

O JOGO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Francisco de Fátima da SILVA¹

- RESUMO: Com o objetivo de discutir as implicações que a desconstrução promove nas reflexões que buscam entender a linguagem, este artigo defende a leitura em língua estrangeira como produção disseminada de sentidos, como tradução inter e intralingual, como produção (in-finita) de outros textos. Pretende-se com essa consideração trazer importantes reflexões sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, enfatizando a questão da leitura e da escrita. Com o intuito de buscar valiosas colaborações, servimo-nos de leitura da psicanálise, de Derrida e da Análise do Discurso.
- PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua estrangeira; leitura; escrita; desconstrução.

[E]u careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados ... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesmo do meio do fel do desespero.
Ao que, este mundo é muito misturado...

João Guimarães Rosa
Grande Sertão: Veredas

Este trabalho tem por objetivo discutir as implicações que uma noção desconstrutivista suscita nos estudos acerca da leitura e da escrita (*grámmata*), especialmente quando se trata de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Tal noção traz à tona a questão do jogo (*páidiá*) – o conceito de jogo, aqui, se refere ao de estrutura, uma estrutura, segundo Derrida (1971, p. 230), “neutralizada”, pelo centro, cuja função seria limitar seu próprio *jogo* mediante um “princípio de organização”. Nesse sentido, a linguagem deve ser entendida como um conjunto de regras. Aprender uma língua é saber

¹ Doutorando na área de Tradução do Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp – 13083-970 – Campinas – SP – Brasil. Endereço eletrônico: chicorei66@hotmail.com.

lidar com suas regras, o que implica também subvertê-las. Tal subversão se dá de uma forma *instituída* no texto (o literário seria tão-somente a hipérbole dessa subversão), lugar por excelência da escrita e da leitura enquanto produtoras de sentido; daí Derrida (1992, p.45) dizer que “a essência da literatura ... é produzida enquanto conjunto de regras objetivas numa história original dos ‘atos’ de inscrição e leitura” (tradução nossa).

Consoante às reflexões empreendidas por Derrida (*ibidem*), é impossível determinar uma fronteira rígida entre leitura e escrita (*écriture*). Existe entre elas um entrelaçamento (*sumploké*). Resulta disso que um estudo da leitura só se torna rigoroso, coerente, se se levar em conta também a problemática da escrita. Pois não há escrita sem leitura, e o mesmo se pode dizer para o inverso. Se admitirmos tal hipótese, há que se considerar que, numa situação de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, leitura e escrita têm de estar lado a lado, o que pode representar maior compreensão das regras envolvidas nesse tipo de jogo (o do ensino-aprendizagem).²

Quando se tenta determinar tal fronteira, esquece-se da porosidade que ela apresenta; constantemente migra-se de um campo para outro. Nesse intercâmbio, procura-se explicitar seus papéis a fim de que se estabeleça o jogo, no qual o leitor irá construir seu próprio texto (“tecido”).³ Não um texto exclusivo, mas aquele que traz outras vozes, que deixa disseminar o sentido. Como qualquer jogo, toda produção de texto consiste no apagamento (silenciamento) de outras possibilidades. Cada vez que alguém lê, procede a uma sutura, faz um corte que, por sua vez, deixará marcas. São essas marcas que se constituem no rastro, naquilo que resta, que não se deixa apagar.

A leitura é um jogo sem fim e violento (apropria-se sempre do que o autor diz) contra o texto e o leitor está numa luta perpétua com a lei (*nómos*) desse texto. A leitura se constitui nessa lei, até mesmo quando ela contraria o texto; ela é um vetor que dirige o movimento da lei e lhe dá significado. A lei estabelece o livro enquanto obra cheia de significado, enquanto produto de um autor dentro de um sistema de intercâmbio que torna a obra disponível como peça de propriedade. Contudo, o leitor determina o valor do livro, no que se refere à obra e ao texto, no qual se inscreve a língua, que tanto pode ser a “minha”, quanto a “do outro”.⁴

Tanto quem aprende quanto quem ensina uma língua estrangeira precisa retrabalhar esse texto que foi construído na língua alheia. Nesse caso, ao ler, processa-se também a tradução que irá possibilitar a construção de outro texto em sua própria língua. Esse processo é denominado por Derrida (2001, p.26) de “transformação regulada” e é essa transformação que o aprendiz-leitor deve aprender a processar no aprendizado de uma língua estrangeira.

