

A SÉTIMA ARTE COMO ARTEFATO SEMIÓTICO MEDIADOR DAS REFLEXÕES A RESPEITO DE COMO SE APRENDEⁱ UMA LÍNGUA ADICIONALⁱⁱ

Fábio Marques de Souza

Utilizaremos, neste artigo, o termo “adicionais”, e não “estrangeiras”, ao nos referirmos às línguas não maternas, porque consideramos que o termo “estrangeiro” tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. Compartilhando da citação de Almeida Filho (1993), de que aprender uma língua estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende (p. 15 – destaques nossos)” e, tendo em vista que a língua, para ser aprendida precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira.

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo são mediadas pelo cinemaⁱⁱⁱ, considerado - conforme a perspectiva sociocultural - como artefato cultural, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano. Ao adotarmos termos como “artefato” e “ferramenta”, não pretendemos reduzir a arte a um mero caráter utilitário. Pelo contrário: segundo a perspectiva sociocultural que comungamos, tais termos ganham uma dimensão mais ampla já que a relação homem-mundo é mediada por artefatos e ferramentas físicas, sociais e simbólicas, conforme explicaremos a seguir.

Para Vigotski^{iv} (2009), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada por sistemas simbólicos. Complementando, Vieira-Abrahão (2012, p. 05) apresenta a mediação como um conceito central da teoria sociocultural, sendo o “processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente”.

Assim, a mediação pode ocorrer por instrumentos ou signos. Em consonância com tal reflexão, Johnson (2009) acrescenta que as ferramentas das quais lançamos mão para a mediação da nossa relação com o mundo podem ser físicas, sociais ou simbólicas. A partir das considerações expostas, faremos – no próximo item - uma breve descrição da capacidade que a sétima arte tem de levar, à tela de projeção, a vida em seus múltiplos aspectos.

Contribuições da sétima arte para a compreensão e potencialização do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

É consenso entre os estudiosos que a definição inicial para o cinema foi uma técnica de registro do movimento. Entretanto, ao longo da história, com acréscimos de elementos estéticos, sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologias, o cinema passou a ser denominado “a sétima arte”, constituindo uma das mais ricas e completas manifestações artísticas desenvolvidas pelo ser humano, graças à possibilidade de englobar os demais processos de criação artística - música, pintura, escultura, teatro, literatura e dança.

Além de representar a vida, a arte cinematográfica dá forma às inquietações e aos desejos mais íntimos da alma humana. Em geral, os filmes reúnem extraordinário número de informações nas diferentes áreas da experiência e, ao longo do tempo, as discussões relacionadas ao cinema têm perpassado diversos focos: indústria, artes, invenções, entretenimento. Ao adentrar a sala de projeção somos envolvidos em um emaranhado de imagens e sons que atingem nossa alma e afetam diretamente nossas paixões, frustrações, ânsias e perturbações.

Desde a década de 1960, o cinema vem passando por uma mudança de abordagem que o transformou em um dos mais fortes canais de comunicação e significação sociocultural. Ao apresentar a sétima arte como prática social, Turner (1997) alerta para o fato de que entender um filme não é essencialmente uma prática estética, mas sim uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas no âmbito da cultura.

Atualmente, ao pensarmos no cinema a partir do tema arte e entretenimento, devemos levar em consideração que ele vai além da projeção do filme, constituindo um complexo sistema composto por elementos bastante diversificados, tais como a indústria, o mercado de filmes, o roteiro, o argumento, as locações, os atores, a produção, as interpretações, as conversas depois do filme, dentre outros.

Com seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema propicia um novo olhar para o mundo, a partir do qual se estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Esta arte pode ser utilizada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, atuando como um dispositivo didático lúdico e atrativo, valioso na formação de novas gerações, possibilitando o encontro simultâneo com a cultura cotidiana e erudita, pois é o campo no qual a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados em uma mesma obra.

