



PERGUNTAS, TOPICALIZAÇÃO E PADRÕES INTERATIVOS NO DISCURSO DE SALA DE AULA



QUESTIONS, TOPICALIZATION AND INTERACTIONAL PATTERNS IN CLASSROOM DISCOURSE

JOSÉ LIMA DOS SANTOS, UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA, BRASIL

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)
RECEBIDO EM 16/11/2014 • APROVADO EM 22/12/2014

Abstract

It is evidenced in this article, as establishes the interactive patterns that favor topicalizações through the question-answer pair (PR) in the discourse of the classroom, from the perspective of linguistic functionalism, in terms of Givon (1995), (Beauchamp; Kennewell, 1999), among others. A mapping of questioning on data from a corpus written in classroom contexts is done, quantitative and quantitatively. Results indicate that (PR) establishes standards for interactivity during the process of topicalization, to introduce, change or resume the discourse topic.

Resumo

Evidencia-se, nesse artigo, como se estabelecem os padrões interativos que favorecem topicalizações por meio da realização do par pergunta-resposta (P-R) no discurso de sala de aula, na perspectiva do funcionalismo linguístico, nos termos de Gívon (2001), (Beauchamp; Kennewell, 2009), entre outros. É feito um mapeamento, quantitativa e qualitativamente, dos contextos interrogativos em dados de um corpus gravado em sala de aula. Resultados sinalizam que o (P-R) estabelece padrões de interatividades durante o processo de topicalização, no sentido de introduzir, mudar ou retomar o tópico discursivo.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Topicalization. Interactive patterns. Questions. Classroom

PALAVRAS CHAVE: Topicalização. Padrões interativos. Perguntas. Sala de aula.

Texto integral

Introdução

A sala de aula tem sido, constantemente, objeto de investigação por conta de sua importância social e dos vários fatores multifacetados que ocorrem nesse ambiente de aprendizagem. Para alguns, a relação desses fatores se dá de forma determinística; para outros, trata-se de uma construção e reconstrução social que contribuem para o exercício da aprendizagem.

Cazden (2001, p. 3) considera o ensino como um processo linguístico que se realiza em um ambiente cultural. Para esta autora, é imprescindível, para entender os fatos que ocorre em sala de aula, responder a algumas perguntas que são centrais nesse processo: a) como os padrões de uso de linguagem afetam o que se conta como conhecimento?; b) de que forma esses padrões atuam na igualdade ou desigualdade, ou nas oportunidades educacionais que são ofertadas aos alunos e , por último, qual a competência comunicativa que esses padrões fomentam?

Além disso, esta autora defende que as relações sociais estão se modificando, e essa mudança deve também ocorrer na forma como observamos o discurso de sala de aula, já que para ela a proposta básica da escola é alcançada por meio da comunicação. Nesse sentido, proponho, neste artigo, investigar como se estabelecem as instâncias interativas em que ocorre a topicalização por meio do par pergunta-resposta, doravante P-R. O corpus em que a análise é feita, denominado *O estudo da interação discursiva em sala de aula*, foi coletado em duas escolas públicas, resultando em 10 horas de transcrições de aula, é vinculado à área de pesquisa *Aquisição da linguagem e ensino de*

língua da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - e financiado pelo CNPq, sob coordenação da Dra Maria Francisca Oliveira Santos, em que é feita uma descrição dos contextos interativos que possibilitam a topicalização por meio do P-R. No primeiro capítulo, é dissertado sobre os padrões interacionais existentes em sala de aula, o que contempla discurso, pesquisa e interação; no segundo, faço uma abordagem sobre tópico discursivo e o par P-R, por último, no terceiro, evidencio os padrões interativos instaurados pelo par P-R que favorecem topicalizações.



1. Padrões de interação em sala de aula

Pode-se dizer que a interação, em sala de aula, é um dos fatores principais que colaboram para efetivação da aprendizagem, haja vista ser impossível se obter conhecimento que não seja por meio interativo. Sendo assim, a interação pode ser vista como o pilar de sustentação do discurso durante o processo de ensinar e aprender.

Para Tsui (1999, P. 1), a sala de aula é caracterizada como um lugar onde há interação de duas ou mais pessoas que estão reunidas com a finalidade de se produzir conhecimento, em que o professor assume a responsabilidade mais importante e tem uma percepção ampla sobre o papel de ensinar. Ela também afirma que 70% das comunicações efetivadas nesse ambiente se dão por meio do par P-R.

