

Citação e paráfrase como estratégias de legitimação no discurso de uma professora de alemão

p. 97 - 115

Adriana Dalla Vecchia ¹

Resumo

Este artigo tematiza a interação face-a-face entre alunos e professora de uma turma de 3º ano de Ensino Médio de um colégio da rede privada de ensino, situado em um contexto multilíngue *Schwonisch*/Português/*Hochdeutsch* do interior do Paraná, procurando focalizar algumas estratégias utilizadas pela professora para colocar em prática seu projeto de dizer: legitimar o próprio discurso e a prática institucional da prova de proficiência em língua alemã encampada pelo colégio *locus* da pesquisa. Para a análise feita neste texto, foram escolhidos trechos de duas aulas de alemão como língua adicional, ocorridas no segundo semestre de 2015. O projeto de dizer da professora é construído com base na citação como forma de angariar autoridade e legitimidade ao seu discurso, e na paráfrase (HILGERT, 2001; ANDRADE E AQUINO, 2002; SANT'ANNA, 2007), enquanto atividade de reformulação do enunciado para torná-lo mais claro e mais convincente para os alunos interlocutores. O olhar direcionado para os dados é guiado por uma perspectiva discursiva (ROMUALDO, 2014; AUTHIER-REVUZ, 2004; BENITES, 2002; MAINGUENEAU, 1993).

Palavras-chave: Heterogeneidade mostrada; Citação; Paráfrase.

Abstract

This article discusses the face to face interaction between students and a teacher in a 3rd year high school class in a private school college, located in a multilingual *Schwonisch* / Portuguese / *Hochdeutsch* in Parana state context, looking to focus some strategies used by the teacher to put in practice her project of saying: to legitimize its own discourse and the institutional proficiency proof in German language practice assumed by the college where this research was developed. For the analysis of this text were chosen two German classes as additional language occurred in the second semester of year 2015. The teacher's project of saying is based on a citation as a way to raise authority and legitimacy to her discourse, and in the paraphrase (HILGERT, 2001; ANDRADE & AQUINO, 2002; SANT'ANNA, 2007), as an activity to reformulate the statement and to make it clearer and more convincing for the interlocutors students. The directed look at the data was guided by a discursive perspective (ROMUALDO, 2014, AUTHIER-REVUZ, 2004; BENITES, 2002; MAINGUENEAU, 1993).

Keywords: Heterogeneity shown; Quote; Paraphrase.

Introdução

No fio do discurso produzido por um locutor, é mobilizado certo número de formas, linguisticamente detectáveis ou não na linearidade

do discurso, que inscrevem nesta *o outro*. Esse “*outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual* se fala), mas uma *condição* (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso” (AUTHIER-REVUZ,

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. adrianarevisao@gmail.com

2004, p. 69, *grifos da autora*).

A heterogeneidade do discurso constrói-se por meio de índices variados, tanto mais sutis quanto menos, como afirma Benites (2002), sendo por vezes construída de forma bastante clara, como é o caso da citação. Nesse processo, a heterogeneidade pode se constituir a partir do uso de aspeamento e verbos delocutivos, por exemplo, para marcar outro discurso presente no discurso citante. De outro modo, a heterogeneidade também está presente no discurso mesmo não estando marcada na superfície como orienta Maingueneau (1993). Temos, no primeiro caso, a *heterogeneidade mostrada* e, no segundo, a *heterogeneidade constitutiva*. Este texto está circunscrito na constituição da heterogeneidade mostrada, mais especificamente no que tange à citação de outros discursos. Cabe salientar neste ponto que não se trata de um trabalho de identificação do discurso citado pura e simplesmente, mas sim de observação de como os recursos de citação escolhidos pelo locutor citante colaboram para o seu projeto de dizer.

Os dados analisados sob essa perspectiva referem-se à fala-em-interação constituída por alunos e professora de uma turma de 3º ano de Ensino Médio de um colégio da rede privada de ensino, situado em um contexto multilíngue *Schwowisch/Português/Hochdeutsch* do interior do Paraná, procurando focalizar algumas estratégias utilizadas pela professora para colocar em prática seu projeto de dizer: legitimar o próprio discurso e a prática institucional da prova de proficiência em língua alemã encampada pelo colégio *locus* da pesquisa². Para a análise feita neste texto, foram escolhidos trechos de duas aulas de alemão como língua adicional, ocorridas no segundo semestre

de 2015, com 50 min cada³. No projeto de dizer da professora, ganha destaque a citação como forma de angariar autoridade e legitimidade ao seu discurso, bem como a paráfrase enquanto atividade de reformulação do enunciado para torná-lo mais claro e mais convincente para os alunos interlocutores.

Para apresentar e analisar o projeto de dizer da professora, este artigo está organizado em duas partes: na primeira, fazemos um apanhado teórico dos principais conceitos que amparam a análise dos dados, enfatizando principalmente a citação como índice de heterogeneidade mostrada e a paráfrase como atividade linguística de formulação. Na parte seguinte, aplicamos os conceitos teóricos na análise dos dados para, então, chegarmos às nossas considerações finais.

1. Manifestações de heterogeneidade mostrada

O locutor, para Ducrot (1987), é o responsável pela enunciação e não necessariamente o produtor físico do enunciado. Pode haver a presença de dois ou mais locutores, como é o caso da citação em discurso direto, “há neste caso dois ‘locutores’ diversos em um enunciado que, além disso, é globalmente produzido por um deles, aquele que se constitui em falante, ao falar ou ao escrever” (MAINGUENEAU, 1993, p. 76). No caso de uma sala de aula, para começarmos a entender os dados gerados e a análise que se propõe em seção própria, há um locutor responsável pela produção global do enunciado, que pode coincidir com o sujeito professor, e seus interlocutores, os alunos, que

2 Informações mais detalhadas são apresentadas no item “3.1 Apresentação e contextualização dos dados” deste texto.

3 Dados provenientes da pesquisa de doutoramento da autora, orientada pela professora Neiva Jung (PG/UEM). Projeto de pesquisa avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e aprovado em agosto de 2015 (Parecer nº 1.166.694).

dialogam com aquele outro, assumindo em algum momento a posição de locutores. Nesse caso, temos um enunciado global, o evento aula, cujo responsável é o locutor L, o qual mobiliza e incita a participação dos interlocutores, que falam por si só, tornando-se locutores também. Romualdo (2014, p. 140), revisitando Koch (1991), afirma que “a polifonia de locutores corresponde ao que foi denominado de intertextualidade explícita, englobando casos de discursos relatados, citações, referências, argumentação por autoridade”.

Nesse jogo polifônico, segundo Maingueneau (1993), a citação é uma das formas mais elementares da heterogeneidade mostrada, pois é um processo que consiste em lançar mão de um material já significativo em outro discurso e levá-lo a funcionar em um novo sistema de significados. Nesse sentido, a partir do recurso da citação, ocorre a representação de um enunciado por outro, na qual não se tem apenas uma transcrição literal, ou seja, quando o enunciado é evocado e repetido por outro “apresenta-se como uma imagem desprovida de grande parte de seu entorno e adquire, por isso, significado diferente, ou até mesmo oposto ao que tinha em sua manifestação original” (BENITES, 2002, p. 57). Isso acontece porque ao ser retirado do contexto original passará a servir aos propósitos interacionais do locutor que o mobilizou, mesmo que pareça haver certa isenção da parte do locutor citante, como se estivesse apenas relatando o que fora dito por outrem.

