

AULAS DE ESPANHOL/LE: UM ENCONTRO ENTRE DISCURSIVIDADES

Julia Caldara PELAJO

Universidade Federal do Rio de Janeiro

jupelajo@gmail.com

Resumo: Esta comunicação busca apresentar resultados de uma pesquisa de campo realizada em uma instituição escolar federal que teve como objetivo analisar, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, as interações dos alunos brasileiros com filmes argentinos em aulas de Espanhol/LE, a fim de examinar os sentidos que são construídos na interação filme-espectador e avaliar os movimentos de aproximação e distanciamento dos estudantes brasileiros em relação às práticas enunciativas que se realizam nos filmes argentinos.

Palavras-chave: interação; discurso; ensino; filmes.

1. Introdução

Nesta comunicação busco apresentar resultados de uma pesquisa de campo que está sendo realizada por mim em uma instituição escolar federal, localizada no Estado do Rio de Janeiro. Parte integrante do meu projeto de mestrado, objetivo analisar os processos de interação discursiva motivados pela utilização de filmes hispânicos em aulas de Espanhol/LE, a partir da corrente teórica da Análise do Discurso, com ênfase especial para a noção de formações discursivas, desenvolvida por Michael Foucault e para a noção de ressonâncias discursivas, desenvolvida por Silvana Serrani. Utilizando a metodologia da *pesquisação* (Moita Lopes, 2006), tenho como proposta apresentar, ao longo de um semestre, aos alunos de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, nas aulas de Espanhol/LE que ministro, filmes em língua espanhola produzidos na Argentina recentemente. Foram selecionados dois longas-metragens e um curta-metragem, sendo que cada um corresponde a etapas distintas do processo. São eles, respectivamente: “Un cuento chino” (2011), “El hombre de al lado” (2009) e “Medianeras” (2004). De acordo com o calendário oficial da escola, a pesquisa teve início junto ao começo do segundo semestre, em setembro de 2013. Deste modo, visto que nos encontramos no mês de novembro de 2013 e a pesquisa somente está acontecendo há dois meses, apresentarei resultados obtidos na primeira etapa do trabalho: o processo de interação dos alunos com o filme “Un cuento chino”.

A escolha em trabalhar com filmes se deve a sua forte presença nas práticas didáticas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras. Porém, pouco se discute acerca das possibilidades de trabalho com esse material em sala de aula. Deste modo, proponho contribuir com essa discussão e propor caminhos, desde uma perspectiva discursiva, para os professores interessados em trabalhar com esse material. Entendendo a língua estrangeira não como um mero instrumento a ser ensinado em sala de aula, mas, sim, como um lugar de encontro com a diversidade sócio-cultural, busco, através da utilização de filmes no contexto escolar, desenvolver atividades que promovam o engajamento discursivo do aluno e que me permitam, como pesquisadora, refletir sobre o modo como os alunos interagem com uma discursividade em língua estrangeira.

2. As Formações discursivas

Como se sabe, a materialidade linguística (ou seja, o sistema morfológico, fonológico e sintático da língua) sempre foi o enfoque predominante no ensino de línguas estrangeiras. O

processo discursivo, que diz respeito às “posições enunciativas decorrentes de condicionamentos sócio-históricos e subjetivos de toda produção verbal” (Serrani, 2010:34), é colocado, na maioria das vezes, em segundo plano no planejamento dos professores. Porém, as recentes pesquisas vêm apontando para um ensino que leve em consideração ambos os fatores: linguísticos e discursivos.

Foucault, em *A Arqueologia do Saber*, define o discurso enquanto práticas que obedecem a determinadas regras que tem por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular os enunciados; enquanto um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação. Esta concepção implica jamais admitir qualquer discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem. Deste modo, um enunciado não é qualquer coisa dita: ele é um tipo especial de um ato discursivo, uma vez que constitui um campo de sentidos que devem ser aceitos numa rede discursiva, segundo uma ordem.

Finalmente o que se chama de “prática discursiva” pode ser agora precisado. Não podemos confundir-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a competência de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 2007:133).