É bom salientar que essa díade discursiva não é apenas o fator interativo mais preponderante em sala de aula, como também é um dos pilares de sustentação da coerência discursiva, como será mostrado mais adiante.

Na perspectiva de Cajal (2003, p.127-128), as interações, em sala de aula, se constroem e reconstroem socialmente. Cada situação deve ser vista como única: mesmo que se analisem duas salas de aula vizinhas, não se encontram nelas as mesmas características, uma vez que as situações que ocorrem em cada uma são específicas, o que significa dizer que, em cada sala de aula, ocorrem estratégias interativas diferentes. Por este raciocínio, penso que se deve proceder com cautela, quando se faz investigações nesses espaços de aprendizagem, no que diz respeito a generalizações, para não cair na falácia do reducionismo, ou do impressionismo, com dados que não retratam a realidade desse espaço educativo.

Mesmo que se defenda a construção social mútua no espaço de sala de aula, não se pode perder de vista a importância dos papéis individuais que cada indivíduo executa no decorrer dos sucessivos eventos discursivos que ocorrem durante o ato de aprender.



Cazden (2001, p. 56), ao fazer uma relação entre linguagem e aprendizado, estabelece uma divisão entre o discurso de sala de aula tradicional e o não-tradicional, mostrando como essas regras influenciam a aprendizagem do estudante. Para o primeiro tipo, a autora argumenta que há um padrão de sequência tradicional composto por três partes denominado de I.R.E., em que I diz respeito à inicialização do professor; R tem a ver com a resposta do aluno às perguntas e E seria a avaliação do professor ou a continuidade do desenvolvimento tópico. Já o discurso não tradicional, por outro lado, diz respeito às diferentes modalidades de fala que surgem, em sala de aula, sem seguir o padrão I.R.E. Nesse caso, teríamos uma aprendizagem não só liderada pelo professor, mas também pelas interações realizadas entre os alunos.

As interações em sala de aula, segundo Beauchamp & Kennewell (2009, p. 3), realizam-se em diferentes níveis, segundo uma escala que representa as várias formas de interação entre professores e alunos por meio de cinco categorias interativas, a saber: i) Nenhuma, ii) Autoritária, iii) Dialética, iv) Dialógica e v) Sinérgica. O que determina o tipo de interatividade são as ações que se desenvolvem no espaço educativo e de que forma estas ações contribuem para a construção do conhecimento. Essa divisão em categorias é resultado de diversas investigações observadas sistematicamente pelos autores, para categorizar as interações por meio de um espectro que vai da categoria “não interação” até a categoria “interação sinérgica”, como é mostrado no quadro 1, confira:

QUADRO 1 - Quadro de análise da interatividade: elementos de orquestração

ELEMENTOS DE ORQUESTRAÇÃO				
Categoria de interação	Metas de aprendizagem dos professores em relação aos alunos	Natureza da resposta do professor para as ações dos alunos	Provisão de conteúdo pelo professor	Influência do estudante na aula do professor
Nenhuma	Absorver informações	Nenhuma	Todo conteúdo fornecido pelo professor	Os alunos só podem optar por deixar o compromisso
Autoritária	Aprender fatos e	Resposta selecionada de	Toda estrutura e mais informações fornecidas pelo professor -	Os alunos têm escolha limitada

	técnicas	opções preparadas	algumas pequenas lacunas a serem preenchidas	de opções (reativa)
Dialética	Desenvolver o conhecimento a partir de conceitos e processos	Resposta concebida para estimular a adoção de determinado ponto de vista	Toda a estrutura fornecida pelo professor, mas pouca informação	Idéias dos alunos são consideradas pelos professores (pró-ativa)
Dialógica	Compreensão crítica dos conceitos e processos	Resposta concebida para gerar uma variedade de pontos de vista	Estrutura hierárquica apenas fornecida pelo professor	Ideias dos alunos influencia a evolução da atividade (mútuo)
Sinérgica	Aplicação crítica de conceitos e processos em uma variedade de situações	Resposta reflexiva	Estrutura e informação contribuíram coletivamente	Idéias dos alunos contribuem igualmente

Fonte: BEAUCHAMP & KENNEWELL (2009, p. 3)

É imperioso assinalar, de acordo com as ideias propostas pelos autores do quadro acima, que é fundamental, para o tipo de interatividade que se instaura em sala de aula, a relação que se estabelece entre professores e alunos e a habilidade que estes possuem para fornecerem estruturas ou ações antes e durante as aulas. Nesse contexto, os professores tentam identificar, antes de iniciarem aulas, as necessidades de aprendizagem dos alunos e, a partir daí, desenvolvem os objetivos de ensino que pretendem desenvolver, os quais podem ser visualizados na coluna dois do quadro¹. São estas escolhas que definem o tipo de interatividade que ocorre nos diferentes estágios durante as aulas.