Souza (2014a) destaca que, considerando-se uma perspectiva ampla do cinema como imagem em movimento, a sétima arte pode contribuir com a educação em, pelo menos, três maneiras: i) como recurso didático aliado ao processo de ensino-aprendizagem; ii) como *corpus* de pesquisa para a compreensão de como a cultura escolar é representada pelo cinema, isto é, como funções, objetivos, práticas e agentes escolares são veiculados por esta mídia; iii) como dispositivo desencadeador de reflexões compartilhadas.

Com base nas teorias apresentadas, objetivamos examinar determinadas questões representadas no filme *Um conto chinês*, a saber: multiculturalismo, a importância da subcompetência estratégica, interculturalidade, alteridade e suas possíveis contribuições para a potencialização do complexo processo de aprendizagem de uma língua adicional. Uma vez apresentadas as possíveis contribuições da sétima arte para o entendimento e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, nosso próximo item estará dedicado a uma reflexão pertinente aos diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas.

Os diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas

Como aluno, professor e pesquisador, há algum tempo nos dedicamos a aprender e ensinar línguas. Neste item, buscaremos compreender o processo de aprendizagem de línguas adicionais, ilustrando-o com algumas de suas representações cinematográficas na obra *Um conto chinês*. Para tanto, iniciaremos nosso trajeto compartilhando a visão de diversos pesquisadores, segundo os quais, ao estudarmos a aprendizagem de uma língua,

nos deparamos com um processo complexo que envolve um número significativo de variáveis.

As principais teorias e modelos de aprendizagem de línguas vão da perspectiva linguística à sociocultural. Dentre eles, destacam-se: teoria behaviorista; modelo monitor de Krashen; o modelo da aculturação proposto por Schumann; a Gramática Universal defendida por Chomsky; o conexionismo; a questão da interação; a hipótese do *output* ou da lingualização reconhecido por Swain e as dimensões socioculturais na aprendizagem de uma língua adicional.

Tais estudos foram detalhados por inúmeros pesquisadores. Para este artigo, serão considerados Allwright & Bailey (1991), Block (2003), Hall (2011), Kumaravadivelu (2012), Larsen-Freeman & Cameron (2008), Larsen-Freeman & Long (1994), Mitchell & Myles (1998), Ortega (2009) e Paiva (2005, 2009, 2012, 2013).

Não é nossa intenção esgotar o tema, mesmo porque estamos diante de uma questão complexa. Além disso, devido a limitações de tempo e espaço, não será feita uma análise em profundidade de cada uma das quarenta teorias - pelo menos - já propostas a esse respeito, pois isso, além de resultar em um texto extremamente longo, fugiria ao objetivo deste artigo.

Larsen-Freeman & Long (1994), admitem que, embora haja uma imensa quantidade de teorias e modelos, ainda não se chegou a um consenso sobre como se aprende uma língua, haja vista que nada do que foi proposto, até então, dá conta de todas as variáveis implicadas no processo.

Dessa forma, será feita apenas a contextualização nos momentos em que determinada teoria ou modelo de aprendizagem for fundamental para ilustrar nossas análises ligadas às representações cinematográficas do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua sob as quais nos debruçamos neste texto.

Em busca da compreensão do complexo processo de aprendizagem de línguas adicionais

Explicar o processo de aprendizagem de uma língua adicional não é tarefa fácil, sendo até considerada um desafio por alguns estudiosos. Paiva (2005) argumenta que a maior dificuldade se encontra no fato de que nenhum pesquisador tem acesso direto às experiências dos aprendizes.

Revuz (1998) alerta para o fato de que é preciso reconhecer que a aprendizagem de línguas adicionais se destaca, primeiramente, pela sua alta taxa de insucesso. Segundo a autora, poucas pessoas alcançam o conhecimento suficiente de uma ou várias línguas a ponto de conseguir ler um livro, assistir um filme, conversar com falantes nativos e expressar-se de forma precisa, sem muitas dificuldades.

Para a estudiosa, estamos diante de um paradoxo: um "filhote" de homem, frágil física e intelectualmente, aprende a língua materna em tempo recorde. Quando crescido, dotado de saberes e instrumentos intelectuais, muitas vezes apresenta dificuldades para aprender outros idiomas.

