# Aula expositiva: um estudo linguístico

**Francisca Elisa de Lima Pereira**[1]

[1]Doutora em lingüística pela UFAL. Lider do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem (NUPEL/IFRN). Professora do IFRN. e-mail: elisa.lima@ifrn.edu.br

**Resumo:** A aula expositiva é, entre todas as modalidades de aula, a mais utilizada pelo professor, além de ser um procedimento didático utilizado desde a idade média. Apesar de muitas teorias terem surgido desde o seu aparecimento e de muitas delas terem feito críticas severas a esse modelo, ele continua prevalecendo entre todas as formas de ministrar aula. Por esse motivo, decidimos fazer um estudo linguístico desse gênero textual, uma vez que há muitos estudos na área de educação a esse respeito. Esse gênero apresenta características da modalidade escrita e da modalidade oral, sendo, portanto, um gênero misto. A teoria de base em que nos pautamos foi a Análise da Conversação (SCHIFFRIN, 1994, FÁVERO, 1999 E KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), mas recorremos, também, à teoria dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001). Nosso estudo foi feito a partir da análise de uma aula expositiva (gravada e transcrita) direcionada a estudantes de graduação. Essa escolha deveu-se ao fato de que, nesse nível de estudos, o professor tem uma maior possibilidade de realizar uma aula em que a participação dos alunos seja efetiva. Acreditamos que esse trabalho trará, no mínimo, aos leitores-professores, uma reflexão em torno de sua prática docente, além de subsidiá-los com a estrutura composicional de um gênero que muito utilizamos e do qual precisamos estar seguros para que possamos realizá-lo, a cada aula, com mais qualidade.

**Palavras–chave:** aula expositiva, estrutura, estudo linguístico

## 1. INTRODUÇÃO

A aula expositiva é um procedimento didático utilizado desde a idade média. Muitas são as reflexões a respeito desse tema. Alunos, professores, pais, pedagogos discutem uma forma de melhorar a qualidade desse tipo de aula, uma vez que há uma consciência geral de que ele é o mais freqüente em sala de aula. Há também muitos estudos na área de Educação a esse respeito. Por esse motivo, decidimos fazer um estudo lingüístico desse gênero textual tão utilizado e, ao mesmo tempo, tão criticado. Nosso objetivo é explicitar alguns elementos estruturais desse gênero, bem como apresentar elementos que contribuem para a sua construção. Acreditamos que promover uma reflexão linguística a respeito desse tema é de interesse de todos os professores, pois, de posse desse conhecimento, cada docente poderá avaliar sua própria prática e, talvez acrescentar mais qualidade a ela.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Em nossa pesquisa, utilizamos o *corpus* coletado pela Profª. Drª. Maria Francisca Oliveira Santos, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Optamos pelo tipo de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Trabalhamos com dados descritivos (pessoas, ambientes, acontecimentos, ações do professor e do aluno), enfocando não o produto de estudo analisado, mas a investigação do fenômeno em processo. Não tivemos hipóteses prévias definidas para a execução da pesquisa, sendo o nosso procedimento de maneira intuitiva.

A análise foi realizada seguindo as orientações da Análise da Conversação, que "procede com base em material empírico reproduzindo conversações reais e considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralingüísticos e outros. Algumas informações adicionais, quando houver, devem aparecer na transcrição, uma vez constatada sua relevância" (MARCUSCHI, 1997, p. 9).

ISBN 978-85-62830-10-5
VII CONNEPI©2012

Uma vez que a nossa pesquisa partiu de um *corpus* já coletado e transcrito, iniciamos o nosso trabalho com o levantamento bibliográfico da literatura existente quanto à oralidade. Em seguida, levantamos, sistematizamos e analisamos o processo constitutivo e organizacional no texto oral do professor em sala de aula, para procedermos com exemplos à análise dos aspectos organizacionais e constitutivos do texto oral. Para a transcrição, foram adaptadas as normas utilizadas pelo Projeto de Estudo da Lingüística Urbana Culta (NURC).

