

As sequências textuais no gênero oral: análise de uma aula expositiva universitária

*Textual sequences in oral genre: analysis of a
university level expositive class*

Gil Negreiros *

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,
Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo: O trabalho tem como tema a organização textual e discursiva do gênero oral “conferência” (também chamado, no trabalho, de “apresentação oral”). Nosso objetivo é analisar, a partir dos planos do texto e do contexto de produção, as estratégias de textualização empregadas pelo sujeito produtor e as regulações “descendentes” (regulações que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados) que interferem nessa produção e que, desta forma, se fazem presentes nos textos em questão. O *corpus* escolhido faz parte das elocuições formais (uma aula universitária), transcritas pelo Projeto da Norma Urbana Culta da Cidade de São Paulo – NURC-SP e publicadas por Castilho e Preti (1986). Adotaremos, como referencial teórico, aspectos ligados à Linguística Textual dos Discursos, na perspectiva divulgada por Adam (2000). A partir dessa perspectiva, investigamos a relação entre a organização macroestrutural do texto e os diversos fatores externos em jogo na elaboração textual do *corpus* em análise, focalizando a aspectos referentes à situação comunicativa e à interação entre os sujeitos. Os resultados das análises suscitam discussões relativas à interação postulada por Adam (2000) entre regulações “ascendentes”, que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui o texto, e regulações “descendentes”, aquelas imposta pelas situações de interação e pelos gêneros. Com isso,

* Professor Doutor do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras; docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; gil.negreiros@ufsm.br

também tentamos demonstrar, em nossa análise, que a apresentação oral possui estratégias de textualidade específicas, como, por exemplo, a adoção do tipo textual da narração, que pode ser um índice do caráter assíncrono do gênero em questão, tendo em vista que a narração é monológica (no sentido conversacional) e limita as possibilidades de cooperação dos ouvintes. Desta forma, sob o impacto da busca por expressão e por interação, os enunciados podem assumir formas infinitas, mas os gêneros e as línguas interferem como fatores que regulam o processo de textualidade.

Palavras-chave: Análise textual do discurso. Sequências textuais. Aula expositiva. Texto oral.

Abstract: This paper focuses on the textual and discursive organization of the oral genre “conference” (also called, in this paper, “oral presentation”). Based on text planning and context production, our goal is to analyze, textualization strategies employed by the user and “top-down” regulations (regulations forced into the enunciation due to their given social place, language and genre) that interfere in such production and, therefore, are present in the texts being studied. The corpus chosen is part of the formal utterances (a university level class), transcribed by the NURC – Urban Standard Language in São Paulo City Project (Projeto da Norma Urbana Culta da Cidade de São Paulo – SP) and published by Castilho and Preti (1986). Our theoretical framework leans on the aspects related to Discourse Textual Linguistics, as proposed by Adam (2000). From this perspective, we investigate the relationship between the macro-structural organization of the text and the various external factors at play in the textual elaboration of the corpus under analysis. Our focus lies on the aspects related to the communicative situation and to the interaction among speakers. The results of the analyses raise discussions regarding the interaction postulated by Adam (2000) between “bottom-up” regulations, which govern the chains of propositions in the system constituting the text, and “top-down” regulations, which are imposed by the situations of interaction and by genre. This way, we also try to show, in our analysis, that oral presentations have specific textual strategies. An example is the adoption of a narrative textual type which can be an indication of the asynchronous character of such genre, once the narrative is monological (in the conversational sense) and limits the possibilities for cooperation from the listeners. Thus, under the impact of the search for expression and for interaction,

statements can take infinite forms, but genres and languages interfere as factors that regulate the textuality process.

Keywords: Discourse Textual Analysis. Textual Sequences. Expository Class. Oral Texts.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre as práticas discursivas que acontecem nos ambientes de ensino, talvez a aula expositiva seja uma das mais relevantes. É por meio dessa prática que grande parte das instituições do ensino primário, médio ou superior realiza, na maioria das vezes, um dos principais objetivos da escola: o processo de ensino – aprendizagem. Mais do que uma mera atividade escolar, a aula expositiva é uma forma de ação social e, como tal, possui características discursivas próprias, relativas tanto ao nível em que é empregada, quanto a outras questões que envolvem a interação entre os enunciadores de que dela participam.

O objetivo deste artigo é investigar algumas dessas características discursivas próprias das aulas expositivas: os empregos das sequências textuais, tendo em vista dois aspectos do gênero em questão: a interação entre professor e aluno e a questão do ensino.

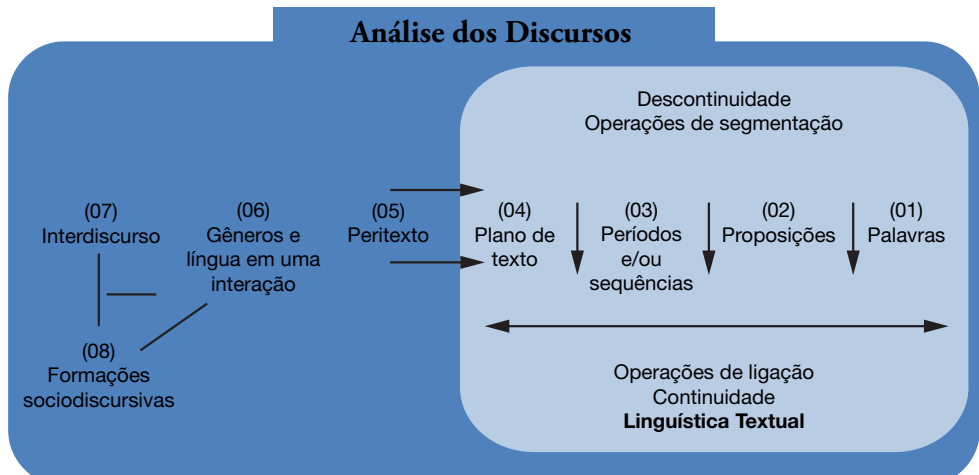
Para isso, adotamos como referencial teórico a Análise Textual dos Discursos, na perspectiva de Adam (2008). Essa área dos estudos linguísticos visa estudar os efeitos discursivos e interacionais produzidos pelas estratégias textuais que são adotadas na elaboração do texto. No caso da aula expositiva, que pertence a modalidade oral, essas estratégias são específicas e podem ser às vezes muito diferentes de gêneros pertencentes à modalidade escrita, já que possuem, além do aspecto informacional relacionado à temática da aula em si, o aspecto interacional entre os enunciadores presentes.