Para Bakhtin e Voloshinov (1979), a citação tem duas modalidades: a linear e a pictórica. A linear refere-se ao estilo que se pretende despersonalizante e procura conservar a autoridade e integridade do texto original. Tem-se a partir dessa configuração uma valorização do aspeamento e de verbos delocutivos, em prol de uma isenção da responsabilidade do locutor citante em relação ao discurso citado, mantendo

a autoridade ligada ao locutor citado. Em geral, busca-se nesse tipo de citação “delimitar a voz do outro, seja pelo desejo de evitar envolver-se em polêmica, seja para preservar o inusitado da fala do outro, seja mesmo por duvidar do locutor citado” (BENITES, 2002, p. 109). Nesse estilo, são perceptíveis recursos como as citações com função de isenção de responsabilidade, de fidelidade e de ironia, nas quais pode haver um confronto de opiniões entre os locutores citante e citado, ou então um cuidado em se transcrever o mais literalmente possível para que a autoridade do discurso se distancie do locutor citante recaindo exclusivamente sobre o locutor citado (BENITES, 2002).

No caso do estilo pictórico, o locutor citante posiciona-se em relação ao discurso do locutor citado, tomando-o como verdadeiro ou falso, ou seja, nessa ocorrência há marcas claras de subjetividade, sendo “aquele no qual os contornos exteriores da palavra de outrem são atenuados, através da infiltração das réplicas e dos comentários do locutor citante” (BENITES, 2002, p. 58). Colaboram para esse estilo as citações de epígrafe, autoridade e de cultura, pois estas facilitam o uso de outros discursos para legitimar o discurso citante. Essa legitimação se dá no processo de fusão do discurso citante que valida e é validado pelo discurso citado.

Estamos falando aqui como se essas categorias de citação não se intercambiassem, no entanto partimos dessas definições e agrupamentos mais claramente definidos para, em virtude dos dados analisados neste texto, mostrar que esses recursos são mobilizados em cada discurso de acordo com o que convém ao locutor citante para criar os efeitos pretendidos. Nossos dados nos permitem dizer, por exemplo, que a busca pela isenção da responsabilidade (efeito do estilo linear) é feita pelo locutor citante, por meio da citação de autoridade e essa estratégia

argumentativa (uma estratégia típica do estilo pictórico) gera legitimidade ao discurso citante⁴. Para este trabalho, limitamo-nos à definição dos recursos frequentes nos dados analisados, desse modo enfocamos as noções de citação de autoridade e da citação de fidelidade.

Segundo Benites (2002, p. 96), “tendo em vista imprimir maior credibilidade a seu argumento, o locutor muitas vezes ancora-o na respeitabilidade e na autoridade de um especialista”, por isso esse tipo de citação é conhecida como citação de autoridade. Nesse caso, a afirmação é atribuída ao locutor citado, pois é ele quem confere legitimidade ao argumento defendido pelo locutor citante. Esse tipo de recurso também pode ser utilizado, como orienta Benites (2002), para demonstrar distanciamento em relação à fala citada, no intuito de o locutor se colocar apenas como um retransmissor de um discurso usado em outro contexto. Nesse segundo aspecto, é como se, de algum modo, a citação de autoridade também revelasse uma busca do locutor citante por certa isenção da responsabilidade pelo discurso proferido. Como dito acima e detalhado na seção de análise de dados deste artigo, nos dados é utilizada a segunda estratégia no sentido de angariar ainda mais autoridade para o discurso citante. No que se refere à citação de fidelidade, gera um efeito de busca pelo que é autêntico, baseando-se na reprodução, imitação o mais fiel possível do discurso citado para gerar a ideia de algo legítimo (BENITES, 2002).

Os dados analisados neste artigo trazem ocorrências desses tipos de citações, dentro das quais se integram procedimentos de reformulação de termo ou enunciado proferidos. Tais procedimentos se identificam com a noção de paráfrase como é tratada por Hilgert (2001). No próximo tópico, definimos e caracterizamos

o fenômeno paráfrase como atividade linguística de reformulação para amparar a análise dos dados coletados.

2. Paráfrase como atividade linguística de reformulação

A interação face a face corresponde à construção de atividades linguísticas, desempenhadas pelos interlocutores engajados em determinado evento linguístico. Essas atividades se realizam de forma sucessiva e alternada, sendo guiadas pela intenção do falante de atingir determinado objetivo interacional, seu projeto de dizer. Para que o objetivo seja alcançado, o locutor procede a uma gama de atividades textuais que garantem a compreensão da sua formulação textual. A correção, a paráfrase e a repetição são algumas das atividades desempenhadas pelo falante durante a formulação textual oral, as quais assumem o papel mais específico de, na formulação, reformular trechos do texto para tornar adequada a formulação e alcançar junto ao ouvinte a compreensão (HILGERT, 2001). Para a análise dos dados apresentados neste artigo, enfocamos apenas o conceito e as caracterizações de paráfrase, pois é uma estratégia com presença significativa na formulação textual do Locutor 1 em prol da argumentação pretendida.

A paráfrase, nesse caso, pode ser definida como um enunciado que reformula um enunciado anterior, mantendo com este uma relação de equivalência semântica (HILGERT, 2001; FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2002; SANT’ANNA, 2007), tratando-se, assim, de uma retomada do sentido de um enunciado anterior, materializado em outras palavras. Castilho (2004, p. 75), apoiando-se em Fuchs (1982), afirma que paráfrase é “a transformação progressiva do

4 Voltaremos a isso mais abaixo na análise de dados.

‘mesmo’ (sentido idêntico) no ‘outro’ (sentido diferente)”. Assumindo uma função de retomada, esse recurso, segundo Hilgert (2001), funciona, em geral, para resolver um *problema retrospectivo* de formulação, isso quer dizer que o falante só percebe a falha de um termo ou enunciado após tê-lo proferido, então procede uma descontinuidade em sua formulação para inserir a informação formulada de outro modo. Tal reformulação mantém o conteúdo, mas altera a expressão (CASTILHO, 2004).

Para Hilgert (2001), a paráfrase é identificada como uma solução retrospectiva de problemas de formulação pelo falante, ou seja, com função corretiva, no entanto os dados que analisamos mostram que nem sempre a paráfrase atuará como solucionadora de problemas. Nas sequências interacionais analisadas⁵, a paráfrase continua sendo uma atividade de reformulação, mas com função de especificar melhor um termo em língua adicional e especificar seu significado dentro do objetivo da formulação do Locutor 1. A paráfrase se diferencia da correção porque esta, em geral, anula o termo ou enunciado anterior, enquanto a paráfrase o torna mais explícito ou mais claro ao ouvinte, conferindo-lhe certo grau de atualização semântica, a depender do caso analisado. Em outras palavras, retomando o próprio Hilgert (2001), no parafraseamento, há equivalência semântica e, na correção, contraste semântico entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. Sant’anna (2007, p. 17), por sua vez, entende a paráfrase como um recurso que reafirma “em palavras diferentes, o mesmo sentido de uma ideia”, podendo ser “uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil”. Para o pesquisador, a passagem difícil não diz respeito necessariamente a um problema de formulação,

mas sim um trecho de maior complexidade semântica.