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas discussões relativas à tipologia textual, surge a necessidade de buscarmos uma melhor definição dos gêneros textuais que circulam pelos diversos setores sociais. Pensando nisso, procuramos caracterizar o gênero textual aula expositiva por entendermos que esse gênero se refere a um texto materializado com que nos deparamos em nosso cotidiano e que apresenta "características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Pelo fato de os gêneros estarem localizados nas relações sócio-comunicativas, deparamo-nos com vários tipos de gêneros textuais, podendo ser exemplificado, além da aula expositiva, por telefonema, carta comercial, carta pessoal, romance, notícia jornalística, bate-papo por computador entre outros.

Os gêneros textuais, embora sejam eventos linguísticos que se caracterizam como atividades sócio-histórico-discursivas e culturalmente sensíveis, não são entidades naturais, mas artefatos construídos historicamente pelo homem. Não podemos determinar as propriedades que definem um gênero e nem dizer que qualquer mudança possa interferir no seu reconhecimento. Como nos diz Marcuschi (op. cit), uma carta não perde seu caráter de *carta* apenas porque o escritor se esqueceu de assiná-la, pelo fato de permanecerem muitas outras características que configuram tal gênero. O gênero comunicativo aula expositiva apresenta características da modalidade escrita e da modalidade falada, predominando, na maioria das vezes, características dessa última.

A língua falada apresenta vários elementos pragmáticos (hesitações, pausas, repetições, truncamentos, entre outros), sendo, por esse motivo, considerada, por muito tempo, como o lugar do caos (FÁVERO, 1999). Esses elementos, entretanto, fazem parte do processo de construção e organização do texto falado, pois promovem, muitas vezes, a coerência nesse tipo de texto e servem como marcas discursivas que facilitam a intercompreensão entre os interlocutores, pois fazem parte do processo de formulação do texto.

As atividades de formulação do texto falado são procedimentos a que os interlocutores recorrem, no sentido de resolver problemas de compreensão com que se deparam no desenvolvimento da construção enunciativa (HILGERT, 1993). As ações de acentuar, completar, corrigir, exemplificar, explicar, parafrasear, precisar, repetir e de resumir constituem as chamadas atividades de formulação.

Para Fávero (op. Cit.), as atividades de formulação do texto oral são as de formulação *strictu sensu*, quando não ocorrem problemas de processamento e linearização; e de formulação *lato sensu*, quando ocorrem problemas de formulação.

As situações desencadeadoras de problemas são decorrentes da hesitação, das paráfrases, das repetições e das correções. Para Marcuschi (1995), a hesitação demonstra que há um problema cognitivo/verbal presente na estrutura sintagmática e evidencia que a fala é uma atividade construída passo a passo. O processo de formulação da fala se autoexplicita. A **paráfrase** é uma atividade de reformulação através da qual o texto de origem é restaurado em sua totalidade ou em parte, gerando um texto derivado que mantém uma relação semântica com o texto de origem. Sua principal função é garantir a intercompreensão do texto, contribuindo, ainda, para a sua coesão. A **repetição** é a atividade de formulação mais freqüente na oralidade e pode assumir várias funções como, por exemplo, a de

manutenção da coerência textual e organização tópica Marcuschi (1996). Para Fávero (op. cit.), a correção é um processo interativo e colaborativo, que tem como objetivo a intercompreensão.

Koch & Silva (1996) sugerem os seguintes processos de formulação do texto falado:

a) Formulação fluente, que subclassifica em: sem descontinuidade ou ralentamento no nível linear, com "ralentamento" devido a descontinuidades tópicas (inserções no tema) e apenas com ralentamentos no fluxo informacional (reformulações teóricas: repetições, paráfrases);
b) Formulação disfluente, que subclassifica em: com problemas de processamento/verbalização "on line" (hesitações) e com problemas textualmente manifestados – reformulação "saneadora": correções, repetições e paráfrases.

