

O MOVIMENTO PENDULAR NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, A PARTIR DO ROMANCE *BUDAPESTE* DE CHICO BUARQUE*

Cecília Martha Botana**

Resumo: *A nossa proposta é mostrar a necessidade de uma abordagem cultural no ensino de língua estrangeira (LE), através da análise de Budapeste, último romance de Chico Buarque. A análise se inscreve na área da Lingüística Aplicada e traspassa as suas fronteiras para penetrar o campo do Sócio-interacionismo e dos Estudos Culturais. Do primeiro, trabalharemos com a noção de **identidades fragmentadas** de Moita Lopes (2002), ocupando-nos de uma das faces dessa identidade social múltipla: a construída no plano da nacionalidade. Dos Estudos Culturais, tomaremos os conceitos de **viagem, circuito, vida fronteiriça, migração** como palavras-chave de uma nova concepção de ensino/aprendizagem de LE. Budapeste nos oferece algumas pistas muito ricas a respeito de como se dá o processo de ensino/aprendizagem de uma língua/ cultura a partir da situação de migração do seu protagonista. O roteiro desse aprendizado será descrito através dos três movimentos pendulares que o mesmo vivencia: o movimento entre o **Encantamento** e o **Estranhamento**; o movimento entre o **EU** e o **TU** e o movimento entre o **eu** e o **outro-eu**.*

1. OLHANDO KRISKA

O presente trabalho parte dos estudos de Paraquett (2001) sobre as diversas metodologias de ensino de espanhol como língua estrangeira (LE) que imperaram nos livros didáticos, no Brasil, fundamentalmente, antes dos

* Recebido para publicação em janeiro de 2006.

** Mestre em Lingüística Aplicada em E/LE pela Universidade Federal Fluminense.

anos 90. Nessa pesquisa, a autora conclui que o ensino de LE tem sido marcado pelo distanciamento entre o “universo cultural” do eu que estuda a língua, e o “universo cultural” do outro da língua alvo, o que tem levado à criação de uma atmosfera irreal no ensino de línguas, como consequência da dicotomia língua-cultura (PARAQUETT, 2001: 192-193).

Frente a este panorama, parece-nos de suma importância tentar mostrar a necessidade de uma abordagem cultural no ensino de LE, para tanto analisamos *Budapeste*, último romance de Chico Buarque.¹

A nossa análise se inscreve na área da Linguística Aplicada (LA) e tem como principal foco não o processo de ensino/aprendizagem de LE enquanto desenvolvimento das quatro habilidades clássicas, a saber: escrita, leitura, oralidade, audição, mas enquanto encontro do **eu**, possuidor de sua própria língua/cultura que se aventura no conhecimento de uma outra língua, com o **outro**, alvo do aprendiz brasileiro — neste caso — e possuidor, ele também, de sua própria língua/cultura.

Na nomenclatura língua/cultura, entendemos **língua** como inseparável da cultura de uma determinada comunidade linguística. Pois é também na língua que a idiosincrasia de um povo se acha impressa, funde-se.

A nossa análise ultrapassa as barreiras da LA e penetra o campo do Sócio-interacionismo e dos Estudos Culturais, a fim de que seja o próprio trabalho uma amostra do deslocamento que queremos propor para um melhor processo de ensino /aprendizagem de LE.

Dos Estudos Culturais, veremos mais adiante os conceitos que tomaremos emprestados, já do Sócio-interacionismo, partilharemos da noção de **identidades fragmentadas** de Moita Lopes (2002), conceito que contempla uma identidade social múltipla para todo sujeito, dependendo de sua raça, sua nacionalidade, sua classe social, sua sexualidade, etc. Porém, aqui, só nos ocuparemos de uma das faces dessa identidade social múltipla: a construída no plano da nacionalidade. É por isso que, ao nos referirmos à dualidade **eu-outro**, estaremos entendendo o **eu** como o sujeito que se coloca sempre na posição de apre(e)nder o **outro**, e, portanto, na posição de nativo que fala a sua língua materna; e o **outro** como aquele sujeito que em relação a esse **eu** é estrangeiro, e, portanto, falante de uma língua também estrangeira.²

¹ Todas as transcrições de trechos do romance feitas ao longo deste trabalho correspondem à edição de Companhia das Letras de 2004.

² O trabalho se centra especialmente no ensino/aprendizagem de LE, e, por isso, essa é a nomenclatura que utilizaremos. Somos conscientes, no entanto, de que, em *Budapeste*,

A partir da nossa visão de lingüistas, entendemos a fala de Kriska, uma das personagens de *Budapeste* e professora da língua húngara, "a língua magiar não se aprende nos livros" (60), como um chamado a refletir sobre a necessidade de superar o ensino tradicional dualista que separa e hierarquiza não só os diversos níveis que conformam uma língua, mas também os **universos culturais** implicados nesse processo de ensino/aprendizagem, como se esses níveis ou **esses universos** fossem oponentes, ou como se um fosse superior ao outro. É o que acontece normalmente com os pares língua-cultura e eu-outro. Na sala de aula é comum essa divisão. Isto pode ser comprovado na longa série de atividades que recebe o aluno: resolução de questões gramaticais, fonéticas, ortográficas, de exercícios de memorização e repetição. Esses exercícios nos falam de uma concepção de língua desmembrada, mero "conjunto de regras morfosintáticas y léxicas" (MIQUEL E SANS, 1992: 15). A língua é vista em unidades menores: frases, estruturas, e não em unidades maiores: texto, discurso, unidades estas que são uma brecha para o aparecimento do elemento cultural de uma determinada comunidade lingüística.