A paráfrase, nesse sentido, atua em prol da progressividade do texto, à medida que é selecionada pelo falante, contando com a atuação de três componentes: o enunciado de origem (EO), construção que será retomada pela paráfrase; o enunciado reformulador (ER), a própria construção parafrástica; e o marcador da reformulação (mr) ou marcador de paráfrase (mp), a expressão ou estratégia que anuncia o enunciado de reformulação (HILGERT, 2001). O marcador de reformulação pode estar exposto, segundo Hilgert (2001, p. 113), “por meio de uma expressão verbal, de um paralelismo sintático ou de alguma manifestação suprasegmental ou paralinguística, como a pausa, a hesitação, a mudança de ritmo na articulação [...], a diminuição da altura ou do volume de voz.” Nos dados analisados, veremos que o enunciado se diferencia do que foi observado por Hilgert (2001), pois se constitui, em geral, em forma de pergunta direta ou de uma ordem do Locutor 1 para seus interlocutores, exercendo função no desdobramento temático-argumentativo de seu discurso.

As relações parafrásticas podem ocorrer na sequência do enunciado de origem ou, então, mais adiante na sequência textual. Nesse caso, Hilgert (2001) as chama respectivamente de *paráfrase adjacente* ou *paráfrase não adjacente*. A classificação por si só entre uma ou outra ocorrência não importa apenas para distingui-las, essa distinção se fazer necessária porque ambos os tipos exercem funções diferentes na construção textual. As paráfrases adjacentes funcionam em prol da composição da trama conversacional, “resolvendo tanto problemas de natureza especificamente interacional quanto problemas determinados

5 Veremos essa questão com maior detalhamento abaixo, na seção dedicada à análise

pelo desdobramento temático-argumentativo do texto e pela busca de adequação vocabular na construção dos enunciados”. (HILGERT, 2001, p. 117). Isso quer dizer que, quando o falante lança mão desse recurso é para resolver imediatamente um problema de compreensão, identificado por ele próprio ao formular seu discurso ou indicado pelo interlocutor, quando este se manifesta sobre não ter compreendido a formulação, expressando isso seja verbalmente, seja pela expressão facial. O próprio locutor percebe a falha de compreensão antes da reação do interlocutor, em geral, quando identifica termos ou enunciados que podem não ser de conhecimento compartilhado com o interlocutor.

Com relação à paráfrase não adjacente, sua função é junto à estruturação de tópicos conversacionais mais longos e amplos. Segundo Hilgert (2001, p. 117), esse tipo de paráfrase funciona dessa maneira “na medida em que asseguram unidade a uma abordagem temática, demarcam diferentes etapas de seu desenvolvimento e lhe dão a conclusão necessária”. Ou seja, as atribuições das paráfrases não adjacentes afluem para “realizar uma atividade linguística dominante em relação a outras consideradas subsidiárias na construção de um tópico” (HILGERT, 2001, p. 117). Nesse sentido, sua função está ligada à manutenção temática de um discurso, em que um segmento é parafraseado no intuito de retomar o tópico principal deixado de lado por algum tempo em prol da ascensão de uma discussão periférica à temática. No caso dos nossos dados, nos deparamos com paráfrases adjacentes, sem funções corretivas, construídas para esclarecer melhor um termo ou um enunciado pronunciado com vistas à manutenção temático-argumentativa do Locutor 1 que convergirá para o seu projeto de dizer e não adjacentes para retomar enunciados de outra interação face a face ou de um material escrito não disponível aos interlocutores durante

o evento interacional.

Em relação à operacionalização das paráfrases em textos orais, ainda é preciso considerar como é produzida e quem assume a iniciativa de tal produção. No primeiro caso, como foi produzida a paráfrase, Hilgert (2001, p. 117, grifos do autor) seleciona duas possibilidades: “a) o falante (L1 ou L2) parafraseia o seu próprio enunciado, identificando-se, neste caso, uma **autoparáfrase**; b) um interlocutor parafraseia o enunciado produzido pelo outro, realizando, assim, uma **heteroparáfrase**.” No segundo caso, sobre a iniciativa da paráfrase, temos: a) uma **paráfrase autoiniciada**, desencadeada por quem a produz; b) uma **paráfrase heteroiniciada**, desencadeada por um interlocutor e produzida por outro. Considerando nossos dados analisados, há grande índice de ocorrências de **heteroparáfrases heteroiniciadas**, isso porque o Locutor 1 provoca a construção de uma paráfrase por meio de uma pergunta ou uma ordem direcionada aos seus interlocutores, os quais, por sua vez, constroem o que lhes foi solicitado.

A equivalência pode ocorrer desde um grau mínimo, perceptível dentro de um quadro de conhecimentos extratextuais compartilhados entre locutor e interlocutores, até um grau máximo, equivalente à repetição. Hilgert (2001) propõe que pensemos paráfrase em três níveis pelo menos: o primeiro indicaria uma **equivalência forte**, dentro do qual o ER mantém grande identidade semântica com o EO, explicitando os mesmos traços semânticos sem perda ou ganho significativo; no segundo nível, a base significativa comum é menor, pois já se admite a atualização de traços semânticos; no terceiro, ocorre uma **equivalência fraca**, a qual se caracteriza por uma dissimetria em relação ao EO, “em função do contexto discursivo em que a paráfrase ocorre, os seus traços só em parte coincidem com os da matriz [EO]” (HILGERT, 2001, p. 123).

Essa orientação leva-nos a considerar a existência de **paráfrases expansivas, redutoras e paralelas** (HILGERT, 2001). Segundo Hilgert (2001, p. 124), na passagem da matriz para a paráfrase, ao haver um deslocamento de sentido do geral para o específico, pode haver uma paráfrase, do ponto de sintático e lexical, mais **expandida** do que o EO. Assim como, quando “o deslocamento de sentido vai do específico para o geral”, pode haver uma paráfrase **redutora**, em que se nota “uma **condensação** sintático-lexical da paráfrase”. Nesse caso, a expansão parafrástica se constitui na construção de um enunciado, muitas vezes, mais complexos do que o EO, em função da sua extensão e do acréscimo lexical. E, no outro extremo, está a condensação do EO, em função de uma generalização ou definição mais sucinta. O meio termo seria a paráfrase paralela, na qual se mantém “a mesma dimensão textual da matriz” (HILGERT, 2001, P. 124).

Sendo expansivas ou redutoras, as paráfrases podem cumprir diferentes funções ao serem selecionadas pelo locutor, Hilgert (2001) registrou duas para cada tipo de paráfrase. No caso das expansivas, elas podem ser usadas para dar explicações definidoras de EO formulados a partir de explicações abstratas ou então auxiliam na explicitação, tornando informações do EO mais precisas e específicas. Em relação às redutoras, podem funcionar bem para denominações mais claras que as presentes no EO e para resumir o contido no EO.