Beauchamp & Kennewell (2009, p. 3) reiteram que esses objetivos podem variar ao longo da aula, a depender do sucesso da abordagem aplicada pelo professor e da resposta dos alunos a essa abordagem. Estes pesquisadores ainda acrescentam que as pesquisas realizadas no âmbito da ideia de orquestração tomam a sala de aula como uma ecologia, em uma perspectiva sociocultural, para qual convergem vários fatores inter-relacionados, incluindo pessoas, objetos e as interações de um dado contexto particular, em que diversos elementos devem ser considerados, como por exemplo, o material didático. Cada elemento, nessa ecologia, exerce um papel importante para a realização dos objetivos pretendidos pelo professor. Assim, os autores afirmam existir três dimensões separadas, porém inter-relacionadas, de controle, que podem afetar o nível

de interatividade em sala de aula, quais sejam: a) a natureza da resposta do professor, b) o conteúdo fornecido pelo professor e c) o grau de influência do estudante ao longo do curso da atividade. No caso dessa pesquisa, a ênfase recai sobre como a realização do par pergunta-resposta ativa padrões interativos por meio da topicalidade. Na próxima seção, é feita uma revisão sobre tópico discursivo.



2. Sobre o tópico discursivo¹

A noção de tópico discursivo é discutida em conformidade com a orientação teórica e os níveis de análise adotados. Assume-se, nesta pesquisa, o tópico na perspectiva do discurso, relacionado com a textualidade e interatividade, sob orientação do Funcionalismo Norteamericano. Costuma-se, segundo Marcuschi (2008), delimitar a noção de tópico a partir de dois níveis de análise: o frasal e o discursivo. A noção adotada aqui é a de tópico discursivo, por ser uma construção que se realiza dentro da interação verbal, através das negociações efetivadas pelos interlocutores, nesse caso, a sala de aula. É nesse sentido que o autor afirma:

[...] em qualquer interação verbal espontânea entre indivíduos em qualquer situação da vida diária, apesar de alguém sempre propor um tópico, esse alguém nunca terá a certeza de conduzir o tópico até o final por conta própria, pois sempre haverá que contar com a participação do outro. Quando se analisa o tópico discursivo, não se trata de uma simples análise de conteúdo, mas dos procedimentos para encadear os conteúdos. [...] 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 (MARCUSCHI, 2008, p. 134-135).

Para Marcuschi, não basta apenas considerar o conteúdo expresso pelo falante, ou seja, o texto desvinculado do discurso, já que aquele se dá a partir deste, podendo-se verificar as diversas estratégias usadas pelo locutor para encadear os conteúdos. Assim, em se tratando das perguntas, não é suficiente apenas identificar as formas como se apresentam, mas também as diversas funções que podem assumir quando instauradas no discurso.

No entendimento de Görski (1994, p. 15), estamos distantes de ter uma definição consensual da categoria ‘tópico’. A indefinição ocorre devido aos diferentes enfoques que são dados para tal categoria, já que se costuma distinguir tópico nos níveis sintático e discursivo.

No nível sintático, o foco recai na estrutura de tópicos, a qual envolve construção de topicalização e deslocamento para esquerda. Neste caso, não há preocupação em delimitar a abrangência da frase, o que dispensa, pois, a necessidade de contextualização. No nível do domínio discursivo, também não existe consenso, no que diz respeito à focalização de tópico. Os enfoques, nesta abordagem, variam entre uma acepção semântica, cujo escopo recai sobre o texto/discurso, e que define tópico como assunto, que é depreendido a partir de uma estrutura hierárquica; e a acepção sintática, que, de acordo com a autora, tem a ver com o elemento que se constitui no ponto de partida do enunciado, que é “a atualização ou concretização discursiva de uma proposição ou sentença. Opõe-se à ‘sentença’, entendida como unidade do plano puramente sintático ou estrutural” (GÖRSKI, 1994, p. 15). Por esta acepção, o tópico é depreendido em termo de estrutura linearizada. Logo, nas duas acepções do domínio discursivo, há a necessidade de se contextualizar o tópico discursivo, seja em termos situacionais, seja em termos linguísticos.