A leitura que faz do mundo uma outra cultura, a idiossincrasia de um povo não se apre(e)ndem no preenchimento de lacunas, na imitação de estruturas, na leitura de diálogos artificiais, descontextualizados, mas nas experiências, nas crenças, nos costumes, nas visões do mundo desse povo, que se inscrevem nos textos através da materialidade da linguagem. É isso que entendemos quando Kriska vendo seu futuro aluno, José Costa, folhear um livro de ensino de língua húngara, intitulado "Hungarian in 100 Lessons", abana a cabeça e joga o livro "de qualquer jeito no fundo de uma prateleira" (59). O livro oferecia "[...] alguns exercícios de conversação; esse trem vai para a Bulgária?; minha esposa é vegetariana; quanto mede o velho obelisco?; preciso comprar candelabros baratos; onde mora aquele soldado?" (59).

Mais tarde, José Costa parece compreender a ineficácia desse método estruturalista que pretendia ser comunicativo e contextualizado, quando, em casa de Kriska, admite: "olhando Kriska em movimento eu aprendia mais" (64), isto é, quando Kriska

o protagonista se relaciona com a língua húngara ora como LE, ora como L2, devido a seus deslocamentos geográficos. O que nos interessa, afinal, é tentar descrever os processos de identificação implícitos em toda aprendizagem de uma língua não nativa, quer o aprendiz more em seu próprio país, quer more no país da língua alvo.

“Levava os pratos para a cozinha, acionava a lava-louças, batia a toalha na janela, circulava pela sala com a cabeça torta, o telefone sem fio prensado contra o ombro. Enchia minha taça sem me olhar, ligava o som baixinho, ia cobrir o filho e voltava cantando, fechava as venezianas e cantava, ajeitava o cabelo e cantava [...]” (64).

Ou seja, a língua/cultura de uma determinada comunidade lingüística é mais eficientemente incorporada quando aprendida no contexto histórico em que ocorre, no seu cenário cultural.

No ensino tradicional de LE, e, lamentavelmente, também no ensino atual, é construída uma barreira infranqueável entre o **eu** e o **outro**. Assim, o sujeito-professor e/ou o sujeito-aluno de uma língua estrangeira são colocados no espaço do **eu**, do **eu** que se pronuncia, que apre(e)nde o **outro**, que o interpela. O **eu** é quem toma a palavra e quem, com ela, constrói discursivamente o mundo, o **outro**, tal qual os conhece, segundo suas experiências, crenças, e ideologia. O **eu** é sempre o **mesmo**, a **norma**, quem cria uma moldura, isto é, “um recorte do real” (REVUZ, 2002: 223) para o mundo, e pretende que toda visão sobre esse mundo se encaixe nessa sua moldura, nesse seu recorte.

Já o **outro** é sempre o **outro-lá**, passivo, apre(e)ndido, interpelado pelo **eu**, o **diferente**, o **desvio**.

Desconsidera-se a possibilidade de um ponto de identificação entre ambos e, portanto, de um contato criativo e intercultural entre eles. Esquece-se que, como diz Markova (1990, apud MOITA LOPES, Op. Cit.: 32), “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros”. Portanto a descoberta de uma outra língua/cultura é sempre (ou deveria ser) uma tarefa a cargo de seus dois protagonistas: o **eu** e o **outro**, em seus papéis intercambiáveis.

Neste ponto, acreditamos que aquilo que Kriska disse anteriormente pode ser uma pista para o início de uma adesão a uma concepção mais contemporânea de língua estrangeira e de seu ensino. Essa nova concepção poderia situar-se no fato histórico da Globalização e, quanto à cronologia, nos anos 90, época em que o mundo global começa a ganhar maiores dimensões. Este fenômeno deu início à ruptura das **fronteiras** — literal e metaforicamente falando — que existiam entre as diversas culturas, não só na área das Ciências

Sociais, mas também no contexto de ensino de língua estrangeira, com o aparecimento de novas teorias.

Mendes, por exemplo, em seu trabalho de 2004 (100-110), retoma de Kramsch (1993) a proposta de transformar a aula de LE numa “esfera de interculturalidade”, no sentido de ultrapassar os limites da língua/cultura do **eu** através da construção de significados que permitam compreender a relação língua/estrutura social do **outro**. Já de Almeida Filho (2002) retoma a certeza de que é preciso **romper fronteiras** e de que as aulas de LE devem ser um **diálogo entre culturas**. E, finalmente, traz a teoria de Agar (1994), que sustenta que o estudo de uma língua deve quebrar o círculo que a separa do mundo, isto é, as dicotomias. Quebrado o círculo — abre-se a esfera da diversidade de Kramsch; quebram-se as fronteiras de Almeida Filho —, a língua deixa de ser um código de signos isolado e se constitui em língua/cultura, língua **no** mundo.