Sant’anna (2007) propõe três modelos de análise das ocorrências parafrásticas, os quais a relacionam com os processos de estilização e paródia. Esses processos adjacentes correspondem, ao lado da paráfrase, aos graus de distanciamento ou aproximação em relação ao EO. É importante ressaltar aqui que Sant’anna compreende paráfrase como um enunciado assentado sobre o idêntico e o semelhante,

enquanto a paródia repousa sobre o que é novo e diferente, gerando escalas entre uma ocorrência e outra. A estilização, por sua vez, é entendida como o movimento do discurso que leva à ocorrência de paráfrase ou de paródia.

Dos três modelos propostos por Sant’anna (2007), apropriamo-nos do primeiro por nos parecer mais funcional para a análise dos nossos dados. Nesse modelo, parte-se de uma oposição entre paráfrase e paródia, a qual indica, respectivamente, uma maior ou menor aproximação do EO, sendo a primeira um efeito pró-estilo, enquanto a segunda um contraestilo. Nesse sentido, tem-se a estilização “quando a estilização se dá na mesma direção ideológica do texto anterior [EO], transforma-se numa paráfrase; se ela ocorre em sentido contrário, constitui-se numa paródia” (p. 36). Assim, temos que “a estilização é o meio, o artifício (= técnica), e a paródia e a paráfrase são o fim, o resultado (= efeito)” (SANT’ANNA, 2007, p.36). Nesse modelo, quanto menos desvio sofre um enunciado original, mais se aproxima da paráfrase, quanto mais desvio, mais se aproxima da paródia.

Pelo exposto, entendemos paráfrase como uma atividade com inúmeras funções, principalmente com relação à sua contribuição para a coesão do texto oral, articulando informações novas e antigas, “mas sua função principal é a de garantir a intercompreensão” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2002, p. 60). Na próxima seção, iniciamos o processo analítico dos dados coletados sob a perspectiva teórica delineada até aqui.

3. Apresentação, contextualização e análise de dados

3.1 Apresentação e contextualização dos dados

Como dito na introdução deste artigo, os

dados são provenientes de duas aulas de língua alemã como língua adicional, observadas no segundo semestre de 2015, com 50 min cada, de uma turma de 3º ano de Ensino Médio de um colégio da rede privada de ensino, situada em um contexto plurilíngue *Schwowisch*/ Português/ *Hochdeutsch* do interior do Paraná. Desse material, foram selecionados alguns trechos para o tratamento analítico feito para este artigo. Os participantes são a professora Marília e seus sete alunos: Andrey, Jonas Túlio, João, Helmuth, Gabriela, Juliana, Fernando⁶, cujos nomes são pseudônimos para preservar a sua identidade e da instituição escolar onde foi feita a geração de dados para a pesquisa de doutoramento da autora do artigo.

Essa turma, à época da geração de dados, estava prestes a fazer o exame de proficiência em língua alemã referente ao nível C1, que é o mais avançado avaliado para candidatos em geral. Ao longo da Educação Básica, esses alunos já haviam passado por dois outros testes referentes aos níveis A2 e B1 e vinham sendo preparados para o avanço para o nível C1, cujo teste acontece no 3º ano do Ensino Médio. Essas avaliações, *Sprachdiplom* ou DSD (*Deutsches Sprachdiplom*/ Diploma de Proficiência da Língua Alemã) são aplicadas na própria instituição escolar, pois o colégio onde a pesquisa foi realizada é conveniado com o Governo Alemão, o Instituto Goethe e o Departamento Central Alemão para Ensino no Exterior, cujo comprovante de conhecimentos da língua Alemã é válido internacionalmente.

O exame orienta-se pelos exames de conclusão das escolas na Alemanha e pelo Quadro

Europeu Comum de Referência⁷ para o ensino de línguas, sendo composto de quatro partes, nas quais se avaliam as seguintes habilidades: compreensão de texto, compreensão auditiva, redação, prova oral. A prova oral, objeto de reflexão nas aulas analisadas aqui, é voltada para a apresentação oral de um tema específico e posterior diálogo sobre tal temática, sendo composta de duas apresentações orais: na primeira, o candidato recebe uma temática da equipe aplicadora, vinte minutos antes do seu horário agendado, sobre a qual deverá explicar durante três ou quatro minutos para banca de três avaliadores (sendo um alemão), os quais, após a apresentação, fazem questionamentos e dialogam com o candidato sobre o que foi apresentado; na segunda parte, os candidatos apresentam uma temática, preparada com antecedência, com o auxílio do seu professor durante as aulas de língua alemã, sobre a qual também deverão ser capazes de dialogar e responder questionamentos posteriores à sua apresentação.

Nas duas aulas, cujos trechos são analisados neste texto, foram momentos dedicados pela professora a rever as regras das apresentações orais durante a DSD e trabalhar com os alunos na preparação de seus temas e materiais que apresentariam frente à banca. Na fala da professora participante da pesquisa, é possível perceber os seguintes movimentos:

a) Retoma as orientações sobre a prova, constantes no próprio caderno do exame, por meio da citação indireta. Tais orientações referem-se aos procedimentos a serem seguidos pelos alunos e pelos avaliadores;

6 Alguns desses participantes não aparecem nos dados analisados, no entanto foram mantidos aqui por fazerem parte da interação nas aulas selecionadas.

7 Elaborado pelo Conselho da Europa, “constitui [...] um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (ALVES, 2001, p.7) e fornece uma base comum para a “elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (ALVES, 2001, p. 19). Embora seja um documento europeu, é tomado como referência para o ensino de línguas no mundo todo.

b) Retoma a tabela de competências e habilidades por níveis, proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência, que serve como parâmetro para a avaliação dos alunos no dia da prova. Essa retomada ocorre por meio da citação direta.

c) Retoma falas de avaliadores credenciados para o exame de proficiência sobre a condução da prova na escola e de alunos que passaram pela prova de proficiência em anos anteriores, por meio da citação indireta;

3.2 Análise dos dados

Os dados mostram o processo de formulação do discurso da professora, o qual se baseia sobretudo na citação de discursos de outrem: Quadro Europeu Comum de Referência (doravante Quadro ou QECR), orientações do caderno da prova de proficiência, avaliadores credenciados e alunos de anos anteriores. Apenas o Quadro é citado diretamente, mas ainda assim não é feita a referência ao documento, nem usados verbos delocutivos, todas as demais citações são feitas de forma indireta, muitas vezes, sem a referência, então quando se refere ao caderno de orientações da prova, por exemplo, não é possível estabelecer a retomada, se o material original não é conhecido pelo interlocutor. Como discutimos acima, a citação não necessariamente reproduz o discurso citado, pois este, ao ser citado, servirá aos interesses e propósitos do locutor citante, então pode ser alterada em alguma medida pelo locutor. No caso em questão, a professora, constitui o Locutor 1, buscando legitimar o próprio discurso e também a prática da prova de proficiência engendrada pelo colégio e, com esse intuito, mobiliza discursos de outrem para atingir tal

objetivo. Assim, é de supor que tais discursos não estão ali gratuitamente, mas sim com propósitos muito claros. Vejamos cada ocorrência selecionada para entendermos essas afirmações.

Quanto ao primeiro movimento identificado Locutor 1, no qual ocorre uma retomada de orientações sobre a prova, constantes no caderno do exame, identifica-se que ocorre por meio da citação indireta. Tais orientações referem-se aos procedimentos a serem seguidos pelos alunos e pelos avaliadores. Seguem dois excertos para a reflexão deste primeiro movimento.*

* Nota do editor: os excertos são encontrados na próxima página.

