

**Problematização e desenvolvimento de conceitos em sala de aula:
considerações a partir do par P-R¹**

*Problematization and concept development in the classroom:
considerations from the question-answer pair*

Rosângela Nogarini Hilário ⁽ⁱ⁾

Márcia Romero ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal de São Paulo –UNIFESP; Guarulhos, SP, Brasil. ronogarini@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal de São Paulo –UNIFESP; Guarulhos, SP, Brasil. marcia.romero@unifesp.br

Resumo: Nesse artigo discute-se de que maneira a questão do processo de significação tem sido tratada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise de pares de perguntas e respostas (P-R) desencadeados por situações em que se observa uma negociação de sentido em sala de aula. O *corpus* é composto pelo registro de observações de aulas de língua portuguesa no 3.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada no bairro de São Miguel Paulista, próximo a Guarulhos. As análises indicam que tanto as perguntas planejadas pelo professor quanto as formuladas de forma espontânea pelos alunos são tratadas como questões fechadas, com respostas precisas e únicas, geralmente envolvendo a identificação de um exemplar do conceito em questão. Esse fato aponta para a necessidade do planejamento de atividades que visem ao trabalho com conceitos que se desenvolvam em níveis cada vez mais altos do ponto de vista da abstração e da generalização.

Palavras-chave: par pergunta-resposta, interação, gestos didáticos, aquisição de conceitos

¹ Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Abstract: *This article discusses how the process of building meaning has been treated in the early years of Elementary School based on the analysis of pairs of questions and answers triggered by specific situations in which a case of meaning negotiation between students and teachers in daily classroom's dialogues could be observed. The corpus consists of the records of the observation of Portuguese language classes of the third grade of Elementary School in a public school located in São Miguel Paulista, a district near the city of Guarulhos. The analyses indicate that both the questions planned by the teacher and the ones spontaneously made up by the students were treated as closed-ended questions, with unique and precise answers, usually involving the act of identifying one possible example of the concept in question. This observation indicates the need of having activities planned aimed to develop a work with concepts on higher levels when it comes to abstract thinking and the generalization process.*

Keywords: *pair of questions and answers, interaction, didactic gesture, concept acquisition*

Introdução

A questão do processo de elaboração ou construção da significação linguística, ao qual se encontra vinculada a reflexão de como uma dada unidade da língua significa no texto e em interação, é um tema importante na reflexão sobre o ensino de língua materna. Segundo as diretrizes apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais,

o trabalho com o léxico] não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto” [ênfase no original], e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. (MEC, p. 83)

Essas recomendações, no entanto, vão de encontro a uma cultura escolar bastante cristalizada, que tem como base para o ensino de língua materna uma concepção de língua como sistema fechado e homogêneo. Nessa concepção, o problema da significação (e do sentido) da palavra no texto se resolve pela referência a um significado já dado, e, portanto, anterior à sua inserção no enunciado. Considera-se, assim, que a palavra e as unidades linguísticas menores, como os morfemas, por exemplo, têm um significado intrínseco. Neste trabalho, pretendemos mostrar que romper com essa cultura escolar, tendo em vista o desenvolvimento de uma reflexão bem coerente e mais bem trabalhada, em sala de aula, acerca do funcionamento da língua e que abra espaço para práticas docentes diferenciadas, ainda é um desafio a ser enfrentado. Para tanto, buscamos, por um lado, observar de que maneira a questão do processo

de significação² tem sido tratada no contexto escolar – especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental –, e por outro, refletir sobre o processo de (co)construção do sentido na interação entre os sujeitos, os textos e as próprias unidades da língua.

Trazemos aqui os resultados de uma pesquisa feita a partir da observação de aulas de língua portuguesa em uma sala do 3.º ano do Ensino Fundamental I³ e cujo foco inicial são os pares de perguntas e respostas (P-R) desencadeados por situações em que se observa uma negociação de sentido de palavras, termos ou expressões lidos ou ditos em sala de aula. Procuramos identificar como a gestão desses pares, ou seja, o encaminhamento dado pelo professor às perguntas feitas pelos alunos e às respostas que buscam frente às questões propostas, pode – ou não – favorecer a reflexão sobre as unidades da língua e os sentidos que lhes são atribuídos na interação.

Para tanto, partimos das reflexões de Vygotsky (2005, 2007) acerca do desenvolvimento de conceitos na infância e do papel da interação e do outro nesse processo, em consonância com o que afirmam Bakhtin e Voloshinov (1992) e Bakhtin (2006) sobre interação e diálogo. Tomamos como base, ainda, as noções de língua, sentido e identidade semântica, sustentadas pelo referencial da Teoria das Operações Enunciativas (TOE) (De Vogüé, 2013). Fundamentamo-nos também no conceito de gesto didático, tal como proposto por Schneuwly, Dolz e colaboradores (Aeby & Dolz, 2008; Schneuwly, 2000, entre outros) e presente nos trabalhos de Nascimento (2011, 2012, entre outros). Acerca do par P-R, cuja definição pode ser lida em Fávero, Andrade e Aquino (2006), consideramos indispensável problematizá-lo, tendo em vista o contexto específico de sala de aula e as situações relatadas em nosso *corpus*⁴.

Em relação à organização do artigo, discutimos inicialmente as noções de *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* à luz dos escritos de Vygotsky e sua relação com a construção do sentido na TOE. A seguir, discorreremos sobre o papel do par P-R nas aulas de língua portuguesa, problematizando-o em face da especificidade do contexto em que ele aparece no *corpus*

² Abordamos, aqui, mais especificamente questões de conceitualização envolvendo palavras. Não consideramos, entretanto, que a coconstrução do sentido se restrinja a isso. Trata-se apenas de uma decisão metodológica, tendo em vista o que se mostrou mais saliente no *corpus* analisado.

³ A pesquisa está vinculada ao projeto *Sentido em interação: estudo das práticas de mediação e de coconstrução do sentido nas interações em sala de aula*.