Para tanto, é preciso que as regras estejam postas, a fim de que se reconheçam suas diferenças, variações em cada situação em que elas se façam necessárias, como no caso da língua estrangeira, em que as regras obedecem a uma lógica própria.

2 “A criança está sempre brincando de adulto, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos” (FREUD, 1969, p.151).

3 “O mundo é tecido de livros: não apenas imaginário partilhado; mas textos que são todos comprovados da mesma maneira” (RANCIÈRE, 1995, p.68).

4 Para uma discussão mais apropriada sobre esse jogo de palavras, ver Derrida (1996).

No jogo das diferenças, entra em cena o leitor que, por ora, vamos distinguir, hipoteticamente, do que chamaremos de não-leitor. Um tal não-leitor (pensem-lo a partir do ponto de vista do ensino de uma língua estrangeira) se caracterizaria pelo desconhecimento de um alfabeto estrangeiro. Tal é a situação limite. Tomemos como exemplo a ilustração de Wittgenstein (1984, p.70) de um leitor que não conhecesse a língua russa e tentasse empreender a leitura de caracteres cirílicos: para ele, as palavras escritas, eventualmente, “desapareceriam”; elas se desintegrariam em forma de blocos obscuros na página branca. Isso porque o não-leitor olha para as marcas físicas e não para o que elas significam. As palavras desaparecem em materialidade pura; elas se tornam depósitos, sem significados, de tinta no papel. As palavras não se alteram fisicamente, mas são apagadas em sua significação potencial. Elas param de ser preenchidas com aquilo que Frege (1978, p.63) denomina de “sentido”; tornam-se sem sentido.

Assim como ocorre com a escrita cirílica, a japonesa e a hebraica, só para citar algumas, também permitem experiências semelhantes: tais experiências requerem todo um processo de alfabetização que, aqui, se aplica aos falantes de línguas românicas; para esses falantes-aprendizes, a situação seria a de um “não-leitor” em busca de seu estatuto de leitor (nessas línguas); uma vez alfabetizados, podem tornar-se leitores, e enquanto tal sua atenção, que antes estava no significante, passa para o significado.

Dito de outra forma, as palavras que antes desapareciam, para os não-leitores, porque não eram decodificadas em razão do “analfabetismo”, também desaparecem para os leitores, mas por um motivo inverso e na direção contrária. À medida que se aprende a ler, o significado das palavras gradualmente domina o texto físico. Aprende-se a conceitualizar tendo como referência as marcas concretas que formam as palavras e as frases, para se poder “perceber” os significados ou idéias que estão representadas, a fim de se ouvir a linguagem mentalmente. À medida que a leitura se torna mais fácil, a materialidade da escrita enquanto obstrução ao sentido se torna quase invisível, transparente; o que se lê não é a palavra escrita, mas seu significado. Só se lêem as palavras impressas assim que elas desaparecem, dando lugar ao sentido que o leitor lhes atribui. O que se lê é a idéia; talvez por isso deixe de ser agradável uma leitura em que a materialidade da palavra obstrui a idéia.

Essa materialidade se revela de forma mais contundente no caso de uma língua estrangeira. No processo de aprendizagem, essa obstrução se impõe de forma mais categórica, exigindo um esforço maior; isso porque, nessa situação, para que a leitura seja possível é preciso não só recorrer à língua “materna” como forma de auxílio à compreensão da língua estrangeira, por meio da tradução, mas, principalmente, aprender a dominar as regras que compõem o jogo dessa língua.

A leitura se torna possível no deslocamento da palavra que é escrita. Toda leitura é uma tradução, uma transferência (ou metáfora) de algo que, alegadamente, existe na página – no sentido fregeano – para algum outro lugar na mente do leitor. Contudo, quando o leitor se torna impossibilitado de ler, como no exemplo do “não-leitor” (o do exemplo de Wittgenstein), ele deixa claro que esse algo não é a coisa física dos livros em si, mas algo inteiramente outro. De acordo com Derrida (1997a), “a escrita [o que inclui a leitura] não tem essência ou valor próprio, seja ela positiva ou negativa. Ela se joga no simulacro. Ela imita no seu tipo a memória, o saber, a verdade”. A leitura é intertextual, uma justaposição e um intercâmbio sem fim de textos, o que é um tipo

de tradução, mas não tradução termo a termo, pois essa ilusão é estilhaçada justamente no contato com a língua estrangeira; desse modo, o que temos são traduções.