O artigo está dividido em três partes: na primeira, discutimos aspectos teóricos relacionados à Análise Textual dos Discursos e à aula expositiva. Em seguida, apresentamos o *corpus*, composto por um trecho de uma aula expositiva universitária, para, em seguida, analisarmos as sequências textuais usadas no *corpus* em relação ao gênero e à interação.

2 A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO

Adam (2008) propõe a articulação de pressupostos da linguística textual em análises discursivas. Para o autor, é possível realizar um trabalho de investigação linguística tendo por base uma linguística textual (desvencilhada da gramática de texto) unida a um campo maior da análise do discurso (emancipada da análise do discurso francesa). Assim, postula, “ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise de discurso” e define “a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas.” (2008, p. 43)

Dessa forma, o autor apresenta a articulação dos fenômenos linguísticos aos fenômenos discursivos. O que pretendemos, neste artigo, é analisar nosso *corpus*, de origem oral, a partir do esquema proposto por Adam (2008, p. 43), que apresentamos agora:



Especificamente, nossas observações a respeito do *corpus* são feitas, primeiramente, a partir do que Adam chama de determinações descendentes (da direita para a esquerda), ou seja, dos aspectos textuais para os aspectos discursivos, de modo a mostrar como os recursos textuais atuam na definição do gênero e a serviço da interação.

Damos ênfase, neste estudo, primeiramente ao item (03) do esquema 01, referente às seqüências textuais. Em seguida, abordaremos como essas seqüências estão relacionadas com as determinações ascendentes, como a questão do gênero, da interação e formação discursiva (item 06). Dessa forma, tentamos mostrar

como as sequências, os mecanismos textuais aqui analisados, formam o plano do texto oral e, além disso, de uma forma mais ampla, como essas sequências são condizentes com o modelo de gênero oral adotado, à interação, obedecendo à *formação discursiva*¹ em que o discurso ocorre. Assim, o enfoque será nos itens (03) e (06), particularmente. Não é nosso objetivo, portanto, até por conta dos limites desse artigo, analisar outros itens do esquema proposto por Adam.

3 AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS: BASES TEXTUAIS DO GÊNERO

A questão das sequências é um dos principais pontos da Análise Textual dos Discursos proposta por Adam. Segundo ele, as sequências são unidades textuais complexas, tipificadas, formadas pelo agrupamento de proposições-enunciados: as macroproposições². (cf. 2008, p. 203)

A macroproposição é “uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições” ocupando posições certas dentro de determinadas sequências. Desta forma, as macroproposições adquirem seu sentido nas relações com as outras, a partir da unidade hierárquica complexa das sequências. (Idem, p. 204).

Uma sequência é uma rede relacional hierárquica e uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna própria. Há, portanto, uma relação ao mesmo tempo de dependência e de independência com o conjunto mais amplo de que faz parte. As possíveis combinações de macroproposições dão origem a cinco tipos específicos de agrupamentos prototípicos, as sequências, classificadas em *narrativa*, *argumentativa*, *explicativa*, *descritiva* e *dialogal*:

Os cinco tipos de base retidos correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural

1 Adotamos, neste trabalho, a definição de *formação discursiva* de Pêcheux (1990): “[...] les formations idéologiques ainsi définies comportent nécessairement, comme une de leurs composantes, une de leurs composantes, une ou plusieurs *formations discursives* interreliées, qui déterminent ce qui peut et doit être dit (articulé sous la forme d’une harangue, d’un sermon, d’un pamphlet, d’un exposé, d’un programme, etc.) à partir d’une position donnée dans une conjuncture donnée: le point essentiel ici est *qu’il ne s’agit pas seulement de la nature des mots employés, mais aussi (et surtout) des constructions dans lesquelles ces mots se combinent*, dans la mesure où elles déterminent la signification que prennent ces mots: comme nous l’indiquions en commençant, les mots changent de sens selon les positions ténues par ceux qui les emploient; on peut préciser maintenant: les mots “changent de sens” en passant d’une *formation discursive* à une autre”. (1990, p. 148)

2 Para Bakhtin, o *enunciado* “é a unidade real da comunicação verbal.” (2000, p. 293)

(pela leitura, escrita e produção de textos) e transformadas em esquemas de reconhecimento de estruturação da informação textual. (2008, p. 204)

Nesse sentido, as sequências são esquemas a serviço da interação que ocorrem dentro do gênero, que é, por sua vez, componentes da interação social. No gênero, determinada sequência ocorre a partir, então, de influências sociodiscursivas no âmbito pragmático. Em outras palavras: o que determina as sequências são as condições discursivas externas.

4 O GÊNERO *AULA EXPOSITIVA UNIVERSITÁRIA*

Como podemos definir *aula expositiva*? Quais suas características? Podemos atribuir a ela o *status* de um gênero? O que pretendemos, neste item, é discutir aspectos relativos a esses questionamentos, a partir de colocações de autores que já se debruçaram sobre o tema³.

Costa (2008, p. 37), em seu “Dicionário de Gêneros Textuais”, apresenta o verbete *aula* como uma “exposição oral sobre determinada área do conhecimento, feita por um professor e dirigida a um ou mais alunos, geralmente em estabelecimento de ensino, por período e tempo específico”. O autor trata de *aula* não especificamente, mas de uma maneira geral e não a partir de sua construção composicional.

A partir de um viés interacionista e sem considerar a aula expositiva um gênero, Silva (2005, p. 20-1) aponta que se trata de uma técnica docente das mais conhecidas e empregadas no meio educacional brasileiro, principalmente no ensino médio e universitário. Com o objetivo de “explicar conceitos com clareza, compartilhar informações e motivar a reflexão a partir desses conceitos e dessas informações” (p. 22), a aula expositiva é usada a fim de que os alunos possam ouvir, compreender e assimilar intenções comunicativas: “Não há dúvida de que o discurso é a eles (aos alunos) dirigido e tudo está voltado para eles nesse tipo de discurso. É aos alunos que se tenta interessar, motivar, impulsionar.” (p. 22)

Em estudo sobre a interação presente no ensino de língua inglesa (como segunda língua) para alunos espanhóis, Moll (2002) postula que, na maioria das aulas expositivas, há três componentes essenciais: o professor, o discurso e os alunos. O professor, tradicionalmente, é o que tenta transmitir suas intenções

³ Nosso objetivo aqui não é, pois, esgotar o tema. Ao contrário, buscamos apenas discutir, de forma breve, alguns aspectos relativos ao gênero *aula expositiva*.

comunicativas e informativas por meio de seu discurso verbal e não verbal, ao mesmo tempo em que os alunos tentam entender a atuação do professor.