As imagens circulares e de deslocamento expostas nas teorias acima correspondem à idéia de **circuito**, de **percorrido**. Seguindo no mesmo campo de significação, James Clifford (1999, apud CANCLINI, 2001: 29) propõe o termo **viagem** numa tentativa de traduzir a teoria de Edward Said, que sustenta que é em circunstâncias especiais que as pessoas adquirem consciência das múltiplas faces do mundo. Para Said (apud CANCLINI, 2001: 29),

“[...] la mayoría de la gente es consciente sobre todo de una cultura, un ambiente, un hogar; los exiliados son conscientes de por lo menos dos, y esta pluralidad de visión da lugar a una consciencia que — para utilizar una expresión de la música — es contrapuntística”.

Mas será que deveremos nos exilar para podermos atingir esse grau de consciência, para saber quantos **eu** existem ao nosso redor e viver a experiência de ser o **outro**? Sem dúvida, residir fora do nosso país é uma experiência insubstituível. Nenhuma aula de língua estrangeira poderá superar esse tesouro, mas, como professores conscientes que somos, temos a obrigação de ao menos tentar que as nossas aulas se aproximem dessa situação de migração.

Deslocamento, trânsito, circuito, vida fronteiriça, viagem são alguns dos termos que utilizam os Estudos Culturais para falar da ruptura de barreiras entre o **eu** e o **outro**. Acreditamos, então, que a concepção de migração que existe por trás de todos eles seja a chave de um ensino de LE mais eficiente não só para uma melhor aprendizagem da língua/cultura em questão, mas também, e sobretudo, para o desenvolvimento, no aluno, de uma formação crítica que lhe permita compreender, tolerar o diferente e reconhecer que, afinal, todos somos estrangeiros.

2. UMA VIAGEM EM TRÊS TEMPOS

Budapeste, nesse sentido, é um livro riquíssimo e um exemplo muito feliz de todo o exposto até aqui. A experiência de migração vivida por José Costa, é, pois, uma dupla experiência, em primeiro lugar, pela viagem em si, o traslado do Rio de Janeiro a Budapeste e vice-versa feito em mais de uma ocasião, e em segundo, pela migração, já não física, mas no seu íntimo, que a personagem empreende para penetrar no mundo húngaro e adquirir competência comunicativa e cultural.

O roteiro dessa viagem, desse aprendizado, será descrito aqui nos três tempos que detectamos, o que não quer dizer que outros tempos de aprendizagem não possam ser reconhecidos e fazer parte do processo. Mas os momentos escolhidos aqui nos parecem os principais. Cada um deles nos mostrará um estágio de aprendizagem da língua/cultura. Começaremos, então, uma viagem através da viagem de José Costa em três tempos que, a partir de agora, denominaremos **movimentos**.

2.1. Movimento nº 1: entre o encantamento e o estranhamento

É de supor que todo aprendiz de LE esteja imerso nesse primeiro pólo do movimento: o encantamento. No entanto, como bem sabemos, nem todos os alunos se sentem **encantados** pela língua/cultura alvo. Existem vários motivos, é claro, para que isso aconteça. Para começar, nem sempre o aluno se aproxima da língua/cultura pela própria vontade, mas por obrigação, por necessidade. Em segundo lugar, existe uma série de bloqueios, níveis de ansiedade, graus de identificação, preconceitos, que configuram o filtro afetivo

do aprendiz e o predis põem a manifestar atitudes de resistência ou aceitação, segundo o caso, durante as aulas de LE (ALMEIDA FILHO, 1993: 13).

José Costa, por exemplo, aproximou-se da língua húngara de forma espontânea, acidental, diríamos, como conseqüência de um pouso forçado no aeroporto de Budapeste, indo de Istambul a Frankfurt, tendo que pernoitar na cidade. Assim, Costa passou horas na frente da televisão do seu quarto tentando se distrair e compreender alguma coisa da língua do país, mas como ele mesmo disse, “[...] a locução era em húngaro, única língua do mundo que, segundo as más línguas, o diabo respeita” (6). Esta citação mostra que ele já tinha uma idéia pré-concebida sobre a língua húngara — língua difícil, inacessível — antes de reparar nela, interessar-se e começar a estudá-la.

Como nos diz Revuz (ALMEIDA FILHO, 1993: 218-219), “muito antes de poder articular o mínimo som, a criança se encontra já imersa num universo de palavras [...] dotadas de significação”, palavras que, além do mais, acham-se perpassadas por todo um sistema de valoração que sustenta o ambiente em que a criança é formada. Ou seja, o sujeito já nasce e cresce incorporando idéias pré-concebidas dos adultos em relação ao **outro** diferente.

Mas também o **outro** é um sujeito que retoma inconscientemente as atribuições que do seu ambiente recebe em relação àquilo que não pertence ao seu mundo, como no seguinte exemplo: “Fora da Hungria não há vida, diz o provérbio, e por tomá-lo ao pé da letra Kriska nunca se interessou em saber quem tinha sido eu, o que fazia, de onde vinha” (68).