Encontra-se, em Talmy Givón² (2001, p. 198), a definição de tópico discursivo como tendo, fundamentalmente, uma dimensão cognitiva. Para este autor, por ser complexo, o tópico não pode ser considerado apenas no domínio da oração, embora seja identificado neste, mas como um sistema funcional complexo identificado por hierarquia de acessibilidade, discutindo a ideia de haver uma organização discreta no discurso, na qual o sujeito é mais tópico que o objeto direto, e este mais tópico que o indireto. Dessa forma, sujeito seria o tópico principal, o objeto direto seria o secundário e o objeto indireto seria não-tópico.

Deve-se atentar, também, que os pronomes são responsáveis por topicalização contextual, “os quais atuam como um recurso para recuperar a estrutura semântica da sentença, via concordância de gênero e número, um termo sintaticamente avulso (anacoluto)” (ILARI et al, 2002, p. 73). Para estes autores, a frase “a professora **ela** no fundo é uma orientadora” está vinculada a um tópico, o que autoriza a presença do pronome pessoal no interior da oração. A relação dos pronomes, principalmente os pessoais, com o tópico se dá através de duas funções típicas inerentes a estes pronomes, que são, segundo o autor, aceitar anáfora/coindexação e precisar, pelo viés da sintaxe, o papel temático desempenhado pelos sintagmas nominais.

Além disso, não se pode deixar de reconhecer, mesmo sendo o tópico discursivo uma unidade discreta, a continuidade e descontinuidade do tópico no fluxo discursivo.



Um participante pode se manter no discurso como tópico contínuo primário em várias frases, pode alternar as funções de tópico primário e secundário em frases consecutivas ou não, ou pode sair temporariamente do fluxo discursivo; essas diferentes possibilidades vão corresponder a diferentes estratégias de codificação. Tópicos contínuos serão preferencialmente codificados por anáfora zero ou pronome átono; tópicos não contínuos à curta distância serão mais codificados como pronome tônico, e assim por diante (GÖRSKI, 1994, p. 20).

Entende-se, pelas palavras de Görski (1994), que não existe um desenvolvimento fixo de tópico, dadas as diferentes estratégias de que se lança mão, no nível discursivo, para codificá-lo. Essa afirmação vai ao encontro do que Givón (2001, p. 198) afirma ser o tópico codificado pelo falante e percebido pelo ouvinte. Jubran (2006, p. 91) também afirma que “os segmentos textuais com estatuto de tópico assumem uma extensão que vai além do nível sentencial”. Mais uma vez, fica claro que uma análise feita apenas no nível da frase não dá conta da abrangência que o tópico pode assumir no nível do discurso. Jubran (2006) ainda estabelece duas propriedades que caracterizam o tópico discursivo: centração e organicidade.

Para a autora, o tópico discursivo manifesta-se através de enunciados dos interlocutores a respeito de agrupamentos de referentes, que são concernentes e têm relevância em determinados pontos da mensagem. Esses aspectos definem a propriedade do tópico de centração, que tem os seguintes traços correspondentes:

- a) concernência: relação de interdependência semântica entre os enunciados de um segmento textual - implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem -, pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específico de referentes (objetos-de-discurso);
- b) relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) pontualização: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento do texto falado (JUBRAN, 2006, p. 92).

Para exemplificar, a transcrição do excerto [1] do corpus mostra como esses traços se realizam no discurso, sendo, portanto, imprescindíveis para a centração tópica, confira:

[1] ³ reprodução sexuada a gente já viu que é aquela que tem participação de dois indivíduos ... né? Eles trocam ... *material genético* ... há participação

dos gametasaqui na reprodução sexuada das bactérias não há é:: uma participação propriamente dita dos gametas elas não formam gametas ... é só a gente pensar... elas são uma células só ... como é que elas vão formar um gameta que também é uma célula .. né? elas não trocam gametas porque elas não produzem alimentos ... mas elas [...] trocam material genético ... como é que isso acontece? vamu ver ... mais ou menos assim... da estrutura delas ... elas formam uma ponte ... e através dessa ponte elas trocam material genético.... UM:A DOA pra outra material genético ... a que doa é chamada doadora e a que recebe é chamada de receptora... então elas trocam material genética.... por isso que a reprodução é chamada de sexuada (p. 35 , linha 1341).