Marcuschi (2005), por seu turno, destaca o caráter vago presente na designação *aula*, que é seguidamente usada sem uma definição mais específica dos modos de realização ou dos enquadres sócio-cognitivos ocorrentes. Podemos, segundo o autor, falar em aula no *ensino fundamental*, no *ensino médio*, no *ensino universitário*, no *ensino a distância* pela TV, pelo rádio, pela internet, com uma ampla variação de ambientes, meios, interesses, objetivos, níveis de formação, graus de formalidade. Desta forma, uma tal riqueza não permitiria, segundo o autor, “uma visão simplista e linear como se houvesse um gênero textual ‘aula’ homogêneo” (p. 49). Daí a possibilidade de podermos falar no gênero *aula expositiva universitária*.⁴

A aula expositiva universitária, que designaremos neste artigo pela sigla AEU, tem a duração mais ou menos padrão de uma a duas horas (às vezes podem ser três horas) e servem para transmitir, testar ou produzir conhecimentos de maneira sistemática, no contexto de um enquadre maior que as organiza, ou sejam num curso regular entre 45 e 90 horas a depender da organização curricular. (Marcuschi, 2005, p. 49)

Marcuschi ainda diferencia a AEU da conferência, que seria, pois, outro gênero oral, por se tratar de um evento não isolado, ligada quase sempre a outras AEU, planejada para uma sequência de atividades com uma avaliação de aprendizagem, ao contrário, por exemplo, de uma conferência ou de uma palestra. Além disso, o autor observa que podemos ter quatro formatos de AEU, a saber:

- a) Aula ortodoxa: o professor apresenta o tema e o desenvolve. Há nenhuma ou quase nenhuma intervenção dos alunos (cf. p. 52).
- b) Aula socrática: O professor tem um tema, que não é enunciado nem apresentado por ele de forma direta aos alunos. Faz a mesma pergunta para vários alunos em busca de respostas intuitivas (cf. p. 55).
- c) Aula caleidoscópica: O professor possui um “plano maleável com um bloco de temas construído na base da motivação e da colaboração dos alunos”. O aluno

4 Marcuschi, aqui, se apoia nas ideias de Miller e Bazerman. A grosso modo, o conceito de gênero trabalhado por esses autores está ligado à recorrência da situação retórica, às práticas discursivas e às formas de ação social. Cabe ao pesquisador tipificar essas recorrências a partir de analogias e semelhanças relevantes. (cf. CARVALHO, 2005, p. 133)

participa espontaneamente, mas pode trazer dificuldade de entendimento por não apresentar uma ordem linear na apresentação dos fatos (cf. p. 57).

- d) Aula desfocada: não há tópico bem delineado em andamento. O professor trata de muitos temas desarticulados. É pouco produtiva, dão a sensação de falta de planejamento e não são produtivas (cf. p. 58).

Tais classificações das AEU, segundo Marcuschi, não podem ser consideradas *subgêneros* nem mesmo tipos definidos. São apenas formatos possíveis e recorrentes presentes no mesmo gênero.

Para esta exposição, assumimos, em consonância com o que postula Marcuschi, que AEU é uma prática discursiva e uma forma de ação social, o que nos autoriza a considerar nosso *corpus*, que apresentamos a seguir, como pertencente ao gênero AEU.

5 O CORPUS

Escolhemos, como *corpus* para análise, um trecho do inquérito 124 (linhas 05 a 125), composto por uma AEU, gravada em 28 de novembro de 1972 e transcrita pelo Projeto NURC/SP⁵. A aula tem como tema “a influência da língua na personalidade do indivíduo” e foi publicada em Castilho e Preti (1986).

- | | | |
|----|-------------------|---|
| 5 | <i>Inf.</i> | vocês não viram então um texto que eu analisei... de Benjamin Whorf sobre os <i>hopi</i> - - quem estava aqui? ((vozes)) então quem me diz alguma coisa vamos ajudar os colegas - - ... qual é a diferença entre a forma de pensar dos <i>hopie</i> a forma de pensar dos |
| 10 | | indivíduos que pertencem... a grupos integrados na tradição cultural do ocidente... ((vozes)) ham?... ((vozes)) |
| 15 | | éh... éh que os... parece que os <i>hopi</i> ... eles aceitam as... regras sociais... como se fosse coisas deles... e no ocidente a gente medita mais como uma coisa que... que tem histórico... |
| | <i>Loc. acid.</i> | você já está saltando sobre o aspecto linguístico para chegar nas consequências não é?... mas... eles não têm passado nem futuro... ((vozes)) |

5 Projeto da Norma Urbana Culta.

- 20 certo... não existe passado presente e futuro... agora
Inf. me diga uma coisa... eles não têm ideia então
ninguém se casa marca a data do
- Loc. acid.* casamento e não se casa porque não tem ideia do
Inf. futuro?... ((vozes)) como é a his/... como é a história?...
25 a forma de expressão deles... é pelo
presente... se por exemplo uma... uma planta está:
verde... isso tem relação assim está se referindo ao
passado a planta está verde... ou ela vai () amadurecer
certo
- Loc. acid.*
30 mas tem uma denominação especial para
aqueles casos... no naquele momento... e não um
estado referindo () passado
Inf. exato... a o *hopi* diz... não há ideia então... de um
Loc. acid. CONTINUUM... compreendem?... isto é alguma
35 coisa que se perde numa perspectiva infinita às nossas
costas... que é o passado... alguma coisa que é um
ponto onde nós estamos... certo?... e alguma coisa
que se dirige... para um horizonte e se perde no fim
do horizonte... que nós chamamos de futuro...
40 certo?... isto é... como a vocês... uma das
ideias fundamentais no ocidente... é a ideia de
viagem... a ideia de peregrinação... nós podemos
aproximar isso então... da literatura religiosa do
ocidente... "nossa vida é uma via/... é uma viagem
45 pelo vale de lágrimas"... - - vocês já ouviram
isso? - - tem alguns católicos que... vão à igreja ao
domingo... e ouvem sermões não é? esta ideia de
viagem eu creio que tenha uma importância imensa...
em todas as mitologias que influenciaram... isto este
50 todo extremamente complexo... que se chama...
a civilização ocidental... uma das primeiras... obras
literárias... que se conhece da humanidade... é a
epopéia de *Gulgamesh* que... foi escrita em língua
síria... se não me engano ou siberiana não sei em que
diabo de língua foi escrita... e que aliás até hoje se lê
55 com agrado... ((tossiu)) em que a:: *Gulgamesh* tem
um amigo que chama-se () esse amigo... era imortal...
e ela tinha a simplicidade dos animais... de repente
ele conhece a mulher e através da mulher... a doença
a morte são lendas... que PREexistiram à elaboração
60 da Bíblia... e tiveram uma influência muito grande
sobre a Bíblia... daí chega a serpente ele vai em
busca da imortalidade *Gulgamesh*... e a serpente
rouba a imortalidade dele a serpente se torna imortal...

