

## AS SEQUÊNCIAS EXPLICATIVAS NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Marise Adriana Mamede GALVÃO<sup>28</sup>

**Resumo:** Este estudo enfocou a interação face a face, especificamente em sala de aula mediada pela abordagem expositiva. Refletiu-se sobre as sequências explicativas, as quais apresentaram uma esquematização inicial, uma pergunta com o pronome interrogativo “por que” e uma explicação iniciada com o operador “porque”. Este estudo seguiu postulados textuais e interacionais, destacando-se a Análise da Conversação e a Análise Textual dos Discursos. Os resultados revelaram que a interação corpus desta investigação se assemelhou a uma aula “ortodoxa”, gerenciada pelo professor, sendo que as sequências explicativas no texto co-partilhado nessa interação apresentaram a estrutura canônica descrita na fundamentação desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Interação. Aula expositiva. Sequências explicativas.

**Abstract:** *This study has focused on face-to-face interaction, specifically in the classroom managed by expository approach. We have reflected on the explanatory sequences, which revealed an initial schema, a question with an interrogative pronoun ‘why’ and an explanation started with the operator ‘because’. This study has followed textual and interactional basis, highlighting the Conversation Analysis and Textual Analysis of Discourse. The results revealed that the interaction that composed the corpus of this research resembles an ‘orthodox’ class, managed by the teacher, and that the explanatory sequences in the shared interaction showed the canonical structure described in the grounds of this research.*

**Keywords:** *Interaction. Lecture classes. Explanatory sequences.*

### Introdução

Neste trabalho refletimos acerca da interação na sala de aula, tendo como pressuposto maior que o gerenciamento de um evento de ensino e aprendizagem segue objetivos gerais e específicos conforme o projeto pedagógico da escola, de acordo com o que discute Galvão (2004).

---

<sup>28</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Currais Novos-RN, Brasil, [marisemamede@gmail.com](mailto:marisemamede@gmail.com).

Partimos da observação de que aulas expositivas são textos construídos na interação face a face, daí evidenciarem marcas da presença de diversos interlocutores no seu processamento, entre estas as construções co-partilhadas, haja vista a as influências recíprocas em seus comportamentos.

Nessa direção, a partir de uma reflexão mais geral acerca de interação e de interação em sala de aula postulamos descrever, analisar e interpretar as ocorrências de sequências explicativas na sala de aula, com base na proposta de Adam (2008), buscando compreender qual a importância dessas sequências na construção do conhecimento científico. Assim sendo, inicialmente discutimos sobre algumas noções de interação; em seguida, fazemos uma reflexão sobre a aula expositiva; logo após, abordamos as sequências explicativas; por fim, realizamos uma análise dos dados da aula e tecemos algumas considerações finais.

Do ponto de vista metodológico, este estudo é exploratório, tendo sido adotada uma perspectiva indutiva, qualitativa e descritiva na observação de fenômenos no âmbito dos estudos interacionais e textuais. Assim sendo, utilizamos como *corpus* de investigação uma aula no nível universitário de ensino, gravada em áudio, tendo sido transcrita conforme as orientações do Projeto NURC (Norma Urbana Culta) para os estudos da língua falada.

## **Considerações teóricas**

### **Interação**

A noção de interação tem sido discutida por alguns autores em diferentes perspectivas, porém destacamos que estes chamam atenção para as ideias de reciprocidade, reflexividade de comportamentos, construção conjunta de significados.

Morato (2004) atenta para a compreensão do termo interação, ressaltando o caráter polissêmico dessa noção, as ideias de reciprocidade e reflexividade de comportamentos das pessoas nos mais diferentes contextos e práticas sociais da vida cotidiana. Já Eggins e Slade (1997, p.6) salientam que interagir é “uma atividade semântica, um processo de produzir significados”, sendo compreendida como o lugar de negociação de sentidos, de posicionamento acerca do mundo e diante das pessoas com as quais se mantêm relacionamentos nos vários lugares sociais.