Como percebemos, estas regras não são sempre as mesmas, uma vez que as condições de exercício da função enunciativa podem variar. Neste sentido, compreendendo que as produções discursivas que se realizam nos filmes são atravessadas por formações discursivas que possuem prevalência social no contexto argentino atual (e, por isso, obedecem a regras determinadas), esta pesquisa tem como proposta fazer, a partir das interações dos alunos brasileiros com os filmes, uma análise comparativa das formações discursivas preponderantes nos contextos brasileiro e argentino, levando em consideração as semelhanças e diferenças histórico-culturais e sociais de ambos os países.

3. As ressonâncias discursivas

De acordo com Silvana Serrani (2010), há recorrências expressivas que podem ser observadas em determinados conjuntos de textos discursivamente relacionados. Para referir-se a essas formulações que se repetem no discurso, a autora desenvolve a noção de *ressonâncias discursivas*: “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante.” (Serrani, 2010: 90).

No livro *Discurso e Cultura na Aula de Língua*, Serrani apresenta uma pesquisa feita com cartas argumentativas escritas por brasileiros e argentinos. Em sua análise, é realizado um exame das formulações que se repetem em ambos os textos, a fim de estabelecer uma comparação entre as ressonâncias discursivas predominantes nos textos brasileiros e argentinos. Para a realização deste exame, foi verificada a repetição de: itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes; construções que funcionam parafrasticamente e modos de enunciar presentes no discurso. Em sua análise, a autora identificou que, no corpus em português, predominaram formações discursivas com *ressonâncias de transição*; e no corpus em espanhol, predominaram formações discursivas com *ressonâncias de abruptão*. Serrani

ressalta que esses dois tipos de formação discursiva fazem parte de ambas as línguas e que as predominâncias variam de acordo com determinadas condições de produção. Segue, abaixo, as ressonâncias identificadas nos textos argumentativos analisados pela autora que tendem à construção de sentido por transições e abrupções:

- ***Ressonâncias que tendem à construção de sentido por transições:***
 - *Ressonância do modo de enunciar indeterminado.*
 - *Ressonância da construção do sentido por enunciações marcadamente afirmativas.*
 - *Ressonância da estruturação textual com expressões de queixa em parágrafos situados no final do texto.*
 - *Ressonâncias de enunciações amenizadoras.*
- ***Ressonâncias que tendem à construção de sentido por abrupções:***
 - *Ressonâncias de modo de enunciar determinado.*
 - *Ressonâncias de modo de enunciar negativo.*
 - *Ressonâncias de enunciados que expressam queixas e questionamentos situados no começo do texto.*
 - *Ausência de expressões amenizadoras ou elogiosas para o destinatário.*

Contudo, podemos dizer que há, em nosso mundo, uma diversidade enunciativa, que pode ser percebida, por exemplo, em uma análise contrastiva da enunciação em idiomas distintos. Deste modo, tendo em vista os resultados obtidos na análise feita por Serrani e tendo em vista a noção de *ressonância discursiva*, busco examinar as recorrências expressivas, ou seja, as formulações que se repetem nas produções discursivas dos filmes argentinos e dos alunos brasileiros, a fim de estabelecer comparações entre elas.

4. O filme “Un cuento chino”

Antes de começar a explicitar os resultados da pesquisa, cabe fazer um breve comentário sobre o filme “Un cuento chino”.

O personagem principal do filme é Roberto, um portenho sistemático, de poucas palavras, de poucas companhias e habituado a morar sozinho. Certo dia, o regular cotidiano de Roberto é alterado: ele vê um chinês (Jun) ser jogado para fora de um taxi após ser assaltado pelos homens que estavam dentro do veículo. Roberto se aproxima do chinês, porém ele não fala uma só palavra em espanhol. Mesmo não conseguindo entender seu idioma, Roberto resolve ajudá-lo e descobre que ele procura por um tio que vive na argentina. Os dois, então, vão em busca desse tio. Após algumas tentativas mal sucedidas, Roberto se vê obrigado, ainda que contrariado, a levar Jun para viver em sua casa. Roberto se sente tremendamente incomodado com a situação. Jun se sente enormemente agradecido. O filme narra, então, este conflituoso convívio entre Roberto e Jun – um argentino e um chinês. Percebemos que esse outro, esse estrangeiro, é o diferente, mas também é o mesmo: é o humano, com suas dores e perdas, tentando encontrar um sentido para a vida.

