

**O lugar das
construções
interrogativas
de perguntas no
ensino de língua
portuguesa**

RESUMO: as construções interrogativas são entendidas como um conjunto de elementos linguísticos que estabelecem uma variedade de formas e de funcionamentos para a produção enunciativa das perguntas. Essas características fazem das interrogativas produtivas no PB e relevantes para o estudo da linguagem. O presente estudo busca compreender o lugar das construções interrogativas no âmbito da educação, tendo em vista a disciplina de língua portuguesa abordada no ensino fundamental. A princípio, o texto apresenta breves conceitos acerca das interrogativas com relação às perguntas a partir de estudos linguísticos do português falado no Brasil. Feito isso, verificou-se se e como essas construções da língua são abordadas em documentos curriculares da educação brasileira, partindo dos PCNs (1998) a BNCC (2017), de Língua Portuguesa, e, feito isso, buscou-se em estudos no âmbito do ensino e da aprendizagem na escola saber como é tratada a interrogação. Nesse sentido, verifica-se que, apesar de os documentos normatizadores da educação proporem que sejam desenvolvidas práticas de linguagem, não se encontram neles atividades de ensino e, por isso, nem em materiais didáticos usados em sala de aula, como apontam outras pesquisas, há propostas de trabalhos para uma consciência linguística mais desenvolvida acerca das construções interrogativas. Por essa razão, essas construções linguísticas acabam ocupando um lugar irrelevante nas práticas de ensino da disciplina de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Interrogativas. Pergunta. Língua portuguesa. Educação.

¹ Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (PLEEB), pela UFPA/ Campus Cametá e Graduado em Letras Língua Portuguesa licenciatura pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, email: fernandopompeuvarela23@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Para as diversas situações do cotidiano, o indivíduo realiza perguntas para fins de obtenção de informação e, para isso, faz uso de estratégias interrogativas para as realizar (SANTOS; ARAUJO; FREITAG, 2012). Em um contexto de interação comunicativa, o locutor solicita informações ao interlocutor (SANTOS; ARAUJO; FREITAG, 2012; FERREIRA; ABREU, 2014; FONTES, 2012). Também, por meio das interrogativas, o sujeito elabora questões de reflexão sobre a realidade em que está inserido, a fim de que, com isso, possa construir seu conhecimento de mundo. Dessa forma, há uma relação entre a capacidade de elaborar perguntas a partir das construções interrogativas e a aquisição e a construção do conhecimento pelo indivíduo no processo de compreensão.

Isso acontece, pois, de acordo com Postman (1996, p. 175 apud MOREIRA, 2003, p. 12), o conhecimento é resultado das perguntas que elaboramos sobre o mundo (SANTOS; ARAUJO; FREITAG, 2012), sendo o principal instrumento de que o ser humano dispõe para esse fim. Por outro lado, essa necessidade/ação demanda a apropriação de procedimentos linguísticos interrogativos, convencionados nas relações sociocomunicativas e que, também, devem estar correlacionados às competências aprendidas e desenvolvidas na escola.

Sendo assim, o presente trabalho parte do princípio de que o estudo acerca das construções interrogativas é fundamental tanto para o desenvolvimento da competência comunicativa quanto para o uso adequado da língua (PEREIRA, 2015), e que, além disso, se for inserido no processo do perguntar, como prática de linguagem, em contextos de educação, este estudo pode contribuir para a ampliação da capacidade de aprendizagem de maneira autônoma e crítica pelo educando.

Nesse sentido, tomando como finalidades à construção do conhecimento de maneira autônoma e crítica, documentos educacionais, como a BNCC e os PCNs, propõem que sejam desenvolvidas capacidades de elaborar perguntas pelo aluno a partir de práticas linguísticas a fim de que essa habilidade seja ampliada. Entretanto, o que se verifica é que, construções linguísticas interrogativas, típicas e diversificadas em perguntas, não constituem um lugar significativo no ensino da disciplina de língua portuguesa, no qual devem ou deveriam ser trabalhadas.

No ensino, determinados gêneros que demandam o uso de construções interrogativas para a elaboração de perguntas, como a entrevista e outras atividades dessa natureza, não conduzem ao aluno um aprendizado adequado sobre esses procedimentos linguísticos. Como afirmam Magalhães, Silva e Oliveira (2012), a maioria das atividades relacionadas a esse gênero é incompleta no seu ensino.