⁴ A mobilização de diversos autores se faz necessária, visto que o trabalho perpassa diferentes campos. Além disso, a reflexão envolvendo a atividade de linguagem é, por si só, complexa, e quando pensada no âmbito educacional, outras questões a ela se vinculam.

analisado. Trazemos, por fim, a configuração do *corpus* e as análises que conduzem às considerações finais.

1. Conceitos cotidianos, conceitos científicos e reflexões sobre a construção do sentido na língua

A linguagem é, por si só, um processo de generalização e abstração que permite ao sujeito não apenas distanciar-se do contexto perceptual (sensorial) imediato, mas também (re)construí-lo, dotando-o de sentido. No entanto, podemos dizer que há diferentes níveis de generalização e abstração.

Quando uma criança começa a falar, por exemplo, ela pode usar as palavras *flor* e *rosa* para nomear um dado referente. A princípio, essas duas palavras são intercambiáveis, pois estão em um mesmo nível hierárquico – a palavra *flor* não é, nesse momento, mais abstrata do que a palavra *rosa*. Entretanto, quando a criança é capaz de compreender a palavra *flor* em um nível hierárquico mais alto, então as palavras *rosa*, *margarida*, *orquídea*, etc., podem ser entendidas como exemplares de flores. Nesse caso, os exemplares estão em um mesmo nível hierárquico, mas não no mesmo nível da palavra *flor* – verifica-se uma assimetria entre o exemplar e o conceito mais geral e abstrato, de modo que aquele não é suficiente como único recurso de conceitualização deste. Podemos, assim, responder à questão “*o que é rosa?*” dizendo que “*rosa é uma flor*” (o exemplar pode ser conceitualizado tendo como referência o nível hierárquico mais alto, que o engloba), mas não podemos responder à questão “*o que é flor?*” dizendo que “*flor é uma rosa*” (um exemplar de *flor* não é suficiente para conceitualizar *flor*).

Essa diferença nos níveis de conceitualização foi discutida por Vygotsky (2005), que chama de “conceitos cotidianos” ou “espontâneos” os conceitos não sistemáticos, oriundos de uma atividade não consciente da criança e mais ligados a um contexto imediato e perceptual; e de “conceitos científicos”, os conceitos não espontâneos, organizados em sistemas hierárquicos de inter-relações, e que decorrem de uma atividade consciente e com alto grau de generalização e abstração.

Para o autor, os conceitos científicos são adquiridos por meio do ensino formal, com a ajuda de um adulto. A intervenção pedagógica é fundamental para seu desenvolvimento, já que

tais conceitos não surgem de modo “espontâneo”. No entanto, como afirma Daniels (2002), isso não quer dizer nem que os conceitos científicos se desenvolvam única e exclusivamente no âmbito da escolarização, nem que todas as formas de escolarização pressuponham e motivem o desenvolvimento desses conceitos, mas que a instrução tem um papel importante como condutora da criança em direção à sua apreensão. Vygotsky afirma ainda que é impossível e estéril ensinar os conceitos de uma forma direta, já que a simples repetição de um conceito científico pela criança não revela nada além de um verbalismo que simula o conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade só encobre o seu desconhecimento.

Se voltarmos ao nosso exemplo, podemos aprofundar ainda mais essa reflexão, considerando o fato de que é ilusório pensar que a estabilização do sentido no enunciado *Rosa é uma flor* se dá pela conceitualização prévia das palavras *rosa* e *flor*. Há, certamente, outras possibilidades de sentido para esse enunciado, como *Rosa é uma menina delicada*, ou, ao contrário, no caso da ironia, *Rosa não é nada delicada*. Já para o enunciado *ela gosta de rosa*, outras possibilidades de interpretação se apresentam, como *rosa é sua flor favorita* ou *rosa é sua cor favorita*. Com a flexão do nome no plural, no entanto, essa ambiguidade, de certa forma, tende a ser resolvida: seria custoso, enunciativamente, conceber *rosa* como *cor* no enunciado *ela gosta de rosas*. Temos, então, um novo elemento entrando em jogo na estabilização do sentido no enunciado: o morfema de plural. Geralmente entendido como aquele que opera, na língua, a distinção *um vs mais de um*, nesse enunciado dificilmente diríamos que *rosas* está em oposição à *rosa* (*ela gosta de várias rosas, não de apenas uma*), sendo mais fácil conceber a oposição a *orquídeas, margaridas, violetas*, etc. O morfema de plural põe em relação, então, uma classe de palavras, sem necessariamente quantificá-las.

Com esses exemplos queremos ressaltar que é necessário abordar a questão da construção do sentido levando em consideração o fato de que: i) um mesmo enunciado abre diversas possibilidades de interpretação; ii) uma mesma unidade linguística (a palavra *flor*, o morfema de plural, etc.) constrói diferentes possibilidades de sentido quando se enunciam, iii) a palavra (e as demais unidades linguísticas) não se enunciam como se bem quer: há direcionamentos enunciativos para o conjunto de unidades linguísticas e que são da ordem de seu funcionamento no âmbito do sistema linguístico. Essas são, a nosso ver, questões importantes a serem trabalhadas em sala de aula.

Em primeiro lugar, é importante questionar a falsa ideia de que a palavra e o referente, no caso dos conceitos cotidianos, estejam em uma relação direta, linear, como se a palavra evocasse seu referente como uma etiqueta sobre um objeto. Embora nos anos iniciais da aquisição essa relação palavra-mundo seja, para a criança, ainda muito forte graças ao contexto imediato de suas interações, isso não quer dizer que ela delimite o funcionamento linguístico da unidade. Não é possível pensar em unidades desprovidas de sentido, nem em unidades com um sentido já pronto, preestabelecido. O que se observa é um potencial significativo de cada unidade linguística que produz um sentido estabilizado no enunciado. Nesse ponto, fazemos referência à Teoria das Operações Enunciativas (TOE) (De Vogüé, 2013), que tem fundamentado as reflexões que propusemos em pesquisas anteriores (Romero, 2010; Hilário & Romero, 2017, entre outros).