65 mas enfim... a estrutura da narrativa é uma estrutura
de uma viagem... cheia de percalços cheias de aventuras...
vocês pegam a literatura do Ocidente toda... *Odisséia*
por exemplo... a *Eneida*... não é?... há toda esta
ideia de viagem... isto tem uma influência muito
70 grande eu creio... - - eu poderia estar chutando aqui
um pouco - - ((tossiu))... isto tem um:: uns
resquícios desta teoria ((tossiu)) nalguns autores...
mas em suma eu acho uma coisa interessante
como sugestão como hipótese de trabalho... a ideia de
75 que a viagem os povos do ocidente... que viveram...
em constantes... andanças... Europa é uma península
da Ásia que sofreu todas as invasões possíveis...
então esta mobilidade deu uma certa ideia de
mobilidade social... e de mobilidade no tempo e o
80 espaço... até nós chegarmos às ideias de tempo e
espaço... que existem na nossa cultura...
e que são o fruto da elaboração milenar do
pensamento... chegou a uma forma precisa... por
exemplo em relação ao espaço... num homem que se
85 chamava René Descartes... compreendeu? mas antes
de René Descartes houve um outro que chamava-se
Leonardo da Vinci... e que deu a forma final a uma
noção de pers-pec-ti-va... certo? todos vocês conhecem
a Santa Ceia pelo menos... para não falar na
90 Gioconda não é? a Gioconda... segundo Claude
Valery... foi o pedaço de tela tecida que mais asneiras
ouviu no mundo... todo mundo em Paris chega
frente à Gioconda... e diz asneiras... mas na
Gioconda... mas especialmente na Santa Ceia há essa...
95 perspectiva... vocês aprenderam ainda desenho nas
escolas na minha época... havia as famosas
perspectivas do ponto de fuga vocês aprenderam
isso... nas aulas de Desenho?... os pontos de fuga... as
coisas que vem do fundo... até nós... esta ideia de
100 espaço... não é universal... por exemplo... em toda
pintura egípcia não havia essa noção de espaço...
para se representar... o exército do Faraó...
punha-se a primeira fileira do exército... num plano...
em seguida... acima desta fileira.... outra fileira...

105 compreende? e assim por diante... na na plástica nas
 artes plásticas no Oriente na China... e no Japão...
 a perspectiva é diversa... é uma perspectiva em que
 há um primeiro plano mais nítido e um outro plano
 que é sempre superior ao primeiro... hipótese de
 110 trabalho que eu acho um pouco infantil... o fato...
 dos japoneses e chineses... estarem sempre sentados ou
 ajoelhados e verem as pessoas numa certa
 perspectiva... não não funciona isso isto é muito...
 uma hipótese derivada... de uma psicologia de um
 115 reforço de situações que eu acho que não explica toda
 a questão.... mas em suma.... o que é fundamental
 é o seguinte as noções de espaço e de tempo as noções de
 causabilidade... as noções relativas aos problemas
 fundamentais da existência... que guiam que põem...
 120 direções que dão (portas) à ação dos grupos... são
 derivadas de conceitos... que... radicam vamos dizer
 que... saem... se não se se não são totalmente
 determinados são em grande parte determinados...
 por... hábitos linguísticos... certo?

6 AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO AEU

Ao contrário dos gêneros escritos, em que os cinco tipos de sequências se encontram em pé de igualdade, Adam afirma que, em gêneros da oralidade, o modo composicional dialogal-conversacional é mais hegemônico com relação aos outros quatro (2008, p. 252).

São as sequências textuais dialogais responsáveis pelo encaixamento de outras sequências, como as narrativas, as descritivas, as explicativas e as argumentativas.⁶ Importa salientar que, em sequências dialogais, a extensão das macroproposições de cada falante (das “sequências-réplicas de cada falante”) torna-se limitada. Em nosso *corpus*, podemos observar esse recurso, principalmente em seu início.

Como já foi descrito anteriormente, o texto escolhido para análise é um trecho de uma aula universitária presencial expositiva e, como tal, apresenta marcas da presença de um enunciador mais ativo, que coordena as ações (no caso, o professor) e dos demais coenunciadores (os alunos). Por se tratar de um evento

6 Adam afirma: “Em uma situação oral, o modo composicional dialogal-conversacional estende sua hegemonia sobre todos os outros modos de composição. É ele que assegura o encaixamento de sequências narrativas monológicas.” (2008, p. 252).

oral, pode-se inicialmente pressupor a participação de todos na elaboração textual, já que o texto oral é composto, no mínimo, por mais de uma voz.

Essas vozes “em diálogo” ocorrem mais no início do texto, entre as linhas 05 e 34, transcritas a seguir:

Trecho 01

5		vocês não viram então um texto que eu analisei... de Benjamin Whorf sobre os <i>hopi</i> - - quem estava aqui? ((vozes)) então quem me diz alguma coisa vamos ajudar os colegas -- ... qual é a diferença entre a forma de pensar dos <i>hopie</i> a forma de pensar dos
10		indivíduos que pertencem... a grupos integrados na tradição cultural do ocidente... ((vozes)) ham?... ((vozes))
	<i>Loc. acid.</i>	éh... éh que os... parece que os <i>hopi</i> ... eles aceitam as... regras sociais... como se fosse coisas deles... e no ocidente a gente medita mais como uma coisa que... que tem histórico...
15		
	<i>Inf.</i>	you já está saltando sobre o aspecto linguístico para chegar nas consequências não é?... mas...
	<i>Loc. acid.</i>	eles não têm passado nem futuro... ((vozes))
20	<i>Inf.</i>	certo... não existe passado presente e futuro... agora me diga uma coisa... eles não têm ideia então ninguém se casa marca a data do casamento e não se casa porque não tem ideia do futuro?... ((vozes)) como é a his/... como é a história?...
25	<i>Loc. acid.</i>	a forma de expressão deles... é pelo presente... se por exemplo uma... uma planta está:: verde... isso tem relação assim está se referindo ao passado a planta está verde... ou ela vai () amadurecer certo
	<i>Inf.</i>	
30	<i>Loc. acid.</i>	mas tem uma denominação especial para aqueles casos... no naquele momento... e não um estado referindo () passado
	<i>Inf.</i>	exato... a o <i>hopi</i> diz... não há ideia então... de um CONTINUUM... compreendem?

