

SHAKESPEARE NO SUBÚRBIO: CRÍTICA E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO NA AULA DE LEITURA ¹

Míria Gomes de OLIVEIRA

- Que pão!
Doce? De mel? De açúcar? De ló? De ló de mico? De trigo? De milho? De mistura? De rapa? De saruga? De soborralho? Do céu? Dos anjos? Brasileiro? Francês? Italiano? Alemão? Do Chile? De forma? De bugio? De porco? De galinha? De pássaros? De minuto? Ázimo? Bento? Branco? Dormido? Duro? Sabido? Saloio? Seco? Segundo? Nosso de cada dia? Ganho com o suor do rosto? Que o diabo amassou?

A eterna imprecisão da linguagem. Carlos Drummond de Andrade

RESUMO *Este artigo tem como proposta discutir os processos interativos em aulas de leitura e encenação de peças shakespearianas em Escolas Municipais na periferia de Belo Horizonte. O projeto de teatro em questão tinha como principal objetivo o diálogo de linguagens e culturas e a busca de uma prática educacional inovadora, conscientizadora e polifônica.*

Com base nas reflexões da Pedagogia Crítica sobre o conceito de voz e sobre o impulso emancipatório e as instâncias de resistência cultural das classes marginalizadas, tentamos salientar as compatibilidades desta teoria com a concepção bakhtiniana de linguagem.

Enfatizando a importância da auto-reflexão da prática pedagógica do professor, notamos a relevância do debate de questões ideológicas em sala de aula, um espaço onde o sujeito se constitui e é constituído pelo outro.

ABSTRACT *This paper discusses interactive processes in the reading and presentation of Shakespearean plays in public schools of poor neighborhoods in the outskirts of Belo Horizonte. The original project had as its main aims the dialogue*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 14 de agosto de 2000, sob a orientação da Prof^a Dr^a JoAnne M. Busnardo.

of languages and cultures and the search for a “non-traditional” teaching practice, a practice which would involve conscientization and polyphony.

Starting with reflections from the area of Critical Pedagogy concerning the concept of voice, the emancipatory impulse and the instances of cultural resistance of marginalized social classes, we tried to bring out the compatibility of M. Bakhtin’s conceptions of language with notions of a polyphonic critical pedagogy.

Placing emphasis on the importance of self-reflection in teacher practice, we call attention to the relevance of the debate of ideological questions in the classroom, a place where the subject constitutes him/herself and is constituted by the other.

Nesta dissertação, pretendemos trabalhar com uma noção ampliada dos conceitos bakhtinianos de tema e significação, para apoiar a nossa análise das interações e dos processos de compreensão, interpretação e “retradução” de peças shakespearianas em escolas municipais da periferia de Belo Horizonte. Embora a distinção entre estes dois conceitos esteja na base da teoria contextualista da linguagem da visão bakhtiniana, a sua discussão em *Marxismo e filosofia da linguagem* se limita, em geral, a ilustrações de como o sentido de uma palavra varia segundo o contexto e o sujeito sociais. Sendo assim, como a teoria bakhtiniana pode nos ajudar a descrever melhor estes processos fundamentais à negociação do sentido?

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS

Os segmentos aqui selecionados fizeram parte de um projeto de teatro de peças shakespearianas, ministrado semestralmente em 2 módulos semanais de 60 minutos, nas turmas de 3º ano do terceiro ciclo (alunos entre 14 e 16 anos) nas escolas municipais Cora Coralina (EMCC) e Carmelita Carvalho Garcia (EMCCG). As peças trabalhadas foram: “Noite de Reis”, “Hamlet, o príncipe da Dinamarca” e “As Alegres Comadres de Windsor”.

Os principais objetivos deste projeto eram quebrar o distanciamento entre a linguagem de professores e alunos (a maioria dos alunos das duas escolas é de classes populares), propondo um diálogo entre a cultura legitimada pela escola e a cultura dos alunos e estabelecer um discurso de crítica social em sala de aula, dando lugar às diferentes leituras e interpretações dos alunos.

O desenvolvimento do projeto se dava em três momentos: primeiramente os alunos liam sinopses ou assistiam a filmes de quatro peças dentre as quais uma seria escolhida através de voto; depois liam, em conjunto, a adaptação da peça feita pela professora e a modificavam de acordo com suas interpretações; finalmente passavam aos ensaios montagem de cenários e confecção do figurino. O projeto contava com a

participação dos demais professores na medida em que a peça remetia a algum assunto de outra disciplina.

PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS EM SALA DE AULA

Segundo Bakhtin, o tema é o *sentido da enunciação completa* (1992, p.128). Determinado não só pelas formas lingüísticas como também pelo contexto e pela interpretação do sujeito, o tema é parte de um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução e que depende da situação histórica concreta. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. Já a significação são os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos:

“A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. A investigação da significação de um ou outro elemento lingüístico pode orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada.” (1978, p.131)(grifo meu)²

Bakhtin frisa a importância desta diferenciação para a constituição de uma ciência sólida do sentido, ressaltando o caráter falacioso da atribuição de um valor maior à significação, quer dizer, aos elementos sistêmicos da linguagem. Todo discurso concreto encontra-se imerso em pensamentos compartilhados, pontos de vista, julgamentos de valor e, o mais interessante, diferentes palavras são usadas para um mesmo objeto.

A distinção entre tema e significação está diretamente ligada ao problema da compreensão:

“Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.” (Op.cit. p.132)

Nas interações de nossa sala de aula, para a concretização de uma compreensão ativa dos alunos, foi necessária a contextualização da enunciação (enquanto uma unidade de comunicação da fala), acreditando-se que:

² Observa-se aqui que o tradutor escolheu usar o termo “significação” em dois sentidos distintos:

1º Significação como elementos da enunciação que estão voltados para o sistema da língua, significação em oposição à idéia de tema. 2º. Significação como sinônimo de sentido.

“... o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão desde o início do discurso...toda compreensão é prenhe de resposta: o ouvinte torna-se locutor.” (grifo meu) (Bakhtin, 1997a, p.290)

Durante a aula do segmento a seguir, a professora (P)³ havia proposto a discussão das relações de poder entre as personagens da peça “Noite de Reis”, deixando explícita sua intenção de manter um discurso de crítica social através de uma ponte imaginária entre o passado e o Brasil de hoje:

S.1

P - /.../ Outra coisa aqui do Malvólio // ele // tá bom / se a gente for pensar ele era submisso e queria / né / mandar // mas ele é que vai levar a pior na peça / né?// A quem que a gente poderia relacionar // pensando em Brasil // de novo?// A gente já tinha até comentado um pouquinho isto aí // Cês lembram?//

A - Com o Malvólio?//

P - É / com o Malvólio // Um caso que aconteceu há pouquíssimo tempo atrás.// E que// quer dizer // na verdade o que ele queria era passar para o lado de lá / sem nem tá pensando o que que é // quem é que tava ficando pra trás.// O que ele queria era subir sem pensar em nada // Se a gente for pensar gente, no testa-de-ferro//

As - (xxx)

P - Isto, fala!

A - (xxx)

P - P.C. Farias / né?/ É um caso típico de testa-de-ferro se a gente for pensar nisto aí,ó//

A - Como a polícia que levou o irmão do Antonio e os PM daí ficaram solto.

P - Isto.

As - (xxx)

P - É o Color e o P.C. Farias // Assim olha // quem foi que levou o chumbo todo até a morte?// Quem era o acusado da estória?//

As - P.C.//

P - Era o P.C. // E o Collor até hoje tá impune por quê? // Porque tudo era mandado através...//

A - ...do P.C.//

P - Do P.C.// Tudo quem assinava era o P.C./ não é isto?// Então se a gente for pensar // olha / tá bom // a relação lá era / a Olívia era a patroa e os outros eram empregados // mas quem mandava mesmo // quem ficava com a fama de mandão // malvado...//

A - ...era o Malvólio.//

³ Convenções para a transcrição do corpus P = Professora A= Aluno(a)

Ax, Ay, Az = diferentes alunos falam em um mesmo segmento As = Vários alunos ao mesmo tempo

A + primeira letra do nome da personagem. Ex.: AH =Aluno que fez o papel de Hamlet

Itálico sublinhado e em negrito nas transcrições = Trechos do texto da peça

S. = Segmento Negrito = ênfase na entonação / = pausa breve

// = pausa longa (xxx) = incompreensível /.../ = corte na transcrição [] fala simultânea

A fala sublinhada no segmento acima parece mostrar que P consegue chegar onde queria, ou seja, abrir espaço para que o aluno fizesse relações entre a peça e sua realidade. Nesta fala, o aluno referia-se ao fato do “irmão do Antônio”, que traficava drogas no bairro com a cobertura de alguns policiais, ter sido preso enquanto “os PM daí ficaram solto”.