Para Marcuschi (2005, p.45), “somos seres irredutivelmente interativos”, tendo em vista as nossas necessidades de sobrevivência, daí entendermos que “todo encontro social é interativo por

natureza” (MARCUSCHI, 2005, p.45). Pautamo-nos nessas reflexões e salientamos, ainda, conforme Marcuschi (1998) *apud* Fávero *et al* (2010, p.91-92) que,

Sendo o ser humano um ser social, todas as suas ações tem a ver com este aspecto crucial de seu comportamento diário. Assim, tendo o ser humano que agir na relação com seus semelhantes de maneira ordenada, deve sempre interagir, ou seja, atuar na perspectiva de uma ação coordenada. Isto faz com que as ações humanas construam-se, no geral, como interações, na maioria das vezes mediadas pelo uso da língua que por sua vez facilita a interação.

Do ponto de vista aqui enfatizado, na interação as pessoas constroem sentidos por meio de ações mediadas pela linguagem e partilham realidades sociais na realização de tarefas pragmáticas, desde as mais simples até as mais complexas, pautadas no envolvimento entre as pessoas. Nesse sentido, agimos de forma específica numa conversa informal com amigos durante um jantar, usando registros da língua mais espontâneos durante a interação; o mesmo não podemos afirmar se estamos realizando uma conferência ou participamos de reuniões formais de trabalho. Ou seja, o que dizemos é coerente com o local e com a natureza da interação na qual estamos engajados. Nesse sentido, nossas ações são direcionadas aos objetivos definidos antes ou no transcurso de cada interação.

### **Interação em sala de aula**

Tendo estabelecido a noção de interação, como ação humana co-partilhada, compreendemos a interação em sala de aula como momento/espaco em que as pessoas se engajam em uma atividade social e pedagogicamente constituída, com finalidade direcionada para a construção do saber acadêmico. Nesse sentido, do ponto de vista do que constitui o foco principal de uma aula, há, necessariamente, questões de conteúdos de ensino e de aprendizagem que necessitam ser abordadas, discutidas, avaliadas, explicitando um planejamento que deve se constituir foco central de alunos e professor.

Seedhouse (2004, p.184) discute sobre a interação em sala de aula de segunda língua, explicitando a “relação reflexiva entre pedagogia e interação”, no sentido de que a língua nesse caso específico tem um papel duplo, já que ela é o meio e o foco no processo interacional. Nesse aspecto, o autor salienta que há, interacionalmente, em sala de aula, um modelo racional institucional, decorrente daquilo que é constitutivo do objetivo central da aula, onde se observam características invariáveis e outras flexíveis e variáveis, que salientam a relação entre aspectos pedagógicos e institucionais.

O trabalho de Matêncio (2001) traz relevantes contribuições na explicitação de um modelo para o estudo sobre a sala de aula, que seja

aplicável a todas as formas textuais desse gênero, além de possibilitar a descrição da organização e do funcionamento das diferentes unidades que constituem a uma aula; deve explicar tanto as relações de articulação e hierarquização das unidades da aula como suas especificidades e funções; enfim, deve propor tanto a análise sistemática da dimensão didática de uma aula como a de sua dimensão discursiva (MATÊNCIO, 2001, p.10-11).

A autora faz referências ao modo de funcionamento da interação, explicitando a definição de algumas características que possibilitam a classificação da aula como um dos gêneros por meio do qual o discurso didático se atualiza. A partir do trabalho de Kerbrat-Orecchioni (1990), Matêncio discute em sua investigação os seguintes componentes de base dos eventos de interação verbal: o quadro *espaciotemporal*, relativo às características físicas e institucionais do local em que ocorre a interação e à disposição dos falantes, aspecto relevante para que os falantes possam realizar suas intervenções; *o objetivo global e local do evento*; *o número e a natureza dos participantes*, *características biológicas, físicas, sociais, psicológicas*, além das relações mútuas que se estabelecem entre eles.

Assim sendo, esses componentes aos serem descritos e relacionados possibilitam que seja estabelecida uma tipologia da interação didática na aula de língua materna, conforme menciona Matêncio (2001). Nesse sentido, entendemos que alunos e professores têm o conhecimento acerca das ações que podem desenvolver em eventos de uma mesma natureza e reconhecem que uma interação em sala de aula é um evento de construção de sentidos, de conhecimentos científicos e de manutenção de relações sociais.