Se, por um lado, o estudo das estruturas linguísticas é visto, tradicionalmente, de maneira limitada, pelo aspecto sintático, por meio de formas cristalizadas, sem que haja uma maior exploração do campo

semântico-discursivo e funcional (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 211-212), – como nas gramáticas normativas –, por outro, o que se vê, geralmente, são prescrições e explicações sobre o funcionamento da língua apenas por construções afirmativo-declarativas (PEREIRA, 2015). Além disso, esse modo de ensino pode estar relacionado a um modelo de educação que visa a formar sujeitos reprodutores de informações, em contextos de mera transmissão do conhecimento, nos quais o professor repassa o conhecimento para o aluno de maneira unilinear e o solicita do mesmo modo, sem que haja questionamento por parte do estudante (POSTMAN; WEINGARTHER, 1974; FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Por isso, as construções assertivas são priorizadas no ensino de língua e nas práticas linguísticas na disciplina de português.

Portanto, sendo as construções interrogativas relevantes para a constituição das perguntas, um fato linguístico que precisa ser desenvolvido durante a fase escolar, visando a contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens pelos alunos, busca-se compreender o lugar dessas construções linguísticas no âmbito da educação, tendo em vista a disciplina de língua portuguesa.

2. DO FUNCIONAMENTO ÀS CONSTRUÇÕES DA INTERROGAÇÃO NA LINGUAGEM

O desejo do falante por realizar perguntas induz a diferentes estratégias sintáticas para a construção de sentenças (CASTILHO, 2016). São os tipos básicos de frases, como as interrogativas (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 216-217), que, segundo Araujo e Freitag (2010, p. 322), caracterizam-se por construções convencionalizadas que fazem parte da gramática da língua, utilizadas a partir dos diversos procedimentos comunicativos que o locutor adota na interação verbal para realizar as perguntas (SANTOS; ARAUJO; FREITAG, 2012, p. 375) e que, de acordo com Searle (2002 apud FERREIRA; ABREU, 2014), correspondem às tentativas de o falante levar o ouvinte a fazer algo, como a solicitação de uma resposta às perguntas.

As respostas esperadas são linguísticas (CHAFE, 1979, p. 323 apud FONTES, 2012, p. 57) e, por essa razão, são entendidas como informações verbais especificadas nas próprias proposições interrogativas (DIK, 1997a; 1997b apud FONTES, 2012, p. 60). Isso significa que a informação solicitada e especificada na proposição consiste em uma informação nova, que está ausente² no estado mental de um dos participantes da interação verbal (HALLIDAY, 1994 apud FONTES, 2012, p. 61).

2. Quando trata do uso da interrogativa de conteúdo, o autor apresenta três possibilidades: “o falante pode assumir que a informação (i) não está disponível para ele próprio, mas sim para seu ouvinte, e a interrogativa funciona como um pedido de informação; que (ii) ela está disponível para ele, mas não para seu ouvinte, e a pergunta funciona como uma forma de ativar ou acrescentar um determinado conhecimento na informação pragmática do Ouvinte; por fim, (iii) que está ausente para ambos, falante e ouvinte, sendo a pergunta uma exposição das dúvidas e inquietações do falante, o que coloca o ouvinte no papel de testemunha” (FONTES, 2012, p. 61).

Essa função é o componente discursivo prioritário para o uso de interrogativas, conforme afirma Ali (1964, p. 125 apud FERREIRA; ABREU, 2014, p. 229), pois, em algum ponto da construção interrogativa, vai estar especificada a ausência de informação, a que se solicita por meio da pergunta. Por outro lado, Mario Perini (2010, p. 123) alerta para o fato de que uma oração interrogativa não é a mesma coisa que uma pergunta, uma vez que o ato de perguntar se refere a um dos propósitos que uma estrutura interrogativa pode apresentar (LYONS, 1970 apud FONTES, 2012, p. 55), tratando-se de uma função típica dessa categoria de frase (HALLIDAY, 1994, p. 45 apud FONTES, 2012, p. 60). Desse modo, compreende-se que os usuários da língua utilizam com frequência construções interrogativas para realizar perguntas e essa materialização linguística, motivada pela necessidade de obtenção de informação, estabelece um conjunto de elementos dessa natureza.

2.1 CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS NO PORTUGUÊS DO BRASIL (PB)

As interrogativas são conhecidas a partir das características de construção dos enunciados e de como funcionam na língua. Por isso, alguns estudos visam a descrever os fatos linguísticos envolvidos nesse tipo de procedimento linguístico e quais construções ocorrem nele, como em casos do PB, em diferentes perspectivas³ da língua, desde os níveis sintático, prosódico, sociolinguístico, semântico até os discursivos.