A formulação fluente sem descontinuidade ou ralentamento no nível linear ocorre raramente, já que a linguagem oral é marcada por inserções, hesitações, correções, dentre outras categorias. A formulação fluente com "ralentamento" devido a descontinuidades tópicas (inserções no tema) ocorre quando os tópicos em andamento são suspensos temporariamente, com as funções de fazer alusão a um conhecimento prévio, fornecer explicações acessórias, referir-se a uma ação extralingüística em curso, introduzir comentários jocosos, formular questões retóricas e introduzir um comentário metaformulativo.

No exemplo 1, a professora (L1) recorre ao conhecimento prévio dos alunos sobre Drummond quando diz: *"cês sabem quem é o Drummond?"*, utilizando-o, ainda, para fortalecer a argumentação do texto. Ela mesma reafirma: "isso dito pelo Drummond tem um certo peso num é?".

Exemplo 1[1]

L1 outro enfoque tem um texto do Drummond ... **cês sabem quem é o Drummond!**

((vozes))

L1 num é ? então tem um texto do Drummond que diz o seguinte que todos / foi da aula passada você num tem? tem um texto do Drummond que diz que todos nascem poetas todas as crianças são poetas e que a escola se encarrega de matar qualquer poeta que existe na criança ... tá? **isso pa isso dito pelo Drummond ... tem um certo peso num é?** é exatamente a mesma coisa que ele diz aqui só que o Drummond se refere ao texto se refere ao texto poético e ele aqui se refere à leitura de uma maneira geral! certo?

(DSAHist/ UFAL-1994, anexo: p. 164)

A formulação fluente com ralentamento no fluxo informacional com repetições ou paráfrases funciona como recurso argumentativo, facilitando a compreensão. No exemplo 2, ao repetir a resposta do aluno: *"está associado à crise da escravidão"* a professora fortalece a resposta do discente. A repetição *"nos dois textos"* é utilizada para objetivos diferentes: no primeiro caso, a expressão é emitida para falar sobre leitura; no segundo, para mostrar que eles (os dois textos) têm uma palavra em comum.

Exemplo 2

L3 está associado à crise da escravidão

L1 **está associado à crise da escravidão** tá associado a quê? olha quando a gente fala em leitura **nos dois textos** ... **nos dois textos** uma palavra veio ... logo de imediato qual foi? ahn? qual foi?

L2 leitura

[1] Nos exemplos e no anexo, as formas negritadas correspondem ao que foi comentado na análise.

(DSAHist/ UFAL-1994, anexo: p. 163)

A formulação disfluente com problemas de processamento expressa-se através de hesitações (falsos começos, pausas preenchidas, alongamento e repetição de sílabas iniciais de pequeno porte). No exemplo 3, o professor parece que vai iniciar uma frase, repete a última palavra, dá uma pausa e introduz um novo tópico: "*vocês acham que essa essa....*".

Exemplo 3

L1 é exatamente a mesma coisa que ele diz aqui só que o Drummond se refere ao texto se refere ao texto poético e ele aqui se refere à leitura de uma maneira geral! certo? **vocês acham que essa essa** ... qual a frase só pra gente ( ) qual a frase do outro texto que diz essa mesma idéia ? vocês tão com o texto aí ou lembram?

L3 da escolaridade formal saem verdadeiros iletrados

L1 isso que da esco da escolaridade né que ele fala ?

(DSAHist/ UFAL-1994, anexo: p.165)

A formulação disfluente com problemas textualmente manifestados também apresenta repetições e paráfrases, tendo, nesse caso, função "saneadora", com o objetivo de resolver problemas manifestados. Temos ainda a correção com função saneadora, além da paráfrase e da repetição. No exemplo 4, a professora substitui *"ao sabor das emoções"* pela paráfrase *"mais emotivo"*, provavelmente, para que fique mais clara aos alunos a informação que ela quer transmitir.