Considerando os aspectos aqui discutidos, é relevante tecermos considerações acerca da aula expositiva, haja vista que é a abordagem de ensino adotada na aula que constitui o *corpus* de análise deste estudo, aspecto que influencia o modo como os participantes interagem na construção de um foco comum.

### **A aula expositiva**

Silva (2005, p.20) reflete sobre aula expositiva, partindo das considerações de Northcott (2001), esclarecendo que “aula expositiva” é a designação de uma interação controlada e gerenciada pelo professor, embora envolva a participação dos alunos. Silva (2005, p.20) salienta que,

didaticamente falando, a aula expositiva é uma das técnicas mais conhecidas no meio escolar, haja vista o objetivo de “explicar conceitos com clareza, compartilhar informações e motivar a reflexão a partir desses conceitos e dessas informações”.

Com relação à estruturação de uma aula por meio de abordagem expositiva, também faz parte do conhecimento de todo docente que, normalmente, o professor monopoliza os turnos (o direito de falar) e conduz as seções de abertura, desenvolvimento e fechamento do evento em sala de aula. Ademais, é ele quem anuncia e organiza as ações dos participantes e o discurso a cada momento, conduzindo as atividades definidas pelo plano de ensino.

Silva (2005), todavia, chama atenção para a prática moderna da aula expositiva, assumindo o termo “aula expositiva interativa”, postulando que é possível, em eventos com essas características, proporcionar ao aluno um papel ativo, criando um ambiente mais propício à aprendizagem. Assim sendo deve-se dar aos alunos a possibilidade de participação ativa, de construção conjunta do conhecimento científico na interação, o que tem o significado de elaboração e reelaboração do saber instaurado durante o evento. Essa reflexão condiz com o ponto de vista de Gomes-Santos (2012, p.15), para quem, “na escola, a exposição toma uma feição especial, assume um caráter compartilhado [...]”.

Gomes-Santos (2012, p.15) discute amplamente sobre a exposição oral. Nessa discussão, ele menciona que “a exposição oral tem um caráter intertextual porque coloca o expositor inicialmente em relação com textos disponibilizados em diferentes mídias e suportes”. A partir daí, esses textos necessitam ser decompostos e recompostos em novos, a fim de que sejam compartilhados em sala de aula. Nesse sentido, o autor considera a exposição oral “um gênero textual que agencia um conjunto amplo de textos, colocando-os em relação com outros textos, a fim de tornar público um assunto ou tema” (GOMES-SANTOS, 2012, p.17).

Ao tratar da temática “O diálogo no contexto da aula expositiva”, Marcuschi (2005, p.46) analisa a natureza da interação em aulas no ensino universitário, focalizando os momentos de trocas interativas entre o professor e alunos, no intuito de observar a contribuição dos diálogos para com os tópicos desenvolvidos. Esse autor reconhece que as relações professor-aluno têm sido assumidas como assimétricas, desiguais, mas assevera que essas relações podem ser complexas, tendo em vista que são instáveis e dinâmicas. Ou seja, não há modelos estanques de interações em sala de aula; embora elas apresentem uma tendência à assimetria, as relações que se estabelecem na interação podem variar e apresentar características de eventos mais espontâneos.

Marcuschi (2005), a partir dessas considerações, apresenta uma categorização de quatro

formatos de aulas, considerando: o desenvolvimento do tópico central, as estratégias de interação adotada pelo professor e o comportamento dialógico entre professor e alunos. Nessa reflexão, esse pesquisador chama atenção para a heterogeneidade de aulas, considerando os formatos identificados, compreendendo que estas podem apresentar um pouco de cada um deles na sua concepção.

Nesse aspecto, as análises dos dados investigados por Marcuschi (2005, p.52-58) evidenciam que conforme as características predominantes das aulas há quatro formatos, a saber: ortodoxa - “nesse formato de aula o professor apresenta o tema e desenvolve, geralmente sem intervenções dos alunos ou com intervenções breves sempre orientadas para o tópico [...]”. Na socrática, “o professor tem um tema, mas não o enuncia nem o expõe de forma direta. Usa de modo sistemático a estratégia da mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas”. No formato de aula caleidoscópica, “o professor tem um plano maleável com um bloco de temas construído na base da motivação e da colaboração dos alunos”. Na aula desfocada, “aparentemente, não há um tópico bem delineado em andamento, pois o professor trata de muitos temas pouco interligados ou cede às provocações dos alunos e dá a entender que tudo é tratável, desde que tenha alguma associação com o que está em andamento”.