Nas perspectivas linguístico-descritivas acerca da interrogação no PB, alguns autores geralmente tomam como base a estrutura sintática das interrogativas como o principal elemento definidor dessa construção a ser descrito, por ela ser mais marcada em relação a outros tipos de estruturas (como as declarativas) (PEREIRA, 2015, p. 1). Entretanto, para além do aspecto da estrutura sintática, há estudos que abordam os usos das variadas formas para construção em determinados contextos de uso da linguagem e, também investigam as implicações semântico-discursivas que algumas dessas formas podem exercer em uma situação enunciativa.

Os principais elementos interrogativos descritos realizados no PB, que compõem a construção interrogativa, estão exemplificados no quadro 1, abaixo, organizados em uma hierarquia de tipos (fechada e aberta (Q)), variedades de formas de cada tipo e exemplos de frases:

3. Podemos citar os estudos de Perini (2010), Oushiro (2011) e Fontes (2012).

Quadro 1 – Quadro da tipologia das interrogativas

FECHADA	Sim/Não	Você gosta de sorvete?
	Será que	<i>Será que</i> ele gosta de sorvete?
	Alternativa	Você gosta de sorvete de morango <i>ou</i> de chocolate?
	Indireta	Queria saber <i>se</i> você gosta de sorvete.
	Tag	Você gosta de sorvete, não gosta?
ABERTA	Qu	<i>Qual</i> sorvete você vai querer?
	Qu-que	<i>Qual que</i> você prefere?
	É-que	<i>Qual é que</i> você vai comprar?
	Qu-in-sintu	Você vai comer <i>qual</i> ?
	Indireta	Queria saber <i>qual</i> sorvete você vai comer.

Fonte: Autor do trabalho.

O quadro acima apresenta exemplos simples de perguntas que têm como base as construções descritas apresentadas na gramática de Mário Perini (2010), a começar pelas tipologias *fechadas* e *abertas*: dentre as formas fechadas⁴, descritas pelo autor, estão as *sim/não*, *será que* e as *indiretas*; enquanto que as interrogativas *alternativa* e *tag* são apresentadas por Sousa (2006).

Nas abertas, notou-se a equivalência entre as formas descritas por Perini (2010) e as estruturas apresentadas por Oushiro (2011), como interrogativas *Q*⁵, nas quais há a presença do constituinte interrogativo, sendo um advérbio ou pronome, o qual indica a ausência da informação, cuja posição no enunciado pode variar conforme uso da língua em termos de oralidade e escrita (OUSHIRO, 2011; OUSHIRO; MENDES, 2012). Nesse sentido, foi considerada a categorização desse último autor, com exceção da última, a *indireta*, que tem como base os demais autores apresentados neste estudo.

Por outro lado, o uso de determinadas formas e/ou elementos interrogativos (advérbios e pronomes) está também atrelado ao aspecto enunciativo. De acordo com os estudos semântico-enunciativos de Neves e Bomfim (2006), as construções interrogativas – as com e sem constituintes interrogativos (abertas e fechadas) – pressupõem as possíveis respostas buscadas no ato enunciativo.

Na interrogativa *parcial* (ou aberta), conforme Givón (2001, p. 30), os elementos interrogativos sinalizam a informação ausente para o falante, e a informação pressuposta se dá no restante da estrutura (FONTES, 2012, p. 61). Esses elementos, conforme Charaudeau (1992 apud SOUZA, 2006, p. 92), demandam a identificação de uma ação, de uma causa, de um objetivo ou finalidade, de um espaço, de um tempo, de uma qualificação, de uma

4. São aquelas cujas respostas são caracterizadas por uma afirmação ou negação, geralmente, acompanhada do verbo da pergunta.

5. Qu, Qu-que, É-que e Qu-in-situ (OUSHIRO, 2011).

quantidade, e, para cada um desses aspectos, o enunciador tem as variadas possibilidades de obtenção da informação (NEVES; BOMFIM, 2016).

No exemplo de Neves e Bomfim (2006), no enunciado *Quando se realizará a competição?*, o interrogativo *quando* pressupõe que o enunciador não possui informações suficientes e pode ser preenchido por respostas do tipo *nunca, no próximo mês, no próximo ano*. Portanto, conforme os autores, a realização desse constituinte constrói uma **classe aberta de possibilidades** para o seu preenchimento. Assim, também, MacKay (2001) caracteriza as perguntas abertas “(...) como aquelas que possibilitam diferentes tipos de resposta, que possibilitam que a resposta envolva a descrição de vários tipos de relação.” (apud NOCETI, 2011, p. 321).