Aplicando a tipologia de Jubran (2006) ao excerto [1], o que caracteriza a concernência é a integração que é estabelecida pelo encadeamento dos enunciados por meio de um conjunto referencial - reprodução sexuada das bactérias -, configurando-se no tópico em desenvolvimento. O inter-relacionamento dos enunciados acontece por meio da coesão lexical; esta, por sua vez, ocorre por meio da aproximação de sentido entre as palavras no mesmo campo conceitual. No fragmento mostrado, as palavras ‘material genético’, ‘gametas’, ‘células’, ‘produzem alimentos’ estão relacionadas com o processo de reprodução sexuada das bactérias.

Os mecanismos de coesão textual também colaboram para o estabelecimento da concernência: ‘aqui’, ‘porque’, ‘mais ou menos assim’, ‘e’, ‘então’ e ‘por isso’. Já a relevância do tópico “reprodução sexuada das bactérias” é estabelecido anaforicamente na relação tema/remata. Por tema, verificam-se, no exemplo, os pronomes ‘elas’, ‘delas’ e o pronome demonstrativo ‘a’; e por remata, as unidades que especificam o tema reprodução: ‘uma participação propriamente dita dos gametas’. Jubran (2006, p. 94) afirma que a união entre concernência e relevância é essencial para a centração do tópico.

No que diz respeito à organicidade, esta se manifesta em relação à interdependência tópica que se estabelece em dois planos: o hierárquico e o linear. O primeiro está relacionado com as dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se implicam por meio do grau de abrangência que se dá ao assunto. Já o segundo, o plano linear, conforme assevera Jubran (2006, p. 94), realiza-se de acordo com as articulações intertópicas em termos de adjacência ou interposição de tópicos diferentes na linha do discurso. No excerto [2], pode-se visualizar um exemplo de subtópico que se relaciona com o tópico central:

[2] que qui são bactérias saprófitas? lembra? não? gente bactérias saprófitas são aquelas que se alimentam de resto de animais e vegetais em decomposição...isso mesmo...elas se alimentam de resto de animais...cadáveres...ou um tronco apodrecido tá? qualquer tipo né? Restos de animais ou vegetais em decomposição...tão se a gente for num cemitério vai tá assim de bactérias saprófitas...será que elas são importantes?

L2 – não

L1 – são ou não? É uma coisa assim nojenta que a gente não que nem saber

L3[não

São importantes ou não?

L2L3L4...são...

L1- são muito importantes....por quê? ... por que qui essas bactérias saprófitas são tão importantes? ... em? vamos só pensar o seguinte imaginem se os cadáveres tanto de... de... de ser humano como de anima:is (p. 29, linha 1084).

No excerto [2], o supertópico que estava em desenvolvimento versava sobre as bactérias saprófitas. Ao falar da alimentação destas bactérias, resto de animais e vegetais, a professora cita outro referente, o cemitério, desencadeando, assim, um segundo tópico. Em todo o caso, este não se separa daquele devido ao seu caráter de relevância com o tópico central, que é retomado logo adiante.

Dentro de uma dimensão de análise do tópico, Görski (1994, p. 24) propõe que se considere tópico no âmbito do texto e do discurso, cuja manifestação se dá nos níveis semântico e discursivo. Para a autora, o tópico não costuma aparecer expressamente codificado no discurso. Este, tanto da perspectiva do falante, quanto da do ouvinte, costuma ser codificados em camadas - tópicos e subtópico - os quais precisam ser apreendidos e controlados para que se tenha comunicação de fato. Mais uma vez, essa consideração se dá a partir da perspectiva do falante e do ouvinte.

No entanto, há que se considerar a perspectiva do analista do tópico, que consiste em levar em conta, do mesmo modo que falantes e ouvintes, o nível de abrangência, e também conferir rótulos adequados, para que possa recobrir a sequência discursiva que está sob seu domínio. Desse modo, Görski (1994, p. 24) sinaliza que o ponto de onde se deve partir para se efetivar uma apreensão, identificação e análise de tópico é a codificação morfossintática que o concretiza no discurso. A explicitação do tópico, de acordo com esta autora, é parte integrante da análise do discurso (é preciso ter em mente que, quando se fala em análise do discurso, nesta pesquisa, é na perspectiva do texto e da interação).