Além da chegada de Jun, neste mesmo momento, Roberto também vive o reencontro com Mari, uma mulher com quem Roberto já teve relações sexuais e que é apaixonada por ele. Mari, que mora no campo, após alguns meses longe da cidade, retorna para visitar sua irmã Rosa, que é vizinha de Roberto. Mari procura por ele e insiste em reconquistá-lo. Roberto resiste. Mas não até o fim. Com a chegada do chinês, Roberto começa a passar por uma transformação em sua vida: redescobre a importância do afeto e parte em busca de Mari.

Pois é justo nas relações interpessoais dos personagens, nos seus modos de interagir com o outro, nas regularidades enunciativas que se manifestam em seus discursos, que nos

deteremos: como os alunos brasileiros interpretam os comportamentos de Roberto, de Jun e de Mari? Como as discursividades próprias do contexto argentino são interpretadas pelos alunos brasileiros? Quais sentidos são construídos nessa interação filme-espectador/aluno?

5. O processo didático

Na primeira aula referente à pesquisa, foi exposto aos alunos todo o processo que será realizado ao longo do semestre. Após a exposição do projeto, a fim de introduzir questões sobre o primeiro filme a ser exibido – “Un cuento chino”, lemos uma reportagem publicada no jornal *La Nación*, sobre os chineses que vivem na Argentina, intitulada *Los chinos en la Argentina, más allá del supermercado*. Descobrimos, então, que há uma grande população de chineses vivendo na Argentina e que muitos trabalham em supermercados. Porém, embora possuam habilidade para o comércio e sejam muito dedicados ao trabalho, possuem dificuldade para falar o idioma do país (espanhol). No segundo dia de aula, o filme foi exibido, com legendas em português (infelizmente, o DVD que é vendido no Brasil não possui legendas em espanhol). A resposta dos alunos foi positiva: todos ficaram interessados e envolvidos com a história. Após a exibição do filme, na aula seguinte, os alunos fizeram uma atividade escrita, individual, que consistia, basicamente, em perguntas acerca dos personagens e suas ações. Segue abaixo alguns exemplos:

- a) *¿Cómo describirías la personalidad del personaje Roberto (el argentino)?*
- b) *¿Cómo describirías la personalidad del personaje Jun (el chino)?*
- c) *¿Cómo describirías la personalidad de Mari (la “amiga” de Roberto)?*

Na quarta aula, foi promovido um debate, com o objetivo de que as respostas individuais dos alunos interagissem entre si. Assim, as atividades de interpretação do filme, realizadas na aula anterior, foram devolvidas a cada um dos alunos. Após a entrega, foi solicitado que, com as atividades feitas e corrigidas em mãos, todos fizessem um círculo para a realização de um debate sobre o filme: os alunos deveriam ler (ou parafrasear) suas respostas para o grupo. Deste modo, além dos sentidos já estabelecidos pelos alunos em suas respostas, novos sentidos foram sendo construídos no momento da interação.

Na última aula sobre o filme, foi proposta uma atividade com cenas transcritas: os alunos receberam um material com cinco cenas transcritas e algumas perguntas referentes a cada uma delas. A fim de explorar a noção de *ressonâncias discursivas* proposta por Serrani, foram selecionadas as seguintes cenas: cena do Roberto conversando com Leonel (o entregador de correspondências e cunhado de Mari); cena do Roberto conversando com o entregador de mercadorias; cena do Roberto estabelecendo um prazo para o Jun ficar em sua casa; cena do jantar na casa da irmã da Mari; cena do Roberto expulsando o cliente da sua loja. Lemos os diálogos em espanhol, tiramos dúvidas sobre palavras desconhecidas para os alunos e revimos as cenas, sem legenda, somente com o áudio em espanhol. Após a exibição de cada cena, os alunos respondiam oralmente as perguntas propostas na atividade acerca dos modos de enunciar dos personagens. Deste modo, um segundo debate foi promovido. Assim finalizamos a primeira etapa da pesquisa. Segue abaixo alguns exemplos de perguntas, feitas após a cena do Roberto estabelecendo um prazo para o Jun ficar em sua casa:

- a) *De acordo com a sua opinião, foi abrupta a forma como Roberto avisou para o chinês que ele deveria sair em sete dias de sua casa? Por quê?*
- b) *Imagine que você está vivendo de favor na casa de um desconhecido que resolve estabelecer um prazo para você ir embora e te diz, na mesa do café da manhã,*

exatamente a mesma coisa que Roberto disse para o chinês. Como você receberia essa imposição do dono da casa?