Exemplo 4

L1 não vai porque o outro texto é uma forma diferente esse texto é muito mais didático ... ele é um texto muito mais didático ele é um texto real realmente referencial tem a intenção clara de estabelecer parâmetros **o outro não o outro vai mais ao sabor das emoções** ... esse é um texto mais crítico **o outro é um texto mais emotivo** como aliás os editoriais são ... num é? então esse aí é mais

é mais é ... propício a fazer esse tipo de esquema ... certo?

(DSAHist/ UFAL-1994,anexo: p. 166)

Antes de sua formulação, o texto poderá ser planejado, ou não, dependendo da situação comunicativa em que ele estará inserido. Ochs (1979) apresenta uma escala de planejamento textual, com quatro possibilidades: o falado não-planejado, quando não há reflexões prévias nem preparo organizacional anterior à sua expressão, ex.: uma conversa entre amigos; o falado planejado, quando existem reflexão e preparo prévios, ex.: uma conferência; o escrito-não planejado, quando é formulado sem preocupação com a formalidade, ex.: bilhete e o escrito-planejado, quando é projetado antes de sua expressão, ex.: um ensaio. A essa escala acrescentamos os gêneros nominados mistos, que são constituídos por partes planejadas e não planejadas. Como exemplo desse tipo de gênero, temos o discurso do professor em sala de aula, uma vez que os propósitos intencionais desse discurso provêm de parte previamente planejada, bem como de outras advindas do que os seus interlocutores contribuem para a efetivação desse discurso, além das reflexões e conclusões do docente que se encontra na negociação de sentido em sala de aula.

Para Motsch & Pasch (apud Koch e Silva, 1996)[2], o texto falado é uma seqüência hierarquicamente organizada de atividades realizadas pelos interlocutores. Para os autores, existe uma atividade lingüística (AL), que é composta pela enunciação (*e*); a intenção do enunciador em atingir um determinado objetivo (*int*); as condições necessárias para que esse objetivo possa ser alcançado (cond); e as conseqüências decorrentes do objetivo alcançado (cons). Situando nessa teoria o texto que

[2] A obra original desses autores é em alemão, como não lemos nessa língua, não tivemos acesso a ela.

estamos analisando, poderíamos dizer que a *enunciação* é a aula da professora, que tem como supertópico "a busca de idéias relevantes em um texto"; *a intenção do enunciador* seria a aquisição por parte dos alunos do conhecimento em torno da realização de um esquema; as *condições* para que os alunos apreendam tal conhecimento são explicadas pelo fornecimento por parte da docente de recursos para essa apreensão (trabalhar com os alunos a identificação de idéias principais e secundárias em um texto); uma das *conseqüências* seria a produção de um esquema pelos alunos.

Para os mesmos autores (apud hilgert 1993), são três os objetivos ilocucionais dos enunciados: que o enunciatário 'responda a uma pergunta', que o enunciatário realize uma ação e que o enunciatário acredite em algo. O enunciador só chega ao objetivo final (a crença em algo), se houver alcançado os objetivos intermediários (resposta a uma pergunta e a realização de uma ação). Para que seja alcançado o objetivo final, o enunciador deve assegurar ao enunciatário as condições para que este reconheça a intenção daquele e aceite realizar o objetivo a que ele (o enunciador) visa. Para que a atividade ilocucional seja bem sucedida, o enunciatário, por sua vez, deverá compreender o objetivo do enunciador, aceitar esse objetivo e mostrar a reação desejada.

Motsc e Pasch (op. cit.) afirmam que, além da perspectiva de atividade lingüística, introduz-se uma nova, baseada no estudo da língua falada: "a de conceber o turno como a realização de uma ou mais atividades lingüísticas e o texto conversacional como uma seqüência dessas atividades progressiva e alternadamente realizadas pelos interactantes" (apud hilgert 1993). Para esses autores, o texto falado é uma seqüência hierarquicamente organizada de atividades lingüísticas, ou seja, atividades ilocucionais.