Outro ponto que merece ser considerado em relação à função do analista assenta-se no fato de que a propriedade de centração deve nortear toda análise, já que por meio desta, segundo Jubran (2009, p. 295), “o analista identifica o tópico proeminente sobre o qual se discorre em cada momento da interlocução, delimitando segmentos tópicos, cuja organização pode ser analisada tanto no plano intratópico quanto no intertópico”. No plano intratópico, são investigadas estratégias de construção textual, como repetição, correção, parafraseamento e parentetização. Já no intertópico, o foco recai sobre as relações de seqüenciamento, ou interpolação de tópicos na linearidade textual, como também as relações hierárquicas entre super e subtópicos.

Logo, as perguntas analisadas, nesta pesquisa, estão relacionadas com o tópico discursivo, em que se procura analisar, identificar e relacionar os padrões interativos que se estabelecem por meio da realização das perguntas e que favorecem a introdução, a continuidade, a reintrodução e a mudança de tópico, sem eleger um plano tópico como sendo superior a outro, como fundamenta os princípios da perspectiva textual-interativa: “os elementos integrantes do texto comportam simultaneamente funções textuais e interacionais, que se combinam em graus variáveis, ora com dominância de uma função sobre outra, ora com um contrabalanceamento entre as duas”, Jubran (2009, p. 295). Assim, esta análise implica um contínuo e não classes discretas, umas independentes das outras. Na seção que segue, são feitas as análises dos padrões interativos que favorecem topicalizações por meio do par pergunta- resposta.

3. Análise de dados

Esta pesquisa apresenta um caráter de cunho qualitativo, com apresentação de alguns dados estáticos que têm por função complementar a análise. Como foi afirmado anteriormente, os dados utilizados fazem parte do corpus intitulado *O estudo da Interação Discursiva em sala de aula*, que é resultado de gravações efetuadas em duas escolas públicas, em um total de 10 horas de transcrições de aula, o qual é 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 Dra Maria Francisca Oliveira Santos.



O par P-R é tomado na perspectiva funcionalista, como propõe Santos (2011), que o considera na relação forma-função, a partir de um contínuo de gramaticalização⁴: pergunta plena (PP), em que o falante pergunta e o ouvinte responde; pergunta semirretórica (PSR), em que o falante faz a pergunta e ele mesmo responde; por fim, pergunta retórica (PR), que é formulada para não ser respondida. Esse par também é classificado de acordo com a estrutura: a) pergunta fechada, cuja resposta é ‘sim’, ‘não’ ou a repetição do verbo finito, b) perguntas abertas, em que há um termo morfossintático que precisa ser respondido pelo interlocutor.



Como procedimentos metodológicos, é feito um mapeamento, em que se analisam, descrevem e interpretam os contextos interativos que favorecem a ocorrência de topicalizações por meio dos discursos interrogativos. No excerto [3], há um exemplo de padrão interativo, em que o professor inicia o turno por meio de uma pergunta, o que configura, para Beauchamp & Kennewell (2009, p. 3), uma dimensão de interatividade, a saber:

[3] L1 - *na aula passada nós fizemos O QUÊ? a leitura de reconhecimento sobre divisão de seres vivos ... CERTO? [...] Para entender melhor os seres ... é necessário o QUÊ? É necessário classificar segundo as suas características* (p. 64, linha 2491).

Em [3], há um caso clássico de padrão interacional em sala de aula, que Cazden (2001, p. 56), denomina de I.R.E. Nota-se que o turno de fala, que é iniciado pela professora, tem por finalidade fazer uma ligação semântico-discursiva com o que foi dito anteriormente, para poder introduzir o tópico que vai ser desenvolvido a partir de então, o que tem a ver com o traço de interdependência semântico-associativa, que faz parte da propriedade de centração do tópico discursivo.

É salutar observar que a instauração do tópico é feita por meio de uma PSR, já que a professora formula e ela mesma responde a pergunta. Desse modo, o padrão de interatividade estabelecido por meio da pergunta é o que permite a topicalização do assunto que vai ser tratado pela professora: a classificação dos seres vivos. Percebe-se, também, que se trata de um discurso autoritário pelo fato de a professora comandar o desenvolvimento do tópico e não esperar a resposta do aluno.