A leitura de um texto em língua estrangeira se dá, portanto, por meio de traduções inter e intralinguais. Mas não basta somente a leitura num aprendizado de uma língua estrangeira: assim como é necessário escrever para ser alfabetizado numa língua como a russa, a japonesa etc., da mesma forma há que se proceder naquelas línguas (por exemplo, o inglês, o francês, o alemão) em que a alfabetização é quase dispensável. O processo de escrita cria um hábito que coloca o leitor num processo de automatização com relação ao uso das regras que compõem uma determinada língua. É o que coloca Revuz (1998, p.221) ao afirmar que a dificuldade de sair do automatismo fonatório da língua materna se dá "quando acontece a passagem à escrita"; o mesmo ocorre em termos de língua estrangeira. Daí a leitura não poder ser desvinculada da escrita numa situação de ensino-aprendizagem.

Aprende-se a jogar jogando e esse gesto se revela com mais intensidade no processo de escrita: a escrita exige que a leitura seja mais apurada, cuidadosa e atenta às regras da linguagem em questão. Essa exigência passa a ser o critério que se torna necessário numa metodologia que leva em conta o fato de não privilegiar um ou outro aspecto do ensino, mas de considerá-los conjuntamente. A escrita, porém, não é estável, assim como um jogo não é igual ao outro. Ao mesmo tempo que se mostra, a escrita se oculta, para deixar revelar o sentido.

A palavra escrita pode desaparecer em duas direções, que correspondem a dois componentes que formam a linguagem: o meio físico (o significante) e o conteúdo inteligible (o significado). Pois para o leitor a palavra é capturada na tensão entre esses dois componentes – uma tensão que se deseja desfazer e que é imaginada como um meio ponto entre dois extremos. Quando as diferenças que tornam a significação possível – diferenças entre significantes ou entre significados na língua e mesmo entre elas, o que Derrida (2001, p.34) denomina de "efeitos de transformações" – vêm à tona, tornam-se visíveis, a palavra desaparece. Pois para aqueles que sabem ler, e isso inclui o não-leitor em relação à língua estrangeira, um dos componentes deve vir à tona. Diferentemente do não-leitor, os leitores escolhem destacar o significado: os conceitos, os sentimentos e as demais representações derivadas da leitura. Enfatizar o significante da escrita em detrimento do significado, assim como o não-leitor wittgensteiniano faz, parece lúdico e irresponsável para nós: vai contra o senso comum, não é natural.

A não-leitura se aproxima da letra física, da palavra escrita. Isso corresponde ao *text of bliss* (texto de prazer), ao texto escrito. Com relação à escrita, podemos considerar duas situações distintas: a que corresponde ao caso em que a língua dita materna se diferencia da língua dita estrangeira em sua inscrição gráfica (por exemplo, o alfabeto romântico contrastado com o cirílico). Nesse caso, um leitor (de uma língua romântica, por exemplo) pode se tornar um não-leitor (numa língua russa, por exemplo). A outra situação pode ser descrita como aquela em que as línguas mantêm laços de parentesco, ou seja, compartilham dos mesmos sinais gráficos (um exemplo seria a língua portuguesa em relação à língua inglesa); nesse caso, o leitor terá a impressão de ser um não-leitor, mas só até o momento em que ele se sente incapaz de reconhecer os significantes; pois é sempre possível identificar alguns deles, especialmente

aqueles que denominamos de cognatos (ainda que sejam falsos cognatos, alguma leitura é possível). Nesse último caso, a não-leitura é resultado da dificuldade de se lidar com a economia do texto (tal economia se revela de forma mais contundente nos idiosyncrasios, dos quais falaremos adiante).

Assim como o hipotético não-leitor, caracterizado pelo exemplo de Wittgenstein (1984), recusa as categorias do texto, os leitores de língua estrangeira reforçam essa recusa ao re-criar o texto em sua própria língua, seja mentalmente (na leitura silenciosa), seja materialmente (na escrita), acreditando que o aprendizado se dará de forma mais satisfatória. Leitores, e de forma mais marcante os de língua estrangeira, também podem se tornar não-leitores, como tentei mostrar há pouco. Ao se tentar ler um texto cujo alfabeto difere daquele do leitor, a ênfase no significante é inevitável e sempre desagradável, o que pode produzir um efeito de não-leitura.