Almeida Filho (2005) ressalta que o processo que buscamos analisar nunca poderá ser captado em sua totalidade. Para ele, na absorção deste processo, estamos reificando o fugidio complexo que não se deixa flagrar sem morrer um pouco. Cientes então de que sempre trataremos de recortes de uma realidade maior, sabemos que este fragmento pode ser estudado por diversos caminhos, nem melhores nem piores, apenas diferentes e, ao mesmo tempo, complementares.

González (2004) apresenta e tece considerações relativas aos diversos lugares de interpretação do fenômeno da aprendizagem de línguas adicionais. A pesquisadora usa as palavras de Signorini (1998) para nos alertar sobre o caráter provisório, mutante e processual ao se falar das teorias (da linguagem, da aprendizagem) e do seu instrumental de análise/abordagem/enfoque, que precisa se mover para dar respostas às questões básicas, essas talvez menos mutantes, uma vez que avançamos em espiral há séculos, sempre retomando os mesmos problemas a partir de novas perspectivas.

Os possíveis lugares de interpretação da aprendizagem de línguas são os mais diversos e apoiados nos aportes teóricos mais variados possíveis. Dessa forma, por exemplo, surgem teorias nativistas em oposição a uma visão interacional. E estas vistas parciais se multiplicam, formando um vasto campo onde

encontramos explicações de naturezas as mais variadas para o fenômeno em observação, que vão buscar respostas na questão mais propriamente linguística, na psicolinguística, na sociolinguística, mais recentemente na análise do discurso e na psicanálise e até mesmo numa teoria que tem suas origens na física, como a da complexidade, atualmente mais entendida como o paradigma da complexidade, pelo qual vêm se explicando vários fenômenos no âmbito das ciências humanas (GONZÁLEZ, 2004, p.72).

Concordamos com Paiva (2005) e diversos autores que apresentam a ideia de que os modelos propostos não contemplam todos os processos envolvidos na aprendizagem de uma língua, muito menos os de uma língua adicional. Vemos esses modelos como visões fragmentadas de partes de um mesmo sistema. Para a autora, “embora seja possível teorizar acerca da existência de alguns padrões gerais de aquisição, cada pessoa tem as características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno” (PAIVA, 2005, p. 23).

Hall (2011), Kumaravadivelu (2012) e Paiva (2005), dentre outros pesquisadores, argumentam que há que se considerar as variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem - *input* (qualidade e quantidade), distância e afinidades socioculturais, estereótipos, entre outras.

Neste item, nosso trajeto se iniciou com uma introdução teórica pertinente à complexidade e às dificuldades de compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. A teoria referente ao complexo processo de aprendizagem de línguas nos mostra que não existe uma única e inalterável resposta para a pergunta “Como se aprende uma língua?” e, concomitantemente, não nos aponta um caminho para este fim. A teoria e a prática, contudo, junto com as experiências em sala de aula, nos mostram cada vez mais que este é um processo totalmente particular e subjetivo.

Conforme expusemos anteriormente, não pretendemos esgotar a temática, apenas apresentar os aspectos mais relevantes das teorias de aprendizagem que nos permitam embasar nossas análises e discussões.

Algumas representações cinematográficas do processo de aprendizagem de línguas adicionais

Em texto dedicado à reflexão a respeito das crenças referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, Barcelos (2012) afirma que, apesar dos estudos nesta área crescerem significativamente no Brasil, poucos são aqueles que focalizam atividades de sala de aula nas quais tais crenças possam ser discutidas de forma a vislumbrar aos

aprendizes possibilidades de elucidar os inúmeros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para a autora, “através da discussão de suas próprias crenças e suas histórias de aprendizagem, os alunos podem exercitar a reflexão sobre o que já vivenciaram, o que vivenciam no momento e o que gostariam de vivenciar no futuro” (BARCELOS, 2012, p. 11).

