ...quais as duas maneiras de reprodução? assexuada e: sexuada...os proTistas ...eles podem se reprodu[...] se reproduzir das duas formas tanto assexuadamente quanto sexuadamente... o que é reprodução assexuada? ((P para mais uma vez ao lado dos mesmos alunos citados nos comentários anteriores.))... só pra lembrar ... vocês já sabem... ((P faz uma advertência à turma, olhando-os de forma geral e, com o braço erguido para o aluno, espera a resposta de sua indagação, olha ainda fixamente para A2 por alguns instantes.))

A2: - ( )

P: isso...ela aí é realizada por um só indivíduo e “não há formação de quê?” DOS... gametas...né? a assexuada... e a reprodução sexuada de... (linha1870, p. 49)

Percebe-se que, em (4), a interrogativa em destaque é caracterizada como *in situ*, uma vez que o termo pelo qual se deseja obter a informação do ouvinte está em posição final. No que diz respeito ao funcionamento textual de tal pergunta, observa-se que a professora continua sua fala, respondendo a pergunta que foi formulada por ela. De acordo com a teoria corrente, a pergunta está funcionando como pergunta semirretórica, que tem por função textual o sequenciamento discursivo, ou melhor, do tópico. Nesse caso, essa ocorrência não valida a afirmação de Pezatti e Fontes (2010, p. 47), segundo os quais, as perguntas *in situ* comumente assumem função retórica; nesta análise, a pergunta *in situ* assume função de pergunta semirretórica, posto a professora ter formulado e respondido a pergunta<sup>iv</sup>.

Do ponto de vista interativo, é evidente que a professora poderia prosseguir o tópico via asserção direta: “não há formação de gametas”; contudo, percebe-se que a escolha está relacionada à preocupação de se obter a atenção do aluno no que se refere ao desenvolvimento do tópico, como afirma Freitag (2010, p. 2): “quando falamos em estratégias de interação, estamos

nos referindo aos caminhos de que se valeu o escritor/falante para melhor se aproximar de seus leitores/ouvintes e conseguir atingir os objetivos a que se propõe”. Essa evidência confirma que a professora vale-se de procedimentos e recursos discursivos para elaborar a pergunta semirretórica, que assume funções textuais: o desenvolvimento do assunto abordado; e interativas: obter a atenção dos alunos para continuar a progredir o tópico.

No exemplo (5), a interatividade é marcada na pergunta por meio do pronome “você”, resultando em um meio de inserção do interlocutor (aluno) no desenvolvimento da atividade tópica, a saber:

(5)

P: ...essa porção compreendida EN:tre o /.../ a membrana e o núcleo ... certo? e o núcleo ... “vocês vão perceber o quê?” Ele vem delimitado por uma: membrana que é a carioteca...membrana nuclear....(( ao falar do núcleo, P usa o giz na posição vertical, para dar a impressão de solidez...)) (linha 2555, p. 66)

Pelo exposto no excerto (5), verifica-se, mais uma vez, o caráter de interatividade por que se constituem as interrogativas in situ na função de semirretórica no discurso de sala. Nesse exemplo, a professora faz uso da forma pronominal “vocês”, isto é, elabora estratégias discursivas em função do outro, deixando claro que sua preocupação é inserir o aluno no processo interativo, que está voltado para o desvelamento do tópico abordado por ela.

Outro ponto importante foi observado no excerto (6), em que a professora, ao formular uma construção in situ, busca desenvolver o tópico em uma determinada direção: falar a respeito do tamanho das briófitas. No entanto, sente a necessidade de formular outra pergunta, o que faz com outra construção in situ, para, em seguida, dar a resposta. A professora poderia ter optado por outro tipo de pergunta, no que diz respeito à forma, porém a continuidade se deu pelas construções in situ em função de semirretórica. Observe-se:

(6)

P: ...já existe uma evolução entre os outros grupos /.../ enquanto que o tamanho dos musgos que são briófitas “é um tamanho reduzido por quê?” “Não existe o quê?” vasos condutores de seiva ...já os vasos das pteridófitas já existem esses vasos que vão... (linha 3244, p. 83)

