

“EU É UM OUTRO”¹ A EXPERIÊNCIA DO BILINGUISMO E DO TEATRO PARA ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA

Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
CRILUS / EA 369
Tradução de Selma Sueli Santos Guimarães

RESUMO: Entre teoria e prática, utilizando nossa dupla experiência linguística e profissional, partimos do postulado de que a descoberta de uma segunda língua convoca o princípio da aprendizagem da primeira língua. Revela-se, então, a memória física e mental dessa “primeira vez” fundadora, a mesma do contato com a leitura e com a escrita. A pedagogia habitual do ensino das línguas ditas “estrangeiras” remete o estudante à descoberta instintiva das letras, associada à sua fonologia adquirida quando da aprendizagem da escrita na escola (DEHAENE, 2007). O encontro com a nova língua será, desde o princípio, contaminado por essa memória fundadora da leitura. Nossa reflexão se apoiará sobre a experiência do bilinguismo (o testemunho de autores bilíngues será enriquecedor (KRISTOF, 2004; MAKINE, 1995; MIZUBAYASHI, 2011)) assim como sobre nossa prática da arte dramática. Aprender uma outra língua é ser transportado em direção “ao faz de conta, ao teatro” (HUSTON, 1999). A partir de uma definição do corpo como “força vocal articuladora e motora” (RYNGAERT, 2002), iniciamos a abordagem da nova língua com oficinas que utilizam as técnicas do teatro. Essa pedagogia estuda a passagem de uma língua à outra e convoca o ouvido antes do olhar, depois, quando ela aborda a palavra escrita, apoia-se sobre a poesia antes da prosa com a contribuição das técnicas vocais do canto (CASTARÈDE, 1991). O componente social é inseparável dessa abordagem (BOURDIEU, 1997; DETREZ, 2002) que deve integrar a questão do posicionamento do professor (BOURDIEU, PASSERON, 1967) e demanda uma definição da norma linguística proposta (LAPEYRE-DESMAYSON, POULIN, ROGER, 2011). Incluir o vivido corporal no ensino e na prática de uma língua implica múltiplas interrogações.

¹ A citação rimbaudiana (de Rimbaud) de nosso título, com certeza um pouco desperdiçada, nos permite evocar desde o princípio a noção de duplicação inscrita no bilinguismo, como na passagem de uma língua à outra. Essa duplicação evoca também a duplicação do ator no momento de representar um papel: aprender uma segunda língua é imitar o outro na sua língua. Enfim, essa evocação convoca a poesia, material fundamental que compõe nossas oficinas.

1. O ENCONTRO DA LÍNGUA DO OUTRO

“No começo, havia somente uma única língua. Os objetos, as coisas, os sentimentos, as cores, os sonhos, as letras, os livros, os jornais, eram essa língua. Eu não podia imaginar que uma outra língua pudesse existir, que um ser humano pudesse pronunciar uma palavra que eu não compreenderia”. Em *L’Analphabète*, Agota Kristof² conta sua obrigação de escolher a língua francesa como língua de escrita. “É aqui que começa minha luta para conquistar essa língua, uma luta longa e obstinada que durará toda minha vida”, diz a autora, morta em julho de 2011 e que considerava a língua francesa como uma “inimiga” que “estava matando” sua língua materna, o húngaro. Quando Nancy Huston evoca, ela também, os meandros do caminho entre as duas línguas que constituem seu percurso desde o Canadá, seu país de nascimento, e a França, onde ela elegeu domicílio e da qual ela escolheu a língua para formular sua obra, ela estabelece imediatamente um laço entre exílio, língua e teatro. “Escolher, já adulta, [...] deixar seu país e conduzir o resto de sua existência em uma cultura e uma língua até então estrangeiras é aceitar de se instalar para sempre na imitação, no faz de conta, no teatro”³, inscrevendo-se no campo semântico da arte dramática e não naquele da guerra que emanava dos propósitos de A. Kristof.