A pesquisadora termina o artigo sugerindo que mais estudiosos se engajem na elaboração e preparação de atividades que oportunizem aos alunos a reflexão relacionada às crenças relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Desta forma, as atividades desenvolvidas em Souza (2014a), assim como este artigo, buscam colaborar com este objetivo, propondo que se promova uma discussão referente às crenças que permeiam a aprendizagem da língua dentro e fora da sala de aula, permitindo que os participantes - via representações da sétima arte - reflitam sobre suas próprias crenças e sobre os obstáculos que possam impossibilitar a ação de acordo com suas crenças e o aprimoramento de seus potenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, neste artigo aproximamos dois dos nossos temas de interesse: o cinema e o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Neste intento, lançaremos mão da produção *Um conto chinês*, que será a apresentada e analisada no próximo item^v.

Um argentino e um chinês convivendo sob o mesmo teto

Em *Um conto chinês* (BORENSZTEIN, Sebastián [Dir.] *Un Cuento Chino*. DVD, Argentina: 2011) são representados dois extremos em termos de cultura e de língua para além da dicotomia Ocidente e Oriente: um argentino e um chinês convivendo sob o mesmo teto. O filme nos mostra os desafios da convivência com uma cultura desconhecida, e como o respeito, a amizade e a comunicação não verbal – características universais do ser humano – podem, pouco a pouco, romper barreiras e servir como veículo de interação.

Na tela de projeção nos vemos diante de Roberto – que é argentino – e Jun – que é chinês – que se encontram acidentalmente. Jun por uma fatalidade decide ir à Argentina em busca de seu tio, seu único parente vivo, e que, logo ao chegar à cidade, é enganado e assaltado. Roberto, até então desconhecido, assiste a essa cena e tenta ajudar. Leva Jun para a sua casa (por falta de opção), por estar este desabrigado. Mas Roberto tenta, a todo custo, se ver livre dele. Daí começa o difícil convívio entre as duas personagens, pois eles não se entendem, falam línguas completamente distintas e com isso, não conseguem interagir.

Vários são os fatores que influenciam o indivíduo no momento de aprender uma língua adicional, e isso, principalmente, depende de se o indivíduo tem o desejo, ou não, de aprender essa nova língua: “nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça!” (REVUZ, 1998, p. 216).

No filme, o processo de aprendizagem da língua adicional não ocorre, por um fator primordial, a falta de *alteridade* de Roberto, pois, sua personalidade forte e “fechada” o impossibilita sustentar relações sociais e amorosas com os demais, e o seu desinteresse em manter qualquer tipo de contato pessoal prejudica a tentativa de entender a língua de Jun.

Para interagir é preciso ir além do estranhamento inicial, não pré-julgar e não discriminar; é preciso dançar conforme a música que o outro toca (GOETTENAUER, 2005). Isso acontece porque o indivíduo que deseja adquirir um novo conhecimento tem que

estar aberto para recebê-lo, tem que nutrir esse desejo de aprender essa nova língua, com esforço, envolvimento e interação.

Não falam a mesma língua... e agora?

Bakhtin (2007) nos apresenta que todo homem passa por dois nascimentos: um físico e outro social. Para o filósofo “o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social (p. 11)”. O pensador russo argumenta que nascer fisicamente não é o suficiente para fazer parte da história.

Segundo o filósofo, é necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social:

O homem não nasce como organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o primordial. Ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo de criação da vida e da cultura (BAKHTIN, 2007, p. 11).

Neste sentido, o filme objeto de nossa análise é baseado em fatos reais e nos apresenta Jun e Roberto, duas personagens com nascimento social bastante distinto: o primeiro nasceu na China e fala cantonês; o segundo é argentino, filho de imigrante italiano e fala espanhol rio-platense.

De imediato, essas condições de nascimento social tão distintas não seriam um problema, porém, a vida dos dois – por coincidência – se cruza: num belo dia, enquanto Roberto segue à risca a sua rotina, presencia Jun sendo assaltado e jogado para fora de um taxi e, desta forma, o chinês se vê perdido na Argentina em busca do tio.

Desde o primeiro encontro a relação entre os dois é conflituosa: um não fala a língua do outro e, como consequência, eles não se entendem. De imediato, haver tido o nascimento físico semelhante e passado por algumas situações semelhantes na vida não é suficiente para que haja intercompreensão.