Portanto, as escolhas pedagógicas e a seleção dos conteúdos que orientam uma interação em sala de aula, deixam visíveis normalmente o predomínio da modalidade oral da língua. É nesse contexto que tópicos planejados e não planejados se desenvolvem durante as aulas, quer sejam exposições, seminários, discussões, debates, dentre outros.

### **Sequências explicativas**

Observamos, no texto construído de forma partilhada por alunos e professora durante o processo interacional, as ocorrências de sequências textuais dialogais, argumentativas, descritivas e injuntivas (com base em Adam, 2008), no entanto, estamos ressaltando as explicativas, considerando a importância que elas desempenham na construção do conhecimento em sala de aula. Nossa discussão assume, portanto, a direção de investigar essas sequências, embora não seja nosso propósito restringir somente às explicativas o *status* de relevância em relação à construção do saber na interação.

Tratando-se de uma discussão breve, restringimo-nos às principais noções que são importantes para a compreensão de sequência explicativa, de acordo com os postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD).

A discussão de Adam (2008) estabelece a proposição-enunciado como unidade mínima enunciativa e textual, sintática e de sentido, “produto de um ato de enunciação”. Com base nessa definição, Adam (2008, p.204) assegura: “as seqüências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições enunciados, as macroproposições.” Assim sendo, uma macroproposição é definida pelo autor (p.204) como “uma espécie de período cuja propriedade principal é ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro de um todo ordenado da seqüência.”

Nas considerações do pesquisador, as macroproposições entram na composição das seqüências por meio de combinações de proposições que podem ser: narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais e descritivas. Para Adam (2008, p.204) a seqüência é a designação de uma estrutura:

uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;  
 uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).

Nesse sentido, há um nível mais global da relação como o todo e deste com as partes e um nível mais local das relações internas entre os elementos constitutivos de uma seqüência. Mediante o que explicita Adam, uma seqüência representa o plano da sequencialidade textual, sendo que um texto pode ser composto por um número variável de seqüências que formam as macroproposições.

Com relação à seqüência explicativa, Adam (2008) dedica parte de sua discussão ressaltando as estruturas periódicas explicativas, as estruturas periódicas retroativas, a estrutura da seqüência explicativa e, por fim, analisa o discurso político de Giscard d’Estaing, a fim de aplicar o que define teoricamente na reflexão. No primeiro momento, Adam (2008, p.237) salienta que “A explicação pode aparecer em segmentos curtos”, conforme é exemplificado na combinação de SE, introdutor de uma proposição na colocação de um problema, seguido de É QUE ou É PORQUE, que introduzem uma explicação. O autor chama atenção para o fato de que essa estrutura do tipo SEp, É PORQUEq/ SEp, É PARA QUEq/ SEp, É EM RAZÃO DE q/ SEp, É QUEq/ etc. pode admitir transformação e ocorrer como no exemplo a seguir, conforme evidencia no exemplo T72: É PORQUEq, QUEp.

T72 **É PORQUE** um rei decidiu modificar a data do primeiro dia do ano **QUE** nós podemos fazer brincadeiras no 1º de abril (ADAM, 2008, p.238).

Com relação às estruturas periódicas retroativas, Adam (p.239) esclarece que “A explicação pode [...] não ser assinalada imediatamente e surgir de uma releitura desencadeada por conectores como **É/POR ISSO**”, como ocorre no poema de Raymond Queneau, exemplificado em T74.

T74          Praça da Bastilha  
 Há uma carta de Leibniz  
 datada de 14 de julho de 1986  
 na qual assinala a importância  
 do princípio da razão suficiente  
 é uma data na história da filosofia  
**É POR ISSO** que todo ano o povo de Paris  
 nas praças públicas dança a noite inteira

Ao analisar esse poema, Adam (p.239) mostra que “a explicação pode não ser conforme a verdade do mundo que conhecemos e permanecer estruturalmente uma explicação.” Observamos, nesse exemplo, que o co-texto anterior possibilita compreendermos a razão pela qual “o povo de Paris nas praças dança a noite inteira.”