Quando passei, muito cedo, da posição que Nancy chama de “monolíngue impatriada” àquela de “bilíngue expatriada”, pude constatar o quanto essa experiência do exílio, dolorosa porque feita de renúncias e de escolhas obrigadas, é sempre subjetiva porque é condicionada pelas circunstâncias da vida particular; o meio social do qual se origina pesa de maneira desigual sobre a experiência dessas mudanças. Assim, contrariamente à autora

de *L’Analphabète*, que imprimiu ao encontro da língua segunda um sentimento de luto e de perda da língua primeira, Akira Mizubayashi, quando deixa o Japão para ir para a França, considera esse transporte como um renascimento, como o momento de “reconstruir o conjunto das minhas relações com o outro, de fazer novo meu ser no mundo”, diz ele.⁴ Esse recomeço, evocado pelo autor, convoca a origem, o retorno ao princípio da aprendizagem, que é efetivamente o processo engajado quando se descobre uma nova língua. Andreï Makine confirma esse desejo de reconstrução: “Definir-se em relação ao Outro, com os meios do Outro, não é ainda tentar definir-se, em um dia renovado em relação a Si e a suas Origens?”⁵.

2. A PROMESSA DE UMA FERTILIDADE SONORA

Embora o bilinguismo não se converta sempre em obra literária, o exemplo desses autores nos coloca, desde o princípio, mais do lado dos estudantes do que do professor. Sem dúvida é minha língua primeira, o português, que orientou esse primeiro ponto de vista: com efeito, “aprender” se diz para o aluno e “ensinar” para o professor. Por outro lado, bilíngue desde os 8 anos, essa experiência impregna meu ensino e me incita a lembrar o difícil percurso da “língua de origem” à “língua de acolhimento”, terminologia em uso quando cheguei na França. Citar a literatura pode parecer querer privilegiar a escrita, mas não é esse o caso. Eu jamais esquecerei o verdadeiro choque auditivo que foi meu primeiro contato com a língua francesa, em particular no mercado onde acompanhei meus pais para as compras familiares: os gritos dos vendedores anunciando sua mercadoria ficaram gravados na

³ Nancy Huston, *Nord perdu*, 1999, Arles, Actes Sud, p. 32.

² Agota Kristof, *L’Analphabète*, in Laure Barbizet-Namer, *Nouvelles odyssees. 50 auteurs racontent l’immigration*, Paris, Cité nationale de l’histoire de l’immigration, 2009, p. 147.

⁴ Akira Mizubayashi, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Éditions Gallimard, 2011, p. 34.

⁵ Andreï Makine, *Le testament français*, Paris, Editions Gallimard, 1995, cité par Martine Paulin, « langue maternelle et langue d'écriture », in *Hommes et migrations*, « langues et migrations », n° 1288, nov-déc 2010, p. 122. Arrivé d'URSS, Andreï Makine a obtenu l'asile politique en France en 1987.

minha memória. Em princípio perturbada, procurei em seguida meu caminho entre os sons ignorados, que eu nunca tinha ouvido nem visto dizer. E, desde o princípio, o sentimento de que era necessário estar alerta, transformar-se em receptáculo para absorver essas novas sonoridades e em seguida reproduzi-las. Todos os sentidos estavam despertados, mas o ouvido em particular estava em alerta tentando captar os mínimos detalhes do que oscilava entre barulho, quando não identificável, e melodia, quando som reconhecido.

Akira Mizubayashi, que conheceu o francês pelas emissões de rádio que ele gravava em Tóquio, a maior parte do tempo peças radiofônicas que ele escutava incessantemente, evoca esse encontro como “a promessa de uma fertilidade sonora, de um verdadeiro prazer de fonação, aquele das palavras primeiramente ouvidas, depois reproduzidas identicamente dentro e por minha própria boca, como no caso de uma criança que se deleita com a invenção de uma linguagem desconhecida, bem como na emissão enérgica de sons inteiramente desprovidos de sentidos”.⁶ E ele sublinha o papel fundador da música na revelação que lhe é feita do francês: não praticando instrumento, ele substituiu o violino do irmão músico “por essa outra música, que é a língua francesa”.⁷ A evocação dessa “língua vinda de outra parte” é particularmente interessante; ela reúne três elementos fundamentais que induzem uma pedagogia diferenciada do ensino de uma língua estrangeira: a música, o ouvido e o teatro.