Logo nas primeiras cenas do filme, Roberto lê a carta que recebeu há seis meses de Mari, que não obteve resposta já que ele fingiu não haver recebido:

Querido Roberto: durante as 3 horas no ônibus até o povoado não parei um instante de pensar em você. É certo que eu mal te conheço, mas assim que te vi na casa da minha irmã senti que te conhecia a vida inteira. Talvez por que há duas coisas que percebo logo nas pessoas: a nobreza e o sofrimento. E você tem ambos (BORENSZTEIN, 2011).

O conteúdo revelado ao espectador nos antecipa o que perceberemos mais tarde, ao longo do filme: estaremos diante de duas personagens de localidades e línguas tão distantes, mas com algo em comum, a nobreza e a dor: Roberto não conheceu a mãe, já que ela faleceu durante seu parto, e Jun perdeu a noiva em um trágico acidente em Fucheng – China –, quando uma vaca, misteriosamente, caiu do céu.

Várias vezes, Roberto tenta abandonar Jun à própria sorte, tendo como base a convicção de que o chinês não é problema dele. Em todas as tentativas, a consciência humana lhe alcança e ele termina se envolvendo cada vez mais com o caso.

A convivência entre os dois é tensa e forçada. Muitas vezes, o não verbal passa a ser estratégico para amparar a necessidade humana de interação social, o contato entre línguas e, conseqüentemente, suas culturas. Em outras ocasiões falta a alteridade e, diante da recusa de Roberto da convivência com o outro, ainda que Jun lance mão de vários recursos extraverbais, a interlocução não ocorre.

Inicialmente, o estranhamento seria até compreensível, já que como foi consagrado “Narciso acha feio o que não é espelho” e a adaptação ao que é diferente de si próprio leva um tempo que pode variar de pessoa para pessoa. Porém, passado o choque inicial, é necessário o cultivo da alteridade, na busca por compreender e conviver com o outro.

Revuz (1998) destaca que “toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua (p. 217)”. A pesquisadora argumenta que muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Diante do contato do indivíduo com outras culturas pode ocorrer o etnocentrismo, o relativismo cultural ou o interculturalismo. Ao longo do filme podemos observar que o trajeto traçado por Roberto do etnocentrismo ao interculturalismo é longo e cheio de descobertas:

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única (LAPLANTINE, 2000, p.21).

Dessa forma, ao longo da narrativa fílmica, podemos observar uma mudança considerável na postura de Roberto em relação a si mesmo e aos outros, na perspectiva da convivência com a diversidade e a alteridade.

Roberto vivia fechado em seu mundo e acreditava ser injusto quando alguém faltava com a honestidade para com ele. Exemplo disso é que ele contava conferindo a quantidade de parafusos que vinham do fornecedor, mostrando desconfiança em relação à honestidade ou ao precário controle de qualidade do fabricante. Porém, em contrapartida, irrita-se quando o cliente pede para que ele pese os parafusos solicitados, mostrando desconfiança, ficando claro que centra no seu eu a referência da alteridade, como uma relação de mão única.

A noção de alteridade de Roberto, por vezes oscilante ao longo da narrativa, acaba passando por uma resignificação quando, no final do filme, percebe que a convivência com Jun Ihe mostrou que o receio da cumplicidade e o desvelar de seus medos e intimidades com relação a Mari não seriam obstáculos, mas elementos constituintes de uma possível relação amorosa.

A subcompetência estratégica para compensar desarranjos na comunicação

É consenso entre os estudiosos do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas que a expressão oral é uma das atividades comunicativas que se pode desenvolver durante um ato comunicativo e nela “processamos, transmitimos, intercambiamos e negociamos informação com um ou vários interlocutores” (PINILLA GÓMEZ, 2005, p. 879).

A autora apresenta que o contexto de uma situação comunicativa está integrado pelas circunstâncias espaço-temporais e por outros fatores, como o entorno sociocultural e as relações que se estabelecem entre os participantes. Para ela, influenciam no processo

comunicativo questões como idade, gênero, grau de intimidade e interpretação das intenções, entre outros (PINILLA GÓMEZ, 2005).