Esse fato explica o grande número de ocorrências de perguntas in situ na função de pergunta semirretórica, no que diz respeito ao encadeamento e à interatividade discursiva. Isso é constatado na análise de frequência que foi feita, tendo em vista a quantidade de perguntas

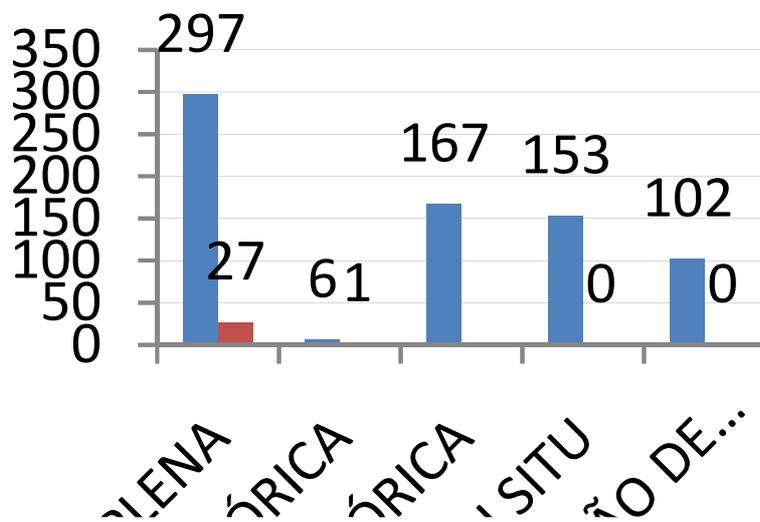
semirretóricas que ocorrem em sala de aula. Por meio das análises dos dados, pode-se verificar que quem mais pergunta, neste ambiente discursivo, é o professor, como mostrado a seguir:

Graf. 1: Distribuição das perguntas em função de quem pergunta



A amostra revela que apenas 4% dos alunos fizeram perguntas, nas condições em que essa pesquisa foi realizada. Esses dados mostram que o professor é quem mais pergunta, e isso ocorre, dentre outros fatores, devido às estratégias de que o professor se vale, para desenvolver o tópico que está em andamento, como também inserir o aluno nos processos de ensino e de aprendizagem. O que deve ficar evidente é que das 463 perguntas feitas 153 são perguntas de construções in situ, das quais 102 funcionam como semirretóricas, ou seja, de um total de 168 ocorrências de perguntas semirretóricas, 102 assumem a forma de interrogação in situ, de acordo com o gráfico a seguir:

Graf. 2 Controle da frequência de perguntas no discurso de sala de aula



A frequência dos dados corrobora com o que se vem defendendo: as perguntas in situ na função de semirretórica funcionam como estratégias textuais e interativas, visto que 102 das 153 perguntas in situ funcionam como semirretóricas, que têm por principal função estruturar o discurso de sala de aula. Consta-se, pois, que a preferência por perguntas in situ é para encadear o tópico, ou para solicitar a atenção do aluno, confirmando a ideia de que essa modalidade de pergunta instaura funções no nível do texto e do discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi verificar as perguntas in situ em função de pergunta semirretórica no discurso de sala de aula, tendo como suporte teórico a perspectiva textual-interativa. Os dados analisados, por meio dos métodos qualitativo e quantitativo, considerados complementares, permitiram confirmar que o uso de perguntas in situ em função de semirretóricas funcionam como estratégias de sequenciamento tópico e de interação, possibilitando o encadeamento textual, como também um meio de conseguir a atenção do aluno para o desvelamento do tópico, assumindo, assim, funções textuais e interativas. Não foi constatado o uso de perguntas in situ na função de perguntas retóricas em sala de aula, uma vez que a função de atrair a atenção do aluno foi preenchida pelas perguntas semirretóricas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBAR, M.; M.A. KATO; C. MIOTO; R. VELOSO, Rita. Padrões de interrogativas-Q no português europeu e no português brasileiro: uma análise inter e intra-linguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, vol. 26, p. 400-404, 200.