Por outro lado, a interrogação **total**, ao ser formulada pelo falante, busca uma resposta afirmativa, que pode ser *sim*, ou negativa, *não*, seguida geralmente do verbo da pergunta (NEVES; BOMFIM, 2006, p. 95), como, por exemplo, “não gosto” como possibilidade de resposta da pergunta “você gosta de sorvete?” (quadro 1). Apesar disso, pode haver diferenças quanto ao seu funcionamento na linguagem quando se usa determinada forma interrogativa, como as mostradas no Quadro 1.

Portanto, entendemos as construções interrogativas como um conjunto de elementos linguísticos correlacionados em funcionamento que as caracterizam no enunciado, compreendendo possibilidades variadas para a função de solicitação de informação, podendo constituir e veicular perguntas na enunciação. Essas características fazem das interrogativas produtivas no PB e relevantes para o estudo da linguagem. Por essa razão, feitas as abordagens teóricas sobre a natureza das construções interrogativas e de seus contextos funcionais, é necessário investigar a interrogação enquanto conteúdo curricular de ensino, no contexto educacional, para o âmbito da disciplina Língua Portuguesa (LP).

3. CONSTRUÇÕES INTERROGATIVAS DE PERGUNTAS E/NO ENSINO DE LP

A dúvida, a inquietude e/ou a curiosidade é o que mobiliza o indivíduo a questionar sobre a realidade em que está inserido, sobre as asserções enunciadas por alguém ou sobre um texto escrito que esteja lendo, para fins de compreensão. Esse processo específico de aquisição e construção de conhecimento deve partir de um procedimento linguístico-cognitivo, o qual é determinado por meio da elaboração de perguntas pelo indivíduo, de modo que a principal construção utilizada é caracterizada por alguma construção tipicamente interrogativa (FONTES, 2012, p. 60), cuja função específica é buscar e obter informação. Portanto, a interrogação, enquanto um fenômeno da linguagem, é essencial na ação do conhecer humano e, por isso, inscreve-se (ou deveria) no contexto de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Noceti (2011, p. 104-105) considera como principal objetivo da Lei de Diretrizes e Bases o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do educando, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades para tomada de atitudes e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Seguindo essa linha, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) (1998), de língua portuguesa, apresenta como um de seus objetivos para as aprendizagens do aluno no ensino fundamental a capacidade de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.”⁶.

Nesse sentido, por buscar desenvolver a capacidade do sujeito educando de elaborar perguntas, a BNCC (2017) a trata como uma habilidade a ser aprendida na escola, desde as séries iniciais. Em outras palavras, o sujeito deve ter um estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, sendo adquirido por meio do desenvolvimento dessa capacidade⁷. Especificamente, para o ensino fundamental maior, o documento orienta que seja trabalhada a habilidade de elaborar perguntas, basicamente, para fins de análise crítica de determinadas fontes, formulando-as de maneira coerente e adequada em diferentes situações. Assim como nos PCNs, a BNCC também recomendará o trabalho com questionamento, portanto, para o aprofundamento da reflexão crítica, não como um fim, mas como um meio de compreensão (BRASIL, 2017, p. 64).

Esse tipo de atividade, geralmente, está restrito aos profissionais acadêmicos nos seus trabalhos com pesquisa científica na construção de conhecimentos. Renan Noceti (2011), ao fazer uma abordagem em seus estudos sobre o *delimitar problema de pesquisa a partir de perguntas*, apresenta contribuições teóricas relevantes acerca do desenvolvimento da capacidade de perguntar para fins de educação.

Com base em alguns autores, ele afirma que a formulação de um problema de pesquisa se dá na forma de pergunta, e isso ajuda a “orientar as etapas de uma pesquisa no sentido de produzir uma resposta em relação a algum fenômeno ainda desconhecido ou incompreendido.” (NOCETI, 2011, p. 70). Esse conceito é muito coerente com a própria função de uma construção interrogativa, como foi demonstrada no tópico anterior, uma vez que esta pressupõe haver ausência parcial ou total de algum elemento desconhecido por um dos participantes e, também, porque uma pesquisa objetiva buscar e construir conhecimento.

Além disso, esse autor enfatiza ainda a importância da pergunta para a educação, quando afirma que “[...] O processo de perguntar provavelmente caracteriza uma forma pela qual é possível aprender a aprender,

6. Esse mesmo objetivo também está presente nos PCNs – Temas Transversais (1998, p. 8).

7. Além da capacidade de perguntar, a BNCC lista outras capacidades, como a de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 58).

também constituindo um objetivo para a educação. Se o processo de perguntar puder ser demonstrado como tal, há neste processo uma dimensão socialmente crítica.” (NOCETI, 2011, p. 115).