- c) *Imagine que você se encontra na mesma situação que Roberto: um estrangeiro desconhecido está vivendo em sua casa. Porém, você precisa estabelecer um prazo para ele ficar em sua casa. Como você diria isso para ele?*

6. Análise das interações

Após a finalização da primeira parte da pesquisa, foram analisadas as transcrições das gravações em áudio dos debates travados em sala de aula a partir do filme e as produções resultantes das atividades desenvolvidas neste contexto, com o objetivo de examinar os sentidos que foram construídos na interação filme-espectador e avaliar os movimentos de aproximação e distanciamento dos estudantes brasileiros em relação às práticas enunciativas que se realizam no filme “Un cuento chino”. Neste artigo, me deterei somente na análise dos debates realizados em uma das turmas. Passaremos a chamá-la de turma A.

6.1. Parte 1

Na análise do primeiro debate travado em sala de aula com a turma A sobre os personagens e suas ações, foi possível observar a ocorrência de um mecanismo discursivo que merece destaque: a partir de uma pergunta feita pela professora, um aluno produzia uma analogia para entender e justificar as ações de determinado personagem. Essa analogia era aderida por alguns. Entretanto, outros alunos percebiam que essa analogia não era a única possível e produziam novas analogias explicativas. Assim, se estabeleceu o dissenso entre os alunos em torno da interpretação das ações dos personagens. Observe o exemplo abaixo:

Prof.: *E o personagem da Mari, como vocês caracterizariam?*

Aluno1: *Arroz.*

Aluna2: *Arroz. (risos)*

(risos da turma)

Prof.: *Arroz? (risos) Quer falar, Roney?*

Aluno3: *Ela queria ajudar tanto o Roberto quanto o Jun.*

Aluna4: *Mais o Roberto.*

Aluno3: *É, mais o Roberto. E ela achou um meio de ficar perto do Roberto, ajudando o Jun. E eu também acho ela bem safadinha.*

(risos da turma)

Aluna2: *Deixa eu falar! Olha só, realmente ela tava sendo prestativa e tal, mas tipo assim, em relação ao que todo mundo falou, que eu também achei, mas depois eu fiquei pensando. Ela tava parecendo muito perigete no começo. Mas depois que eu reparei, ali, tipo assim, aquela “enrolação” dela com o Roberto tá ali, ó, há anos e não rola nada, nada!*

Aluna5: *Sempre ela ia pra casa da irmã dela, que é vizinha do Roberto. É, ela sempre gostou dele.*

Prof.: *É. Ela já gosta do Roberto há um tempo, né, parece.*

Aluna6: *Não, eu acho que independentemente do amor, da paixão, sei lá, que ela sentiu pelo Roberto, ela é uma pessoa boa e ela ajudou o Jun não foi por causa do Roberto, não, cara. Ela quis mostrar a cidade pro cara. Eu acho ela muito boazinha. Eu não acho ela perigete. Não acho.*

(muitos alunos falando ao mesmo tempo. Aluna7 fala algo, mas a professora não consegue escutar direito)

Prof.: *Pera aí. Pera aí. O que que você acha?*

Aluna7: *É porque tipo assim, o filme parece mais de antigamente, sabe, e antigamente as mulheres tinham que casar e eu acho que ela tava querendo casar de qualquer jeito com ele.*

Aluno8: *Também, pelo que eu tava analisando, pelo que eu já vi em filmes de espanhol, a espanhola, ela tem esse jeito assim. Algumas espanholas.*

Aluna2: *Caliente!*

Aluna6: *Caliente! (risos)*

Aluna4: *Caliente!*

Aluno8: *Tem esse aspecto de ser mais ousada, mais solta. A mulher tem um pouquinho, digamos, de mais liberdade. Porque a cultura dá um pouquinho mais de liberdade pra elas.*