Excerto I⁸

Marília: und dann Punkt vier kommt eine These baut ihr auf. pro und kontra Argumente. ihr könnt ja die Erfahrung stellen. warum ist es so? Und dann a: Schlusspunkt.

Marília: e então no ponto quatro vem uma tese que vocês constroem. argumentos a favor e contra. vocês podem fornecer a experiência. por que é assim? e então a: ponto final.

Excerto II

Marília: gut. die Zeit, maximal vier Minuten Präsentation und acht bis zehn Minuten hinterher zur Diskussion

Marília: bem. o tempo, máximo quatro minutos de apresentação e depois oito a dez minutos para a discussão.

Excerto III

Marília: und dann die Quelle, die Quelle müsst ihr ihnen nur zeigen.

Marília: bem. o tempo, máximo quatro minutos de apresentação e depois oito a dez minutos para a discussão.

(Trechos da aula do dia 02 de setembro de 2015)

No trecho I, a professora, a quem estamos tomando como Locutor 1, retoma uma característica que deve ter o texto oral a ser apresentado para a banca pelo candidato, segundo as orientações da prova. Deve ser um texto argumentativo que se baseia em uma tese, argumentos e exemplos. No trecho II, recupera-se a informação sobre o tempo para a prova de oralidade, em forma de instrução e, no trecho III, informa-se sobre procedimentos a respeito da fonte. No excerto III, há o uso do verbo “precisar” para marcar a obrigatoriedade de os alunos, seus interlocutores, mostrarem as referências consultadas e citadas. Não há utilização de citações diretas do material, mas a professora constrói sua explicação com base nele, seria o que Benites (2002) chama, com base em ideias do Círculo de Bakhtin, de citação pictórica, na qual o locutor citante posiciona-se em relação

ao discurso citado tomando-o como verdadeiro, assumindo a responsabilidade por esse dito que mescla discurso citante e citado.

Nesse caso, a citação assume uma construção em forma indireta, enfatizando um aspecto importante do texto a ser construído, no caso do excerto I, a construção de uma argumentação. A ênfase a esse aspecto é muito recorrente na fala da professora durante as demais aulas, pois o texto ser argumentativo de fato é o que garantirá aos alunos um bom desempenho na prova de oralidade que prestarão. Segundo ela, a ênfase também é conferida à questão porque está nesse aspecto a maior dificuldade dos alunos, faltam-lhes argumentos convincentes na hora da prova (Marília. Entrevista concedida em 10 de outubro de 2015). Então, quando a professora cita as orientações da maneira como o faz, é no sentido

8 Os dados coletados são em sua maioria em língua alemã em sua variedade culta, mas aparecem também o português e variedade local de língua alemã. Optamos por deixar o original seguido da tradução para facilitar a compreensão, sem perder de vista as ocorrências originais. Tomamos como base de transcrição Sistema Jefferson (2004), cujas convenções estão anexas ao artigo.

de mostrar a importância de eles se preparem nesse quesito e investirem tempo em leituras e treinamentos para argumentar com adequação. É como se citar a orientação da prova levasse os alunos a entenderem melhor o funcionamento da avaliação, mostrando-lhes que não é brincadeira.

O excerto IV vai na mesma linha dos anteriores, ou seja, há uma retomada do discurso da orientação para a prova, por meio da citação indireta sem a utilização de verbos delocutivos. Além disso, a professora usa a estratégia de citar, de modo indireto novamente, uma instrução que ela recebeu durante o curso de formação de professores aplicadores da prova.

Excerto IV

Marília: etwas was ich jetzt vergessen habe, euer Thema, es muss ein bezug zu Deutschland haben, etwas muss über Deutschland vorkommen.
Aluno não identificado: ()
Marília: ()
Gabriela: Tá. vamos supor das ich jetzt von Ernährung spreche, was werde ich über Deutschland sprechen?

de 2015). Tal orientação é um direcionamento da professora, pois a orientação geral da prova diz que a temática deve ser relacionada com qualquer país de língua alemã. Isso talvez se explique pelo fato de um membro da banca ser alemão e o candidato falar da Alemanha pode gerar uma identificação desse membro com o assunto tratado e com o próprio candidato, o que possivelmente os deixariam mais próximos e candidato mais à vontade.

O recurso utilizado nesse primeiro movimento, o de citar de forma indireta o material da prova de proficiência, bem como as orientações dos cursos de formação de aplicadores seguem

Marília: algo que eu havia esquecido, o assunto de vocês, ele deve estar relacionado com a Alemanha, algo sobre a Alemanha deve ser mencionado.

Aluno não identificado: ()

Marília: ()

Gabriela: tá. vamos supor que eu fale algo sobre alimentação/nutrição, o que irei falar sobre a Alemanha?

(Trechos da aula do dia 02 de setembro de 2015)

Nesse excerto, o discurso recupera um detalhe sobre o assunto a ser escolhido pelos alunos, obrigatoriamente deve estar relacionado com a Alemanha, instrução recebida durante o curso de formação mencionado acima. Nesses cursos, é repassada uma lista de possíveis assuntos (Marília. Entrevista concedida em 10 de outubro de 2015). A exigência para o nível C1 é que sejam assuntos polêmicos, controversos, capazes de favorecerem a discussão. Uma das orientações também, que não é uma exigência, segundo a professora, é associar a temática com a Alemanha (Marília. Entrevista concedida em 10 de outubro

um estilo pictórico, como pensado por Benites (2008), porque o material citado está incorporado ao discurso da professora, não sendo possível identificar quais informações exatamente são provenientes de outrem. É como se o discurso citado fosse de responsabilidade do Locutor 1 apenas, afinal os contornos são atenuados e até apagados. O Locutor 1 toma para si o discurso de outrem como verdade, incorporando-o completamente. Em virtude disso, temos uma ocorrência de paráfrase não adjacente, pois o EO não está disponível ao interlocutor no momento em que é citado, e em função disso não é possível ter noção de quanto o novo enunciado equivale semanticamente ao original. Aqui ocorre o que

Hilgert (2001) chama de equivalência semântica fraca, pois há uma base significativa menor na paráfrase em relação ao original, apenas alguns traços semânticos se mantêm – necessidade de teses e argumentos, tempo de realização da prova oral, uso de fontes para a fala, assunto escolhido deve se relacionar com a Alemanha. Essas heteroparáfrases autoiniciadas mostram como os procedimentos para a prova são priorizados e organizados pela professora em vista de bom desempenho no exame de oralidade da prova de proficiência. Ela, enquanto Locutor 1, assume a responsabilidade pelo discurso citante e discurso citado para gerar maior autoridade para a prática dos procedimentos orientados.

O segundo movimento, exemplificado pelo excerto V, faz a retomada da tabela de competências e habilidades por níveis, proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência, que serve como parâmetro para a avaliação dos alunos no dia da prova. Essa retomada ocorre por meio da citação direta, mas sem o uso, por parte da professora, de verbos delocutivos.

Excerto V

Marília: Ich sage euch, a:: was B2 ist und ihr übersetzen es ins Portuguisisch Sachverhaltent klar und systematisch beschreiben.