Uma das difíceis tarefas do professor de língua estrangeira, então, é tentar regular a expectativa negativa com que os alunos entram na sala de aula, dando a conhecer a cultura e a história desse outro povo, a fim de que, ao longo do curso, saibam “lo suficiente para empezar a percibir lo que uno se está perdiendo” (CLIFFORD apud CANCLINI, 2001: 29). Este aspecto assinalado por Clifford de que há algo **bom, digno de ser desejado** no mundo do **outro** e que foge da realidade do **eu** desnaturaliza o discurso tradicional que sustenta o contrário. E o ensino de LE, a nosso ver, é uma prática social muito conveniente para o exercício da desnaturalização dos discursos institucionalizados sobre o eu/língua/cultura e o outro/língua/cultura.

Mas voltemos a José Costa. Primeiro, ele é atraído pelo aspecto puramente lingüístico do húngaro, a sua estrutura, os seus fonemas, e experimenta reconhecer e imitar esses elementos; depois a sua atenção se centra no campo do cultural, do mundo **estranho** a que essa língua pertence.

Assim, na manhã seguinte, quando desce ao restaurante do hotel para tomar o café-da-manhã, José Costa depara-se com um alimento estranho, desconhecido na sua própria cultura:

“Restavam intocados na cesta de pães uns similares de broas avermelhadas, na certa uma especialidade nativa, que provei com cautela e por educação. A massa era leve, de um sabor adocicado que com o tempo deixava uma lembrança amargosa [...]” (10).

O estranhamento que o novo sistema lingüístico e a nova cultura provocam nele é ao mesmo tempo motivo de encantamento. O fato de ser atraído pelo **outro**, não elimina no **eu** a sensação de estranhamento que esse **outro** suscita. A distância sempre acompanhada de uma quota de desconfiança e aquilo que poderíamos denominar de **desejo do outro** tornam-se os pólos de um movimento pendular sem fim, tanto nas experiências de migração quanto no ensino de LE estruturado na idéia de **viagem**. Vejamos como, depois da “cautela” ao provar as “broas avermelhadas”, a personagem passa a desejá-las no desejo da língua/cultura que lhes deu existência: “Tratava-se de um pão de abóbora, conforme o maître informou em inglês, mas eu não queria a receita da broa, queria saborear seu som em húngaro. In Hungarian, insisti, e desconfiei que eles tinham ciúme de sua língua, pois o maître não se deu por achado [...]” (10).

José Costa não queria o pão de abóbora nem a sua receita, ele queria a **receita** da língua húngara, ou seja, o seu **mistério**, os seus significados, os seus subentendidos, os seus sarcasmos, a sua poesia, os seus equívocos, o “sabor adocicado” do povo que a fala.

Acreditamos que o ideal seria criar condições tais, que permitam aos alunos experimentar estes primeiros contatos entre o **eu** e o **outro**, através do movimento estranhamento-encantamento já descrito. Este movimento é, na verdade, a base dos outros dois movimentos detectados no processo de ensino/aprendizagem de LE, movimentos que implicam um maior aprofundamento e uma maior intensidade na relação **eu-outro**, pois o processo de identificação entre esses sujeitos vai evoluindo num *crescendum*. Portanto, quanto maior a proximidade entre o **eu** e o **outro**, menor será a distância a percorrer do pêndulo.

2.2. movimento nº 2: entre o eu e o tu.

Já dissemos como José Costa chegou a Budapeste. Seria, agora, oportuno falar um pouco sobre a vida pessoal deste personagem. José Costa mora no Rio de Janeiro, é casado com Vanda, uma jornalista brasileira, e tem com ela um filho chamado Joaquinzinho. Costa é um escritor anônimo. Escreve artigos, biografias, teses, discursos assinados por jornalistas, celebridades, estudantes e políticos incapazes de escrevê-los. Ele não procura a fama, ao contrário, seu prazer reside no processo da escrita e no sucesso que os falsos autores têm com a sua obra. Por causa de sua ida fortuita a Budapeste, acaba se encantando com a língua húngara e com tudo aquilo relativo à Hungria. Nesse país, ele passa a estudar a língua húngara com Kriska, que com o tempo se tornará sua amante e, posteriormente, sua segunda mulher.

Seguindo com a imagem do pêndulo, o romance apresenta vários desdobramentos muito interessantes que são, na verdade, os extremos desse movimento oscilatório. Assim também o sugere Farias (2004: 407) ao afirmar que

“[...] o narrador-protagonista é um cidadão geográfico e culturalmente fraturado em constante mobilidade. O seu espaço é um espaço fronteiro entre dois mundos, duas línguas, duas mulheres, duas cidades. O seu lugar é, portanto, um *entre-lugar* marcado pelo signo da viagem e da desterritorialização”.³

O movimento do pêndulo é, portanto, o “*entre-lugar*” entre um pólo e outro que traça os desdobramentos mencionados pela autora e vivenciados por José Costa com suas várias idas e vindas do Rio a Budapeste. No Rio, para reencontrar Vanda; em Budapeste, para rever Kriska.