Porém, não se pode aprender a não ler. O não-leitor wittgensteiniano representa um objetivo inatingível para nós, porque a subversão da literalidade não nos incomoda. Ao invés disso, ela nos agrada. Agrada-nos tanto mais quando aprendemos as regras, principalmente quando as dominamos. Não ler é um ideal impossível, pois os hábitos inconscientes da leitura não podem ser inteiramente desaprendidos. O não-leitor rejeita o significado e escolhe o significante. Contudo, um significante sem um significado é impossível; portanto, o não-leitor se torna impossível.

A não-leitura aponta para a condição limite que define a leitura: sua situação material. Ela traz à luz a teologia implícita no entendimento tradicional do texto. Uma teologia do texto que o entenda como palavra encarnada, completamente espiritual.

Questões como tradução literal, não-leitura, materialidade da leitura e da escrita oferecem enfoques para uma teologia da leitura, bem como da escrita, com consequências para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira que afirme os aspectos concretos e físicos do texto, de forma que o aprendiz-leitor possa compreender as regras envolvidas em sua construção. Benjamin (1968) fornece exemplos do que podemos chamar “teologia concreta”. Em oposição à teologia do texto, a teologia concreta é uma teologia da leitura que procura descobrir a materialidade essencial daqueles pontos em que ela (se) incorpora (d)a realidade concreta, longe de qualquer significação, excedendo seus próprios limites metafísicos.

A teologia concreta deseja a “nova palavra”, a palavra que é sem significado – não realmente uma palavra, mas apenas a sua possibilidade. Procura essa palavra num *nonsense*, na incoerência. Nisto, ela é, ao mesmo tempo, materialística e mística, sem contudo deixar de se dedicar àqueles pontos nos quais a linguagem resiste à análise racional ou empírica; nos quais as regras do significado são transgredidas, por exemplo, em questões como ficcionalidade, denotação e metáfora.

São essas questões que revelam, marcadamente, a forma dessa tessitura – a do texto – que não permite ser apropriada, porque ela não se constitui de um fio único a ser seguido, mas do entrelaçamento de uma infinidade de fios que vão em todas as direções. Ainda assim, a teologia concreta procura um significado inerente à letra. Tal significado é produto da visão tradicional de texto. Mas, tal como coloca Derrida (1972, p.290, tradução nossa), “nunca houve [uma] teologia do texto”. A noção de que há um significado imanente ao texto começa a ser desconstruída, quando Nietzsche (1984)

problematiza a própria literalidade, ao afirmar que a linguagem é essencialmente metafórica. Essa problemática, que é a do signo, as desconstruções a tornarão explícita.

Desconstruir o conceito metafísico de signo fez que Derrida considerasse a filosofia enquanto filosofia da linguagem, tanto porque tematiza questões lingüísticas quanto porque funda o discurso e a instituição, determinando-os de forma logocêntrica. O *lógos* representa a filosofia enquanto instituição. Nessa perspectiva, Derrida (1997a) lê os textos filosóficos a partir de sua textualidade, como se dá, por exemplo, na *Farmácia de Platão*. O discurso filosófico configura um sistema de signos que, entrelaçados, compõem um texto ao mesmo tempo fechado e aberto à exterioridade, ao outro.

Mas para interagir com o mundo e seus eventos em qualquer sentido significativo, deve-se fazer uso de conceitos e os conceitos são lingüísticos. A necessidade de refletir sobre o componente lingüístico é tão apodíctica que Immanuel Kant já se preocupava com uma terminologia alemã, rigorosamente comparada a termos latinos; da mesma forma, Hegel prezava o gênio da língua alemã, que, em seu entendimento, traria em algumas de suas palavras o princípio de teses importantes do saber absoluto. Se se admite que a teoria da linguagem sempre esteve a serviço do logocentrismo, esse, por sua vez, não faz mais do que se desfazer do invólucro lingüístico, considerado muito mais estorvo do que como essência do pensamento. Ao dispensar o instrumento que lhe serve, a reflexão da filosofia sobre a linguagem torna-se acidental. Essa acidentalidade, porém, se transforma num dado problemático, pois a escrita (o suplemento do qual fala Derrida) acaba se revelando bem mais do que um simples meio para atingir a realidade das coisas. A reflexão de Derrida (1973) sobre a grande importância da linguagem na atualidade, como avanço em relação ao positivismo do século XIX, abre a *Gramatologia*, informando o que se designa como a "parte teórica"⁵ do livro; apóia-se na dupla necessidade de pensar a filosofia como texto, tanto quanto de desconstruir a teoria da linguagem e do signo que informam a nossa ocidentalidade.