Jonas Túlio: Ossa

Marília: Was heißt das?

Jonas Túlio: Consegue descrever claramente e sistemático.

Marília: Und darstellen und dabei wichtige Punkte durch relevante und stürzende Details Angewiesen hervorkommen.

Jonas Túlio: Ist das B2?

Marília: B2

Gabriela: Was ist dann C1?

Marília: Was ist C1, schau mal, kann zur einer Bandbreite von Themen aus seiner/Ihre Interessengebiete klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben. Ideen ausführen und ordentliche Punkte und relevante

Marília: eu falo a vocês, a: o que é B2 e vocês traduzem para o português: agir claramente e descrever sistematicamente.

Jonas Túlio: Ossa

Marília: como se chama isso?

Jonas Túlio: Consegue descrever claramente e sistemático.

Marília: E representar pontos relevantes através de detalhes convergentes.

Jonas Túlio: Isso é B2?

Marília: B2

Gabriela: Então o que é C1?

Marília: O que é C1, veja, pode levar a uma infinidade de temas da sua área de interesse, descrevendo e representando os detalhadamente. Propor ideias e pontos ordenados do seu cotidiano, como também exemplos relevantes. (0,2) Totalmente () a frase em português.

Gabriela: Resumir

*Resumir e

Juliana: Dar exemplos

Marília: e dar?

und ordentliche Punkte und relevante Beispiele abschtützen. (0,2) Ganz () den Satz auf Portuguisisch?
 Gabriela: Resumir
 Marília: Resumir e
 Juliana: Dar exemplos
 Marília: e dar?
 Gabriela e Juliana: exemplos
 Marília: Dar exemplos da onde?
 Gabriela e Juliana: Da sua própria vida
 Marília: Da sua própria vida, ou do seu meio em que vive, in B2, né. (0,5) C1 kann komplexe Sachen enthalten, ganz komplex, komplex. Dort [nível B1] war es nicht komplex.

Marília: e dar?
 Gabriela e Juliana: exemplos
 Marília: Dar exemplos da onde?
 Gabriela e Juliana: Da sua própria vida
 Marília: Da sua própria vida, ou do seu meio em que vive, in B2, né. (0,5) C1 pode conter coisas complexas, muito complexas, complexas. Lá [nível B1] não foi complexo.

(Trecho da aula do dia 08 de setembro de 2015)

Nos trechos em destaque do excerto V, tem-se as citações diretas do material escrito que mostra a diferença entre os níveis avaliados pela prova. Embora a professora não use verbos delocutivos e a referência ao documento, ela faz a leitura dos trechos disponibilizados em slides (ela leva a tabela para que o aluno perceba as diferenças entre o nível que já possuem e o pleiteado), caracterizando uma citação direta linear, isto é, valoriza-se o aspeamento, pois em certos momentos ao invés de ela explicar o conteúdo, prefere fazer a leitura tal qual aparece no documento em estudo. A partir dessas citações, Marília amplia a explicação por meio de paráfrases adjacentes, que se caracterizam como traduções de uma forma geral, apresentando desvio mínimo do texto original e pouco grau de estilização. Quando há algum nível de estilização, é no sentido de esclarecer melhor algum item, explicando-o de outro modo. À medida que faz a citação vai conferindo a compreensão dos alunos a respeito do que foi dito, observando se eles conseguiram entender o que se espera deles.

As paráfrases são introduzidas por perguntas ou ordens para que os alunos traduzam os trechos, essas expressões, como dito acima,

exercem função no desdobramento temático-argumentativo de seu discurso, ou seja, as perguntas direcionam os alunos para aquilo que a professora considera um ponto importante para o candidato ao exame de proficiência devolver. Por exemplo, no excerto V, Marília diz em alemão *representar pontos relevantes através de detalhes convergentes e mais a frente propor ideias e pontos ordenados do seu cotidiano, como também exemplos relevantes*, em seguida, direciona para que os alunos traduzam. Eles constroem heteroparáfrases heteroiniciadas, nas quais dizem o mesmo em português de forma redutora para atender o objetivo da professora, demonstrando que possuem conhecimento não somente sobre o termo específico que, às vezes, ela questiona, mas também sobre todo o discurso citado introduzido no discurso citante.

O terceiro movimento percebido na formulação do discurso da professora busca retomar falas de avaliadores credenciados para o exame de proficiência sobre a condução da prova na escola e de alunos que passaram pela prova de proficiência em anos anteriores. Isso acontece por meio da citação indireta, fazendo ou não referência direta aos locutores citados.

Excerto VI

Marília: ahã, einige Themen kommen immer wieder vor, aber jetzt letzte Zeit haben sie die Themen total verändert. Warum? Weil der Lehrer die Schüler schon immer auf diese Themen vorbereiten und dann kommen die Schüler und bla bla bla, haben es auswendig gelernt. Und dann weiss der Fachberater nie ob der Schüler sprechen kann oder nur bla bla bla was vorkommt. Von daher kommen einfach verschiedene Themen vor. Vorhiges Jahr wusste ich schon nicht was ich nehmen sollte. Ich war so überfordert. [...]

(Trecho da aula do dia 08 de setembro de 2015)

No excerto VI, Marília explica o porquê de ter havido uma mudança de temas nas provas dos últimos anos (fica subtendido que, durante algumas edições da prova, a lista de temas permanecia a mesma ou que somente pequenas alterações eram feitas. A partir dessa introdução, ela mesma questiona, usando “por quê?”, antecipando uma possível dúvida por parte dos alunos. Em seguida, ela inicia uma citação indireta, retomando o discurso de um ou mais avaliadores ou pessoas envolvidas com a formação dos aplicadores do exame de proficiência, segundo o qual os professores preparadores/aplicadores sempre preparam os candidatos para aquelas temáticas, sugerindo que o fazem de forma automática, pois os alunos ao chegarem na prova, repetem o tema automaticamente também sem muita reflexão.

Sabe-se que não é uma fala dela porque Marília, ao responder a própria pergunta, fala dos professores preparadores/aplicadores (grupo em que se inclui) em terceira pessoa do discurso no singular, em vez da primeira do plural, por exemplo. Além disso, ela utiliza a expressão “bla bla bla” como se fosse uma fala comum dessas pessoas e que talvez seja até enfadonha. Essa citação tem características do estilo pictórico,

Marília: Ah, alguns temas sempre aparecem novamente, mas agora ultimamente eles mudaram os temas totalmente. Por quê? Porque os professores sempre preparam os alunos sobre esse tema e então os alunos vem e bla bla bla, decoraram tudo. E então o avaliador nunca sabe se o aluno realmente sabe falar ou somente bla bla bla o que vier. Portanto aparecem temas variados. Ano passado eu já nem sabia mais o que pegar. Eu estava tão exausta.

pois como ela não reproduz ou repete apenas a informação, ela confere um tom de fastio em relação ao discurso citado, sugerindo a fala enfadonha que acabamos de comentar. Nesse caso, podemos dizer, devido ao tom de fastio, que a paráfrase tem um grau de estilização, chegando à paródia mencionada por Sant’Anna (2007).