Nesse primeiro recorte do *corpus*, a interação verbal entre professor e alunos acontece de uma forma mais explícita e mais direta, com a participação de mais de um enunciador. Assim, podemos falar aqui de uma sequência dialogal⁷,

⁷ Com essa afirmação, não queremos dizer que não há, nas outras partes do texto, uma interação.

que é construída, segundo Kerbrat-Orecchioni, a partir de um *intercâmbio*, estratégia discursiva em que dois ou mais enunciadores se combinam para constituir as seqüências e, de certo modo, para constituir a interação. Não se trata, pois, de *intervenções*, que são produzidos por um único enunciador:

Portanto, para que se possa verdadeiramente falar de diálogo, é preciso não somente que, pelo menos, duas pessoas se encontrem presentes, que falem alternadamente e que testemunhem por seu comportamento não-verbal de “engajamento” na conversação, mas também que seus respectivos enunciados sejam **mutuamente determinados** (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 53) [grifos da autora].

No caso específico do trecho em xequê, o fenômeno de intercâmbio que está na base da configuração textual é regulado pelas especificidades do gênero em questão, no caso uma AEU. Queremos dizer, com isso, que a interação demonstrada no trecho 01, entre professor e alunos, traz marcas sociodiscursivas muito evidentes dos papéis sociais dos enunciadores, que possuem consciência de qual gênero se trata e quais as ações e comportamentos que cada enunciarador deve ter.

Nesse sentido, a AEU, segundo Marcuschi (2005, p. 59), não se caracteriza como um diálogo, nem como um polígono nem mesmo como um monólogo, no sentido estrito dos termos. A participação dos alunos pode ocorrer esporadicamente como de forma intensa, dependendo das condições sociodiscursivas geridas pelo professor.

Importa também salientar a posição de Silva (2005, p. 22), que afirma: “Ainda que o discurso de sala de aula não seja igual a uma conversação espontânea, há várias características semelhantes. Há a abertura, a alternância de turnos, pares adjacentes, sobreposições e fechamento.” Isso quer dizer que essas características linguísticas presentes em uma aula expositiva, mesmo sendo as mesmas que ocorrem em uma conversação, possuem objetivos discursivos talvez mais definidos se comparados a uma conversa despretensiva, distensa, do dia-a-dia. Podem se tratar dos mesmos recursos estruturais linguísticos, porém estão a serviço do gênero no qual são empregados.

Poderíamos, portanto, falar aqui que o emprego de aberturas, de alternância de turnos, de sobreposições e de fechamento são recursos interacionais gerais,

O papel da alteridade, dos outros, no caso, dos alunos ouvintes, é sempre importante. O que queremos mostrar é, apenas, que esse trecho (entre as linhas 5 e 34) é construído, entre duas ou mais vozes, fato que se diferencia da continuidade do corpus, em que o professor se coloca como falante único do discurso.

que podem ser encontrados em diferentes gêneros orais, como uma conversação face a face, uma conversação telefônica, uma audiência pública ou uma aula expositiva. Contudo, esses recursos interacionais são usados pelos enunciadores, *in loco*, com propósitos específicos e atendendo a objetivos diferentes.

Esses propósitos e objetivos são quase sempre condizentes com o *papel interacional* e com o *estatuto social* de cada enunciador. O *estatuto social*, que é mais estável que o *papel interacional*, está relacionado ao *script* da interação (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 32). Nesse sentido, os *estatutos sociais* dos interlocutores do *corpus* será sempre o de “professor / alunos”. Todavia, o papel interacional pode sofrer alterações, de acordo com a dinâmica adotada pelos enunciadores no momento da interação. No caso do trecho 01, poderíamos falar na adoção, pelos enunciadores, dos papéis interacionais de “avaliador / avaliados”, que são coerentes com os estatutos sociais de cada enunciador.

Isso pode ser observado na posição do professor na condução de perguntas sobre o que foi discutido no encontro anterior. Esses questionamentos tem o intuito de, além de resgatar o que foi dito em aula anterior e ligar com o que será apresentado na aula em questão, avaliar o conhecimento e a precisão dos alunos sobre o conteúdo da última aula.

Assim, os estatutos sociais de “professor” e os papéis interacionais de “questionador-avaliador” (ambos demonstrados pelas atitudes e pelas marcas de poder) ficam explícitos nos dizeres do professor, que cobra, dos alunos, respostas já conhecidas por ele. O objetivo avaliativo das respostas dadas pelos alunos é evidente:

- (01) você já está saltando sobre o aspecto linguístico para chegar nas consequências não é?... mas...
- (02) certo... não existe passado presente e futuro... agora me diga uma coisa... eles não têm ideia então ninguém se casa marca a data do casamento e não se casa porque não tem ideia do futuro?... ((vozes)) como é a his!... como é a história?....
- (03) certo
- (04) exato... a o *hopi* diz... não há ideia então... de um *CONTINUUM*... compreendem

Em contrapartida à posição avaliativa do professor, nota-se o caráter tenso da fala dos alunos, que buscam um planejamento das respostas. As pausas e os marcadores conversacionais no início da primeira resposta (*éh... éh*), a correção “que os... parece que *os hopi*” demonstram a preocupação do falante na elaboração do enunciado.

(05) *éh... éh* que os... parece que os *hopi*... eles
aceitam as... regras sociais... como se fosse coisas
deles... e no ocidente a gente medita mais como uma
coisa que... que tem histórico...

Essas marcas, presentes nas macroproposições que formam a sequência dialogal demonstrada no trecho 01, (a) retratam, de certa maneira, a formação discursiva acadêmica, em que um enunciador é o detentor do conhecimento e, ao mesmo tempo, é o avaliador do nível de aprendizagem dos outros enunciadores e (b) diferenciam os papéis interacionais e o estatuto social dos enunciadores no discurso⁸.

Desse modo, as ações discursivas de (a) comandar o discurso e avaliar as respostas e (b) responder a elas são condizentes aos papéis e estatutos atribuídos pela instituição “universidade” aos enunciadores e correspondem, respectivamente, às funções do professor (aquele que avalia e que comanda) e dos alunos (que respondem). Há, por um lado, o professor, que interage e segue o que é estabelecido pela formação discursiva da qual o gênero AEU faz parte; os alunos, por outro lado, respondem aos questionamentos e “aceitam” a condução proposta pelo professor.

Isso demonstra que mesmo que as sequências dialogais transacionais⁹ estejam apresentadas a partir de perguntas e respostas, há entre elas outras forças discursivas que as definem e as colocam “a serviço” do gênero, o que explicaria os comentários de acordo e de desacordo feito pelo professor (e é a ele que cabe isso, no gênero em questão) presentes em (a), (b), (c) e (d).

8 Sobre isso, Silva postula que “as identidades dos sujeitos estão ligadas às imagens construídas ao longo da interação como em função da instituição na qual ocorre o evento” (2002, p. 183).