Prof.: *Sei, menos retraída, né?*

Aluna6: *Mas eu não achei ela periguetete, eu só acho que como ela gostava do cara, ela leva pro lado da sedução. Porque também sedução mexe com os caras.*

Aluna7: *Gente, olha só, ela vive em uma fazenda, então, e tipo assim, ela deve escolher um homem pra casar. Não “ah, porque eu vou começar a gostar dele, namorar, num sei o que.” Não. É um homem pra casar, pra ter filho, pra viver junto. Como ela gostava dele, tinha carinho por ele.*

Aluno1: *Professora, eu não acho que ela é atirada. Eu acho que ela era muito prestativa, mesmo. Tipo, aquilo que ela falou, ela gostava muito de ajudar e, tipo, ela gostava do cara. Então ela tinha que usar de algum meio, de algum artifício, pra conquistar o cara, pra poder mostrar.*

Prof.: *Sei. Mas alguns disseram que acharam ela periguetete, safadinha? Por que que vocês acharam isso?*

Aluno3: *Professora, professora. Ela comendo milho, olhando pro cara toda hora.*

Aluno1: *Vai ficar seduzindo o cara com a espiga na boca?*

Aluna6: *Eu acho que num tem nada a ver. Eu acho que ela levou pro lado da sedução. Pelo que eu saiba periguetete é quem quer pegar todo mundo. Ela só queria ele, ela só levou a sedução pra ele.*

Prof.: *É verdade.*

Aluno5: *Olha só! Século XXI, periguetete agora é quem usa roupa mais, sabe?*

Prof.: *Ah, é! Agora periguetete é quem usa a roupa bem curtinha. Mas, assim, realmente ela foi uma mulher ali que ela tava demonstrando o que ela sentia.*

Aluno1: *Professora, eu acho que é uma coisa que falta muito, uma mulher de atitude!*

Podemos observar que, após a pergunta da professora, a primeira analogia feita, pelo *aluno1*, foi “arroz”. Essa analogia foi aderida pela *aluna2* e também gerou risos na sala de aula. Provavelmente por que todos já conheciam o termo e acharam engraçada a analogia. Como sou a professora e já convivo com os alunos dessa turma desde o início do ano, me sinto apta para explicar o que significa a expressão “arroz” para os alunos dessa turma. “Arroz” significa uma pessoa que se aproxima de outras constantemente, em forma de amigo, com a intenção de seduzi-las, conquistá-las amorosamente; alguém que flerta constantemente com muitos. Após esta analogia, o *aluno3* faz uma nova analogia, que possui certa equivalência com a anterior: “safadinha”. A *aluna2*, então, faz uma terceira analogia, também equivalente, dizendo que achou, no início do filme, a personagem “periguetete”. Logo em seguida, a *aluna6* discorda dessa analogia, dizendo que “ela não é periguetete”, mas, sim, “boazinha” porque “ajudou o Jun”. A *aluna7* já faz outra analogia, tendendo para outro sentido e gerando uma nova interpretação: diz que “o filme parece ser mais de antigamente” e, por isso, “ela tava querendo casar de qualquer jeito com ele”. Porém, essa analogia não é aderida por nenhum aluno da turma. O *aluno8* já justifica o comportamento da Mari dizendo que as mulheres espanholas tem um jeito de ser “mais ousadas, mais soltas”. A *aluna2*, a *aluna4* e a *aluna6* aderem a essa analogia e a complementam, atribuindo-lhe o adjetivo