É nesta instância que o movimento pendular entre **eu** — **outro** deixa de ser tal e se torna um movimento entre **EU-TU**. De alguma forma, o **outro** adquire status de sujeito propriamente dito, torna-se um sujeito ativo no circuito comunicativo e no discurso, e passa a ser reconhecida a sua historicidade.

³ Grifo do original. A noção de *entre-lugar* é criada e desenvolvida por Silviano Santiago, no texto *O entre-lugar do discurso latino-americano*, publicado no livro *Uma literatura nos Trópicos*, em 1978 pela editora Perspectiva.

Esse desdobramento geográfico Rio-Budapeste/Budapeste-Rio traz os outros desdobramentos já mencionado por Farias: trata-se da mobilidade do protagonista entre dois sistemas lingüísticos/culturais e, portanto, entre duas identidades, representados nas figuras femininas de Vanda (para o Brasil) e Kriska (para a Hungria).

Por outro lado, a ligação amorosa de Costa com Kriska significa uma maior proximidade dele com a língua/cultura húngara. O EU sai de si e parte ao conhecimento do TU, o que, evidentemente, implicará uma maior interação intercultural e um maior reconhecimento nesse TU, na medida em que seja aprofundado o relacionamento amoroso entre eles.

O movimento pendular do protagonista entre as duas mulheres pode ser comprovado em várias passagens que o livro oferece. Recém-chegado a Budapeste, por exemplo, e no mesmo dia em que Costa conhece Kriska, eles se sentam numa cafeteria para ter a primeira aula de húngaro que consistiu em ouvir de Kriska o nome dos objetos que ele assinalava:

“[...] depois de apontar as paredes lisas, a mesa de vidro, a cadeira de metal, o garçom de branco, a garrafa, o copo, o cinzeiro, o isqueiro, o fogo e o cigarro de marca Fecske [...] fiquei sem assunto para puxar. E uma boa meia hora permanecemos assim, olhando as cinzas no cinzeiro, porque eu não tinha como apontar as coisas que me passavam pela cabeça, minha mulher em Londres, as meninas de patins em Ipanema, a risada fina do meu sócio, o olho azul do meu cliente sem pestanas, o homem que escrevia em mulheres, os escritores anônimos em Istambul, as meninas de patins em Ipanema, minha mulher em Londres” (61).

Mais tarde, passado já um tempo de convivência na Hungria e em referência a uma outra aula de húngaro com Kriska, ele nos conta o seguinte:

“No meio de uma aula podia me acontecer de pensar no Pão de Açúcar, digamos, ou num menino careca fumando maconha, ou na Vanda chegando de viagem, a Vanda

perguntando por mim, a Vanda enrolada numa toalha branca, mas se Kriska me surpreendesse desatento, batia palmas e dizia: a realidade, Kósta, volta à realidade. E nossa realidade, além das aulas cotidianas era a Budapeste dos fins de semana [...] Realidade eram os passeios na Ilha de Margit com suas atrações domingueiras, os aqualoucos do Danúbio, as corridas de carneiros, as marionetes eslovenas, o coral de ventríloquos [...]” (69).

Nesta segunda citação, vê-se claramente como a intensidade do conhecimento e o processo de identificação com esse TU aumentaram, pois é o próprio José Costa quem assevera: “E a nossa realidade, além das aulas cotidianas era a Budapeste dos fins de semana”, assumindo como seu próprio o mundo do TU. Como nos adverte Mannoni (1994, apud SERRANI-INFANTE, 2002: 253), “Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado”. Seria mais ou menos o caso do possuidor possuído. O **desejo do outro**, de que já falamos no movimento anterior, torna-se aqui **possessão do TU** que nos possui enquanto EU, através do conhecimento desse mesmo TU.

Mas acreditamos que a proximidade e a identificação entre o EU e o TU alcança seu ápice no momento em que a relação amorosa de Kriska e José Costa é consumada: “Kriska se despiu inesperadamente, e eu nunca tinha visto corpo tão branco em minha vida. Era tão branca toda a sua pele que eu não saberia como pegá-la, onde instalar as minhas mãos. Branca, branca, branca, eu dizia, bela, bela, bela, era pobre o meu vocabulário” (45).

A identificação crescente entre eles não elimina totalmente a existência de uma certa sensação de estranhamento. Portanto, até no ato sexual, momento de união plena, aparecerá o elemento alheio representado, neste caso, pela brancura de Kriska: “fiquei desnorteado com tamanha brancura” (46). E note-se, mais uma vez, que é essa mesma sensação de estranhamento que encanta o EU e lhe faz perder os sentidos, o “desnor-teia”.

O temor de “se tornar um outro” (REVUZ, 2002: 226-227) — o TU — e perder a própria identidade, implícito em toda experiência de migração e em todo processo de ensino/aprendizagem de LE, é um pouco a chave para entender a persistência dos movimentos seguidos pelo pêndulo.

O estranhamento, a distância entre um mundo e o outro, a desconfiança que desperta o desconhecido são elementos que mantêm o pêndulo em oscilação, evitando a identificação completa, *la mismidad*. Desta maneira, os elementos da língua/cultura materna aparecem justamente para resgatar o EU e trazê-lo de volta ao seu mundo, embora temporariamente. É por isso que na hora da consumação amorosa com Kriska, Costa admite: “Deitei-me com Kriska, e, para melhor abraçá-la me lembrei da Vanda” (68).