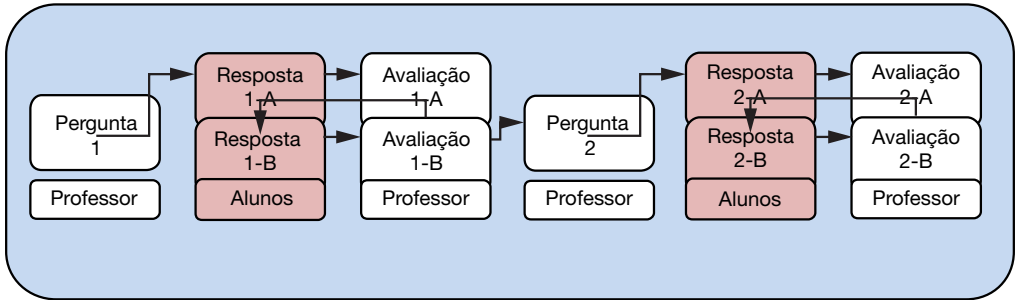
9 Adam (2008, p. 248) diferencia as sequências dialogais em fáticas (que abrem e fecham a conversação) das transacionais, que constituem o corpo da interação.

Pergunta – (ação A)	Resposta (Ação B)	Avaliação (Ação C)
então quem me diz alguma coisa vamos ajudar os colegas -- ... qual é a diferença entre a forma de pensar dos <i>hopie</i> a forma de pensar dos indivíduos que pertencem... a grupos integrados na tradição cultural do ocidente... ((vozes)) ham?...	éh... éh que os... parece que os <i>hopi</i> ... eles aceitam as... regras sociais... como se fosse coisas deles... e no ocidente a gente medita mais como uma coisa que... que tem histórico...	você já está saltando sobre o aspecto linguístico para chegar nas consequências não é?... mas...
	eles não têm passado nem futuro...	certo... não existe passado presente e futuro...
Agora me diga uma coisa... eles não têm ideia então ninguém se casa marca a data do casamento e não se casa porque não tem ideia do futuro?... ((vozes)) como é a his/... como é a história?....	a forma de expressão deles... é pelo presente... se por exemplo uma... uma planta está:: verde... isso tem relação assim está se referindo ao passado a planta está verde... ou ela vai () amadurecer	Certo
	mas tem uma denominação especial para aqueles casos... no naquele momento... e não um estado referindo () passado exato...	exato...

Quadro 01

Pelo quadro, é nítido como o professor se coloca no “gerenciamento” interacional do trecho. As ações marcadas nas partes (A) e (C) da sequência transicional a ele pertencem e são garantidoras das ações (B), constituídas pelas respostas dos alunos.

Dessa forma, poderíamos pensar, para o trecho, a seguinte dinâmica para a sequência transacional presente no trecho 01. Importa observar que as setas indicam a ordem de toda sequência conversacional presente no trecho 05-34:



Esquema 02

O emprego das proposições na ordem *pergunta / resposta / comentário*, nos moldes em que aparece na sequência dialogal aqui analisada, pode ser considerado, assim, como um aspecto da possível estabilidade do gênero AEU.

Após a linha 34, o enunciador principal (o professor) ocupa todo o diálogo e o caráter de intercâmbio deixa de ocorrer no que se refere à produção verbal do texto, o que não quer dizer que não haja ações intercambiáveis. Elas continuam a existir, agora em outro nível de participação. Assim, entre as linhas (5 e 34), o *corpus* apresenta macroproposições construídas sob a égide da troca verbal, em que há variação dos falantes (mas não dos papéis interacionais), formando a sequência dialogal. Contudo, a partir da linha 35, essa troca deixa de existir no nível verbal. O falante passa a ser apenas o professor; os alunos, os ouvintes. O papéis interacionais dos interlocutores mudam: o professor adota o papel interacional do “expositor” e os alunos “de plateia”.

Trecho do <i>corpus</i>	Estatutos sociais	Papéis interacionais	Posições do enunciador na interação
Linhas 5 – 34	Professor	Avaliador	Falante / ouvinte
	Alunos	Avaliados	Falantes / ouvintes
Linhas 34 – 125	Professor	Expositor	Falante
	Alunos	Plateia	Ouvintes

Quadro 02

Essa mudança dos papéis interacionais aponta para um novo rumo na produção discursiva. A estratégia de recapitular a aula anterior, avaliando os alunos e comandando as respostas aos mesmos, dá lugar a outra ação discursiva: a ação

de instruir. Logo, as perguntas feitas não são mais questionamentos diretos para serem respondidos, mas interrogações a respeito do entendimento dos ouvintes, por meio muitas vezes de *marcadores conversacionais* e de enunciados dirigidos diretamente ao falante:

compreendem? (linha 35)
 certo? (linha 38)
 certo? (linha 41)
 como a vocês (linha 41)
 vocês já ouviram isso? (linhas 45-6)
 não é? (linha 48)
 não é?... (linha 68)
 compreendeu? (linha 84)
 certo? (linha 89)
 não é? (linha 90)
 vocês aprenderam isso... nas aulas de Desenho? (linhas 98-9)
 compreende? (linha 106)
 certo? (linha 125)

Esses enunciados mostram que há, por parte do professor, uma preocupação interacional. Contudo, ela agora ocorre em outro nível. Parece-nos que é a esse fenômeno que Adam (2008, p. 252) se refere, quando fala em um “modo composicional dialogal-conversacional” presente em situações enunciativas orais. As sequências monológicas que ocorrem entre as linhas 34-125 são sempre regidas por um modo dialogal conversacional. Esse modo é responsável pelo encaixamento de algumas sequências narrativas, que buscam ilustrar aquilo que está sendo explicado e em, de modo geral, de sequências explicativo-expositivas.

Abaixo, no trecho 02, destacamos, por meio de negrito, as sequências explicativo-expositivas. Os trechos sublinhados se referem a sequências narrativas.