Durante o segmento, a edificação da ponte imaginária entre a peça e o Brasil de hoje parece se dar na própria construção da personagem Malvólio através do conceito geral do “testa-de-ferro”. De acordo com a interpretação de P, Malvólio *tenta* manter “uma certa ordem” da nobreza, que na verdade não passaria do cumprimento de ordens e determinações da personagem Condessa Olívia. No entanto, identificamo-nos com Olívia, ao passo que Malvólio é ridicularizado e antipatizado aos nossos olhos. A *ponte* é criada a partir do exemplo que julga mais próximo dos alunos: PC Farias, o bode expiatório do esquema de corrupção de Fernando Collor.

Diante da interpretação de P, surge uma outra visão de testa-de-ferro: “*o irmão do Antônio que foi preso enquanto os PM daí ficaram solto*”. Temos, então, três formas diferentes, três temas diferentes para a significação reiterável “*testa-de-ferro*”, temas estes que despontaram na interação a partir da relação de correspondência estabelecida pelos sujeitos (e que foi vivenciada em seus respectivos contextos) *ao adotarem* uma atitude responsiva ativa de compreensão do texto:

1º <u>Texto Literário</u> <i>Testa-de-ferro</i>	2º <u>Interpretação de P</u> <i>Testa-de-ferro</i>	3º <u>Interpretação do aluno</u> <i>Testa-de-ferro</i>
Malvólio <i>(testa-de-ferro de Olívia)</i>	PC Farias <i>(testa-de-ferro de Fernando Collor)</i>	o irmão do Antônio <i>(testa-de-ferro dos PM que ficaram solto)</i>

O segmento também nos ajuda a perceber a afirmação bakhtiniana de que

“...é impossível designar a significação da palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se “sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido”. (BAKHTIN, 1992, p.129)(grifo meu)

No entanto, em outros segmentos, a complexidade da atualização histórica dos enunciados da tradução da peça shakespeariana não nos pareceu tão fácil de ser analisada dentro da distinção Tema / Significação apontada por Bakhtin. Esta distinção nos levou a perceber e a querer entender melhor o funcionamento desta complexidade.

Podemos dizer que a compreensão e a aceitação da voz dos alunos foi condição para a viabilização do projeto de teatro. A enunciação era (re)construída a partir do momento em que eram consideradas as atitudes responsivas dos interlocutores, suas avaliações, visões de mundo, seus conhecimentos lingüísticos. O processo de reconstrução do texto implicou em mudanças *muito visíveis* na forma lingüística, pois, apesar de estar se buscando a expressão real da fala dos alunos durante a interação, alunos e professora estavam lidando com um texto escrito e teriam que voltar a escrever um outro texto, lado a lado um do outro, fazendo surgir uma nova tradução da tradução original: uma nova forma lingüística que traduzia uma significação reiterável e marcava um contexto diferenciado.

A necessidade de atualização do sentido se deu pela própria evolução histórica de um texto escrito há 400 anos e, também, pela imersão da tradução deste texto em um contexto sociocultural diferente do público a que esta tradução se destina, tradução esta que privilegia a linguagem padrão legitimada pela classe social dominante. O novo sentido despontou envolto pelas vozes e dialetos sociais do grupo social a que pertencem os alunos e que, naqueles momentos, faziam suas apreciações diante de uma forma lingüística que não lhes pertencia.

Na análise de nossos dados, notamos que esta atualização se deu em três níveis durante a “retradução” da peça “Noite de Reis”, na EMCC (as falas em *italico* são da tradução):

<u>Trocas na linguagem</u>	
OLÍVIA <i>Será que ele se emenda?</i>	Será que ele tem concerto?
CAPITÃO <i>... E dizem que é em nome do amor que sentia pelo irmão que renega a visão e a companhia dos homens.</i>	... Por causa do amor que sentia pelo irmão Não quer saber de mais nenhum homem.

<u>Trocas culturais</u>	
TOBIAS <i>Maldito arenque marinado.</i>	Maldita azeitona! (Nesta fala, Tobias “acusa” o tira-gosto do mal que, na verdade, a bebida o fazia sentir.)

<u>Indagações políticas similares no Brasil de hoje (propostas por P)</u>	
VIOLA <i>Não vim fazer uma declaração de guerra e nem falar da criação de um novo tributo: Trago o ramo de oliveira nas mãos; Minhas palavras estão cheias de paz.</i>	Não vim fazer uma declaração de guerra, E nem falar da criação da CPMF; Trago uma rosa branca nas mãos; Minhas palavras estão cheias de paz.