As questões levantadas por Vygotsky no início do século XX, revisitadas e discutidas a partir da TOE, parecem-nos bastante atuais e pertinentes para a discussão que propomos acerca da coconstrução dos sentidos em sala de aula. Veremos que a interação direta provocada pelo par P-R se dá, muitas vezes, em torno de questões de conceitualização que exigem (ou exigiriam) um trabalho de desenvolvimento desses conceitos para além do verbalismo e da tentativa de identificação do conceito mais geral e abstrato com seu exemplar (ou o que poderíamos chamar de tentativa de simetriação de conceitos em níveis hierárquicos diferentes).

2. Interação e diálogo em sala de aula

Muito do trabalho com conceitos em sala de aula se dá a partir de perguntas pré-formuladas pelo professor ou de questões espontâneas feitas pelos alunos na interação em sala de aula. Consideramos importante, então, explicitar o que estamos, aqui, nomeando como interação.

Quando falamos em interação entre sujeitos, esse conceito não se restringe à interação face a face. Partimos do pressuposto de que o indivíduo é, ele mesmo, fruto, efeito da interação, pois consideramos, em concordância com Bakhtin e Voloshinov (1992) e Vygotsky (2005, 2007), que há um movimento *de fora para dentro*: o *intersubjetivo* se torna *intrasubjetivo*. Bakhtin e Voloshinov (1992) ressaltam que a consciência é um construto social e que as *palavras minhas*

são, na verdade, *palavras alheias* que foram por mim assimiladas (Bakhtin, 2006, p. 294). Com isso, reconhecem o papel constitutivo do outro em nós.

Vygotsky (2005), nesse mesmo sentido, postula que a cognição humana é uma atividade que se desenvolve na interação, tratando-se, portanto, de um movimento do social para o individual⁵. Suas pesquisas, segundo o próprio autor, têm implicações educacionais importantes, pois abordam, sob um novo ponto de vista, a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Em sua investigação acerca dos processos mentais que levam o indivíduo à formação dos conceitos, o autor ressaltou o papel fundamental da cooperação entre o aprendiz e um parceiro mais experiente para o alcance de níveis de desenvolvimento cognitivo mais elevados. Os experimentos propostos por Vygotsky e sua equipe demonstraram que uma criança exposta a desafios que superem a sua capacidade cognitiva é capaz de resolvê-los com a ajuda de um adulto ou de um parceiro mais experiente. O autor definiu, assim, dois níveis de desenvolvimento mental, bastante explorados em inúmeros trabalhos do campo educacional: o primeiro, denominado “nível de desenvolvimento real”, correspondente ao que a criança (o aluno) é capaz de fazer de forma autônoma, sem qualquer tipo de auxílio; o segundo, denominado “nível de desenvolvimento potencial”, indicando o que a criança (o aluno) consegue realizar apenas com a intervenção de um parceiro mais experiente. A *zona de desenvolvimento proximal*, por sua vez, compreende a distância entre esses dois níveis e seria o lugar de atuação do *outro* (adulto, educador, parceiro mais experiente) a fim de favorecer o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. O autor conclui que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2005, p. 98).

Sendo assim, nessa perspectiva é *na e pela* linguagem que a interação acontece. Não apenas uma interação entre sujeitos empíricos, mas também uma interação entre conceitos, entre palavras *minhas e não minhas*. Ela (a linguagem) é responsável pela articulação entre o social

⁵ Podemos dizer ainda que as formas que fundamentam essa interação trazem consigo uma historicidade que sustenta o social e que se faz presente em cada locutor. Assim, esse movimento do social para o individual é também possibilitado por essa historicidade, que é a base de toda atividade de linguagem e regula a integração social-individual. A esse respeito, fazemos referência à Teoria das Operações Enunciativas, de Antoine Culioli, que fundamenta as nossas reflexões (Romero, 2017).

e o individual, sendo tratada primordialmente como atividade – uma atividade que mobiliza não apenas a estrutura, mas o enunciado e a enunciação.

Não podemos dizer, no entanto, que esses conceitos sejam externos à língua, já que língua e discurso estão numa relação dialética e se determinam mutuamente. Segundo De Vogüé (2013):

em todos os casos (unidades gramaticais, lexicais e enunciados), a determinação discursiva não é um “a mais”[ênfase no original], mas é constitutiva da língua. Ora, isso complica sensivelmente a relação língua-discurso, que vai se encontrar válida nos dois sentidos. A língua determina o discurso: a língua é, portanto, primeira. Mas o determina de tal modo que o integra: de certa maneira, a língua se encontra inteiramente nesse discurso que determina, nesses discursos que permite produzir. Isso quer dizer que o discurso é determinante da língua – e uma nova inversão se dá: na língua, tudo é uma questão de discurso. Nesse sentido, mas nesse sentido apenas, o discurso vem primeiro. (p. 218)

As unidades linguísticas trazem consigo essa memória de uma ordem no discurso, convocam outras unidades com as quais interagem, construindo sentidos únicos, singulares (porque localizados em determinado espaço-tempo), porém potencializados por uma historicidade que constitui a própria unidade na língua. Temos, assim, o sentido como um construto da interação entre as unidades linguísticas no enunciado, um produto final e não primeiro, sendo que a própria unidade abarca esse potencial de significação, não como traços de conteúdo, mas como memória no direcionamento do próprio agenciamento das unidades linguísticas com as quais interage no enunciado.

Se a produção de enunciados é algo espontâneo, a reflexão sobre os sentidos neles construídos não o é. É na interação entre professor e aluno que se corporifica a interação entre discursos, entre enunciados, e é nessa interação, na qual os enunciados regulam uns aos outros, que se verificam sentidos não quaisquer, construídos pela contextualização decorrente das próprias unidades linguísticas neles observadas. Assim, quando pensado no ambiente de sala de aula, o conceito de interação abarca as trocas dialogais entre professor e alunos (e entre os alunos), visando manipular o material linguístico para, assim, dar lugar a uma reflexão mais aprofundada sobre os sentidos construídos na interação entre as unidades linguísticas⁶.