A construção de um texto (falado ou escrito) não é um processo único. O que nos faz pensar na escrita como um processo homogêneo e organizado é o fato de só nos depararmos com o produto final de seu processo de formulação. Não temos acesso aos rascunhos e tampouco às páginas amassadas e jogadas ao lixo porque não corresponderam às expectativas do produtor. Com o texto falado, os "rascunhos" e as "páginas amassadas" são negociados com o interlocutor, que participa de todo o processo de elaboração do texto. Em contrapartida, o falante não pode esconder os problemas que enfrenta para a sua formulação (paráfrases, repetições, correções, dentre outros). Os processos de formulação nas duas modalidades são similares, diferenciando-se apenas porque, no escrito, tal processo é implícito; no falado, é explícito.

Além das atividades de formulação, Fávero (op. cit. p. 22) apresenta níveis de estruturação do texto falado. Segundo a autora, existem os níveis local e global. No primeiro caso, a conversação ocorre por meio de turnos, podendo ser permeados por hesitações, sobreposição e assalto ao turno.

No exemplo 5, a conversação se organiza a partir dos turnos de três interlocutores, L1, L3 e L5, que estão interessados em saber "que tópicos foram colocados". Esse interesse é que os leva à continuidade da organização local. Caso contrário, L3 poderia colocar outro assunto em pauta e L5 daria continuidade ou não. Outro fator que colabora para a organização local é o par adjacente representado por pergunta-resposta. Geralmente a uma pergunta segue-se uma resposta. É o que ocorre no exemplo 5, quando L1 pergunta: *"nós chegamos a colocar os tópicos?"* e L3 responde: *"não"*.

Exemplo 5

| | |
|---|---|
| L1 | **nós chegamos a colocar os tópicos?** |
| | ((ruídos)) |
| L3 | **não** |
| L1 | acho que sim ((ruído)) conservadores ingênuos |
| L3 | e críticos |
| L5 | conservadores ingênuos |
| L3 | e os conservadores críticos |

((a professora faz anotações no quadro))

(DSAHist/ UFAL-1994, anexo: p. 158)

No caso da organização global, ao mesmo tempo em que os interlocutores se alternam em turnos, há uma condução do tópico discursivo. No exemplo 6, à medida que os turnos se organizam e, por vezes, os interlocutores parecem estar falando de assuntos diferenciados, o tópico "como fazer um esquema" vai se construindo e se mantendo. Isso ocorre até o final da aula.

Exemplo 6

**L1 hoje ... a nossa proposta é fazer um esquema em forma de / fazer um resumo em forma de ... esquema ... num é ?** que é uma coisa que vocês usam muito pra estudar ... vocês usam pra dar aula quem já dá aula num é ? e é uma coisa que tem algumas normas ... tá ? e o esquema gente se vocês precisarem ser econômicos na linguagem pra fazer a frase ... vocês precisam ser mais ainda pra fazer o esquema por quê ? porque o esquema tem que ser realmente só palavras só só oi:: só tópicos um parágrafo é feito por tópicos ... tá certo ? bom ... nós chegamos a colocar os tópicos que par seriam ponto de partida de um esquema ? nós chegamos a colocar os tópicos?

((ruídos))

L3 não

L1 acho que sim ((ruído)) conservadores ingênuos

L3 e críticos

(DSAHist/ UFAL-1994, anexo: p. 158)

Ao final, os dois níveis local e global aparecem juntos tecendo a organização textual. No discurso de sala de aula, mesmo que apareçam algumas digressões que "desorganizem" o nível local, dificilmente elas irão interferir na organização global da aula, se o professor se preparar previamente para, a partir das digressões, encontrar encaminhamentos a fim de atingir o objetivo da aula.

Muitos recursos de formulação que, à primeira vista, parecem "desorganizar" o texto falado fazem exatamente o inverso. Quando ocorrem inserções no tema, por exemplo, podemos ter a impressão de que o tópico em curso foi interrompido sem qualquer planejamento. Muitas vezes, entretanto, ocorre exatamente o contrário, é necessário que o falante requeira de seu interlocutor algum conhecimento prévio (para isso, pode lhe fazer perguntas que aparentemente fujam do tópico em andamento) a fim de que o tópico flua com mais clareza.