BARROS, D. L. P. de. Procedimentos e recursos discursivos da conversação. In: DINO, P. *Estudos de língua falada, variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998, p.48-71.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 36 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

BLOOME, D. et al. Microethnographic discourse analysis and the exploration of power relations in classroom language and literacy events. In CARTER, S. P.; CHRISTIAN, B. M.; SHUART-FARIS, N.; OTTO, Sheila (orgs.) *Discourse analysis the study of classroom language literacy events - a microethnographic perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 25-68.

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CORACINI, M. J. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: \_\_\_\_\_. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, p. 75-84.

CUNHA, M.A. F.; TAVARES, M. A. Funcionalismo e ensino de gramática. Natal: EdUFRN, 2007.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. O par dialógico pergunta – resposta. In: JUBRAN, C.; KOCH, I. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006, p. 133- 166.

FREITAG, R. M. Ko; ARAÚJO, A. S. “Quem pergunta quer resposta!” – perguntas como estratégias de interação na escrita. *Via Litterae*, v.2, n1, 2010.

\_\_\_\_\_, R.M. ko. Efeitos socioestilísticos em abordagens sociofuncionalistas: perguntas na fala, na escrita e na sala de aula. A sair *Estudos Linguísticos*, 2012.

KATO, M. et al. As construções-Q no português brasileiro falado: perguntas, clivadas e relativas. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do Português Falado: Desenvolvimentos*. Vol. VI. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 309-374.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A sintaxe diacrônica das interrogativas-Q do português*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIOTO, C. Construções interrogativas: elementos para uma análise do português do Brasil. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 17, p. 39-64, 1989.

MIOTO, C. Wh é que ≠ wh que. *Estudos Linguísticos*, vol. 26, p. 648-654, 1997.

OUSHIRO, Livia; NASSER, Juliana Antunes. Perguntas e respostas em entrevistas sociolinguísticas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO II. São Leopoldo: *Anais Casa Leiria*, 2010, p. 768-790.

PEZATTI, E.G.; FONTES, M.G. As interrogativas de conteúdo nas variedades do português falado. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 171-197, 2010.

PIRES, A.; H.L. TAYLOR. The syntax of wh-in-situ and common ground. In: MASULLO, P. (ed.), *Romance Languages: Structure, interfaces, and microparametric variation*. Amsterdam: John Benjamins, 2007

SANTOS, J.C.L dos. *Estratégias de interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2011.

SANTOS, J.C.L dos; FREITAG, R. M. Ko. Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento. *Calidoscópio*, Vol. 10, n. 1, p. 83-96, jan/abr 2012.

SANTOS, M. F. O.; OLIVEIRA, CRISTIANO L. de; SOUZA, D. P; ACIOLI, H.; VIEIRA, K. de B.; SANTOS, P. V. dos. *Os elementos verbais e nãoverbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTOS, M. F. O.; ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Pesquisas linguísticas; a interatividade da sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2002.

SCHIFFRIN, D. Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. In SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E.(orgs.) *The Handbook of Discourse Analyses*. Oxford: Blackwell, 2003, p. 54-64.

## Notas

i Financiado pelo CNPq e vinculado à área de pesquisa Aquisição da linguagem e ensino de língua da Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Francisca Oliveira Santos, que possui três publicações que foram resultado do estudo do corpus em questão: Pesquisas Linguísticas: a interatividade em sala de aula (SANTOS; ZOZZOLI, 2002), Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula (SANTOS; OLIVEIRA; SOUZA; ACIOLI;

---

VIEIRA, 2007) e A interação em sala de aula (SANTOS, 2002; 2004), além de trabalhos em nível de mestrado e doutorado. Todas essas obras foram realizadas dentro do contexto de sala de aula, e têm como base as gravações do corpus, que é utilizado nesta pesquisa.

ii Esta classificação está elencada na *Moderna Gramática da Língua Portuguesa* de Evanildo Bechara, no entanto, não é menos corrente nas diferentes gramáticas normativas que se têm disponíveis.

<sup>iii</sup>É salutar observar que o corpus transcrito constitui uma representatividade da situação de comunicação em que a pesquisa foi realizada, configurando-se em um corpus especializado, adequado a uma realidade específica, não podendo, pois, os resultados adquirirem um status quo referencial abrangente, em virtude da limitação do corpus.

Recebido em 30 de junho de 2012.

Aceito em 19 de julho de 2012.