“caliente”. A *aluna6* insiste e retorna a dizer que ela não era “periguetete”, que ela “gostava do cara” e levou para o lado da “sedução”. A *aluna7* também retorna a dizer que ela “vive numa fazenda” e quer um “homem pra casar, pra ter filho, pra viver junto”. O *aluno1* reaparece na interação, dizendo que não considerava ela “atirada”, mas, sim, “prestativa”, concordando com a expressão “boazinha”, utilizada pela *aluna6* anteriormente e concordando que ela “gostava do cara” e queria “conquistar”, “mostrar” o que ela sentia para ele. A professora, então, interfere e pergunta por que alguns a chamaram de “periguetete”. O *aluno3*, a fim de justificar sua analogia, diz que ela ficava “comendo o milho e olhando pro cara toda hora”, e, por isso, ela era uma periguetete. O *aluno1* também questiona esse comportamento e demonstra certo estranhamento, dizendo: “vai ficar seduzindo o cara com a espiga na boca?”. A *aluna6* retorna dizendo que ela não é uma “periguetete”, e, a fim de defender ainda mais a sua interpretação, define o significado da expressão “periguetete”, que segundo ela é “quem quer pegar todo mundo”. E diz que a Mari, “só queria ele (o Roberto)”. A *aluna5* interfere, dizendo que no século XXI “periguetete é quem usa roupa”. Um termo, então, usado em toda a interação em um único sentido, ganha um novo sentido, se amplia. É a polissemia em evidência. Esse segundo sentido não estava sendo levado em consideração anteriormente no debate, inclusive, porque o personagem da Mari não usa roupas consideradas de periguetete na cultura brasileira. Em seguida, o *aluno1* diz que “uma coisa que falta muito é mulher com atitude”. Este comentário é completamente relevante, na medida em que ele transforma as construções já estabelecidas. Ou seja, a mulher “periguetete”, “safadinha”, “ousada”, “solta”, “de antigamente”, “da fazenda”, se transforma, neste momento, em uma mulher “com atitude”, rara e admirada.

6.2. Parte 2

Na análise do segundo debate, foi levada em consideração a noção de ressonâncias discursivas, proposta por Serrani. Como foi dito, esse segundo debate se deu em torno de algumas cenas transcritas selecionadas por mim. Podemos considerar todas as cenas selecionadas como sequências discursivas formuladas em condições de produção diversificadas. Embora as condições de produção não sejam equivalentes, é possível perceber, em todas as cenas, determinadas regularidades enunciativas. Isso se deve ao fato de que Roberto sempre está presente nas cenas selecionadas como sujeito da enunciação. Foi percebido, então, que nos enunciados formulados por Roberto predominam certas regularidades que tendem a construção de sentidos por abrupção. Observe o diálogo abaixo, presente no filme “Un cuento chino”, em que Roberto, na mesa do café da manhã, diz para o Jun que ele tem somente sete dias para ficar na sua casa.

ROBERTO: SENTÁTE. MIRA, ESTO ES ASÍ. VAMOS A PONER UN PLAZO. SI NO, YO VOY A EXPLOTAR. “BOOM”, ¿HUN? HOY ES UNO. MAÑANA ES DOS. PASADO, TRES. E ASÍ, CUATRO, CINCO, SEIS, SIETE. SI EL SIETE, TU TÍO NO APARECE, VOS TE VAS. HOY, UNO.

Podemos observar, na sequência discursiva acima, a presença de um modo de enunciar que tende à construção de sentido por abrupção, pois: não há expressões amenizadoras ou elogiosas para o destinatário (no caso, para o Jun), os enunciados que expressam queixa estão situados logo no começo do texto (ex. “vamos a poner un plazo”), há um modo de enunciar negativo (ex. “yo voy a explotar”) e também um modo de enunciar determinado (ex. “vos te vas”). Após a turma A ler esse diálogo e ver a cena do filme, a professora fez algumas perguntas, a fim de perceber como os alunos interagiam com esse modo de enunciar por abrupção: se resistiam ou aderiam a essa discursividade. É possível perceber alguns resultados

prévios dessa análise no exemplo abaixo. Trata-se de uma interação ocorrida após a professora perguntar aos alunos como eles estabeleceriam um prazo para alguém sair de sua casa.