Trecho 02

35 *Inf.* ... a o *hopi* diz... não há ideia então... de um
CONTINUUM... compreendem?... isto é alguma
coisa que se perde numa perspectiva infinita às nossas
costas... que é o passado... alguma coisa que é um
ponto onde nós estamos... certo?... e alguma coisa
que se dirige... para um horizonte e se perde no fim
do horizonte... que nós chamamos de futuro...
 40 certo?... isto é... como a vocês... **uma das**
ideias fundamentais no ocidente... é a ideia de
viagem... a ideia de peregrinação... nós podemos

45 **aproximar isso então... da literatura religiosa do**
ocidente... "nossa vida é uma via/... é uma viagem
pele vale de lágrimas"... - - vocês já ouviram
 isso? - - tem alguns católicos que... vão à igreja ao
domingo... e ouvem sermões não é? esta ideia de
50 **viagem eu creio que tenha uma importância imensa...**
em todas as mitologias que influenciaram... isto este
todo extremamente complexo... que se chama...
a civilização ocidental... uma das primeiras... obras
literárias... que se conhece da humanidade... é a
55 **epopéia de *Gulgamesh* que... foi escrita em língua**
síria... se não me engano ou siberiana não sei em que
diabo de língua foi escrita... e que aliás até hoje se lê
com agrado... ((tossiu)) em que a: *Gulgamesh* tem
um amigo que chama-se () esse amigo... era imortal...
e ela tinha a simplicidade dos animais... de repente
60 **ele conhece a mulher e através da mulher... a doença**
a morte são lendas... que PREexistiram à elaboração
da Bíblia... e tiveram uma influência muito grande
sobre a Bíblia... daí chega a serpente ele vai em
busca da imortalidade *Gulgamesh*... e a serpente
65 **rouba a imortalidade dele a serpente se torna imortal...**
mas enfim... a estrutura da narrativa é uma estrutura
de uma viagem... cheia de percalços cheias de aventuras...
vocês pegam a literatura do Ocidente toda... *Odisséia*
por exemplo... a *Eneida*... não é?... há toda esta
70 **ideia de viagem... isto tem uma influência muito**
grande eu creio... - - eu poderia estar chutando aqui
um pouco - - ((tossiu))... isto tem um: uns
resquícios desta teoria ((tossiu)) nalguns autores...
mas em suma eu acho uma coisa interessante
75 **como sugestão como hipótese de trabalho... a ideia de**
que a viagem os povos do ocidente... que viveram...
em constantes... andanças... Europa é uma península
da Ásia que sofreu todas as invasões possíveis...
então esta mobilidade deu uma certa ideia de
80 **mobilidade social... e de mobilidade no tempo e o**
espaço... até nós chegarmos às ideias de tempo e
espaço... que existem na nossa cultura...
e que são o fruto da elaboração milenar do
pensamento... chegou a uma forma precisa... por
85 **exemplo em relação ao espaço... num homem que se**
chamava René Descartes... compreendeu? mas antes
de René Descartes houve um outro que chamava-se
Leonardo da Vinci... e que deu a forma final a uma

90 **noção de pers-pec-ti-va... certo? todos vocês conhecem**
a Santa Ceia pelo menos... para não falar na
Gioconda não é? **a Gioconda... segundo Claude**
Valery... foi o pedaço de tela tecida que mais asneiras
ouviu no mundo... todo mundo em Paris chega
frente à Gioconda... e diz asneiras... mas na
95 **Gioconda... mas especialmente na Santa Ceia há essa...**
perspectiva... vocês aprenderam ainda desenho nas
escolas na minha época... havia as famosas
perspectivas do ponto de fuga vocês aprenderam
isso... nas aulas de Desenho?... **os pontos de fuga... as**
100 **coisas que vem do fundo... até nós... esta ideia de**
espaço... não é universal... por exemplo... em toda
pintura egípcia não havia essa noção de espaço...
para se representar... o exército do Faraó...
punha-se a primeira fileira do exército... num plano...
105 em seguida... acima desta fileira... outra fileira...
compreende? e assim por diante... **na na plástica nas**
artes plásticas no Oriente na China... e no Japão...
a perspectiva é diversa... é uma perspectiva em que
há um primeiro plano mais nítido e um outro plano
110 **que é sempre superior ao primeiro... hipótese de**
trabalho que eu acho um pouco infantil... o fato...
dos japoneses e chineses... estarem sempre sentados ou
ajoelhados e verem as pessoas numa certa
perspectiva... não não funciona isso isto é muito...
115 **uma hipótese derivada... de uma psicologia de um**
reforço de situações que eu acho que não explica toda
a questão... mas em suma... o que é fundamental
é o seguinte as noções de espaço e de tempo as noções de
causabilidade... as noções relativas aos problemas
120 **fundamentais da existência... que guiam que põem...**
direções que dão (portas) à ação dos grupos... são
derivadas de conceitos... que... radicam vamos dizer
que... saem... se não se se não são totalmente
determinados são em grande parte determinados...
125 **por... hábitos linguísticos... certo?**

Adam salienta que a estrutura da sequência explicativa é composta de três fases:

Fase 01. Constituição de um **objeto a ser explicado** (reconhecido e aceito, que pode ser apresentado na situação ou pode ser linguístico) e papéis de sujeito que explica e de sujeito ao qual se dirige a explicação e/ou a recebe;

Fase 02. núcleo explicativo;

Fase 03. Ratificação: sanção da explicação e fechamento da sequência. Essa fase de ratificação corresponde ao que foi dito acima sobre o consenso que se supõe obtido ao termo da explicação. (2008, p. 343)

Essas fases das sequências explicativas descritas por Adam ocorrem em nosso *corpus*, como podemos observar a seguir:

100 perspectiva... vocês aprenderam ainda desenho nas
escolas na minha época... havia as famosas
perspectivas do ponto de fuga vocês aprenderam
isso... nas aulas de Desenho?... os pontos de fuga... as
coisas que vem do fundo... até nós... esta ideia de
espaço... não é universal... por exemplo... em toda
pintura egípcia não havia essa noção de espaço...
para se representar... o exército do Faraó...
105 punha-se a primeira fileira do exército... num plano...
em seguida... acima desta fileira.... outra fileira...
compreende? e assim por diante... na na plástica nas
artes plásticas no Oriente na China... e no Japão...
a perspectiva é diversa... é uma perspectiva em que
há um primeiro plano mais nítido e um outro plano
110 que é sempre superior ao primeiro... hipótese de
trabalho que eu acho um pouco infantil... o fato...
dos japoneses e chineses... estarem sempre sentados ou
ajoelhados e verem as pessoas numa certa
perspectiva... não não funciona isso isto é muito...
115 uma hipótese derivada... de uma psicologia de um
reforço de situações que eu acho que não explica toda
a questão.... mas em suma.... o que é fundamental
é o seguinte as noções de espaço e de tempo as noções de causabilidade...
as noções relativas aos problemas
120 fundamentais da existência... que guiam que põem...
direções que dão (portas) à ação dos grupos... são
derivadas de conceitos... que... radicam vamos dizer
que... saem... se não se se não são totalmente
determinados são em grande parte determinados...
125 por... hábitos linguísticos... certo?