3. DA LÍNGUA OUVIDA à VOZ PROFERIDA

Estamos no avesso dos cursos de língua aos quais estávamos habituados desde o colégio e que modelaram essa aprendizagem por muito tempo: assentados, uma caneta na mão, é a escrita que é convocada antes do oral. Essa pedagogia habitual remete o

estudante à decifração instintiva das letras associada a sua fonologia, adquirida na ocasião da aprendizagem da escrita na escola (DEHAENE, 2007). O encontro com a nova língua será, desde o princípio, contaminado por essa memória fundadora da leitura. Além do sentimento mais ou menos agradável do que foram também as primeiras experiências da escola e a memória sinestésica que as acompanha, se produz uma associação automática que imprime a palavra desconhecida em relação com a fonação da língua primeira: o caminho da vista/leitura até a entonação encerra toda possibilidade de articulação alternativa. Por exemplo, um estudante francês que descobre “sim”, “oui”, em português escrito não conseguirá nasalizar o “i” e pronunciará sempre o “m” final; será necessário então lembrar incessantemente ao locutor que ele não deve fechar seus lábios no final da fonação.

“A criança aprende muitas coisas pelo jogo; por analogia, pode-se dizer que a criança aprende a falar brincando; finalmente, pode-se chamar esse tipo de jogo um *jogo verbal* ou um *jogo de língua*”.⁸ É a essa memória que é necessário recorrer (aquela do jogo da infância com o corpo em movimento), cadeiras e mesas são empurradas e trata-se então de uma oficina de língua em movimento ao longo da qual, com uma abordagem bilíngue, a partir de uma língua comum de comunicação, o francês, tentamos compreender o que se passa no momento da passagem de uma língua à outra. O estrangeiro “está condenado à imitação consciente”, diz Nancy Huston, mas para imitar, é preciso observar para reproduzir o comportamento físico e vocal do outro. Trata-se de um papel que só separa o trabalho do comediante pela consciência que se tem ou não dos processos desencadeados. Aprender a língua do outro, imitá-lo, é, portanto, assimilar a língua de um terceiro: mover-se com essa língua, essa voz, essa respiração.

⁶ Akira Mizubayashi, *Op. cit.*, p. 34.

⁷ *ibidem.*, p. 55.

⁸ Yves Erard, « Faire entendre sa voix », in *Multitudes*, n° 42, automne 2000, p.191.

4. FAZER OUVIR SUA VOZ / A VOZ REMINISCÊNCIA DAS ORIGENS

A situação é muito próxima daquela de uma oficina de arte dramática, o que pode ser embaraçoso para os participantes: eles vinham para uma aula clássica de língua, prontos, na melhor das hipóteses, a ouvir e a escrever e, talvez, a repetir algumas palavras da nova língua e, ali estão diante de exercícios de aquecimento para se relacionar com os outros membros do grupo. Muitas vezes são crises de riso ou de recusas de fazer porque o jogo corporal fragiliza os participantes. Mas, pouco a pouco, o jogo de língua incita a “tomar seu lugar” no grupo criado e a fazer ouvir sua voz. Rapidamente, enquanto a voz é expressa, fica evidente que a expressão está associada com a escuta: “Minha voz tem, portanto, uma expressão. Ela tem um corpo, ela tem um lugar. Assim compreendida, a voz não pode se satisfazer de uma concepção desencarnada e monológica do sujeito. [...] A voz é diálogo. Com o outro, com minha comunidade”⁹. Ao mesmo tempo relacional e corporal, como ressalta Bourdieu, “ela é frequentemente associada à impressão de uma regressão às relações arcaicas, aquela da infância e das relações familiares”¹⁰. As origens sociais são, portanto, implicitamente envolvidas aqui. A voz não é apenas fonação, ela recobre mais largamente uma disposição provisória do corpo físico que se inscreve no corpo social.