Prof.: *Vamos supor. Se você tivesse que estabelecer um prazo com o chinês, assim, com uma pessoa que está morando na sua casa. Como que vocês diriam isso pra ela? A frase exatamente que vocês diriam.*

Aluna1: *É melhor você ser direto e reto do que ficar enrolando.*

Prof.: *Mas como que você diria sendo direta e reta, por exemplo, pra ele?*

Aluna1: *Ah, se eu tivesse incomodada, eu falaria “tô incomodada com você aqui, meu filho, olha só, vou estabelecer um prazo aqui pra você, se você não encontrar o seu tio você vai meter o pé daqui, por que eu não vou aguentar!”.*

Prof.: *Sei.*

Aluna1: *Principamente eu que fico incomodada com tudo.*

Aluno2: *Professora! Eu faria aquela coisa que ele faz quase no meio do filme. Eu traria um tradutor e falaria com ele. Porque ali ele não tava entendendo direito.*

Prof.: *Mas tá bom, você diria como pro tradutor falar pra ele? Como?*

Aluno2: *Ah, do mesmo jeito. Não. Mais educado, mais educado.*

Prof.: *Mas como que é ser mais educado pra você?*

Aluno2: *Explicando mais, tipo assim.*

Prof.: *Ser mais educado é explicar melhor que você tá querendo dizer?*

Aluno2: *Exatamente. Ele foi direto porque não entende muito o idioma e já com o tradutor ele já ia entender, então, não precisava dele ser tão rude.*

Prof.: *Ah, tá. Então vocês acham que ele foi direto por causa do idioma?*

Aluna1: *Aham. Porque se ele não fosse direto, não tinha como.*

Aluna3: *Eu acho que mesmo com tradutor o Roberto ia ser assim. Acho que ele não ia ficar “blá blá blá”. Acho que ele não seria mais educado. Mas um pouco talvez seria, né.*

Prof.: *É.*

Aluna1: *Ali ele foi grosso. Ele não seria tão grosso como ele foi. Ele seria mais... Ali, ele foi direto e grosso, porque se não fosse assim, ele não ia entender. Agora, se tivesse alguém pra traduzir, ele ia falar normal..*

Prof.: *Aham. Mais alguém falaria de outra forma com ele? Uma forma menos direta?*

Aluna3: *Eu acho que eu falaria com ele, mas, sem essas partes assim, “ah, eu vou explodir”, essas paradas assim. Entendeu?*

Prof.: *Sei. Mas como você falaria?*

Aluna3: *Eu falaria: “você tá na minha casa, eu tenho que estabelecer um prazo porque não dá p você ficar na minha casa o tempo todo.” Aí eu ia falar: “vai ser sete dias e tal.” Mas não ia falar “vou explodir, boom!”. Não!*

Aluno4: *Eu acho também que quando a pessoa tá muito estressada, de repente acaba saindo sem pensar.*

Logo no início da interação, a *aluna1* manifesta não ter resistência ao modo “direto” e “reto” de Roberto de enunciar. Pelo contrário, para ela é melhor ser assim do que “ficar enrolando”. Ao produzir a sentença que utilizaria para estabelecer um prazo com a pessoa que está em sua casa, a *aluna1* utilizou um modo de enunciar que tende a construção do sentido por abrupção, começando a sentença com uma queixa (“tô incomodada”) e utilizando um modo de enunciar negativo, sem expressões amenizadoras (“vai meter o pé daqui”). Porém, esse modo de enunciar, segundo ela, seria mais próprio em uma situação em que estivesse “incomodada”. Logo em seguida, o *aluno2* diz que recorreria a um “tradutor”, pois o chinês “não tava entendendo”. Vemos nesse gesto uma ressonância discursiva do modo de enunciar

por transição, visto que se trata de um gesto amenizador, que visa diminuir a distância estabelecida entre os interlocutores. Além disso, O *aluno2* diz que, com o tradutor, ele não precisaria ser tão “rude” e poderia ser “mais educado”. Desta forma, o modo de enunciar “direto” e “reto”, ou seja, abrupto, é interpretado pelo *aluno2* como “rude” e pouco educado. A professora, então, pergunta ao *aluno2* o que, em sua opinião, é ser mais educado. De acordo com o *aluno2*, ser mais educado significa “explicar mais”. É possível fazer uma relação entre esse modo de enunciar explicativo com a noção de ressonâncias discursivas de transição, uma vez que “explicar” e “transitar” são dois verbos que possuem equivalências semânticas. Além disto, podemos entender que “explicar mais”, significa recorrer a expressões elogiosas ou amenizadoras. A *aluna1* concordou que Roberto utilizou este modo para falar com Jun devido às dificuldades idiomáticas. A *aluna3*, a princípio, não concordou, achou que “mesmo com o tradutor ele seria assim” e que ele não iria “ficar de blá, blá, blá”. A expressão “ficar de *blá, blá, blá*” nos remete a outra expressão, utilizada anteriormente pelo *aluno2*: “explicar mais”. Novamente, então, nos deparamos frente às regularidades enunciativas próprias do modo de enunciar por transição. Em seguida, a *aluna1* diz que “ali ele foi grosso”, mas que se tivesse alguém para traduzir ele ia “ser normal”. Após a professora perguntar se alguém estabeleceria o prazo de outro modo, a *aluna3* disse que falaria do mesmo modo, mas sem utilizar a expressão “vou explodir”. Ou seja, neste momento, a *aluna3* demonstrou um movimento parcial de distanciamento em relação ao modo de enunciar do Roberto, retirando a expressão “vou explodir” com o intuito de amenizar e tornar menos negativo seu modo de enunciar. Para o *aluno4*, essa tentativa de amenização nem sempre é possível, como por exemplo, “quando a pessoa tá muito estressada”, pois ela fala “sem pensar”.