No tocante à estrutura da sequência explicativa, observamos que ela se configura em três fases: fase do problema, da resolução e da conclusão. Para explicitar a sequência explicativa, Adam (2008, p.242) menciona as contribuições de Grize (1990), para ressaltar uma estrutura com dois operadores, conforme se segue:

Um primeiro operador (PORQUE) leva de uma esquematização inicial (Esq.i), que apresenta um objeto complexo, à uma esquematização problemática (Esq. pb). Um segundo operador (PORQUE) permite passar do objeto problemático a uma esquematização explicativa (Esq. Expl).

Conforme Adam salienta, a esquematização inicial (Esq.i) é normalmente subentendida, há dois tipos de POR QUE que devem ser considerados: um deles retoma o elemento anterior, reesquemmatizando o problema; o outro esquematiza o problema diretamente. Assim, POR QUE? é seguido de PORQUE, em resposta, o que forma a estrutura canônica explicativa.

Outros autores acrescentam ao modelo de Grize, que é formado por uma fase de questionamento e uma fase resolutiva, constituindo-se em um modelo ternário. Nesse ponto de vista, Adam (2008) faz referências aos trabalhos de Gaulmyn (1986) e Gülich (1990), os quais retomam as sequências laterais de Jefferson (1972). Nessa direção, Adam (2008) salienta que as duas autoras citadas definem, na estruturação da explicação: uma fase de constituição de um objeto que será explicado, sujeito que explica e sujeito a quem a explicação se dirige; núcleo da explicação; sanção da explicação e fechamento da sequência explicativa.

Dessa forma o autor (2008, p.243) ressalta que:

Chega-se, assim, a uma estrutura seqüencial de base na qual o primeiro operador [POR QUE] introduz a primeira macroproposição obrigatória P.exp.1, e o segundo operador [PORQUE] leva à segunda macroproposição obrigatória P.exp. 2. Segue geralmente uma terceira macroproposição de ratificação P.exp. 3.

Em suma, há uma esquematização inicial, uma pergunta, uma resposta e uma avaliação. Assim sendo, observamos que a explicação objetiva fazer compreender, o que é possibilitado pelo uso de elementos textuais.

Tendo em vista o objetivo de pesquisar as sequências explicativas na interação em sala de aula, inicialmente ressaltaremos alguns aspectos da interação que selecionamos, seguindo-se da análise das sequências explicativas que nela ocorrem.

## **Análises**

A aula selecionada para esta reflexão ocorre a partir de regras de interação estabelecidas pela instituição escolar, tendo como cerne a construção do conhecimento científico. Há, dessa forma, uma organização que impõe limites com relação ao início e ao final da aula, o controle que deixa patente o uso de registros específicos no transcurso da interação. Com relação aos papéis dos participantes cabe ao professor, a responsabilidade de promover o ensino, de forma que o aluno possa aprender.

Conforme identificamos, a aula pode ser classificada como expositiva. Na interação que se desenvolve, o professor é o gerenciador da dos turnos da fala, provendo condições para que os objetivos estabelecidos no plano de ensino sejam concretizados. Essa interação expositiva é compreendida a partir das considerações de Gomes-Santos (2012) como um lugar em que um conjunto de textos acerca da *Região do Seridó* é posto em discussão para que os alunos possam reelaborá-los e construir o conhecimento necessário.

Do ponto de vista da reflexão de Marcuschi (2005), a aula (exemplos 1 e 2) pode ser caracterizada como “ortodoxa”, uma interação sempre orientada para o tópico, havendo poucas participações dos alunos. No entanto, observamos que estes permaneceram atentos e interessados no conteúdo que foi trazido para o espaço de discussão em sala de aula. Os dados revelam (exemplo 1), também, que há o objetivo principal de explicitar questões acerca da região *Seridó*, ressaltando os conhecimentos históricos (linhas 46 e 47), a partir do ponto de vista de alguns autores evidenciados na interação.

## Exemplo 1

- [...]  
 45. então nós resolvemos apostar na:/na: discussão dessa: sobre a região do Seridó (.)  
 46. **conhecimentos históricos** (.) num é?  
 47. **que estão na base da explicação do processo** (.) de: (.)  
 48. construção desse território da região do Seridó okay?  
 49. por isso que a gente vai/vai apresentar/trazer essas informações agora (.)  
 50. mas vocês POdem interferir podem questionar podem levantar...  
 51. na hora que vocês acharem necessário (.)  
 [...]