“O que o teatro coloca em jogo – e em causa – politicamente é a prática política das narrativas sociais”¹¹. Mas, não esqueçamos que a atividade dramática – à qual são aparentadas as oficinas de língua em movimento – é uma atividade lúdica

que se inscreve na dinâmica dos jogos simbólicos (jogos de imitação, jogos de ficção...) e quando a atitude lúdica surge, há acesso aos recursos criativos. Os processos assim iniciados permitem, ao mesmo tempo, o caminho contra a corrente associado à reminiscência das origens e a libertação que conduz para fora de si e abre-se ao encontro do outro (a língua do outro), mas também à sua própria alteridade. Trata-se, portanto, de uma voz desconhecida, vinda de outra parte, falando uma língua para sempre desconhecida: “A voz vem no lugar daquilo que do sujeito é propriamente indizível”¹².

“Eu estava habitado pelo delírio da repetição”, diz Akira Mizubayashi evocando “o inefável prazer da fonação proporcionada pela produção de vocábulos novos ou ignorados que oferecia a língua francesa”¹³. Numerosos exercícios vocais permitem aos estudantes encontrar esse prazer do que é uma forma de vocalizes musicais. Além disso, nossa prática pedagógica estuda a passagem de uma língua à outra considerando as palavras primeiramente por seu som para só se consagrar bem mais tarde ao seu sentido; a língua é aproximada como a música e, quando o texto aparece, a poesia é privilegiada em relação à prosa. “Finalmente, uma língua é somente o traço de uma experiência do vivido, um código emocional e o fato de pronunciá-la sem compreender seu sentido permite apreender emoções de natureza desconhecida. Quando deixamos passar por nosso interior as sílabas de uma língua estrangeira, somos conduzidos a partes inesperadas de nosso ser, de nosso corpo. A voz constitui eminentemente um caminho ideal de compreensão do outro em sua diferença”¹⁴.

⁹ *Ibidem.*, p. 194.

¹⁰ Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, 1997, Paris, Seuil, cité par Erard, Yves, *Op. Cit.*, p. 195.

¹¹ André Steiger, « Le jeu comme transparence », in Féral, Josette, *Les chemins de l'acteur, former pour jouer*, 2001, Montréal, Editions Québec Amérique INC., p. 113.

¹² J. A. Miller, « Jacques Lacan et la voix », *Colloque d'Ivry*, La Lysimaque, 1995, p. 260, cité par Vives, Jean-Michel, « Pour une assumption sonore du sujet », in « Les Champs de la voix », *Art et thérapie*, n° 68-69, décembre 1999, p.105.

¹³ Akira Mizubayashi, *Op. cit.*, p. 34.

¹⁴ Bernard Benech, « La parole offerte ; quelques réflexions sur la voix au théâtre », in *Art et thérapie*, n° 68/69, « Les champs de la voix », p. 70.

5. PASSAGENS ENTRE O CORPO E A VOZ

Nossa abordagem visa à unidade das três instâncias corpo / voz / fala e o corpo é considerado como “força vocal articuladora e motora”¹⁵. Trata-se de compreender a viagem vertiginosa que se desencadeia quando se tenta reproduzir uma outra língua; as aquisições e os automatismos da língua materna acotovelam o desconhecido da nova língua para a qual todos os sentidos devem ser utilizados para a melhor percepção a fim de alcançar uma reprodução precisa. É, primeiramente, por um trabalho no qual a voz é desconectada de todo conteúdo falado ou expresso que se consegue liberar os participantes das oficinas e, rapidamente, torna-se evidente que a presença “é a maneira de ser do corpo na escuta visual e auditiva”¹⁶. A recusa de uma compreensão puramente intelectual dá lugar à expressão viva. Tudo isso só é possível por meio dos exercícios que permitem reaprender o corpo, a respiração, o gesto, o movimento, o deslocamento, a relação com as coisas, a dissociação da palavra do gesto, a relação com o grupo e os parceiros.