7. Conclusão

Através dos resultados expostos ao longo deste artigo, podemos perceber a importância do trabalho de pesquisa sobre a interação filme-espectador em contexto escolar de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pois através de um filme em língua estrangeira, o aluno tem a possibilidade de interagir com novas discursividades, com outros modos de estruturar as significações do mundo. De acordo com Serrani (1997), essa inscrição do sujeito em novas ressonâncias discursivas, que a segunda língua introduz, possibilita que o sujeito estruture novas formas de significar e significar-se. Deste modo, o debate em sala de aula a partir de filmes pode tornar as aulas de língua estrangeira como um lugar de encontro entre discursividades e (re)significação do mundo, visto que o debate é um processo de (re)negociação de sentidos e verdades em torno da vida social, em que estereótipos e preconceitos sobre as culturas estrangeiras podem ser desconstruídos.

Em relação à análise do segundo debate, podemos concluir que, nas formulações produzidas pelos alunos, predominaram ressonâncias discursivas que tendem à construção de sentido por transição. Porém, foi verificado que, em condições específicas de produção, como, por exemplo, quando se trata de uma “situação incômoda” ou quando a pessoa “está estressada”, podem predominar ressonâncias discursivas de abruptação. Quanto aos movimentos de aproximação e distanciamento dos alunos em relação ao modo de enunciar de Roberto, se observa que os alunos, de maneira geral, não foram resistentes. Ao contrário, aderiram ao seu discurso. Somente uma aluna, como vimos, resistiu à expressão “voy a explotar”. É provável que esse movimento de aproximação tenha ocorrido devido ao reconhecimento por parte dos alunos de que o Roberto estava vivendo uma “situação incômoda” e “estava estressado” com a permanência de Jun (o chinês) em sua casa. Deste modo, as produções discursivas dos alunos no debate revelaram que as construções de sentido por transição não ocorrem em todos os contextos brasileiros, confirmando, assim, a noção de

preponderância (e não de dominância), adotada por Serrani nos estudos sobre as ressonâncias discursivas.

Por fim, embora esse modo de enunciar por abrupção lhes seja familiar e passível de compreensão, ele também é interpretado pelos alunos brasileiros como “pouco educado”, “grosso” e “rude”, decorrente de um conflito estabelecido. Ou seja, são ressonâncias que, por sinalizarem um problema, podem reverberar efeitos de sentido negativos e provocar mal-entendidos se realizadas em condições outras de produção. Provavelmente, isso se daria porque em outras condições, menos conflituosas, quem sabe, eles seriam “mais explicativos”, ficariam de “blá, blá, blá”, seriam mais transitórios e menos “diretos”. Cabe lembrar que esse modo de enunciar por transição foi interpretado como “mais educado” por um dos alunos da turma. É possível que, devido à predominância das ressonâncias discursivas de transição no contexto brasileiro (Serrani, 2010), tenha sido estabelecida uma relação de sentidos, na memória coletiva, entre esse modo de enunciar e as formas entendidas como “educadas”, transformando, assim, aquilo que é predominante em mais educado.

8. Referência Bibliográfica:

- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2010.
- SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA*, v. 13, n.1, fev. 1997.