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma capacidade de perguntar como uma forma de aprender a aprender é apresentado nos objetivos básicos da educação, principalmente do Ensino Fundamental, como consta na BNCC, nos PCNs de LP e, também, na LDB quando delibera que a formação básica do cidadão é mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem a partir da aquisição de conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1996). Por essa razão, Noceti (2011, p. 142) preconiza que as aprendizagens dessas capacidades não devem estar restritas à atuação do cientista (pesquisador) profissional ou à intervenção profissional de nível superior, mas aos estudantes de diferentes níveis de educação.

Dessa maneira, para que essas habilidades possam ser desenvolvidas pelo sujeito, uma das finalidades da BNCC para o ensino é possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem que lhes permitem ampliar suas capacidades de expressão e manifestação linguística, bem como os seus conhecimentos sobre ela (BRASIL, 2017, p. 63). Nesse caso, para o desenvolvimento dessas habilidades em contextos de ensino e aprendizagem, tem-se a compreensão e a produção textual em uma perspectiva enunciativo-discursiva (BRASIL, 2017, p. 67).

Nesse sentido, tomar a atividade de elaboração de perguntas no ensino como uma prática de linguagem significativa em perspectivas enunciativo-discursiva seria tirá-la de um contexto isolado de uso fragmentado, assim como também são trabalhadas outras construções da língua, para colocá-la em um contexto funcional de uso da linguagem a fim de que o estudante possa compreendê-la e desenvolvê-la.

Desse modo, tomando como base a produção textual de estudantes do ensino fundamental maior, em uma pesquisa realizada a fim de analisar as estratégias de construção interrogativa e saber, através dessas, o que precisava ser aprendido por esses alunos em um contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, Varela (2019) verificou que, a partir da aplicação de uma situação comunicativa, na qual os alunos tiveram que elaborar perguntas escritas para um personagem fictício, eles conseguem realizar determinadas construções interrogativas para a elaboração das perguntas escritas, porém eles possuem limitações quanto ao uso dessas construções.

De acordo com o autor do trabalho, isso foi verificado principalmente no fato de os escreventes utilizarem, na maioria das vezes, dentro de um mesmo contexto, uma única categoria morfossintática – o advérbio de causa *por que* – para direcionar o sentido das perguntas, frequentemente, em uma mesma posição, caracterizada pela forma *Qu*. Outro entrave se deve ao fato de que os estudantes, frequentemente, constroem-nas por períodos simples, porque carecem de elementos textuais, necessários para a contextualização da pergunta na escrita, tais como o vocativo, a quem se direciona a pergunta, e outras estruturas subordinadas à interrogativa, a fim de definir quem a realiza e qual a situação referente à proposição.

Esses resultados, além de terem demonstrado que aqueles estudantes não conseguem desenvolver estratégias diversificadas de construção interrogativa para a elaboração de perguntas, pressupõem não haver uma condução de ensino que contemple o desenvolvimento das estratégias linguísticas de construção dessa natureza. Por isso, é necessário avaliar a necessidade de considerar o conhecimento sobre construções interrogativas utilizadas para elaboração de perguntas na constituição de currículos escolares e de sua efetiva inserção nas aulas de língua portuguesa, preferencialmente. Entretanto, quando se trata de ensino de língua, há alguns entraves quanto às prescrições sobre o conhecimento das interrogativas do PB para a elaboração de perguntas.

Como foi visto no tópico anterior, as construções interrogativas não se resumem apenas a estruturas sintáticas cristalizadas, mas se trata de diferentes formas que variam no uso da língua durante o curso da interação comunicativa. Porém, em gramáticas normativas da língua portuguesa, como a de Cunha e Cintra (2008), as interrogativas são resumidas apenas por dois tipos de construções – as *diretas* e as *indiretas* – com a apresentação de apenas três formas⁸ de frase.

Verifica-se também que determinados gêneros e tarefas relacionados à elaboração de perguntas não são bem trabalhados pelo professor, e a razão disso pode estar no fato de que o gênero entrevista, que tem a pergunta como principal elemento da sua composição, seja o único apresentado em manuais didáticos.