Foi mencionado o **desejo do outro** como parte do processo de encontro entre línguas/culturas, mas, na verdade, o **desejo do materno** nunca é abandonado. Está sempre presente, seja de forma manifesta, seja de forma mais latente. Estando num quarto de hotel em Budapeste, José Costa relata um momento de oscilação entre o EU/língua/cultura e o TU/língua/cultura motivado pela aparição do **desejo do materno** que, acreditamos, manifesta o grau máximo de latência do materno na vida do protagonista:

“Numa dessas madrugadas, meio sem querer liguei para o Rio: oi, é Vanda, no momento não posso atender, deixe sua mensagem depois do sinal. Religuei em seguida [...] Tornei a ligar e a ligar e a ligar, até perceber que ligava pelo gosto de escutar minha língua materna: oi, é a Vanda... Aí me veio o capricho de deixar uma mensagem depois do sinal, porque havia três meses, ou quatro ou mais, que eu tampouco falava a minha língua: oi, é o José. Havia um eco na ligação, é o José, dando-me a impressão de que as palavras estavam desgarradas da minha boca, Vanda, Vanda, Vanda, Vanda. E comecei a abusar daquilo, e falei Pão de Açúcar, falei marimbondo, bagunça, adstringência, Guanabara, falei palavras ao acaso, somente para ouvi-las de volta” (71).

Nessa citação, aparece um outro aspecto muito interessante que nos conduzirá ao terceiro movimento pendular detectado na aprendizagem de LE: o estranhamento de si próprio, “havia um eco na ligação [...] dando-me a impressão de que as palavras estavam desgarradas da minha boca”.

2.3. Movimento nº 3: entre o eu e o outro-eu.

Este terceiro movimento pendular é passível de ser detectado precisamente no momento em que o sujeito/língua/cultura materna provoca estranhamento nele próprio. É nesse momento em que tomamos consciência do fato de o **eu** já não ser aquele mesmo que se aproximou timidamente do **outro**, no começo do processo de aprendizagem. E é precisamente no estranhamento de si próprio que se funda o estranhamento pela pátria, pela língua, pela família.

Na sua volta ao Rio, José Costa experimenta esta sensação de afastamento do **mundo materno** e dos seus compatriotas, como já não pertencendo a esse mundo, como já não sendo parte desse povo. Primeiro, em relação à língua/cultura:

“Ali, por uns segundos tive a sensação de haver desembarcado em país de língua desconhecida, [...] Logo reconheci as palavras brasileiras, mas ainda assim era quase um idioma novo que eu ouyia, [...] havia anos e anos de distância entre a minha língua, como a recordava, e aquela que agora ouyia, entre aflito e embevecido” (155).

Depois, em relação aos acontecimentos que se tornaram notícia, assuntos de discussão do dia-a-dia e que ele desconhece pelo fato de ter vivido fora do país durante anos: “[...] se reportava a acontecimentos que eu teria presenciado, [...] Ou trazia um jornal para compartilhar as manchetes, que se referiam a fatos e nomes que também não me diziam nada”. (154).

A impossibilidade do **eu** de compartilhar a realidade do **aqui e agora** daquele que sempre foi seu mundo é o que confere **irrealidade** a esse mundo ao redor, ao tempo que o faz sentir desengajado, intruso, fora de foco.

Reconhecemos, então, no estranhamento de si próprio, um sintoma de que a identificação entre o sujeito/língua/cultura materna e o sujeito/ língua/cultura estrangeira evolui, neste terceiro movimento, com uma intensidade muito maior em relação à do movimento pendular anterior. O grau de intensidade é tal, que o **eu** se torna, de alguma forma, um **outro-eu**. Como nos diz Revuz (2002: 229),

“[...] aprender uma língua estrangeira [...] é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver”.⁴

E José Costa inventou seu próprio *eu* — ou o inventaram — naquele “espaço silencioso” de Budapeste, pois lá ele ganha uma nova identidade, Zsoze Kósta, numa tentativa de aproximar seu nome brasileiro do sistema gráfico e fonético húngaro: “[Kriska] Falou Zsoze Kósta... Zsoze Kósta... me olhando de alto a baixo, como se meu nome fosse um traje inadequado. Deixei que falasse Zsoze Kósta até se habituar [...] e passei a me conhecer por Zsoze Kósta em Budapeste” (62-63).

A analogia, como vemos, não ocorre só nos níveis do sistema lingüístico, mas também no plano cultural, pois o mesmo Costa desiste de qualquer tipo de esclarecimento relativo a seu nome e permite que o chamem com o nome húngaro, ao ponto de ele mesmo utilizá-lo para se identificar: “e passei a me conhecer por Zsoze Kósta em Budapeste” (62-63). Posteriormente, Kriska passa a chamá-lo só de Kósta “julgando ser esse meu nome de batismo, que para os húngaros sucede ao sobrenome” (63). Ou seja, a integração aos costumes dos húngaros é feita sem reclamos e voluntariamente. José Costa já não é — e nem poderia ser — o mesmo *eu* que partiu do Rio com destino a Budapeste na sua primeira viagem.