Não esqueçamos que o corpo e especificamente os gestos podem tanto quanto a fala intervir nas interações e ser um vetor de comunicação: o gesto é suporte de sentido. O corpo age em dois níveis: ele é memória, incorporação do código comportamental culturalmente adquirido e ele é, por assim dizer, signo, língua, fala e reflete códigos próprios a cada sociedade. O corpo físico é, portanto, tomado em uma rede de signos e de símbolos cuja percepção comum é necessária. Essa linguagem corporal deixa de ser consciente e sem que ele saiba ou que ele queira, o indivíduo oferece a ler aquilo que ele é¹⁷. A oficina de língua em movimento

¹⁵ Jean-Pierre Ryngaert, in Lallias Jean-Claude, Lassalle Jacques, Loriol Jean-Pierre, Dir., *Le théâtre et l'école. Histoire et perspective d'une relation passionnée*, « Cahiers de l'ANRAT », n° 11, Arles, Actes Sud, 2002, p. 112.

¹⁶ André Steiger, *Op. cit.*, p. 120.

se concentrará na análise dessa antropologia da comunicação “tecendo” gestos e interações entre os corpos, considerando particularidades culturais de cada um.

A partir da escuta do teatro radiofônico em francês, língua que ele ouve mas não vê falar, Akira Mizubayashi vem fazer seus estudos na França e dá corpo a vozes das quais ele podia apenas imaginar o físico. “Era necessário que eu me afastasse da minha estreita territorialidade; era necessário que eu me liberasse de meus erros de língua; era necessário que eu entrasse no mundo trazido pelo francês [...] me colocar em um estado de convivência com fatos e gestos da vida vivida e construída em francês [...] me arrastar, me banhar, me afundar, imergir o mais profundamente possível em uma liturgia quotidiana da vida em volume e em extensão da língua de Rousseau que se tornara uma paixão, um amor”¹⁸.

6. APRENDER QUAL LÍNGUA?

“Aprender é, indissociavelmente, adquirir saberes e adquirir o saber do código no qual esses saberes são suscetíveis de ser adquiridos”¹⁹, essa definição de Bourdieu coloca indiretamente a questão da norma linguística ensinada que é determinada por instruções oficiais que definem uma norma que reflete preocupações linguísticas específicas de um período. Parece importante ir além das únicas normas impostas a fim de não se ensinar uma língua estereotipada, assim como dar seu sentido próprio à “língua viva”, isto é, dar aos estudantes a possibilidade de ouvi-la em suas variações. Se seguimos a lógica dos procedimentos adotados na oficina de língua em movimento, o fazemos para garantir que cada um possa entender o objeto linguístico ensinado a fim de fazê-lo seu. No caso do ensino bilíngue, os estudantes serão

¹⁷ Christine Detrez, *La construction sociale du corps*, Paris, Editions du Seuil, p.127 à 129 et p. 165 à 166.

¹⁸ Akira Mizubayashi, *Op. cit.*, p. 84-85.