⁶ Tanto a ideia de uma unidade “vazia de sentido”, quanto a ideia de um sentido preestabelecido são rejeitadas por nós, já que o que permite o funcionamento da palavra (da unidade linguística) no enunciado é justamente a historicidade que fundamenta toda atividade de linguagem, isto é, uma materialidade semântica que garante a qualquer unidade o potencial de significar. O que se concebe por sentido é necessariamente um resultado da

3. O papel do par P-R nas aulas de língua portuguesa

Sabemos que a escola, uma esfera social específica, com atores sociais específicos, mobiliza certos gêneros no trabalho com a língua, que se articulam, se fragmentam e se combinam em outro gênero do discurso: a própria aula (Rojo, 2000). Assim, certos enunciados (bem como certos encadeamentos de enunciados) que compõem o gênero “aula” têm uma forma mais ou menos estável, dando origem a um formato de interação que se estabelece sócio-historicamente. Podemos dizer que o par P-R compõe esse “formato de interação” que constitui a aula como gênero.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2006), um par dialógico mínimo deve ser:

Adjacente; produzido por falantes diferentes; ordenado, isto é, uma primeira parte é seguida de uma segunda parte; formado de duas partes: cada primeira parte tem uma segunda específica; e, por fim, deve ser governado por uma regra conversacional, ou seja, produzindo 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. (p. 468)

Essa conceitualização teve como base as entrevistas que compuseram os *corpora* do projeto NURC⁷, em que apenas entrevistador (ou documentador) e informante estão presentes em uma situação de interação direta, presencial, face a face. O par dialógico P-R tem também sido alvo de pesquisas voltadas para a análise de interações em sala de aula. Dadas as especificidades da sala de aula e o referencial teórico ao qual nos filiamos, consideramos necessária a problematização da noção ora mencionada.

É importante inicialmente pontuar que, em uma concepção bakhtiniana de língua(gem), todo enunciado convoca uma resposta – elos em uma cadeia comunicativa ininterrupta. O conceito bakhtiniano de resposta está diretamente relacionado com a noção de compreensão responsiva-ativa, sendo que essa resposta revela um posicionamento do sujeito no discurso, sua aproximação ou distanciamento em relação ao que o outro enuncia. Não se trata, portanto, de uma resposta suscitada por uma pergunta em si, mas pelo próprio enunciado, como condição

inserção da unidade no enunciado, inserção que, no entanto, é regulada por esse potencial fruto de sua própria historicidade.

⁷ Projeto iniciado nos anos 1970, cujo objetivo era caracterizar a modalidade culta da língua falada em cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). A descrição do projeto e os dados recolhidos em uma das capitais (Rio de Janeiro) podem ser encontrados em <http://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/>.

de posicionamento responsivo e responsável, o que faz o conceito de resposta presente no conjunto da reflexão bakhtiniana não ser equivalente àquele proposto por Fávero et al. No entanto, o par P-R, como movimento de topicalização na conversação (conforme Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974] 2003; Silva, 2006, entre outros), tem se mostrado bastante produtivo nas pesquisas voltadas para o ensino de língua portuguesa. Por esse motivo, neste trabalho optamos por analisar o que a pergunta, enunciada de forma explícita, suscita no interlocutor nas aulas de língua materna em uma escola de Ensino Fundamental I. Consideramos, então, que o par P-R é estabelecido quando professor ou aluno enunciam algo que evoca uma resposta imediata do outro, sendo essa resposta produzida verbalmente ou não. As perguntas aqui consideradas são também aquelas previstas no planejamento da aula, em atividades de compreensão textual, cujas respostas, muitas vezes evidenciadas apenas na forma escrita, podem também suscitar, como veremos nas análises, questionamentos por parte dos alunos.

Segundo Gaulmyn (1991), a pergunta se define, no discurso, pelo par que ela forma com a resposta que pode evocar, ainda que aquela não seja imediatamente seguida por esta. Para o autor, perguntas e respostas funcionam como estratégias interacionais usadas pelos interlocutores a fim de compartilhar um conhecimento de mundo, contextualizar, negociar, dar continuidade a um tópico, etc., além de ser, muitas vezes usadas para iniciar a interlocução.

Como mencionam Fávero et al. (2006), perguntas e respostas apresentam características básicas que estruturam o par dialógico P-R (S), “em que P é a primeira parte proferida por um falante, R é a segunda parte produzida pelo interlocutor, contígua à primeira (S é um segmento opcional que pode seguir a R como reação a esta última)” (p. 134).

Nas atividades escolares, nem sempre se observa essa estrutura coesa, com P sendo imediatamente seguido por R, além do fato de, muitas vezes, as perguntas formuladas pelos professores já previrem certa resposta do aluno, seja ela oral ou escrita. Consideramos que, na interação entre professor e aluno, os pares P-R podem ser entendidos como *gestos didáticos* que fundamentam a situação de ensino.

O conceito de *gesto didático*, proposto por Schneuwly e Dolz e seus colaboradores (Aeby & Dolz, 2008; Schneuwly, 2000, entre outros), tem relação com o que Bakhtin e Voloshinov apontam acerca dos atos sociais (gestos do trabalho, atos simbólicos, etc.) que acompanham

toda comunicação verbal (Bakhtin & Voloshinov, 1992). Os *gestos didáticos* compreendem as unidades de ação discursiva do fazer docente em sala de aula, isto é, tudo o que o professor faz (mãos, corpo, postura), diz (formulações, questões, avaliações, comentários) e utiliza (livros, textos, exemplos) a fim de presentificar e elementarizar um objeto de ensino (Chevallard, 1991). Esses gestos são mediadores da interação em sala de aula e têm muito a revelar sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Nascimento (2012) discute o fazer didático-pedagógico sob a perspectiva dos gestos didáticos do professor no processo de semiotização de um objeto social em objeto de estudo. Para a autora, “os gestos dos professores constituem um campo fecundo para pesquisas sobre as representações e crenças dos professores sobre o que significa ensinar língua portuguesa no contexto da escola pública brasileira” (p. 28).

Considerando a gestão dos pares P-R em sala de aula, o que se nota é que as perguntas ora são formuladas tendo em vista uma resposta única a ser dada pelo aluno (que quando não a enuncia, acaba por recebê-la de forma mais passiva), como mostram Gomes-Santos e Almeida (2009), ora têm o propósito de avaliar conhecimentos, fato observado por Souza e Galvão (2014). Esses tipos de perguntas e respostas, tão comuns nas atividades propostas em sala de aula, acabam tomando o espaço da problematização também nas interações espontâneas entre professor e aluno, como veremos a seguir.