Nenhuma pessoa, depois de passar por uma experiência de migração, poderá jamais ser aquela mesma que fora um dia antes dessa vivência, pois “O *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 2002: 225).⁵ Nem sequer a volta ao próprio país poderá modificar isso. A sua visão do mundo será outra, os seus costumes serão outros, a sua tolerância frente ao diferente terá se fortalecido, a sua linguagem se verá invariavelmente alterada, em maior ou menor grau, o que não implica necessariamente esquecimento da língua materna. Mas sempre algo se esquece, sempre algo é re-lembrado. Sempre algo é mudado. E estes efeitos

⁴ Grifo do original.

⁵ Grifo do original.

da migração, estas mudanças devem ser o alvo a ser atingido nas aulas de LE. Tanto o professor quanto os alunos devem trabalhar o suficiente para descobrir dentro deles esse **outro-eu** que mudará suas visões do mundo e os enriquecerá.

Este terceiro movimento pendular, porém, não se constitui só do estranhamento de si próprio já comentado, mas utiliza também a outra face desse estranhamento: o desejo de “dominar a norma lingüística pela eliminação do mínimo de estrangeiridade” através da “inserção na cultura do outro” pela “eliminação” das “marcas culturais de origem”, que são a “língua nativa” e o “sotaque lingüístico” (FARIAS, Op. 2004: 404).

José Costa manifesta em várias oportunidades preocupação pela persistência, na sua fala húngara, do sotaque brasileiro, a ponto de “volta e meia” perguntar a Kriska, “perdi o sotaque?”, e ela, “tinhosa”, responde: “pouco a pouco, primeiro o nariz, depois uma orelha...” (6). E mais tarde, tendo já vários anos de convivência na Hungria, confessará o sofrimento que provoca a impossibilidade de se integrar plenamente numa outra comunidade lingüística: “para quem adotou uma nova língua, como a uma mãe que se selecionasse, para quem procurou e amou todas as suas palavras, a persistência de um sotaque era um castigo injusto (128)”.

Na verdade, o desejo de uma inserção plena na língua/cultura do TU chegará a seu clímax com a metáfora de uma casa em reformas, proposta pela personagem principal:

“Talvez fosse possível substituir na cabeça uma língua por outra, paulatinamente, descartando uma palavra a cada palavra adquirida. Durante algum tempo minha cabeça seria assim como uma casa em obras, com palavras novas subindo por um ouvido e o entulho descendo por outro. Sem dúvida me daria pena ver se desperdiçarem tantas palavras belas [...] Mas em contrapartida, uma vez livre de todo o vocabulário latino, com o apoio de Kriska, eu estaria apto a falar um magiar castiço” (120 - 121).

Mas, apesar de seus esforços em adquirir uma competência lingüística e cultural ideal sem resquícios de sua própria língua/cultura, José Costa deve enfrentar o fato de sua língua/cultura materna falar mais alto. Assim, numa

oportunidade, mesmo manifestando orgulho pelo seu húngaro **perfeito**, Costa se vê forçado, logo em seguida, a admitir que o tal húngaro se encontra, na verdade, “levemente nasalado” (138).⁶

Seguindo com sua profissão de escritor anônimo, José Costa escreve, na Hungria, os *Tercetos Secretos*, e cede a obra para ser assinada por um renomado poeta húngaro que se achava sem inspiração. O resultado desse trabalho era para ele a sua consagração não só como aluno de língua estrangeira, mas como poeta em língua húngara (Cf.: 134), último estágio a que podia aspirar enquanto estrangeiro. E, evidentemente, chegar ao ápice de seu aprendizado o deixara imensamente feliz. Contudo, pouco depois do lançamento dos *Tercetos Secretos*, sem conseguir segurar a ansiedade, Costa recita os poemas para Kriska, convencido de que ela se deliciará com esses versos. Vã ilusão que deixará Costa imensamente frustrado, pois, ao questionar Kriska sobre o que achara dos poemas, ela — desconhecendo ser ele o verdadeiro autor — dirá: “Assim-assim”. “Assim-assim, como?” (140), perguntará Costa reiteradas vezes até Kriska, cansada de ser interpelada, falar sinceramente: “Pois bem, Kósta, há quem aprecie o exótico [...] É que o poema não parece húngaro, Kósta. [...] é como se fosse escrito com acento estrangeiro, Kósta” (141).

Observemos mais uma vez o que aponta a professora Kriska nessa citação guiados pelas palavras de Farias, para quem “As palavras de Kriska [...] atestam o fracasso do projeto de absorção da língua do outro pela exclusão de sua própria cultura” (Op. Cit.: 405).

Esta idéia percorre a mesma vertente teórica de Paraquett (Op. Cit.: 193), que acredita que o ensino/aprendizagem de LE deve aproximar o aluno do **universo cultural** da comunidade lingüística alvo, seguindo duas direções: 1) a aproximação desse **universo cultural** a partir da realidade do aprendiz, e 2) uma vez próximo do universo cultural da língua alvo, voltar-se novamente à realidade do aprendiz, mas, desta vez, com uma visão bem mais enriquecida por causa da experiência da diferença.