No exemplo 2, identificamos que o professor traz em sua exposição algumas referências ao texto de *Olavo de Medeiros Filhos* (linha 648) e às *fontes documentais do Instituto Histórico-Geográfico do Rio Grande do Norte* (linha 654), o que mostra o diálogo estabelecido com os conhecimentos anteriores, reelaborados no espaço da sala de aula.

## Exemplo 2

- [...]  
 648. e: na perspectiva de **Olavo de Medeiros Filho**/ de Medeiros Filho  
 649. que é um historiador aqui do Seridó (.) não é?  
 650. faleceu acho que há uns três anos mais ou menos (.)  
 651. que foi uma pessoa que me ajudou muito nesse trabalho (.)  
 652. ele considera Seridó como um vocábulo intraduzível (.)  
 653. ele era um pesquisador de fontes documentais e ele disse  
 654. que nas **fontes documentais do Instituto Histórico-Geográfico do Rio Grande do Norte**  
 655. que ele tinha um amplo domínio ele nunca encontrou um documento  
 656. que (.) DESse condição dele dizer essa é a tradução do Seridó (.) né?  
 [...]

No que se refere às sequências explicativas identificadas na interação, observamos que elas têm a função de ressaltar e deixar mais claro aos alunos, questões de maior relevância do conteúdo, haja vista as necessidades de cumprir com o objetivo da aula. É nesse sentido que observamos a “relação reflexiva entre pedagogia e interação” (SEEDHOSE, 2004, p.184), como revelam os exemplos a seguir apresentados.

Nos exemplos em discussão (3, 4 e 5), verificamos as sequências explicativas, nas quais identificamos a estrutura sequencial com as fases: do problema, da resolução e da conclusão.

## Exemplo 3

- [...]  
 506. P. ENtre os atributos do sertão está a caatinga (.) como ela é (.)  
 507. seca (.) no período da estiagem (.) verdejante no período das chuvas (.)



Também nesse excerto, a estrutura canônica traz para o texto a importância do objeto complexo apresentado, a questão que parece esclarecer mais especificamente acerca do que é constitutivo do conteúdo da aula, sendo, portanto, necessário ser apreendido pelos alunos.

### Exemplo 5

- [...]  
 1292. P. a década de oitenta é uma década em que já se difunde essa (.) essa sociedade em rede 1293.  
 as telecomunicações (.) o meio informacional (.)  
 1294. e nesse processo todo o que é que nós vamos ter?  
 1295. nós vamos ter uma lógica econômica onde determinadas áreas elas são pinçadas (.) 1296.  
 elas são escolhidas como (.) áreas de interesse do capitalismo global (.)  
 1297. então (.) produzem ou recebem produtos (.) se articulam à rede global (.)  
 1298. de acordo como os interesses do mercado internacional (.)  
 1299. o Seridó não ficou entre essas áreas escolhidas (.) certo?  
 1300. o vale do Açu ficou (.) **por que? porque o Vale do Açu (.)**  
 1301. **ali no/ em torno de Açu (.) se configurou como CENTRO de produção (.) frutícola**  
 1302. **voltado para exportação (.) então (.) é um produtor agrícola?**  
 1303. **é (.) mas é um produtor agrícola voltado para exportação (.) certo?**  
 [...]

O exemplo 5 faz referências à economia da região seridoense. Há uma esquematização inicial que introduz um objeto complexo, no trecho cuja transcrição se inicia na linha 1292 até a 1300; em seguida, o operador *por que* interrogativo traz a questão, *o vale do Açu ficou (.) por que?* (linha 1300), sendo que a explicação, a fase resolutiva, é introduzida pelo operador *porque* no trecho: *porque o vale do Açu ali no/ em torno de Açu se configurou como CENTRO de produção (.) frutícola voltado para exportação.* A fase conclusiva, o fechamento da sequência, é identificada no trecho: *então (.) é um produtor agrícola? é (.) mas é um produtor agrícola voltado para exportação (.) certo?*

Assim, as sequências explicativas na interação em sala de aula nos dados que analisamos apresentam a estrutura de base descrita por Adam (2008), em macroproposições introduzidas pelos operadores “por que” e “porque”, havendo geralmente uma terceira macroproposição de ratificação.