4. Caracterização e sistematização dos dados

O *corpus* da pesquisa é constituído por dados secundários, isto é, provenientes de fontes já existentes⁸. Trata-se do registro escrito oriundo de observações de aulas de língua portuguesa (Ensino Fundamental I) em uma escola pública localizada no bairro de São Miguel Paulista, próximo a Guarulhos. Esse registro organiza-se em torno de um roteiro estruturado que conduz as notas descritivas de um conjunto de aspectos das interações analisadas, dentre os quais (i) a dinâmica das trocas verbais e (ii) os objetivos e as estratégias de ensino, constitutivos das aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

⁸ Os dados coletados por Marcucci (2015) integram uma pesquisa colaborativa no âmbito do projeto *Sentido em interação: estudo das práticas de mediação e de construção do sentido nas interações em sala de aula*, anteriormente mencionado.

A referida escola foi escolhida por ocasião de um projeto desenvolvido pelos pesquisadores da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas da ONG Cenpec. Os dados, recolhidos a partir de agosto de 2013 para o desenvolvimento de diversas pesquisas ligadas à ONG, são de naturezas diversas: observação relatada (não participante) das aulas, observação da escola (infraestrutura, condições físicas, recursos materiais e não materiais) e da sala de aula (gestão do tempo, características do ambiente, etc.), entrevistas semiestruturadas com as professoras, questionários com as crianças e fontes documentais (cadernos dos alunos e registros da rotina da aula feitos pelas professoras).

Como nossa proposta é a de analisar apenas a interação entre professor e aluno a partir dos pares P-R em sala de aula, do conjunto de dados recolhidos optamos por trabalhar com os relatos feitos a partir da observação não participante das aulas de língua portuguesa. As observações que compõem o *corpus* desta pesquisa foram feitas nas salas de 3.º ano do Ensino Fundamental I.

Levantamos três pontos centrais a serem observados nas aulas relatadas: a ocorrência de perguntas (seguidas ou não de respostas), a natureza das perguntas (atividade previamente planejada pelo professor com base em um texto lido, perguntas de esclarecimento feitas pelos alunos, perguntas que não tinham relação com o conteúdo ou tema abordado, mas diziam respeito ao andamento da aula ou ao cotidiano da escola, etc.) e o encaminhamento dado pelo professor diante dessas perguntas e respostas.

Num primeiro momento, identificamos todas as situações em que surgiram pares P-R cuja pergunta era feita tanto pelo aluno quanto pela professora. Como já observado, pelo fato de essas perguntas nem sempre apresentarem a mesma natureza, foram categorizadas em nove grupos, explicitadas no Quadro 1:

Quadro 1. Categorias de análise

Par P-R	Pergunta (PER)	Atividade escrita planejada pela professora	
		Intervenção fruto da interação espontânea (não programada) em sala de aula	
	Resposta (RES)		
	Pergunta seguida de resposta (mesmo enunciador) (PAR)		
	Comentário sobre a pergunta ou a resposta (CPR)		
Enunciador	Professora (PRO)		
	Aluno (ALU)		
Atividade	Situação-problema em aula de matemática (SPM)		
	Leitura e compreensão de um texto apresentado pela professora (LCI)		
	Organização formal do texto (OFT)	Ortografia	
		Paragrafação	
		Pontuação	
	Conceitualização (CONC)		
	Orientações sobre a atividade desenvolvida (OAD)		
	Organização da rotina do dia (ORD)		
	Opinião pessoal a partir da temática do texto (OPI)		
	Comentários diversos (sobre o material escolar, por exemplo) (COD)		
Outros (OUT)			

Os 9 excertos selecionados foram divididos em 152 segmentos⁹, nos quais foram encontradas 43 perguntas (28 feitas pela professora e 15 feitas pelos alunos), sendo que apenas 39 delas foram seguidas por respostas (20 enunciadas pela professora e 19 pelos alunos). Todas as ocorrências de perguntas seguidas de respostas (9 no total) foram enunciadas pela professora, assim como os comentários que antecediam as perguntas ou sucediam as respostas (6 ao todo).

A maior ocorrência de pares P-R é observada em atividades de leitura e compreensão textual (35 no total, sendo 17 perguntas, 12 respostas e 3 pares com perguntas e respostas enunciadas de forma subsequente pela professora, seguidos por 3 comentários). Essas atividades têm, geralmente, um formato muito comum: as perguntas são propostas a partir de um texto lido com os alunos (ou pelos alunos) e devem, normalmente, ser respondidas no caderno. Juntamente com elas, aparecem questões sobre a organização formal do texto (pontuação,

⁹ Nesse trabalho, chamamos *segmento* cada parte analisável do *corpus*, podendo ser um enunciado verbalizado pelo professor ou aluno, um texto escrito apresentado pelo professor ou uma atividade proposta por ele, desmembrada ou não, tendo em vista os pares P-R.

paragrafação, etc.). Essas sequências de pares P-R podem, ainda, ser “entrecortadas” por outras perguntas, dessa vez propostas pelos alunos, a fim de esclarecer algo que eles não haviam entendido. Uma atividade de compreensão textual ou de identificação da estruturação de um texto cede então lugar para a conceitualização.

5. O par P-R e a negociação de sentido

Selecionamos dois excertos do conjunto de dados analisados. Eles nos servem de base para a discussão desenvolvida. Ressaltamos, no entanto, que não se trata de fatos isolados, mas representativos dos demais.