No excerto [4], há um padrão de interatividade estabelecido por meio de uma pergunta que é, ao mesmo tempo, aberta e semirretórica, que favorece a retomada de um tópico que estava em andamento: a classe aracnídea, qual seja:

[4] L- 10 () ((L10 insiste em tomar o turno de fala e levanta-se outra vez falando junto à professora, isto é, ele não consegue tomar a palavra falando do lugar onde se encontra. L1 confirma suas indagações/colocações com o movimento positivo de cabeça. Chamamos indagações/colocações porque L10 levanta-se para perguntar, ao mesmo tempo em que parece fazer afirmação. É bom anotarmos que concluímos as atitudes de L10 através de seus movimentos e posturas))

L1 - pssiiuu () *então como característica do/.../ da classe aracnídea são o quê ? escorpiões?...Muitos consideram o escorpião como inseto, não é?*

L2 - não (p.75, linha 2924).

O exemplo [4] mostra a retomada do tópico discursivo depois de várias quebras de turno. Trata-se, mais uma vez, de um padrão interacional autoritário composto pelo I.R.E, como propõe Cazden (2001, p. 56). A retomada, nesse exemplo, ocorre por meio da superordenação hierárquica do tópico, em que é possível visualizar a ‘classe aracnídea’ como tópico central e ‘escorpiões’ como um subtópico dessa classe. Em [5], há um contexto de interação, em que um aluno faz uma PSR como forma de redirecionamento do tópico que estava em desenvolvimento, observe:

[5] L1 – carioteca ... então falta carioteca na célula dos moneras ... por isso que o núcleo não é organizado ... e por isso que eles são procariontes ((L1 ao terminar as explicações sobre a sétima questão, dirige-se para o birô e apanha o livro que havia deixado sobre ele.)) ... oitava questão ... oitava questão ... com que nome as bactérias de forma arredondada são chamadas?

L2 - ()

L1 – DI?

L2L3 – corpos

L1 – de corpos as bactérias arredondadas são chamadas de corpus...

L10 – *a professora tomou FORT VITE FOI?* não se cansa não ... ali em pé direto () ((risos))

L11 brincadeira () *oxem ... tu é cheio de onda veio.....* (p. 44, linha 1683).

O que se evidencia, no excerto [5], mais uma vez, o modelo interacional I.R.E., em que a professora versava sobre o tópico ‘bactérias’ e seus respectivos subtópicos, e

houve um redirecionamento do assunto tratado, por parte do aluno, resultando é uma mudança de tópico. Urge observar que esse desvio foi feito por meio da pergunta que está em *itálico*, o que permite afirmar que a tomada de turno por meio de uma pergunta favorece a mudança de tópico. No que se refere à sala de aula, essa mudança partiu de um tópico que versava sobre questões didáticas, assuntos relacionados à aula, para outro que não tinha essa característica, o que exige que o locutor elabore estratégias discursivas, geralmente o faz com outra pergunta, para retornar ao tópico que estava em andamento. O excerto [6] mostra outro exemplo de contexto que estabelece um padrão interativo que propicia o desenvolvimento do tópico por meio de perguntas, a saber:



[6] [...] então para classificar os seres com todas aquelas características... número de células ... especificação da célula ... o tipo de nutrição .. ((a professora gesticula apontando e dando leves toques no quadro como se quisesse demonstrar uma enumeração.)) *e esta característica do ser procarionte vai demonstrar o quê?* a SUA ... é:: a sua é a sua característica primitiva do ser ..certo? (p.66, linha 2574).

Observa-se, em [6], que a professora fez outra pergunta aberta e semirretórica, tendo por objetivo progredir o tópico que estava em desenvolvimento. Isso corrobora o que é dito por Tsui (1999, P. 1), quando afirma que, em sala de aula, 70% das interações ocorre por meio do P-R. Pode-se notar, em [6], que o padrão interativo que favorece o desenvolvimento tópico se efetiva por meio de perguntas. Isso pode ser comprovado na tabela [1], que mostra dados relativos à frequência das perguntas feitas pelos participantes da sala de aula em estudo, veja:

Tabela 1: Distribuição de frequências das perguntas em função do nível tópico

	Professor		aluno	
	ocorrências	%	ocorrências	%
Desenvolvimento do tópico	411	94	25	6
Mudança do tópico	19	100	0	0