¹⁹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, « langage et rapport au langage dans la situation pédagogique », *Les Temps Modernes* n°232, 1965, p. 462.

também incentivados a produzir metadiscursos nas duas línguas. “Aprender uma língua ou duas ou três, traduzi-la, escrevê-la, é negociar, incessantemente, consigo mesmo, sua sensibilidade, sua personalidade, sua cultura. É dominar a língua”.²⁰

À questão “o que é aprender uma língua” junta-se “qual língua”? Um modelo ou as infinitas possibilidades dessa língua? Essa questão não pode obter uma resposta unívoca ou estereotipada. Se todo falante se encontra diante da obrigação de se servir de sua língua, convém que ele não seja apenas um simples instrumento funcional de comunicação, mas que faça parte dele; alguns alunos podem até se encontrar em uma situação de estranhamento em relação à língua falada por eles mesmos. A questão do ensino de línguas se abre sobre múltiplas interrogações. A posição social do professor, como a do estudante, interage consciente ou inconscientemente sobre as pedagogias utilizadas. Impossível responder definitivamente a essas questões. Há possibilidades de respostas que se adaptam aos públicos e aos contextos. De minha parte, eu diria que vejo meu trabalho “in progress” e que nenhuma oficina nunca é reproduzível, matéria viva como as línguas e os seres aos quais ela se consagra. Entretanto, o postulado de partida é essencial: a aprendizagem de uma outra língua não começa jamais em um lugar qualquer, ela remete sempre à origem, ao primeiro contato com a língua, talvez até mesmo com a experiência fundadora do ato de aprender. O professor não pode fechar a porta às reminiscências emanantes dos percursos individuais que refletem a experiência comum do vivido corporal na prática de uma língua.

²⁰ Voir Chantal Lapeyre-Desmaison, Isabelle Poulin, Jérôme Roger, 2011, *Sens de la langue, sens du langage*, « Modernités » n°32, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

REFERÊNCIAS

- ABDELILAH-BAUER, Barbara, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, Editions La Découverte, 2006, 186p.
- BARBIZET-NAMER, Laure (sous la direc. de), *Nouvelles Odyssees 50 auteurs racontent l'immigration*, Paris, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, 2009, 207 p.
- BENECH, Bernard, « La parole offerte, quelques réflexions sur la voix au théâtre », in *Art et thérapie*, n° 68/69, 1999, p. 63-79.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, « langage et rapport au langage dans la situation pédagogique », *Les Temps Modernes* n°232, 1965, p. 435-466.
- CASTAREDE, Marie-France, *La voix et ses sortilèges*, Paris, Les Belles Lettres, 1991, 280 p.
- DEHAENE, Stanislas, *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007, 478 p.
- DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps*, Paris, Editions du Seuil, 2002, 257 p.
- FLEISCHER, Alain, *L'accent une langue fantôme*, Paris, Editions du seuil, 2005, 171 p.
- Hommes et migrations*, « langues et migrants », n° 1288, nov.-déc. 2010.
- HUSTON, Nancy, *Nord perdu*, Arles, Actes Sud, 1999, 130 p.
- LAPEYRE-DESMAYSON, Chantal, POULIN, Isabelle, ROGER, Jérôme, *Sens de la langue, sens du langage*, « Modernités » n°32, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2011, 198 p.
- MILLER, J. A., « Jacques Lacan et la voix », *Colloque d'Ivry*, La Lysimaque, 1995, p. 260, cité par Vives, Jean-Michel, « Pour
- une assomption sonore du sujet », in « Les Champs de la voix », *Art et thérapie*, n° 68-69, décembre 1999, p.105.

MIZUBAYASHI, Akira, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Editions Gallimard, 2011, 269 p.

RUNTZ-CHRISTIAN, Edmée, *Enseignant et comédien, un même métier ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2000, 138 p.

RYNGAERT, Jean-Pierre, « L'improvisation » in Lallias Jean-Claude, Lassalle Jacques, Lorient Jean-Pierre, Dir., *Le théâtre et l'école. Histoire et perspective d'une relation passionnée*, « Cahiers de l'ANRAT », n° 11, Arles, Actes Sud, 2002, p. 112-122.

VANNI, Michel, « Maladresses des voix 20 thèses militantes », *Multitudes*, n° 42, automne 2010, p. 198-203.

ZEKRI-HURSTEL, Régine, *Un nouveau regard sur l'élève ; langage, gestes et postures*, Editions du Rouergue, 2001, 219 p.