Excerto 1¹⁰

Texto: O jogo de bolinha (lousa) Mariza Andrade Maia Botelho	
1	Marcos e Juliano estavam jogando bola de gude no terreiro. — Agora é a minha vez. Essa eu pego. “Ta no papo”. — TRIC... — Mais uma... Peguei a ranjadinha. — Falou Marcos. — Mede o palmo direito, assim não. — Reclamou Julinho. — Está bem medido. — Errou, agora é a minha vez. Puxa, que buraco mais mal feito. Não segura bola. — Está muito bom, foi o Marcelo que fez. Você errou porque não tem classe. Olha só como se joga... E o jogo continuava animado. Naquela hora, depois do almoço, eles gostavam de ficar por ali, aproveitando a sombra.
2	Atividades
3	1 – Quais as personagens do texto?
4	2 – Qual o jogo que os meninos jogavam?
5	3 – Quantos travessões há?
6	4 – Coloque em ordem alfabética: Marcos, bola, gude, Julinho, papo.
7	5 – E você, o que gosta de fazer depois do almoço?
8	8h18: A professora lê as perguntas do texto que tinha colocado na lousa e pergunta para os alunos as respostas.
9	A17: O que é travessão?
10	P: É esse traço grandão (A professora procura um travessão na lousa e aponta para o aluno).
11	8h59: Quando volta, a professora passa de mesa em mesa para olhar a produção de seus alunos. Vê que estão com dúvidas novamente no travessão e vai até a lousa mostrar.
12	P: Travessão é esse traço.

¹⁰ Nos excertos a seguir, os alunos são identificados pela letra *A* seguida de um número, e o professor é identificado pela letra *P*.

Nesse pequeno trecho podemos observar três tipos de perguntas que fazem parte da atividade planejada pela professora: perguntas de leitura e compreensão de um texto ou de busca de informações no texto (*quais as personagens do texto?, qual o jogo que os meninos jogavam?*); de opinião pessoal a partir da temática do texto (*e você, o que gosta de fazer depois do almoço?*); e sobre a organização formal do texto ou chamando a atenção para um elemento estrutural do texto (*quantos travessões há?*). Trata-se claramente de uma atividade visando à produção escrita dos alunos e, por isso mesmo, não há resposta oral imediata para as questões formuladas pela professora. No entanto, uma pergunta relativamente simples de ser respondida (*quantos travessões há?*) é aquela que abre espaço para uma nova questão, não prevista pela professora no planejamento de sua atividade, mas formulada por um dos alunos, A17, no segmento 9. No momento em que o aluno pergunta *o que é travessão?*, percebemos que o que está em jogo não é o reconhecimento de um elemento estrutural do texto e, sim, a conceitualização da palavra *travessão*.

O relato deixa claro que, como resposta para a pergunta feita pelo aluno, a professora oferece um *exemplar*, isto é, algo que pode corporificar, no texto, aquilo que, no exercício dado, ela nomeia como *travessão*. Nesse caso, a resposta oral (*é esse traço grandão*, segmento 10) é acompanhada pelo gesto de apontar, o que deixa ainda mais explícito o fato de que se trata da identificação de um exemplar (o travessão presente no texto que está na lousa). Podemos dizer que esse exemplar carrega consigo as características básicas do que ele corporifica, sem que a identificação do travessão no texto seja suficiente para que a criança chegue à sua conceitualização, como nos permite afirmar a situação descrita pela observadora no segmento 11 (*a professora... vê que estão com dúvidas novamente no travessão e vai até a lousa mostrar*).

Estamos aqui diante de algo bastante próximo do que Vygotsky observou acerca da formação de conceitos científicos. Certamente o conceito de *traço grandão*, facilmente apreendido com a identificação de um exemplar, está ligado a um conceito cotidiano, enquanto o conceito de *travessão*, não contido unicamente no exemplar, mas em seu funcionamento em um ambiente dado, está mais próximo de um conceito científico e, portanto, estruturado a partir de outros conceitos. Os dois conceitos, embora utilizados como sinônimos pela professora (ou equivalentes), se distanciam em determinado momento.

Para nós, o que está claro é que um conceito implica o funcionamento do item corporificado no ambiente com o qual ele interage. No caso de uma unidade linguística, trata-

se de conhecer seu funcionamento em um ambiente linguístico (o enunciado, o texto, o discurso). O exemplar do travessão no texto pode ajudar o aluno a responder a pergunta feita pela professora (*quantos travessões há no texto*), mas não responde a pergunta feita pelo aluno (*o que é travessão*). A conceitualização, nesse caso, está para além do exemplar. Assim, ainda que a criança seja capaz de contar quantos travessões (traços) há no texto lido, sem o desenvolvimento do conceito, ela possivelmente terá dificuldades em usar esse elemento para estruturar seu próprio texto.

Outro exemplo interessante pode ser visto no excerto que trazemos a seguir.

Excerto 2

	O TATU
101	Os tatus são, para nós, animais incomuns. Sem dentes, comem insetos e pequenos animais que encontram nas florestas. Cavam buracos para dormir e se esconder. Tem três unhas fortes em cada pata para poder cavar seus buracos. Enxergam e ouvem mal, mas têm o olfato muito desenvolvido. Este é um animal muito caçado pelo homem, o que vem reduzindo as populações em alguns locais em ritmo bastante sério.

[...]

107	P: Olha, o texto só tem 3 parágrafos. O Tatu.
108	Começa a ler o primeiro parágrafo do texto
109	P: A10!
110	P: O que é olfato?
111	A3: Cheirar.
112	P: É cheirar, ele enxerga e escuta mal, mas cheira bem. Sente mais pelo cheiro quem está se aproximando.

[...]

118	Complete: Ficha do bicho Nome: Alimentação: Esconderijo: Função das unhas: Sentido pouco desenvolvido: Sentido muito desenvolvido:
-----	---

119	4 – Ligue os sentidos aos órgãos: Paladar pele Visão nariz Audição boca Olfato ouvido Tato olhos
120	P: Oh a primeira aqui. Lê a primeira. O que vocês acharam mais diferente aqui das características dele: ele não tem dentes, mora na floresta, enxerga e ouve mal, e eles estão sendo caçados pelo homem. O que chamou sua atenção? Na dois (lê a dois), é o homem. Na três é a ficha.
121	[P lê todas as atividades e já dá a resposta.]
122	P: Qual a função das unhas?
123	A2: Cavar
124	P: Qual o sentido pouco desenvolvido? E muito desenvolvido? Na quatro é para ligar o sentido ao órgão. Qual é o órgão do paladar? Onde sentimos o sabor?
125	Alunos: Boca
126	P: E a visão?
127	A4 e A23: Olhos
128	P: O olfato?
129	A4 e A23: Nariz
130	P: Tato?
131	A23: Mão.
132	P: A mão a gente sente melhor, mas não é só a mão, né?
	[...]
138	A27: O que são órgãos?
139	P: Olhos são órgãos.