Desde o *Crátilo* de Platão e a *Poética* de Aristóteles, passando pelas *Confissões* de Santo Agostinho, pelos *Ensaios* de Montaigne, pelo *Ensaio sobre a origem das línguas* de Rousseau, até as *Investigações filosóficas* de Wittgenstein e as *Investigações lógicas* de Husserl, a filosofia especulou sobre a origem e a função da linguagem em geral e, consequentemente, sobre sua importância na investigação filosófica. Mas a necessidade de se estabelecer como texto escrito não foi totalmente considerada. Porque a filosofia precisou se fixar naquilo que ela mais desprezava, isto é, o mito, a linguagem (figurada e escrita). Tal suplemento parece contingencial, já que sem ele não se pode imaginar um texto filosófico, como é exemplo o próprio Platão na sua necessidade de transcrever os diálogos socráticos.

Eis como a questão se torna paradoxal: trata-se aqui de saber como a essência da linguagem enquanto presença plena e imutável depende, em princípio, da instabilidade da fala. A história da filosofia enquanto história do sentido do ser como presença encontra sua explicação na negação de um suposto veículo – a saber, a escrita – que, uma vez utilizado, não pode mais ser descartado. A busca da verdade como revelação

⁵ O adjetivo teórico não poderia se aplicar aos textos da desconstrução, pois o próprio Derrida (1980, p.536) afirma que a desconstrução não é uma teoria.

do ser se encontra nessa impossibilidade de denegar o texto escrito, o que o torna um suplemento essencial. Diversos são os nomes que o definem, dentre eles, rastro, *différence*, interpretação, retardo,brisura, espaçamento, traço, grama

Escrita e leitura, ambas se dão no apagamento uma da outra. A escrita é o suplemento da leitura e vice-versa. O texto, esse palimpsesto, se constitui, então, no acontecimento de ambas. Elas se entrelaçam formando o tecido no qual o texto irá se manifestar. É no limite desse *tecido* que devemos nos manter. Pois quando se procede à leitura, não é cada fio que se considera, e sim o conjunto deles, e a escrita será sempre esse re-construir que a leitura des-constrói. De acordo com Bloom (1975, apud ARROJO, 1992, p 8), "para que uma leitura (desleitura) seja produtora de outros textos, essa leitura tem que afirmar sua singularidade, sua totalidade, sua verdade"

Verdade, não no sentido teleológico, mas no sentido da des-construção do que se lê e se escreve. Ler e escrever tornam-se, para Derrida (1997a), a afirmação da não-origem, da inscrição da diferença, da ausência, do suplemento e da morte. Negando os princípios de totalidade e origem, Derrida (1973) enfatiza o domínio intermitente das bordas e margens textuais (notas de rodapé, notas de fim de capítulo, parênteses, espaços em branco, pontuações) – lugares esquecidos pelo olhar do senso comum – e desconstrói aqueles invocadores de começos e origens – lugares da fala paterna (prefácios, títulos, *incipits*)

No deslocamento da questão da realidade do plano da ontologia para o plano linguístico-semântico, descobre-se que a linguagem é por demais flexível para comportar um conjunto de regras imutáveis que permita defini-la e, com isso, criar soluções de caráter universal. Descobre-se aí que o significado está na trama das convenções linguísticas (ARROJO, 1992, p 39), resultando disso que a linguagem está mais para formas de vida do que para estruturas linguísticas concretas

Essas formas de vida são aquilo que possibilitarão ao leitor-aprendiz trabalhar com as regras que as caracterizam e, com isso, reconhecer as possibilidades que o texto articula nesse jogo incessante com o leitor. Cada texto de uma língua estrangeira poderá ser reconhecido a partir das formas de vida que representa, são essas formas de vida que iremos descrever, seja na "nossa" língua, seja na "língua do outro" (isso, se se admite que há realmente uma língua estrangeira no sentido em que ela não nos pertence). Formas de vida ou mesmo modos de designação são o que promovem uma tensão entre o significado e o significante no ato da inscrição e da leitura.