Diante de uma situação comunicativa determinada, é sabido que o valor comunicativo de uma mensagem vai ser influenciado pelos elementos linguísticos e extralinguísticos, como palavras, interesses, desejos, objetivos, atitudes, trajetórias, valores e conhecimentos das pessoas envolvidas.

Uma das caracterizações mais conhecidas e completas dos elementos que integram e condicionam uma situação comunicativa foi desenvolvido pelo etnógrafo da comunicação Dell Hymes (1974^{vi}) e corresponde ao acrônimo da palavra inglesa SPEAKING:

S	<i>Setting</i> : ambiente, cena.
P	Participantes.
E	<i>Ends</i> : propósitos (intenções como metas e intenções como resultados).
A	<i>Art characteristics</i> : forma da mensagem e do conteúdo.
K	<i>Key</i> :chave (força ilocucionária ^{vii}) da mensagem e do assunto.
I	<i>Instrumentalities</i> : canal e código.
N	Normas de interpretação.
G	Gênero: tipo de ato de fala.

Quadro 1: Elementos de uma situação comunicativa. Fonte: Pinilla Gómez (2005, p. 881) – tradução nossa.

O desempenho do falante dentro de determinada situação comunicativa vai depender, dentre outros elementos, da sua subcompetência estratégica, que é a capacidade que engloba estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser usadas para compensar desarranjos na comunicação em função das variáveis de desempenho e competência insatisfatória, isto é, estratégias das quais o falante poderia lançar mão tanto para aumentar a eficácia da comunicação ou compensar possíveis problemas.

No caso do nosso filme em análise, existe uma situação comunicativa em que, na cozinha, quando Jun Hio queria fazer uma refeição com ovos, ele lançou mão da mímica como estratégia de comunicação para compensar as falhas causadas no processo comunicativo pelo fato deles não dominarem o mesmo código linguístico, mas Roberto, seu interlocutor, se negou a entender e o ignorou.

Podemos observar, nesta situação comunicativa apresentada pelo filme, que Jun utilizou com muita destreza a subcompetência estratégica para compensar suas deficiências comunicativas e as possíveis falhas no processo comunicativo: ele imitou uma galinha batendo as asas e emitindo ruídos para botar um ovo. Porém, sua intencionalidade não se concretizou por falta de interesse de Roberto, seu interlocutor, que, mesmo tendo claramente ideia do que ele queria expressar o ignorou e o deixou falando, ou melhor, gesticulando sozinho.

Pensar na convivência entre línguas e, conseqüentemente, na aprendizagem de outras línguas, implica conceber quem se arrisca a esta aventura como um potencial falante intercultural. Para Giménez (2001, p. 113), o falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto em que é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais, prever mal-entendidos, decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e, finalmente, para lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro.

Comunicar-se é uma capacidade inerente ao ser humano...

Ainda que a interação e, por conseguinte, a comunicação sejam características próprias do ser humano, podemos notar que no ambiente em que vivem (e não necessariamente convivem) Roberto e Jun quase não há comunicação. Em diversas situações do filme ocorre comunicação não verbal, porém, na maioria das vezes a força ilocucionária não se concretiza. Em outras palavras, como expusemos no item anterior, a intenção que tem o falante ao se expressar acaba não sendo atendida, dando-nos a ideia de não-comunicação.

Falta ao Roberto a alteridade para poder olhar para o outro. A comunicação quase não ocorre porque não há interesse por parte dele, como podemos notar em vários trechos do filme. Destacamos como exemplo a noite em que Roberto e Jun são convidados para jantar na casa dos parentes de Mari. As pessoas reunidas, ao perceberem que Jun não entendia o que eles diziam, reproduziram vários estereótipos negativos em relação aos chineses e Roberto, com uma postura de pouco caso, reforçou o comportamento negativo dos presentes: "Mari: - Não olhe para ele assim, vai inibi-lo. (...) / Mari: - Não entende mesmo espanhol? / Roberto: - Nada. Somente chinês./ Mari: - Como você faz?/ Roberto: - Gestos. *Nem há muito que falar*" (BORENSZTEIN, 2011 – grifo nosso).