Há, nesse excerto, perguntas de vários tipos, algumas delas exigindo níveis diferentes de generalização e abstração. No segmento 110 temos uma questão enunciada pela professora (*O que é olfato?*) e respondida pelo aluno A3 no segmento 111 (*Cheirar.*). Podemos considerar que essa resposta era esperada pela professora ou foi considerada suficiente, pois ela reitera o que o aluno disse (*É cheirar*)¹¹.

Os segmentos 120 a 132 trazem uma sequência de perguntas e respostas que se referem diretamente à atividade proposta pela professora (orientações sobre a atividade desenvolvida e leitura e compreensão do texto). Porém, no segmento 138, um aluno enuncia uma questão de

¹¹ Ainda assim, não se trata de conceitos intercambiáveis, já que dizer que *cheirar bem* pode significar tanto a capacidade de distinguir odores quanto o fato de exalar bons odores.

conceitualização: “*o que são órgãos?*”. A resposta da professora é “*olhos são órgãos*”. Vemos, mais uma vez, dois conceitos de níveis hierárquicos diferentes serem tratados como simétricos¹².

É interessante notar que, durante a sequência de perguntas e respostas sobre a atividade, os alunos respondem quais são os órgãos correspondentes a cada sentido, porém a questão enunciada pelo aluno no segmento 138 nos leva a questionar se eles realmente pensavam em “órgãos” ou, por exemplo, em “partes do corpo” quando respondiam às questões da professora. Isso se torna ainda mais visível se considerarmos a resposta do aluno no segmento 130 para a pergunta *qual é o órgão referente ao tato*: o aluno diz *mão* no lugar de *pele*, palavra que a professora havia escrito na lousa como parte do exercício.

Não convém aqui fazer uma análise detalhada acerca do conteúdo de ciências trabalhado na aula (nem nos sentimos aptas a fazê-lo), porém, queremos levantar algumas questões que nos mostram que uma reflexão sobre funcionamento linguístico ultrapassa os limites da aula de língua portuguesa. O que estava sendo discutido naquele momento da aula era o sistema sensorial do tatu (que *enxerga e ouve mal, mas tem o olfato muito desenvolvido*, conforme lemos no segmento 101). A relação com o sistema sensorial humano não aparece no texto escrito na lousa pela professora, mas é introduzida no segmento 124 pelas perguntas feitas por ela: *qual é o órgão do paladar? onde sentimos o sabor?*. O exercício passado na lousa (segmento 119) apresenta *boca* como possibilidade de resposta.

Há uma diferença importante entre nomear uma parte do corpo (por exemplo, *mão*, como dito pela criança, ou *olhos*, como falado pela professora) e conceitualizar *órgão*. Considerar uma simetria entre a palavra *órgão* e as palavras *mão* (*pele*), *boca* (*língua*), *olhos*, *ouvido* e *nariz* significa ignorar o fato de que dificilmente essas palavras seriam intercambiáveis em um enunciado como *ela tem olhos azuis* (**ela tem órgãos azuis?*). A palavra *órgão*, diferentemente de *mão* ou *olhos*, nos leva a conceber um funcionamento dentro de um sistema. O órgão responsável pelo paladar (a língua, no caso, que constitui parte da boca), é também parte do sistema digestório, assim como o esôfago, o estômago, etc. O nariz, órgão responsável pelo olfato, faz também parte do sistema respiratório, juntamente com a faringe, os pulmões, etc. Assim, não apenas a relação entre as

¹²Se retomarmos a discussão feita na primeira parte deste artigo, temos algo semelhante ao que citamos sobre os conceitos de rosa e flor. Dizer que “rosa é uma flor” nos ajuda a conceituar rosa, porém não é suficiente para conceituar flor; assim como dizer que “olhos são órgãos” nos ajuda a conceituar olhos, porém não é suficiente para conceituar órgão.

palavras *pele, língua, olhos, ouvido e nariz* (órgãos que desempenham uma função no sistema sensorial), mas também a relação entre essas e *esôfago, estômago, pulmões*, etc. (que desempenham uma função em outros sistemas), é que pode dar a ver o conceito de *órgão*¹³.

Restringimo-nos a esses exemplos por achá-los representativos. O *corpus* está repleto de situações como as que discutimos nesta seção: as questões de conceitualização, que a princípio poderiam conduzir o aluno para uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido atribuído às palavras ou unidades linguísticas, seguem o mesmo padrão das demais questões. As respostas parecem ser precisas e únicas, sem que haja problematização.

Em ambos os exemplos vemos um “espaço de atuação” a ser ocupado pelo professor visando a uma prática pedagógica mais reflexiva e eficaz. Para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário ter em mente que, mais do que responder questões, é preciso problematizá-las. No primeiro exemplo, certamente a identificação dos traços no texto é uma capacidade que se encontra em uma *zona de desenvolvimento real* da criança, enquanto a compreensão do conceito de travessão (e sua utilização em textos próprios) encontra-se em uma *zona de desenvolvimento potencial*, sendo, portanto, necessária a intervenção do adulto para que essa compreensão se dê de forma efetiva. Da mesma forma, no segundo exemplo, nomear partes do corpo parece ser uma capacidade real desses alunos, enquanto a conceitualização da palavra *órgão* parece estar além dessa capacidade. Identificar esse “espaço de atuação” e assumir a responsabilidade de ocupá-lo é um desafio para o educador.