Vejamos a sequência explicativa que ocorre entre as linhas 96 e 125. Nesse trecho, fica claro a constituição do objeto a ser explicado na sequência: “as perspectivas do campo de fuga”. Nessa primeira fase, são também salientados os papéis dos sujeitos do ato discursivo: os alunos universitários são questionados a

respeito de saberem ou não questões a respeito desse objeto a ser explicado. Esses fatores linguísticos delimitam os papéis dos interactantes na aula AEU analisada. O professor, implicitamente, faz uma comparação entre o ensino “na época dele” (*nas escolas de minha época*) e o ensino atual. Ao questionar se os alunos aprenderam ou não algo a respeito, o professor tenta mostrar a importância desse conhecimento. Os papéis sociais, assim, estão estabelecidos não só pelo fato de apenas o professor estar falando, mas por meio dos enunciados produzidos pelo professor:

perspectiva... vocês aprenderam ainda desenho nas
escolas na minha época... havia as famosas
perspectivas do ponto de fuga vocês aprenderam
isso... nas aulas de Desenho?...

A segunda fase tem como base o núcleo explicativo, a explicação em si:

100 os pontos de fuga... as
coisas que vem do fundo... até nós... esta ideia de
espaço... não é universal... por exemplo... em toda
pintura egípcia não havia essa noção de espaço...
para se representar... o exército do Faraó...
105 punha-se a primeira fileira do exército... num plano...
em seguida... acima desta fileira.... outra fileira...
compreende? e assim por diante... na na plástica nas
artes plásticas no Oriente na China... e no Japão...
110 a perspectiva é diversa... é uma perspectiva em que
há um primeiro plano mais nítido e um outro plano
que é sempre superior ao primeiro... hipótese de
trabalho que eu acho um pouco infantil... o fato...
dos japoneses e chineses... estarem sempre sentados ou
ajoelhados e verem as pessoas numa certa
115 perspectiva... não não funciona isso isto é muito...
uma hipótese derivada... de uma psicologia de um
reforço de situações que eu acho que não explica toda
a questão....

Já na terceira fase, o professor fecha a sequência ao sumarizar aquilo que foi explicado:

115 perspectiva... vocês aprenderam ainda desenho nas
 escolas na minha época... havia as famosas
 mas em suma.... o que é fundamental
 é o seguinte as noções de espaço e de tempo as noções de causa-
 120 bidade... as noções relativas aos problemas
 fundamentais da existência... que guiam que põem...
 direções que dão (portas) à ação dos grupos... são
 derivadas de conceitos... que... radicam vamos dizer
 que... saem... se não se se não são totalmente
 determinados são em grande parte determinados...
 125 por... hábitos linguísticos... certo?

Temos, então, nesse trecho, a seguinte estrutura:

Sequência explicativa		
Fase 01	Fase 02	Fase 03
Objeto a ser explicado (perspectivas do campo de fuga) / constituição dos sujeitos (professor / alunos)	Explicação – explicações com exemplos “por exemplo”	Ratificação da explicação, com sumarização: “em suma, o essencial é o seguinte...”
Linhas 96-99	Linhas 100 – 115	Linhas 115 – 125

Quadro 03

Assim, parece-nos que, mesmo que as sequências sejam construídas sob a égide do dialogal, há uma preocupação também na apresentação de sequências de outros tipos.

Parece-nos oportunas as questões discutidas por Kerbrat-Orecchioni e Traverso (2004), que sustentam a ideia de que os gêneros orais são naturalmente impuros, mestiços, já que são flexíveis e estão a serviço e no curso da interação.

No caso da AEU em análise, essa heterogeneidade fica evidente, haja vista a apresentação do conteúdo por meio de algumas sequências narrativas e inúmeras sequências expositivas (o que, aliás, é a marca desse gênero, haja vista o adjetivo “expositiva” na designação da aula). Contudo, essas sequências são gerenciadas por uma macroestrutura dialogal, o que faz com que essa “impureza” no emprego das sequências se fortaleça ainda mais. Ou seja, as sequências monológicas gerais são gerenciadas, nas práticas discursivas orais, por meio da força hegemônica da composição conversacional.

Desta forma, ao pensarmos no gênero oral AEU que aqui analisamos e nas suas sequências textuais, poderíamos diferenciar dois pontos: por um lado,

o gênero, como evento de comunicação, é definido e percebido a partir de uma base de critérios externos, situacionais, como a questão do lugar em que ocorre, os graus de formalidade e interação, os atores envolvidos e os respectivos status sociais atribuídos a eles, dentre outros fatores; por outro lado, as sequências são definidas e reconhecidas, ao contrário, por critérios internos e linguísticos: é fácil perceber, em qualquer gênero, quando há um cumprimento, quando há uma narração ou quando alguém argumenta em prol de determinado ponto de vista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, mostramos como uma AEU pode ser estudada. Obviamente, trata-se de um trabalho inicial e outras pontos fundamentais poderiam ter sido aqui tratados. Também é importante salientar que outros gêneros orais devem ser pesquisados, para que tenhamos uma visão mais profunda e mais esclarecedora da dinâmica organizacional das sequências na oralidade.

Tentamos também demonstrar como, no caso da AEU, as sequências monológicas usadas (no caso, as explicativas e as narrativas) são articuladas por meio de uma dinâmica dialogal, que orienta e organiza as demais. Mesmo em gêneros em que a participação verbal do interlocutor é restrita e cerceada pelo falante, há que se notar que a presença do outro é fator primordial e é orientadora do processo de produção discursiva. Ter consciência desse fenômeno pode ser um incentivo importante para a melhoria das aulas. É fundamental saber que podemos – e devemos – dar mais voz ao outro, esse outro que é denominado aluno.

REFERÊNCIAS

Adam JM. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez; 2008.

Bakhtin M. Estética da Criação Verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2000.

Carvalho G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: Meurer JL, Bonini A, Mota-Roth D. Gêneros: teorias, métodos e debates; 2005. p. 130-151.

Castilho AT, Preti D. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: elocuições formais. São Paulo: T. A. Queirós; 1986.

Negreiros GRC. As sequências textuais no gênero oral: análise de uma aula expositiva universitária

Costa SR. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica; 2008.

Kerbrat-Orecchioni C, Traverso V. Types d'interactions et genres de l'oral. *Languages*. 2004;38(153):41-51.

Kerbrat-Orecchioni C. Análise da Conversação: princípios e métodos. São Paulo: Parábola; 2006.

Marcuschi LA. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: Preti D. Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas; 2005. p. 45-83.

Moll TM. La interacción en la clase magistral: Rasgos lingüísticos del discurso interactivo en inglés [tese]. Alicante: Universidad de Alicante; 2002.

Pecheux M. L'Inquiétude du discours. Paris: Éditions des Centres; 1990.

Silva LA. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: Preti D. Interação na fala e na escrita. São Paulo; 2002. p. 179-203.

Silva LA. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: Preti D. Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas; 2005. p. 19-43.