As desconstruções das noções tradicionais de leitura e de escrita se situam no limite dessa tensão. O que se descobre, exatamente aí, é o entrelaçamento (*sumploké*) desses componentes e a leitura e a escrita resultam dessa *sumploké*. Ao problematizar as distinções construídas por Platão, que são, por sua vez, as da filosofia clássica, Derrida (1997a) sugere que no lugar das distinções há, na verdade, um entrelaçamento. Como ele aponta, "a condição de um discurso, seja ele verdadeiro ou falso, é o princípio diacrítico da *sumploké*".

É importante considerar que Derrida (1973) se utiliza da noção de que a leitura é um tipo de escrita ou reescrita. De acordo com essa noção, o leitor não processa simplesmente as palavras na página, mas constrói ativamente um texto próprio. Um texto numa língua que não é sua, a partir de outro, numa língua que não é a sua. A esse respeito, Maria José Coracini afirma que

aprender uma língua estrangeira, assim como compreender um texto em língua materna, significa apropriar-se do "estranho", do outro, vozes que se somando a outras, vêm constituir, de forma heterogênea e cíndida, a identidade do indivíduo, ilusoriamente uno, in-diviso, original, inconfundível. (CORACINI, 2001, p.195)

No seu trato usual com a linguagem, o sujeito aprende o inteligível e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica, e isso é colocado de forma mais contundente no contato com a língua estrangeira.

Se é assim, perguntaríamos: a escola, quando ensina uma língua estrangeira, propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão das regras que compõem o jogo daquela língua? Atinge o funcionamento ideológico da linguagem, suas formas de vida?

Somos tentados a dizer que não, principalmente se admitirmos que a concepção de leitura e de escrita veiculada nas nossas escolas é ainda fundamentada numa visão tradicional que separa leitura e escrita, como domínios independentes. É o que observa Coracini (*ibidem*, p.186), em sua crítica ao ensino tradicional, ao afirmar que "ainda hoje nas aulas de língua estrangeira e materna, [exibe-se...] uma preocupação, muitas vezes excessiva, com a assimilação de formas [...] e veicula[-se] a concepção de linguagem transparente".

Tal preocupação revela uma concepção tradicional de leitura, que coloca o professor atuando na centralização da produção de sentido, definindo o tema, conduzindo o pensamento do aluno, as idéias, "proondo, muitas vezes, com o apoio do livro didático, um roteiro de procedimentos a seguir" (*ibidem*, p.187).

Essa crítica nos ajuda a refletir sobre a necessidade de se levar em conta a produção do próprio aprendiz e, mais ainda, de considerá-la em sua heterogeneidade, principalmente por causa da tentativa de homogeneização, que é empreendida para que não se perceba a grande "taxa de insucesso" no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Revuz (1998, p.213) chama a atenção para o fato de que "não são muitas as pessoas que alcançam um bom conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras". Tal insucesso se deve, principalmente, ao que a autora chama de "confronto": "o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua" (*ibidem*, p.215). Para ela, tradicionalmente, a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado por esse confronto. Contudo, para a autora, estudar "uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não-saber absoluto" (*ibidem*, p.221), o que nos faz retomar à idéia do não-leitor wittgensteiniano. Sabe-se, porém, que essa idéia é impossibilitada pelo fato de que, muito freqüentemente, se percebe um possível entrelaçamento entre a metodologia usada no ensino da língua materna e a usada no ensino de língua estrangeira, pois é impossível descartar todo conhecimento que trazemos da nossa língua quando aprendemos uma língua estrangeira, como nos adverte Coracini (1995, p.10):

no que diz respeito à aprendizagem de línguas, o conhecimento, a reflexão e as habilidades desenvolvidas numa influem, com certeza, na aprendizagem da outra: não é apenas a língua ma-

terna (LM) que está sempre pressuposta, quer queiramos quer não, na aprendizagem da língua estrangeira (LE), mas esta também tem influência sobre a aprendizagem daquela.

Então, ler numa língua estrangeira seria não apenas desconstruir a concepção do modo de designação da própria língua materna, mas também suplementar essa mesma língua. A leitura acrescenta, ajunta e dissemina os sentidos, e a escrita produz novas formas de designação. As desconstruções contribuem para expor a problemática da multiplicidade que envolve leitura e escrita, chama a atenção para os aspectos mais irrelevantes no processo de ensino-aprendizagem, aquilo que sempre foi evitado, como os “erros”, os silenciamentos e a expressão de subjetividade. Desse modo, privilegiar um ou outro aspecto, numa metodologia da leitura (como a gramática, o vocabulário etc.), é desconsiderar aquilo que está na dinâmica da linguagem, ou seja, o entrelaçamento desses elementos, o qual se revela de forma mais contundente na leitura e na escrita.