Outro exemplo claro do desinteresse de Roberto pelo seu interlocutor pode ser notado quando ele recebe um contato telefônico de um suposto tio de Jun e que, mesmo sendo já tarde, ele insiste: "Não poderiam vir ainda hoje [para buscá-lo]? A hora que for. Sem problema".

Antes de ter um contato mais intenso com Jun, Roberto achava que todo chinês era igual e falava a mesma língua, ou seja, ele homogeneizava a cultura do outro, não observando suas particularidades. Outra situação semelhante é a que apresenta o comportamento simplificador de Roberto quando leva Jun ao bairro dos chineses em Buenos Aires: uma nação, por mais tradicional que seja, apresenta várias especificidades, como, por ex., nem todo chinês fala a mesma língua (cantonês, mandarim). Dessa forma, nosso protagonista tem a crença negativa de cultura como um monobloco correspondente ao Estado-Nação.

Roberto oscilou da falta de alteridade para a extrema alteridade com a mediação, o tempo todo, da Mari, que exerceu um papel fundamental nesse processo. Muitas vezes, na narrativa, quem exercia o papel da alteridade e buscava a interação era Mari, uma conhecida de Roberto. Em um momento em que ela conversa e mostra fotos ao chinês, Roberto questiona: "Por que fala com ele se ele não entende?"; e ela responde: "Entende as fotos"; e continua buscando integrar o "estranho" ao grupo.

Em outra situação, ela leva Jun para passear pela cidade. Para obter o consentimento de Roberto, ela diplomaticamente argumenta: "Sei que você tem que trabalhar e está muito ocupado. Mas tive uma ideia. O seu chinês não é daqui e não conhece a cidade. Nem eu. Então, pensei em levá-lo comigo, mostrar as coisas lindas que há por aí e passear um pouco. O que acha?". Ao final do dia, quando retorna para entregar Jun, ela confirma: "Não imaginava me divertir tanto com alguém sem entender uma única palavra. Fomos ao Planetário, alugamos bicicletas (...) (BORENSZTEIN, 2011)".

Mari exerce o papel de mediador/integrador intercultural. É ela quem, numa noite em que encomendam um jantar especial para comemorar que o suposto tio de Jun foi encontrado e que virá buscar o rapaz, descobre o entregador de comida chinesa que fala a língua do hóspede e feliz anuncia: "Temos tradutor. Mas é rápido, [ele] precisa voltar ao trabalho. Fale com ele. Cumprimente-o. Diga que amanhã às 9h o tio virá buscá-lo caso não tenha entendido". Empolgada com a chance de maior interação diante do tradutor

improvisado, ela declara: "Tenho tanta curiosidade que faria a ele mil perguntas"; e ao mesmo tempo é interrompida por Roberto: "*Mas não hoje*, porque a comida irá esfriar" (BORENSZTEIN, 2011).

Roberto aborta a tentativa de interação porque não há alteridade. O interesse é de livrar-se o mais rápido possível do hóspede indesejado. Não há desejo de dialogar, ou seja, conhecer, interagir com o outro. Ele era metódico, cheio de manias (gostava de colecionar coisas, contava os parafusos das caixas, se negava a comprar um computador para a sua loja, implicava com seus clientes) e de difícil relacionamento. Enfim, como esperar mais flexibilidade de alguém que não se permite, por exemplo, dormir às 22h59, já que impôs para si próprio dormir todos os dias às 23h?

Talvez até mesmo por resquício de sua época de soldado de guerra, Roberto seguia sua rotina à risca e não queria adaptar-se ao novo: nem à Mari, uma mulher bem resolvida, que se empenhava para ter um relacionamento com ele (que durante quase todo o filme é frustrado), muito menos ao chinês que precisava de ajuda. Ele foge de todas as relações, inclusive de si mesmo.

Considerações finais

Nosso trajeto, neste artigo, consistiu em relacionar o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais com algumas de suas representações cinematográficas. Visamos contemplar teoria e prática na aprendizagem de línguas, além do papel do cinema como representação neste processo, com o intuito de auxiliar professores e alunos envolvidos no processo por meio do esclarecimento de algumas variáveis inerentes ao processo.