Vemos, então, que de novo se reproduz um movimento pendular. Trata-se desta vez de uma oscilação entre **conhecer o outro** e **se conhecer a si próprio**, no sentido de um autoconhecimento, e, por que não, de um novo conhecimento de si mesmo, já de um olhar mais avisado.

⁶ É interessante observar também que, em contrapartida, na sua volta ao Brasil, ele carrega o “acento áspero” da Hungria (p. 158).

Cada movimento do pêndulo é, como dissemos, um estágio de aprendizagem da língua/cultura alvo e cada um desses estágios leva, invariavelmente, o migrante ou aprendiz a um “jogo de processos identificatórios” (SERRANI-INFANTE, 2002: 253) que implicam uma aproximação mais intensa dos sujeitos em questão, e sem os quais é impossível **tomar a palavra** do outro e **significar** sem equívocos no contexto cultural da língua alvo (SERRANI-INFANTE, 2002: 253).

Para terminar, não queremos deixar de mencionar que essa viagem pela procura do outro e de si mesmo só será possível quando o ato de ensinar for abordado pelo professor da perspectiva de uma educação integral que contemple a formação da pessoa e, segundo Paraquett (2004: 1; 1998: 124)⁷, a “função social” ou **fundamental** — em oposição à função instrumental — do ensino/aprendizagem de LE.

Esse ensino/aprendizagem trará o desenvolvimento da tolerância, da compreensão, do pensamento crítico, solidário e construtivo. Um pensamento que, apesar de inquisidor, procure a união harmônica das diferenças e lute por um mundo mais fraterno.

Isto, que parece uma utopia, poderá se tornar um pouco mais possível se decidirmos empreender o ensino/aprendizagem de LE de forma mais consciente e menos preconceituosa.

Resumen: *En este trabajo nos proponemos mostrar la necesidad de un abordaje cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE), a través del análisis de Budapest, la última novela de Chico Buarque. El análisis se halla enmarcado en el área de la Lingüística Aplicada y traspasa sus fronteras para penetrar el campo del Sociointeraccionismo y de los Estudios Culturales. Del primero, trabajaremos con la noción de identidades fragmentadas de Moita Lopes (2002) y nos ocuparemos de una de las facetas de esa identidad social múltiple: la construida en el plano de la nacionalidad. De los Estudios Culturales, tomaremos los conceptos de viaje,*

⁷ Recebemos o texto de 2004 das mãos da própria autora. Portanto a numeração de páginas aqui exposta corresponde ao texto no prelo. Na referência bibliográfica, no entanto, serão citados os dados correspondentes a sua publicação.

circuito, vida fronteriza, migración como palabras clave de una nueva concepción de enseñanza/aprendizaje de LE. Budapeste nos ofrece algunas pistas muy ricas con respecto a cómo se da el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua/cultura a partir de la situación de migración de su protagonista. El itinerario de este aprendizaje será descripto a través de tres movimientos pendulares que el mismo protagonista vivencia: el movimiento entre el Encantamiento y el Extrañamiento; el movimiento entre el YO y el TÚ y el movimiento entre el yo y el otro-yo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*, Campinas: Ed. Pontes, 1993.

BUARQUE, C. *Budapeste*. SP: Companhia das Letras, 2004.

CLIFFORD, J. *Itinerarios Transculturales*. Barcelona: Gedisa, 1999. Apud

FARIAS, S. Ramalho de. *Budapeste*, as fraturas identitárias da ficção. In:

FERNANDES, R. (org.) *Chico Buarque do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2004.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2001.

MANNONI, O, A desidentificação. In: MANNONI, M. et al, *As identificações — na clínica e na teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. Apud SERRANI-INFANTE, S, *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In: SIGNORINI, I, (org.). *Lingua(gem) e Identidade*. SP: Mercado de Letras, 2002.

MARKOVA, L. P. Introduction. In: MARKOVA, L. P, e FOPPA, K. (Eds.)

The Dynamic of Dialogue, London: Harvester Wheatsheaf, 1990. Apud

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas: IEL, 2004.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. In: *Cable*, No. 9, Espanha, 1992.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula, Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PARQUETT, M. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K; SCHEYERL, D, (orgs.), *Recortes Interculturais no Ensino de Línguas Estrangeiras*. Bahia: Edufba, 2004.

_____. Da abordagem estruturalista à comunicativa: em esboço histórico do ensino de espanhol/LE no Brasil. In: TROUCHE, A.; REIS, L. (orgs.), *Hispanismo 2000*, Vol. 1, Associação Brasileira de Hispanistas, 2001,

_____. Espanhol, Língua Estrangeira — um objeto fundamental. In: *Caligrama*, Revista de Estudos Românicos, Vol. 3. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I (org.). *Lingua(gem) e Identidade*. SP: Mercado de Letras, 2002.

SERRANI-INFANTE, S, Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I (org.). *Lingua(gem) e Identidade*. SP: Mercado de Letras, 2002.