Acerca desse fato, Magalhães, Silva e Oliveira (2012), ao realizarem uma análise dos PCN de Língua Portuguesa, do documento do Programa Nacional do Livro Didático e das atividades em livros didáticos do 6º ao 9º ano, constataram que a entrevista é trabalhada de maneira superficial e incompleta e que atividades dessa natureza, as quais são solicitadas aos alunos a exemplo da realização de enquetes, elaboração de perguntas e/ou de um questionário, não são realizadas de maneira planejada e sistemática.

A razão de esses materiais escolares serem insuficientes na abordagem acerca das estruturas interrogativas pode estar no fato de que, segundo Pereira (2015), tradicionalmente, gramáticos brasileiros utilizam como exemplos apenas estruturas de frases afirmativo-declarativas para prescrever modelos e explicar sobre o funcionamento da língua. Esse aspecto acaba influenciando os manuais de escrita, os livros didáticos e a própria prática de ensino de língua portuguesa.

Portanto, percebe-se que, a partir dos apontamentos dos autores, apesar de a BNCC propor que sejam desenvolvidas habilidades como a de elaborar perguntas, essas não são tratadas de maneira adequada como práticas de linguagem no ensino e pelos materiais escolares utilizados no espaço de

8. As diretas são construídas sem a presença do elemento interrogativo, como pronomes e advérbios, como é o caso das perguntas de sim ou não, e as construídas com pronomes e advérbios interrogativos, geralmente, no início da frase. Nas indiretas, o pronome ou advérbio interrogativo inicia a pergunta contida no período composto (CUNHA; CINTRA, 2008).

sala de aula, de modo que a condução às aprendizagens dessa capacidade linguística acaba ficando à margem do processo.

É possível relacionar esses fatos com o argumento de Postman e Weingarther (1974) de que a “ciência de fazer perguntas” não é ensinada nas escolas, e, pelo contrário, os alunos “estão restringidos ao processo de memorizar (parcial e temporariamente) as respostas dadas por outrem às perguntas feitas por outrem.” (apud NOCETI, 2011, p. 109). Isso acontece, segundo os autores, porque um determinado modelo de educação tradicional está subordinado à burocracia, à manutenção de poder, à “entropia”, à exploração (ibid., p. 10). Desse modo, é possível entender que, o fato de o aprendizado do *perguntar* não figurar no ensino, deve-se às relações de poder vigentes na sociedade, na qual os sujeitos estão acostumados a um processo de aprendizagem em que só há asserções de conhecimento transmitidas de maneira unilateral, alienando o educando do processo de aprender o conhecimento de forma autônoma e crítica, sujeito a um contexto de mera reprodução do conhecimento de outrem.

Paulo Freire e Antonio Faundez (1985), em sua obra *Por uma pedagogia da pergunta*, tratam desse tema em uma perspectiva parecida com a de Postman e Weingarther (1974)⁹, quando concordam que o conhecimento começa pela pergunta, despertada pela curiosidade, sendo profundamente democrático para o educando aprendê-la em oposição a um modo de educação de uma sociedade hierarquizada que se reflete dentro do espaço de ensino, na relação professor e aluno, de uma perspectiva reprodutora de um conhecimento.

Acerca dessa relação entre o educador e o educando, Freire (1987) irá chamá-la de “educação bancária”¹⁰. Esse modo de ensino, em detrimento daquele que possibilita um sujeito questionador, o autor considera como sendo a “castração da curiosidade”, afirmando que “[...] o que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 24).

Portanto, valendo-se desses argumentos, é importante refletir sobre o lugar e o papel que o estudo da interrogação, como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, pode contribuir para as aprendizagens do educando, e sobre os meios que os alunos dispõem para se apropriar dessas estratégias na construção de perguntas e desenvolvê-las, além do seu grau de conhecimento, para construção de novos conhecimentos de maneira autônoma e crítica.

9. Ver em POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. *Contestação: nova fórmula de ensino*. Expressão e Cultura, 1978.

10. Conceção esta que, “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 33).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Firmado na ideia de que o estudo acerca das construções interrogativas pode ser fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa e que, além disso, a partir da compreensão e da produção dessas construções o sujeito pode desenvolver a capacidade de elaborar perguntas, sendo o principal recurso intelectual de que o ser humano dispõe para construção de conhecimento de maneira autônoma e crítica, o trabalho por parte da escola com o ensino e a aprendizagem das interrogativas para a elaboração de perguntas, como práticas de linguagens, torna-se fundamental para a educação do indivíduo.

Por isso, o objetivo deste trabalho foi discutir o lugar dessas construções no contexto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, a partir de considerações que conceituam as interrogativas de perguntas na linguagem, destacando sua importância não apenas para fins de conhecimento linguístico, mas como uma capacidade a ser desenvolvida pelo aluno para suas aprendizagens educacionais. Contudo, foi observado que, apesar de os estudantes da educação básica construírem interrogativas para a elaboração das perguntas, eles possuem limitações quanto ao uso das estratégias de construção.