Tratando-se de interação em sala de aula, reiteramos a relevância dessas sequências para a construção do conhecimento, embora reconheçamos que os outros tipos também ocorrem nos dados analisados. Nessa direção, é possível enfatizar que essas sequências chamam atenção para pontos específicos do conteúdo da aula que carecem ser aprendidos pelos alunos. Nesse caso específico, identificamos nos dados que as sequências explicativas ressaltam, primeiro, “um diferencial qualitativo” da região do Seridó, com relação aos atributos da caatinga (exemplo 3); em seguida, “onde o espaço ele vai deixando de ser espaço sem fronteiras”, e passa a ser “e passa a ser um

território dos currais” (exemplo 4). No último exemplo, “a questão da economia nós vamos ter uma lógica econômica onde determinadas áreas elas são pinçadas”.

Como observamos nesse exemplo, as questões do plano institucional são evidências na construção da sequência canônica constituída pelo objeto problema, a pergunta relativa a este e a explicação.

### **Considerações finais**

Neste trabalho discutimos questões inerentes a aspectos da interação, especificando a interação em sala de aula e as sequências explicativas em uma aula expositiva.

Os dados possibilitaram classificar a interação analisada a partir das considerações de Gomes Santos (2012) como aula expositiva, sendo o professor, predominantemente, o falante principal, haja vista a necessidade de controlar as exigências do plano de ensino, a fim de cumprir com os objetivos definidos. Nessa direção, há, no espaço de sala de aula, a confluência dos textos trazidos de leituras anteriores que são atualizados por meio do discurso dos participantes na interação, nesse caso mais efetivamente pelas participações do professor.

Nesse sentido, a interação se assemelha a aula “ortodoxa”, conforme a visão de Marcuschi (2005), em que um tópico é desenvolvido pelo professor, com contribuições dos alunos em menor extensão, o que deixa evidente a assimetria que caracteriza o espaço institucional de aquisição do conhecimento.

Tendo em vista a discussão realizada, as sequências explicativas nessa aula expositiva contribuíram para o desenvolvimento o discurso do ensino e aprendizagem, tendo materializado, predominantemente, a estrutura canônica: um objeto complexo que é apresentado, seguido de uma pergunta com o operador *por que*, o qual antecede uma resposta introduzida por um operador *porque* explicativo. Além disso, a sequência explicativa é concluída, fechada, por uma ratificação que fornece uma conclusão acerca do objeto apresentado.

## Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A lingüística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- EGGINS, S; SLADE, D. **Analysing casual conversation**. London: Cassell, 1997.
- GALVÃO, M. A. M. **A topicalidade discursiva**: um estudo de digressões na interação em sala de aula. Tese de doutorado: UNESP/Araraquara, 2004.
- GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais de ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GAULMIN, Marie-Madeleine de. **Apprendre à expliquer**. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, n. 11, 1986, p.119-139.
- GÜLICH, E. Pour une ethnométhodologie linguistique; description de sequences conversationnelles explicatives. In: CHAROLLES, M.; FISHER, S.; JAYEZ, J. (Orgs). **Le discours**: représentations et interpretations. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990, p.71-109.
- JEFFERSON, G. Side sequences. In: SUDNOW, D. (org.). **Studies in social interaction**. New York, 1972, p.294-238.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales I**. Paris Armand Colin, 1990.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. O dialogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In. PRETI, D. **Diálogos na fala e na escrita**. FFLCH-HUMANITAS: 2005, p.45-83.
- MORATO, Edwiges Maria. 2004. O Interacionismo no campo lingüístico. In. MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. (orgs). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo, Cortez, vol. 3, 311-352.
- SEEDHOUSE, P.**The interactional architecture of the language classroom**: a conversation analysis perspective. USA: Blackwell Publishing, Inc, 2004.
- SILVA, L. A. da. O dialogo professor/aluno na aula expositiva. In. PRETI, D. **Diálogos na fala e na escrita**. FFLCH-HUMANITAS: 2005, p.19-43.