Nesse caso, pode-se notar que no dado não há referência à identidade do locutor citado, o que indica um provável cuidado da parte da professora em não associar um discurso a uma pessoa específica, principalmente considerando se esta pessoa for a avaliadora dos candidatos do ano de 2015, pois poderia gerar imagens negativas de tal pessoa. É importante salientar ainda que os professores preparadores/aplicadores das provas participam de formações fornecidas pelo governo alemão, o instituto Goethe e outros órgãos brasileiros e alemães responsáveis pela prova. É provável que essa fala tenha vindo desses encontros ou mesmo do diálogo com o avaliador alemão que acompanha o colégio.

Nos excertos VII e VIII, temos a retomada de discursos de alguns alunos candidatos da prova de proficiência em nível C1.

Excerto VII

Marília: Es können auch andere Materialle zur Präsentation eingesetzt werden, né, a:: (veranstaltlich, manche Leute) die haben zum Beispiel Diabetes, die haben dann so ein Aparat mitgebracht und haben hinterher das Blut von dem () gemesst.

Juliana: Echt?

Vários alunos: [echt?]

Marília: Ja, ja wohl. Gut, das kommt super gut an hinterher bei der Diskussion. Wie kann ich wissen? Jemand hat gefragt, ah, wie kann ich wissen das ich, ah, Hochblutruck habe? Kannst du messen.

[Inaudível]

Du kannst es zeigen, kannst ja mitbringen zum zeigen.

Manche Leute haben schon [inaudível] mitgebracht und gezeigt a:: das ist alles.

Gabriela: **Ich wér iwär a Anaboliker** (Ich werde über ein)

Marília: Ja, die Nicole Stock hat mal über Anaboliker gesprochen und hat mal diese mitgebracht.

Gabriela: Wer?

Marília: Die Nicole Stock.

(Trecho da aula do dia 02 de setembro de 2015)

Nesse trecho, a professora retoma um procedimento seguido por uma aluna de anos anteriores, Nicole Stock, que foi trazer anabolizantes para complementar a sua fala sobre o assunto e mostrar à banca. Marília conta o fato e, em seguida, insere um discurso indireto da própria aluna (trecho sublinhado). Considera-se que, como afirma Benites (2002), trata-se de um discurso bem conciso e que não reproduz integralmente o discurso citado, caracterizando-se como uma heteroparáfrase autoiniciada redutora não adjacente. Nesse caso, a professora

Marília: também podem ser usados outros materiais na apresentação, algumas pessoas tem diabetes por exemplo, então elas trouxeram um aparelho e depois mediram o sangue dos ()

Juliana: verdade?

Vários alunos: verdade?

Marília: sim, certamente. Bem, isso sempre cai bem depois na discussão. Como posso saber? Alguém perguntou, ah, como posso saber que eu tenho, ah, pressão alta? Você pode medir. () você pode mostrar, você pode trazer para mostrar. algumas pessoas já trouxeram () e mostraram, a: isso é tudo.

Gabriela: eu vou fazer sobre anabolizantes

Marília: sim, Nicole Stock falou uma vez sobre anabolizantes e também os trouxe.

Gabriela: Quem?

Marília: A Nicole Stock.

cita a menina indiretamente, em estilo pictórico, para lembrar o tema e o procedimento utilizado por ela. Como é de conhecimentos dos alunos atuais o desempenho positivo da referida aluna, essa citação cria um efeito de legitimidade para a prática de levar outros materiais, além do verbal, para o momento de avaliação oral. Com o intuito de manter a legitimidade do próprio discurso, a professora cita outro aluno, no excerto VIII, cujo desempenho não foi satisfatório, mas, antes de citá-lo, ela inicia o segmento de fala retomando o próprio discurso proferido naquela época.

Excerto VIII**

9 Fala em negrito na variedade local de língua alemã. Informação entre parênteses traz a mesmo significado, mas na variedade culta da língua.

** Nota do editor: o excerto VIII pode ser encontrado na próxima página.

Helmuth: wie war den Gabriel Scherer?

Marília: Gabriel Scherer, ah, eigentlich er war in B1 sehr gut mit dem Fisch, und ich habe gesagt, mach doch mit dem Fisch weiter, das aussterben und so. Er hat gesagt nein, er wollte nicht. (08_04 Prof. Marília)

Andrey: Fisch

Marília: ((sinalizando que sim para Andrey)) Nur er hat sich ein bisschen verloren, er hat sich im Teil 1 verloren.

Gabriela: Was hat er kat? Hat er net Ganztagschule?

Marília: Ganztagschule

Andrey: Hat er B2?

Marília: Ja, B2.

Helmuth: Mit allem hat er B2 bekommen?

Marília: Nein, schriftlich is er nicht durchgekommen.

Helmuth: Aber der hat?

Marília: Der bekommt kein Zertifikat, weil der hat sogar im Leseverständnis C1.

Gabriela: Schriftlich hat er b1?

Helmuth: Ich habe auch Angst auf das schriftliche.

Marília: nein () (0,1) So, pass mal auf, jetzt gibt ihr mir die Zeitschrift wieder zurück. Pass mal auf

(Trecho da aula do dia 08 de setembro de 2015)

Nesse excerto, a formulação de Marília baseia-se na citação do próprio discurso de anos anteriores quando orientou determinado aluno a manter o tema “peixes” e na citação indireta do menino para mostrar que ele negou a sugestão dela, formulando paráfrases não adjacentes. Citar esses discursos faz com que os alunos entendam que devem seguir as orientações à risca se quiserem um bom resultado, pois, em seguida, a professora conta que Gabriel Scherer não foi muito bem na parte 1 da prova de oralidade e na prova escrita. Parece haver um direcionamento para o fato de ele não ter ido bem também em função de não ter seguido as orientações dela,

Helmuth: como foi Gabriel Scherer?

Marília: Gabriel Scherer, ah: na realidade ele foi muito bem no B1 com o peixe, e eu falei para ele, continue falando sobre o peixe, a extinção e isso. Ele falou que não, não quis.

Andrey: Peixe?

Marília: ((sinalizando que sim para Andrey)) Só que ele se perdeu um pouco, ele se perdeu na parte um.

Gabriela: O que ele teve? Ele não teve escola em período integral?

Marília: Escola em período integral

Andrey: Ele tirou B2?

Marília: Sim, B2.

Helmuth: Com tudo ele tirou B2?

Marília: Não, na parte escrita ele não passou.

Helmuth: Mas ele tem certificado?

Marília: Ele não receberá certificado, pois ele até tirou C1 na interpretação de texto/compreensão de leitura

Gabriela: na escrita ele tirou B1?

Helmuth: Eu tenho medo da escrita.

Marília: Então, prestem atenção, agora me devolvam o jornal.

mesmo que tais orientações fossem para a prova oral e ela tenha dito que ele não foi bem em outras habilidades.

Parafrasear alunos que foram bem por terem seguido as orientações da professora e do mesmo modo alunos que não foram bem (Excertos VII e VIII) porque não se orientaram pelo que a professora havia dito reforça a argumentação dela, legitimando seu discurso. De outro modo, é como se Marília estivesse dizendo *Se vocês seguirem exatamente as informações que estou lhes fornecendo, têm a garantia de que atingirão o nível C1.* Nesse sentido, podemos dizer que esse tipo de citação e de paráfrase constroem um argumento

de fidelidade, afinal a experiência relatada dos alunos de anos anteriores confere credibilidade ao discurso da professora e à prática nos moldes que ela está ensinando, ou seja, gera-se um efeito de autenticidade ao se contar tais exemplos.