Nesse sentido, uma concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor, por exemplo) tenta tão-somente apaziguar esses lugares, nos quais habitam os elementos apontados há pouco, desconsiderando, por vezes, a problemática que as desconstruções suscitam. A metodologia da leitura disseminada em nossas escolas não leva em conta a impossibilidade de uma “homogeneidade”, homogeneidade essa que só serve para encobrir uma “superposição de textos lidos, ouvidos, repetidos”, ocultar “os princípios pedagógicos” assimilados ao longo dos anos pelos métodos adotados – “tradicional, estruturalista, comunicativo, funcional, freqüentemente misturados nos manuais pedagógicos, de tal modo que fica difícil discernir as diferenças” (CORACINI, 1995, p.83).

Diferenças são constitutivas da linguagem e, numa aprendizagem de uma língua estrangeira, são percebidas na forma de um estranhamento, algo que nossas metodologias tradicionais tentam apagar. Essas diferenças são o produto do que Revuz denomina de “tempo de nominação”. Segundo ela,

a operação de nominação em língua estrangeira, mais do que uma regressão, vai provocar um deslocamento das marcas anteriores. A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. (REVUZ, 1998, p.223)

Tal recorte já é em si um tipo de leitura (diferente de outras numa mesma língua), o que coloca o problema da homogeneização da língua dita nacional. A leitura encontra seus limites no que se denomina idiomatismo, que se caracteriza pela necessidade de ser traduzido na própria língua em que é produzido. Contudo, o idioma exemplifica o caráter singular, próprio de uma determinada língua, revelando a especificidade do recorte que cada língua faz da realidade, e isso se dá quando se descobre, por exemplo, que o verbo “ser”, numa frase em russo no presente do indicativo, simplesmente é omitido; que senhorita (*fräulein*) é um gênero neutro em alemão; que os ingleses dizem “estou triste” (*I am sorry*), quando, na verdade, querem se desculpar; e que os alemães dizem “a mim vai bem” (*mir geht's gut*). São situações desconcertantes, principalmente para aqueles que resistem em aceitar as diferenças: nos dizeres de Revuz

(ibidem, p.223), “muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas”. Ela afirma ainda que “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”, diríamos que nem o “eu” da língua materna é sempre o mesmo; estamos constantemente mudando nossas maneiras de dizer e ver o que, aparentemente, é a mesma coisa. A língua estrangeira é tão-somente uma situação hiperbólica, na qual sentimos esse tipo de estranhamento; já a leitura-escrita se constitui num *double bind*⁶ desse acontecimento.

Esse paradoxo, ou mesmo contradição, é o resultado da ambigüidade que Revuz (1998, p.227, grifo do autor) denomina de “maldição de Babel”: “ao separar os homens de maneira radical, ela cria também o espaço para uma diferença legítima: *aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*”, da mesma forma, diríamos, que isso também vale para a leitura-escrita.

A leitura-escrita cria, assim, o espaço para o reconhecimento daquilo que realmente nos constitui, ou seja, a alteridade, o outro que habita em nós desde o momento em que articulamos as primeiras palavras; é o instante em que entramos no jogo da linguagem. A esse respeito, Sigmund Freud já se questionava ao formular a seguinte questão:

será que deveríamos procurar já na infância os primeiros traços de atividade imaginativa? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo com os jogos. Acaso não podemos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo? (FREUD, 1969, p.149)

Evidentemente, não se trata, aqui, de tentar buscar soluções para a questão do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira naqueles procedimentos adotados para a aquisição da língua materna, mas não se trata também de ignorá-los completamente. O que se espera é poder admitir que cada jogo de linguagem comporta um conjunto de regras que não devem ser consideradas somente em suas semelhanças com as regras de outros jogos, mas sobretudo em suas diferenças. Além disso, tratar-se de reconhecer o próprio entrelaçamento que é produzido na dinâmica das línguas, as quais só se tornam possíveis num movimento de disseminação, num gesto de “hospitalidade”⁷ que umas mantêm com as outras.