São fatos que levam à pressuposição de não haver uma condução de ensino que contemple o desenvolvimento de capacidades linguísticas para esse tipo de atividade. Tais fatos acabam prejudicando as competências cognitivas que são necessárias ao educando para agir com autonomia intelectual e para adquirir o conhecimento, uma vez que o aluno é alienado das construções interrogativas no contexto de ensino-aprendizagem. Por isso, é necessário considerar a necessidade do conhecimento sobre procedimentos interrogativos para elaboração de perguntas na constituição de currículos escolares e de realizar sua efetiva inserção nas aulas de português, não apenas para tratar de estruturas cristalizadas da língua, mas para abordar outras vistas e aplicadas em contextos práticos da linguagem.

Das razões por trás dos problemas quanto à ausência de um conhecimento dessa capacidade de linguagem está o fato de que determinados gêneros que demandam o uso de estratégias interrogativas e outras atividades dessa natureza não conduzem o aluno a um aprendizado significativo sobre essas construções e no fato de que, tradicionalmente, as prescrições e as explicações sobre o funcionamento da língua se dão apenas por meio de estruturas afirmativo-declarativas. Além do mais, esse processo educativo pode estar atrelado às relações de poder existentes na sociedade, as quais preconizam um modo de ensino hierarquizado, caracterizado pela mera reprodução de conhecimento e saberes em sala de aula, limitando o educando de capacidades de autonomia do pensar crítico e reflexivo em relação aos conhecimentos expostos para ele.

Dessa maneira, parece ficar mais claro porque há um lugar de relevância para o ensino das construções assertivas da língua nas aulas de português na escola. De acordo com Ferreira e Abreu (2014), essa categoria frasal pressupõe

o posicionamento por parte do locutor, uma vez que, por meio dela, ele informa fatos, atribuindo valores às informações que pretende comunicar aos interlocutores, fazendo com que eles deem credibilidade ao que é informado.

Sendo assim, a aprendizagem dessas construções assertivas se justifica por aquele modo de ensino que se caracteriza apenas pela transmissão do conhecimento por parte do professor ao aluno, de maneira hierarquizada, no qual a principal meta é fazer com que o aluno/interlocutor saiba tão somente reproduzir aquele conhecimento vindo do professor (dos manuais normativos didáticos, dos meios de comunicação de massa, etc.), ou seja, que o aluno construa asserções cujo conteúdo seja o mesmo proposto pelo professor.

Para Moreira (2003, p. 12), nossa compreensão de mundo é construída com definições que criamos, a partir das metáforas que são utilizadas nesse processo e das perguntas que elaboramos para esse fim. Nesse sentido, em contradição àquele modo de ensino baseado na reprodução assertiva do conhecimento, propor perguntas significa a atividade de interrogar, que, por sua vez, define-se como *examinar, investigar, procurar conhecer*¹¹. Sendo assim, a interrogação se relaciona com a tentativa do indivíduo de compreender os conhecimentos veiculados por algum meio, o professor, os materiais didáticos, as mídias informacionais, etc., estando relacionada com/no processo de leitura.

Nesse contexto, fazer perguntas sobre um texto funciona como uma estratégia para leitura (SOLÉ, 1998), e, em virtude disso, quando pergunta se,

[...] “essa informação é confiável?”; “como foi produzida?”; “existem informações que diferem desta?”, o aluno aumenta seu grau de autonomia em relação ao conhecimento produzido e a maneira de conhecê-lo [...] identificando o que é relevante e irrelevante nas informações (NOCETI, p. 469).

Assim, no ato da leitura de um texto enunciado por outrem ou por outros meios de informação, utilizamos estratégias, como são os questionamentos, para a compreensão e para a análise das informações. Além do mais, esse processo não ocorre apenas quando fazemos a leitura de textos em materiais escritos, mas, também, do mundo. Por essa razão, fazer perguntas é uma prática de linguagem fundamental para atingir fins de compreensão, sendo realizadas por meio das capacidades de construção interrogativa.