Em se falando de argumentação, cumpre observar também que citar a tabela de competências e habilidades do Quadro Europeu Comum de Referência (Excerto V) é uma estratégia de formulação do discurso da professora que engendra uma citação ou argumento de autoridade. Isso porque há uma ancoragem na respeitabilidade e autoridade dos documentos citados, as quais são transpostas para o discurso citante. Além disso, conforme antecipamos acima, esse apoio na autoridade dos discursos citados, de alguma forma retira a responsabilidade do Locutor 1, fazendo com que esta recaia sobre o documento em si. Essa estratégia de formulação mostra uma forma de também legitimar o discurso e a prática proposta pela professora, pois diz indiretamente que os alunos devem seguir o que diz o documento e, caso não façam, podem ter prejuízo na avaliação da sua proficiência. Ao usar esse recurso é como se ela não estivesse dizendo por ela mesma, mas sim o documento falando sozinho. A mesma estratégia é utilizada pela professora ao justificar as temáticas com que a prova de proficiência trabalha (Excerto VI). Foram os aplicadores da prova que escolheram tais temáticas e não o colégio ou a professora em si. Desse modo, em ambos os casos pode-se gerar menos questionamentos por parte dos alunos e o entendimento de que regras são regras e que eles devem se adequar àquilo que os aplicadores esperam.

Considerações finais

A partir dessa discussão dos dados, podemos afirmar que as estratégias usadas pela professora

Marília durante a aula expositiva buscam gerar um efeito de legitimidade e autenticidade ao seu discurso e são engendradas para persuadir os seus alunos sobre como proceder durante a avaliação de oralidade em alemão no exame de proficiência em língua alemã. Essas estratégias, como se viu pela breve análise dos dados, são:

1. O locutor construído pela professora faz uso da citação direta para retomar os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência, sem verbos delocutivos e sem expressões introdutórias, como *segundo o documento*, *para o documento*, entre outras. Isso é feito em forma de instrução, gerando uma orientação inquestionável que os alunos devem apenas seguir, sem problematizações, se eles querem ter um bom desempenho na prova. Faz parte da construção desse discurso inquestionável, verbos como “dever”, “precisar” com carga semântica relacionada à obrigatoriedade que servem no caso para criar uma ordem, um dever, uma necessidade. Diante disso, os locutores alunos não questionam mesmo, apenas ouvem, tentam entender e planejar a própria prova.

2. Ao mesmo tempo em que o Locutor 1 apresenta em citação direta as orientações sobre as características de cada nível, vai construindo paráfrases, com pouco grau de desvio do texto original para tornar mais clara a orientação. Essa paráfrase está muito embasada na tradução, já que estamos tratando de uma aula de língua estrangeira e que acertos de significado são necessários para compreensão da informação. As paráfrases são construídas pelo Locutor 1 e também pelos seus interlocutores, alunos, à medida que a professora os convoca para traduzir determinado trecho do que fora lido.

3. Outra estratégia utilizada pelo Locutor 1 é o uso de argumentos de fidelidade, retomando exemplos de alunos que tiveram bom ou mau desempenho em edições anteriores do

exame. Os exemplos bons criam legitimidade para algumas práticas, como seguir rigorosamente a orientação da professora e levar para a situação de exame não apenas o material verbal e linguístico, mas também materiais físicos para demonstrar o assunto de que estão tratando. Os exemplos ruins reforçam a necessidade de os alunos seguirem as orientações do material de apoio e da professora para que tenham resultado positivo, pois se não as considerarem, é bem provável que tenham desempenho ruim na prova, como já aconteceu com alunos de anos anteriores que tiveram tal comportamento.

4. Há também o discurso dos cursos de formação pelos quais a professora passou que são citados pelo locutor construído que legitima/autentica a prática da escola como aplicadora do exame de proficiência, pois mostra o contato que há entre a equipe responsável pela prova e a equipe de aplicação do colégio. Esse discurso perpassa a fala da professora, mostrando que é, de fato, um evento importante do colégio, amparado e validado pelo governo alemão. Em entrevistas com os alunos, ao serem questionados sobre como veem o exame de proficiência, todos eles, sem exceção, dizem que a prova é um instrumento avaliativo de grande importância e que o certificado conseguido por eles os vai ajudar em muitas situações da vida futura, como o ingresso em estudos mais avançados, seja no Brasil ou na Alemanha, e na atuação profissional, que será valorizada pelo conhecimento da língua alemã. Isso mostra que a construção argumentativa feita pela professora convence os alunos do que ela pretende convencer, eles saem bem orientados. Além disso, há também que se considerar os resultados conseguidos pelos alunos no exame feito: dos sete alunos que estavam no nível B1, cinco atingiram o nível C1 e dois o nível B2 (diário de campo. 28 de agosto de 2015). Isso também mostra que o empenho da professora na

preparação para a prova é de grande eficácia para o objetivo que tem.

Então, por fim, é possível dizer que ela compra a ideia da prova, leva a sério todas as orientações, ou seja, ela se afilia ao discurso orientador para a prova para atingir o resultado esperado, gerando uma escala em que temos “quanto mais se estuda e se prepara de acordo com as instruções e orientações dadas, maiores são as chances de um desempenho positivo na prova de oralidade (melhor argumentação/discussão/responder contestações).”

Referências

ALVES, J. M. (dir.). **Quadro Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e de Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições ASA, 2001.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

BENITES, S. A. L. **Contando e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico.** São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2002.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 2004.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V.; AQUINO, Z. G. **O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HILGERT, J. G. **Procedimentos de reformulação:** paráfrase. In: PRETTI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 5 ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (ed.) **Conversation Analysis**. Studies from the first generation. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 2004, 13-31.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre, 2004.

ROMUALDO, E. C. Análise de textos verbos-visuais: polifonia, intertextualidade e polêmica na divulgação da para LGBT de Maringá/2012. In: REZENDE, L. M. et al. **A interdisciplinaridade e a especificidade linguística:** teorias e práticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

Data de aceite: 11/11/2016

Data de publicação: 13/02/2017

Convenções de transcrição (Jefferson, 2004)

[Início de sobreposição	
]	Fim de sobreposição	
... = = ...	Turnos contíguos (ausência de pausa interturnos)	
(0.0)	Pausa (segundos e décimas de segundo)	
(.)	Micropausa (até 0.2 segundos)	
?	Entoação ascendente	
.	Entoação descendente	
,	Entoação contínua	
:	Prolongamento de som	Ex.: fa:::la
↑↓	Aumento ou diminuição de tom	
-	interrupção abrupta da palavra	Ex.: fal-
<u>fala</u>	Ênfase	
FAIa	Aumento do volume	
°fala°	Diminuição do volume	
> <	Aumento da velocidade de débito	
< >	Diminuição da velocidade de débito	
()	Trecho imperceptível	
(/)	Alternativas de transcrição	Ex.: (alhos / bugalhos)
(())	Descrição de fenômeno não-linguístico	Ex.: ((tosse))