O que se desconstrói aqui é a noção de que é possível manter apartadas as habilidades investigadas na linguagem. Ler, escrever, ouvir e falar se entrelaçam de modo a não ser possível vislumbrar os limites nítidos entre essas aparentes formas de produzir sentido. O sujeito se constrói com essas habilidades em jogo. Portanto, privilegiar uma ou outra modalidade da linguagem – e o mesmo vale para as modalidades de ensino – é esperar que o funcionamento possa ser apreendido de uma maneira única,

6 A relação da língua “materna” com a língua “estrangeira” pressupõe uma tradução (o que inclui leitura-escrita); além disso, como Derrida aponta em “Des Tours de Babel”, todo texto “original” exige um tradutor. Sua afirmação é que “como em La folie du jour, de Maurice Blanchot, a lei não comanda sem exigir ser lida, decifrada, traduzida. Ela exige a transferência (*Übertragung, Übersetzung e Überleben*). O *double bind* está nela...” (DERRIDA, 1988, apud GRAHAM, 1985, p.215). O *double bind* entendido como “a multiplicidade irredutível dos idiomas, a tarefa necessária e impossível da tradução, sua necessidade como impossibilidade” (DERRIDA, 1988, apud GRAHAM, 1985, p.228).

7 Há um imbricamento entre hospitalidade e hostilidade que é discutido em *De l'hospitalité* (DERRIDA, 1997b).

absoluta, capaz de dar conta de todas as implicações presentes no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Portanto, não há uma solução definitiva que em si contenha uma metodologia absoluta; há, sim, soluções para as diferentes metodologias, que já contêm a própria diferença em sua singularidade. É a partir dessa concepção que as desconstruções devem ser consideradas. É no trabalho de des-construir (ler-escrever) que se permite uma conscientização das próprias armadilhas que a linguagem (e marcadamente aquela que nos é alheia) revela quando se quer apreendê-la, quando se quer tornar sua a língua do outro. Conclui-se com isso que na compreensão das regras torna-se possível aprender a jogar com as palavras, tanto numa língua estrangeira como na sua própria língua que, em última instância, também não é sua.

Desconstruir as noções tradicionais acerca do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é revelar as aporias sobre as quais essas noções se apóiam. Mais do que isso, procurar problematizar a tendência de se separar a leitura da escrita, mostrando o quanto entrelaçadas e imbricadas elas se encontram em qualquer das metodologias adotadas, mesmo naquela que se denomina de instrumental.

SILVA, F. F. Reading and writing game on teaching and learning a foreign language. *Alfa*, São Paulo, v.47, n.1, p.9-20, 2003.

■ *ABSTRACT: This paper intends to discuss the implications promoted by deconstruction in those analyses concerning the language understanding. Thus, one defends the reading into a foreign language as the disseminated production of meanings, interlingual and intralingual translation, (in-finite) production of others texts. We also intend to bring important reflections about teaching and learning a foreign language, emphasizing the question of reading and writing. In order to get valuable collaborations, one has served from the readings about psychoanalysis, deconstruction, and discourse analysis.*

■ *KEYWORDS: Foreign language teaching; reading; writing; deconstruction.*

Referências bibliográficas

- ARROJO, R. (Org.) *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.
- BENJAMIN, W. *Illuminations*. Trans. Harry Zohn. New York: Schocken Books, 1968.
- CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. S. *Lingüística e educação: gramática, discurso e ensino*. [S.l.]: Terceira Margem, 2001.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

- DERRIDA, J. *La dissémination*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.
- _____. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman, Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1973.
- _____. *La carte postale*: de Socrate à Freud et au-delà. Paris: Flammarion, 1980.
- _____. *Psyche*: inventions de l'autre. Paris: Galilée, 1988.
- _____. *Acts of literature*. New York: Routledge, 1992.
- _____. *Le monolingisme de l'autre ou la protése de l'origine*. Paris: Galilée, 1996.
- _____. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997a.
- _____. *De l'hospitalité*. Paris: Calmann-Lévy, 1997b.
- _____. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. Trad. Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1978.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Comentários e notas de James Strachey em colaboração com Anna Freud, assistido por Alix Strachey e Alan Tyson. Direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v.9, p.149-58.
- GRAHAM, J. F. (Ed.). *Difference in translation*. Ithaca, London: Cornell University Press, 1985.
- NIETZSCHE, F. *O livro do filósofo*. Trad. Ana Lobo Porto: Rês, 1984.
- RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. Trad. Raquel Ramalhete, Lais Eleonora Vilanova, Lígia Vassalo e Eloísa de Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- 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*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Trad. Silvana Serrani-Infanti. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 1998.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).