As repetições e as paráfrases são recursos que funcionam como organizadores e como recursos argumentativos do discurso falado. Muitas vezes, ao repetirmos algo enunciado pelo nosso interlocutor (literalmente ou por meio de uma paráfrase), poderemos estar fazendo a retomada com o objetivo de ratificar o que foi dito, concordando com o falante e fortalecendo o que foi enunciado por ele.

As hesitações e as pausas são outros recursos muito importantes para a organização discursiva, uma vez que podem funcionar tanto para que o falante elabore melhor o que pretende dizer, como para que o ouvinte se aproprie do turno e dê continuidade ou não ao tópico.

Como pudemos observar, os recursos que parecem desorganizar o texto falado (repetições, pausas, dentre outros), podem, ao contrário, servir para que sua compreensão seja facilitada, bem como para que os interlocutores interajam de maneira mais efetiva.

O gênero aula expositiva é um gênero comunicativo que, segundo Fávero (1999), constitui-se dos seguintes elementos: situação discursiva, evento de fala e do tema, objetivo e grau de preparo necessário para a efetivação do evento, participantes, relação entre os participantes e canal utilizado para a realização do evento.

O primeiro elemento (situação discursiva) pode ser formal ou informal. O discurso do professor pode ser classificado no primeiro tipo, pois uma aula, mesmo permeada por momentos de descontração, será predominantemente formal, uma vez que a situação de sala de aula impõe regras de comportamento que devem ser cumpridas. Isso pode ser exemplificado pela situação de sala de aula em que o aluno não tem a liberdade para mudar o supertópico da aula, que é decidido previamente pelo professor. O discurso é previamente planejado, além de haver uma hierarquia de poder do professor em relação ao aluno, o que impede que predomine a simetria discursiva, tão comum nos discursos informais.

O segundo elemento é o tema do evento, que poderá ser prévio ou casual. No caso do texto em análise, o tema é prévio, inclusive a forma como se desenvolverá no decorrer da aula. O que pode ocorrer é que surjam subtemas (subtópicos) ou até mesmo digressões, mas o tema central da aula não perderá, por isso, a característica de prévio.

O terceiro elemento é o objetivo do evento, que poderá ser nenhum ou prévio. O texto em análise terá um objetivo prévio, uma vez que o professor objetivará a aprendizagem do conteúdo a ser ministrado por ele.

Quanto ao grau de preparo necessário para a efetivação do evento de sala de aula (quarto elemento), pode ser nenhum, pouco ou muito. No que se refere a esse critério, o único descartado para a efetivação do discurso do professor é o primeiro. Acreditamos que um docente, regra geral, não pretenda ministrar um determinado conteúdo sem que tenha se preparado o suficiente para tal finalidade.

No que se refere aos participantes (quinto elemento), levamos em consideração o sexo, a posição social, seu grau de formação, sua profissão, suas crenças, entre outros aspectos, já que todos eles vão interferir de forma fundamental no seu discurso. Ao preparar uma aula, por exemplo, o docente não pode deixar de considerar se a turma é de Ensino Infantil, Fundamental, Médio ou Nível Superior, uma vez que desde a escolha do conteúdo até a seleção lingüística dependerá desse fator. Além disso, ter um perfil da turma com a qual se vai trabalhar é extremamente necessário para que possamos dar um melhor direcionamento à aula. Mesmo que tenhamos turmas de uma mesma instituição, em um mesmo grau de escolaridade, acabamos ministrando aulas diferentes para cada uma delas, às vezes partindo de um mesmo material didático.

O sexto elemento é a relação entre esses participantes (aluno e professor), que será também um elemento importante para o bom desenvolvimento de uma aula, pois é muito importante que o professor consiga estabelecer um equilíbrio para que sua relação com os alunos não se torne tão vertical a ponto de estes se sentirem inibidos de participarem efetivamente da aula. Ao mesmo tempo, não deve haver uma relação tão horizontal de forma que os papéis se misturem ao nível de os alunos perderem a confiança no professor como profissional e o respeito por este.