Neste sentido, acreditamos que a aprendizagem de línguas adicionais esbarra na dificuldade que há para cada um de nós de não somente de aceitar as diferenças existentes entre uma e outra, mas de explorá-las, de fazê-las suas, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diversidade interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer (REVUZ, 1998).

O filme objeto de nossa análise leva à tela os conflitos de convivência entre pessoas de culturas diferentes e nos mostra a necessidade da alteridade e de uma postura intercultural para promover a intercomunicação. Ao unir teorias de aprendizagem à mensagem veiculada pelo filme, esperamos ter colaborado com aqueles que se dedicam a aprender e ensinar línguas, de forma a alcançarem uma maior compreensão do processo complexo com o qual estão envolvidos.

Não tivemos a intenção de esgotar todas as análises possíveis nem reduzir a produção aos aspectos aqui abordados. Simplesmente nos guiamos por aquilo de específico que a obra pode apresentar para a dimensão do processo de aprendizagem de uma língua adicional.

Referências

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom, research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

- BAKHTIN, M. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em material didático. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 109-133.
- BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Washington: Georgetown University Press, 2003.
- BORENSZTEIN, Sebastián (Dir.) *Un Cuento Chino (Um conto chinês)*. DVD, Argentina: 2011.
- GIMENEZ, Telma. "Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: *IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 2002*, Londrina. *Anais do IX EPLE*. Londrina : APLIEPAR, 2001. p. 107-114.
- GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61-70.
- GONZÁLEZ, N. T. M. Lugares de interpretação do fenômeno de aquisição de línguas estrangeiras. *Estudos Linguísticos*, Campinas, 2004.
- HALL, G. *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge, 2011.
- JOHNSON, K. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York: Routledge, 2012.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo, Brasiliense, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Tradução de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 1998.
- ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education, 2009.
- PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 23-36.
- PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- PAIVA, V. L. M. O. *A complexidade da aquisição de língua estrangeira: revisando e conciliando teorias* (no prelo), 2013.
- PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de língua estrangeira. In: Arnaldo Cortina, Sílvia Naria Gomes da Conceição Nasser. (Org.). *Sujeito e linguagem*. Série Trilhas Linguísticas. 17 ed., 2009, p. 29-46.
- PINILLA GÓMEZ, R. "La expresión oral" In: SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2005, p. 879-897.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SOUZA, F. M. Multiculturalismo e o processo de aquisição de línguas estrangeiras representado em Um Conto Chinês. In: OSORIO, E.M.R. (Org.). *Mikhail Bakhtin: a poética sociológica e os estudos culturais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. P. 15-45.

SOUZA, F. M. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2014a.

SOUZA, F. M. *Migração, linguagem, subjetividade e o complexo processo de aprendizagem de línguas representados em Espanglês*. Domínios de Lingu@gem, v. 8, p. 149-165, 2014b.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 15, 2012, p. 457-480.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ⁱ O termo aprendizagem será empregado neste texto com o mesmo sentido de aquisição. Optamos por não compartilhar da distinção estabelecida por Krashen (1982).

ⁱⁱ Uma versão reduzida e preliminar deste artigo foi publicada anteriormente (SOUZA, 2012).

ⁱⁱⁱ Neste artigo, o termo cinema é empregado em sentido amplo, como imagem em movimento, independente do suporte, exceto quando for feita referência explícita neste sentido.

^{iv} Diante das diversas possibilidades, optamos por grafar Vigotski, seguindo o padrão adotado pelas traduções publicadas no Brasil pela Editora Martins Fontes.

^v Uma análise do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais representado nas produções cinematográficas *Albergue Espanhol*, *O Terminal*, *O Visitante* e *Mil anos de orações* pode ser encontrada em Souza (2014a). A mesma temática, analisada no filme *Espanglês*, pode ser acessada em Souza (2014b).

^{vi} *Apud* Pinilla Gómez, 2005, p. 881

^{vii} Ilocução: a intenção que tem o falante ao emitir as palavras (sentido pretendido).