Entretanto, quando se trata do âmbito educacional, apesar de os documentos legislativos e curriculares destacarem a importância do desenvolvimento de capacidades do aluno de elaborar perguntas, utilizando-se de gêneros como objeto de ensino, verificou-se, nas considerações dos estudos que embasaram este trabalho, que as construções interrogativas de perguntas estão em um lugar à margem na educação (se não, em nenhum lugar). Por isso, considera-se que essas construções devam ocupar um lugar

11. Acepções encontradas no dicionário eletrônico Houaiss (2009).

de relevância no contexto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, em que haja uma consciência linguística mais desenvolvida que oriente de modo efetivo a elaboração de propostas de ensino capazes de fazer com que indivíduos desenvolvam plenamente suas habilidades de aprendizagem, não apenas para uso da língua, mas para a construção do conhecimento de maneira autônoma, crítica e reflexiva.

El lugar de las construcciones interrogativas de preguntas en la enseñanza de la lengua portuguesa

RESUMEN: las construcciones interrogativas se entienden como un conjunto de elementos lingüísticos que establecen una variedad de formas y funcionamientos para la producción enunciativa de preguntas. Estas características hacen que los interrogatorios sean productivos en BP y relevantes para el estudio del lenguaje. Este estudio busca comprender el lugar de las construcciones interrogativas en el contexto de la educación, considerando la asignatura de lengua portuguesa abordada en la escuela primaria. En un primer momento, el texto presenta breves conceptos sobre interrogativos en relación a preguntas basadas en estudios lingüísticos del portugués hablado en Brasil. Posteriormente, se verificó si y cómo se abordan estas construcciones lingüísticas en los documentos curriculares de la educación brasileña, a partir de los PCN (1998) hasta el BNCC (2017), de Lengua Portuguesa, y posteriormente se buscaron estudios en el ámbito. enseñar y aprender en la escuela para saber cómo se maneja el interrogatorio. En este sentido, se comprueba que, si bien los documentos normativos de la educación proponen que se desarrollen las prácticas del lenguaje, no hay actividades docentes en ellos y, por tanto, no en los materiales didácticos utilizados en el aula, como lo demuestran otras investigaciones, existen Propuestas de trabajo para una conciencia lingüística más desarrollada sobre construcciones interrogativas. Por ello, estas construcciones lingüísticas acaban ocupando un lugar irrelevante en las prácticas docentes de la disciplina de la lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Interrogativas. Pregunta. Lengua portuguesa. Educación.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016. 768 p.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FERREIRA, H. R. M.; ABREU, M. T. T. V. Os tipos frasais à luz da teoria dos atos de fala. **Revista Língua & Literatura**, v. 16, n. 27, p. 211-237, dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguae-literatura/article/view/1328>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FONTES, M. G. **As interrogativas de conteúdo na história do português brasileiro**: uma abordagem discursivo-funcional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 159 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

FREITAG, R. M. K.; ARAUJO, A. S. Quem pergunta quer resposta! perguntas como estratégias de interação na escrita. **Via Litterae**, v. 2, n. 2, p. 321-335, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Freitag/publication/50384736_Who_ask_wants_answer_-_questions_as_interactional_strategies_in_written/links/55280b600cf29b-22c9ba4842.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

MAGALHÃES, T. G.; SILVA, M. D.; OLIVEIRA, P. M. O gênero entrevista em manuais didáticos de Língua Portuguesa. **Raído**, v. 6, n. 11, p. 55-72, 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/1593/1147>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Maragogi, AL, Brasil. 2003.

NEVES, J. S. B.; BOMFIM, E. R. M. (Orientadora). **Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião**. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. 206p.

NOCETI, R. V. **Classes de comportamentos constituintes da classe geral “delimitar problema de pesquisa a partir de perguntas”**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis SC, 2011.

OUSHIRO, L. **Uma análise variacionista para as interrogativas-Q**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-graduação em Semiótica e Linguística, Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OUSHIRO, L.; MENDES, R. B. A Variação em interrogativas de constituinte no fluxo conversacional. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 3, p. 273-292, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/11859/12519>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PEREIRA, A. Uma abordagem gramatical das estruturas interrogativas diretas em contos de Machado de Assis e Rubem Fonseca. **Lume repositório digital UFRGS**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117591/000967208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2019.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 366 p.

SANTOS, J. C.L.; ARAUJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. Perguntas na sala de aula: uma classificação textual-interativa. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 22, n. 45, p. 373-397, 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/478>. Acesso em: 17 maio 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, J. A. C. O papel da modalidade interrogativa nas unidades informativas do artigo de opinião autoral. **Calidoscópico**, v. 4, n. 2, p. 90-96, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5991/3169>. Acesso em: 17 maio 2019.

VARELA, F. L. P. **Estratégias interrogativas em perguntas escritas elaboradas por alunos do ensino fundamental de mocajuba**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.