Conclusão

Com base nas observações feitas em sala de aula, considerando ainda as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos dizer que algumas práticas educacionais permanecem bastante cristalizadas nas aulas de língua materna, especialmente no que se refere às atividades de compreensão, interpretação de texto e conceitualização. O reflexo de uma cultura escolar que tem como base para o ensino de língua materna uma concepção de língua como sistema fechado, estático e homogêneo, no qual as unidades linguísticas (tanto as palavras quanto as unidades menores, como morfemas) trazem consigo um sentido intrínseco,

¹³ Interessante observar o que o próprio termo *organismo* evoca em diferentes enunciados, estando este diretamente relacionado a um funcionamento integrado, em que diferentes elementos se encontram em uma relação de interdependência.

já dado, pôde ser constatado no *corpus* que analisamos. Nos exemplos citados, a palavra *travessão* é tratada como correspondente direta dos traços encontrados no texto escrito na lousa e desassociada de seu real papel no texto, e a palavra *órgão* se vê simetricamente associada a um exemplar (*olhos*), sem que a relação entre ele e os demais exemplares de órgãos que desempenham uma função no sistema sensorial (e nos demais sistemas), por exemplo, seja colocada em evidência.

Tendo em vista as categorias estabelecidas para nossas análises, os dados apontam para a impossibilidade de considerar, a princípio, um planejamento de atividades de compreensão textual que extrapole um formato de interação P-R que tem como base uma pergunta (P) enunciada pelo professor, tendo em vista uma resposta (R) já idealizada por ele. Os pares de perguntas e respostas que envolvem questões simples de identificação ou exemplificação (PRO: *Qual é a função das unhas [do tatu]? ALU: Cavar*) e questões mais complexas de conceitualização (ALU: *O que é travessão? PRO: Travessão é esse traço; PRO: O que é olfato? ALU: Cheirar; ALU: O que são órgãos? PRO: Olhos são órgãos*) possuem o mesmo formato.

Como dissemos, parece-nos que as perguntas de conceitualização, que poderiam abrir espaço à problematização e à reflexão sobre a construção de sentidos na língua, são tratadas como questões fechadas, já que as respostas são sempre precisas e únicas, geralmente envolvendo a identificação de um exemplar do conceito em questão. Por outro lado, notamos que a maior parte dessas perguntas foi, nos dados analisados, enunciada pelos alunos. Esse fato aponta para a necessidade do planejamento, pelo professor, de atividades que levem os alunos a problematizar a língua, visando ao trabalho com conceitos que se desenvolvam em níveis cada vez mais altos do ponto de vista da abstração e da generalização. Somente desse modo a prática pedagógica levará o aluno a explorar as mais variadas possibilidades de significação dos recursos linguísticos, a identificar regularidades nas combinações morfossintáticas e textuais nas quais esses recursos estão inseridos, e, mais do que isso, capacitará o aprendiz a manipulá-los a fim de construir sentidos outros.

Por fim, acreditamos que a postura reflexiva diante dos conceitos trabalhados em sala de aula tem importantes implicações para a educação e a instrução. Embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição, sobretudo no que diz respeito à reflexão sobre língua e linguagem. Descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento de conceitos cada vez mais gerais e abstratos é uma importante tarefa prática.

Referências

- Aeby Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton, & J. C. Chabanne (Eds.), *Les gestes professionnels de l'enseignant de français* (pp. 83-106). Paris: PUF.
- Bakhtin, M. M. (2006). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M., & Voloshinov, V. N. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Chevallard, Y. (1991). Sur la déconcertation cognitive. *Interactions didactiques*, 12, 27-51.
- Daniels, H. (2002). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola.
- De Vogüé, S. (2013). A língua entre cognição e discurso. *Calidoscópico*, 11(2), 214-221.
- Fávero, L. L., Andrade, M. L. C. V. O., & Aquino, Z. G. O. (2006). A movimentação tópica numa visão pragmático-discursiva. *Cad.Est.Ling.*, 48(1),85-104. Recuperado em maio de 2015, de <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1545/1118>.
- Gaulmyn, M.-M. (1991). La question dans tous ces états. In C. Kerbrat-Orecchioni (Org.), *La question* (pp. 295-322). Lyon: Presses Universitaire de Lyon.
- Gomes-Santos, S. N., & Almeida, P. S. (2009). Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 9(1), 133-149.
- Hilário, R. N., & Romero, M. (2017) A aquisição do plural nominal por uma criança monolíngue do português do Brasil: o papel enunciativo do plural entre língua-linguagem-discurso. In Silva, C. L. C., Del Ré, A., Cavalcante, M. (Org.), *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto* (pp. 129-148). Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS.
- Marcucci, F. (2015). *A educação nas grandes metrópoles: ensino de língua portuguesa em São Miguel Paulista*. Relatório de qualificação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.
- Ministério de Educação e Cultura (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Autor.

Nascimento, E. L. (2011, primeiro semestre). Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. *Revista Línguas & Letras*, (n. esp.), n.p. Recuperado em maio de 2015, de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5489>

Nascimento, E. L. (2012, segundo semestre). Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. *Trama*, 8(16), 11-30.

Rojo, R. (2000) Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. Trabalho apresentado no II Congresso da Nacional da ABRALIN. Florianópolis: 25 - 27 fevereiro, 1999. In V. Leffa (Comp.), *TELA* (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat.

Romero, M. (2010) Gramática operatória e ensino do léxico em língua portuguesa: fundamentos para uma prática reflexiva. *Estudos Linguísticos* (Lisboa), v. 05, 339-352.

Romero, M. (2017) Léxico, invariância y actividad de lenguaje. In García-Molins, A. L., Jiménez, D. J. (Ed.) *Enacción y léxico*. Valencia: Tirant Humanidades, 121-142.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. ([1974]2003) Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, 7(1-2), 9-73.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Silva, L. A. (2006). Perguntas e respostas: oralidade e interação. In D. Preti (Org.), *Oralidade em diferentes discursos* (pp. 261-295). São Paulo: Humanitas.

Souza, M. B. D., & Galvão, M. A. M (2014). Considerações acerca de funções de perguntas e respostas em sala de aula. In *XVII Congresso Internacional Associação de Linguística e Filologia da América Latina* (ALFAL 2014), João Pessoa. Recuperado em maio de 2015, de <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0910-1.pdf>

Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e linguagem* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente* (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Submetido à avaliação em 24 de fevereiro de 2017; revisado em 28 de agosto de 2017; aceito para publicação em 04 de novembro de 2017.