Reintrodução do tópico	3	100	0	0
Não-tópico	1	25	3	75
Introdução do tópico	1	100	0	0
Total	435	95	28	6

Nota-se, de acordo com os dados da tabela, que 94% das perguntas realizadas, em sala de aula, estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento tópico e são realizadas pelo professor; 24%, por alunos. Isso demonstra que, nessa situação, o discurso é caracterizado por ser autoritário, como mencionado no quadro1, em que impera apenas a necessidade do professor atingir seus objetivos, que são os de repassar conteúdo. Além do mais, o quadro evidencia que as perguntas criam contextos que favorecem a instauração, desenvolvimento e mudança do tópico discursivo.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar os contextos interacionais, em que ocorrem topicalizações por meio do par P-R no discurso de sala de aula. Foi evidenciado que as perguntas podem criar contextos para introdução tópica em associação semântica com um tópico desenvolvido anteriormente; para a retomada de um tópico, em que a professora faz uso de outra pergunta, geralmente aberta e semirretórica, para recuperar o tópico que foi suspenso temporariamente; para mudança tópica, quando há tomada de turno por meio de uma pergunta que introduz outro tópico; por fim, para o desenvolvimento tópico, quando a professora elabora perguntas a fim de progredir o tópico discursivo em andamento.

Foi mostrado, também, que 94% das perguntas encontradas no corpus são realizadas pelo professor, o que configura um discurso autoritário, em que cabe ao professor o papel de passar conteúdos; e aos alunos o de aprender, sem que haja uma participação maior destes no processo educativo, como argumenta Beauchamp & Kennewell (2009, p. 3) no quadro1. Por último, a tabela 1 evidencia que, de 435

pergunta, 411 estão diretamente relacionadas com o tópico discursivo que versa sobre a aula.



Esta pesquisa contribui para os estudos que são desenvolvidos em sala de aula, como também para aqueles que se dedicam a pesquisas sobre o tópico discursivo.

Notas

¹ Esta seção é um recorte de uma dissertação de mestrado, mais especificamente, a seção que trata de tópico discursivo, intitulada *Estratégias de Interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula*, defendida na Universidade Federal de Sergipe – UFS - em 2011.

² Talmy Givón foi o pioneiro na proposição e definição da categoria ‘tópico’.

³ No corpus, a fala do professor é marcada como L1; a dos alunos, marcada como L1, L2, L3 ... Os comentários do transcritor do corpus estão entre parênteses.

⁴ Entenda-se gramaticalização nos termos de Traugott (1988), “gramaticalização 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”.

Referências

Beauchamp, Gary; Kennewell, Steve. Interactivity in the classroom and its impact on learning, **Computers & Education**, v. 54, n. 3, p. 759-766, 2010. (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509002760>)

Cazden, C.B. (2001). **Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**, Portsmouth, (2nd ed.), NH: Heinemann.

GIVÓN, Talmy. **Syntax: An introduction**. v.1. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2001.

GÖRSKI, Edair. Maria. **O tópico semântico-discursivo na narrativa oral e escrita**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSSON (orgs). **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 127-145, 2003.

JUBRAN, Célia Cândida A. Spinardi, O metadiscorso entre parênteses. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 293-303, set.-dez. 2009.

JUBRAN, Célia Cândida A. Spinardi. Tópico discursivo. In: ____; KOCH, Ingedore (orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

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

ILARI, Rodolfo et al. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para análise. In CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida (orgs.). **Gramática do Português Falado**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

SANTOS, José Carlos Lima dos. **Estratégias de interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula**. São Cristóvão, SE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2011.



SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **A interação em sala de aula**. 2a. ed. Recife: Bagaço, 2004.

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

TSUI, Amy B.M. **Introducing Classroom Interaction**. Penguin books Ltd, 1995.

Para citar este artigo

SANTOS, José Carlos Lima. Perguntas, topicalização e padrões interativos no discurso de sala de aula. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 3., n. 3, JUL.-DEZ. 2015, p. 28-44.

O Autor

José Carlos Lima dos Santos é graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas. Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: pergunta, tópico discursivo, conhecimento e poder na perspectiva textual e interativa e Funcionalismo Linguístico. Doutorando em Análise Linguística pela UFPB