O último elemento relacionado por Fávero (op. Cit.) é o canal utilizado para a realização do evento, que poderá ser face a face, telefone, rádio, televisão, *internet*. O tipo de canal utilizado vai influenciar também no discurso, pois uma aula presencial vai requerer um tipo de discurso do professor, já se ela for ministrada a distância, haverá uma mudança nesse discurso, uma vez que, no caso desse último canal, na maioria das vezes, não há como os alunos terem acesso aos elementos paralinguísticos e paraverbais. Mesmo dentro do Ensino a distância, há diferenças quanto ao veículo utilizado. Por exemplo, aulas por videoconferência se aproximam muito de aulas presenciais.

Os sujeitos (professor e aluno) do evento de sala de aula produzem e criam linguagem no momento em que realizam o trabalho lingüístico (produção dos tópicos discursivos). Ao mesmo tempo estão em consonância com as estruturas sociais vigentes, que os determinam socialmente. O sujeito não é o produtor único de sentidos, mas também não é assujeitado à estrutura social. Há uma inter-relação entre esse sujeito e essa estrutura, fazendo, assim, com que ao mesmo tempo em que ele sofra influências do meio social em que vive, interfira neste para a produção de sentidos.

## 6. CONCLUSÕES

Nesse trabalho, vimos que o gênero comunicativo aula é misto. Por esse motivo, a sua produção se utiliza de algumas partes planejadas e outras não-planejadas. Esse gênero requer, em seu planejamento, que o professor tenha um intenção ao preparar a aula. essa intenção tem de ser compreendida pelos discentes para que a aula flua e esta tenha como conseqüência a aprendizagem do conteúdo intencionado. Para que haja a compreensão dessa intenção, o professor deverá dar as condições para que os alunos acreditem nela e se engagem, havendo assim a interação em sala de aula e, consequentemente, a apreensão do conteúdo de forma satisfatória.

O direcionamento do tópico discursivo por parte do professor é de fundamental importância para que as digressões não interfiram de forma a prejudicar o andamento da aula. Para isso, a boa condução dos turnos é tarefa do professor, que vai, ao mesmo tempo, deixar os alunos livres para participar da aula e retomar o tópico central quando perceber que as interferências discentes não estão contribuindo para a aprendizagem do conteúdo. Isso não quer dizer que não se possa falar de assuntos extra conteúdo, o que não se deve é deixar que esses assuntos substituam o tópico planejado.

Por fim, não podemos esquecer que recursos que, à primeira vista, possam parecer desorganizadores textuais, como hesitações, paráfrases, repetições são, ao contrário, utilizados pelo professor e pelo aluno como forma de estruturar o discurso falado, uma vez que a construção dessa modalidade textual é explícita, enquanto nos textos da modalidade escrita é implícita.

## REFERÊNCIA

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. 7ed. São Paulo: Ática, 1999.

HILGERT. José G. (1993). Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: CASTILHO, A. T. de (org.). **Gramática do português falado.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Piovezani filho. São Paulo: Párábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore V. @ SILVA Maria C. P. S. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A. T. de & BASÍLIO, Margarida (org.). **Gramática do Português falado**. V.IV. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. São Paulo: FAPESP, 1996.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

___. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, Ãngela P. et al. (orgs.). **Gênero textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

___. "A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual". In: KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português falado**. V.VI. Desenvolvimentos. São Paulo, Editora da UNICAMP/ FAPESP, 1996.

___. (1987). Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: **Português culto falado no Brasil**. Campinas, Editora da UNICAMP.

___. (1995). Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: ***Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino***. Maceió, Editora da UFAL.

OCHS, Elinor. (1979). **Planned and unplanned discourse. Syntax and semantics**. V. 12. Academic Press inc. New York.

SCHIFFRIN, Deborah. **Aproaches to discourse**. Cambridge, Blackwel. 1994.