Os segmentos a seguir demonstram como estas modificações foram feitas em sala de aula:

S. 2

(Leitura conjunta de “As Alegres Comadres de Windsor”, Ato II,ii, na EMCCG)

*P - Esta hora que ele fala aí “**tome minha bolsa**” quer dizer ela tá fazendo papel de menino de favor, ele fala então como que dando um dinheiro pra ela. Que qui a gente pode pôr aí? Tome um...*

A - Trocado.

P - Isso “Tome um trocado”. “Aqui está um trocado”, vamu por aí. “E ainda fico vos devendo...”, não “te devendo”. É engraçado aí, ó, que a gente não usa o “tú” mas a gente usa o “ti”, não é? Aí, vai...

P tenta trazer a voz dos alunos fazendo com que suas linguagens dialoguem com o texto, criando um contexto (“... **quer dizer ela tá fazendo papel de menino de favor, ele fala então como que dando um dinheiro pra ela.**”) dentro do qual os alunos possam colocar uma nova forma (“**trocado**”) que, ao mesmo tempo em que conserva uma significação semântica reiterável, traz um tema novo que permite uma apropriação, de cada sujeito, do texto em questão. A partir de “**Aqui está um trocado**”, os alunos tomam consciência das palavras alheias (“**Tome minha bolsa**”) e o sentido pode ser atualizado entre os pontos de vista e a história de cada sujeito envolvido. Percebemos a necessidade de modificação na forma lingüística de “bolsa” para “trocado” para possibilitar esta atualização do enunciado. Podemos dizer que com a atualização o “sentido” é outro.

O segmento a seguir, na EMCCG, traz outro exemplo de negociação de sentido:

S.3

(Leitura conjunta de “As Alegres Comadres de Windsor”).

*P - /.../Aí, vai...// “**Deus vos guarde/senhor**”.*

A - Deus vos guarde?//

P - Que qui a gente põe?// Não / é que / na verdade / “Deus vos guarde” era um cumprimento / era um cumprimento da época.// É igual quando a gente fala assim / aproximando um pouquinho disso aí / “fica com Deus” / quando a gente tá indo embora // Ou vai com Deus” // Só que a gente não fala “Esteja com Deus” quando chega.// A gente não fala assim.// Mas parece que na época eles falavam, tá vendo?/ “Deus vos guarde”.//

Ó gente / é engraçado / tem que prestar atenção nestas curiosidades / porque é pensar no jeito de falar como vai mudando.// O que qui a gente põe aí então?//

As - (xxx)

(Falam ao mesmo tempo)

A - “Fica com Deus”.//

As - (xxx)

P - É mas fica com Deus a gente fala quando tá indo embora.//

A - Boa tarde, Senhor.//

A - Como vai senhor.//

A - Como fica então?//

P - Isso // Como vai Senhor, não é?//

(Alunos mudam no papel)

A - É “como vai” / ou “boa tarde”?//

P - “Como vai” / né pessoal?//

As - Ééé./.../

Nos turnos acima, a discussão sobre a linguagem tem início a partir da intervenção de A (*Deus vos guarde?*) que a professora interpreta como não entendimento e, ao mesmo tempo, uma rejeição à fala da personagem da peça. A pergunta esconde o caráter apreciativo de sua indagação.

A ênfase criada através da repetição da professora em “*como a gente fala*” é uma forma de transmissão do modelo que pretende, ou seja, fazer com que os alunos contextualizem as falas do texto a partir da linguagem falada por eles. Este “a gente não fala” é, ainda, mais uma metáfora do que eles estão fazendo, isto é, percebendo a si mesmos frente à cultura e à linguagem dos *outros poderosos* presentes no texto. O fato de que a tradução do texto pressupõe a linguagem de um grupo letrado faz da fala, enquanto expressão de um grupo social (BAKHTIN, 1992) (e neste caso buscada para a melhor compreensão do texto), uma força centrífuga atuando em oposição às formas de arcaísmo usadas pelo tradutor como forma de garantir uma linguagem elitista geralmente associada à idéia de canonicidade.

O processo de construção de sentido ocorre em etapas: primeiramente, a conversa simultânea demonstra a discussão e negociação de sentido entre os participantes. A seguir, a professora rejeita uma proposta do aluno (espelhamento de sua fala anterior) por se enquadrar apenas parcialmente no sentido do enunciado do texto, já que “*fica com Deus a gente fala quando tá indo embora*”. Ao fazer este esclarecimento, P define o enunciado que os alunos devem procurar no universo lingüístico deles: um enunciado que se diz para fazer uma saudação de chegada (nome dado ao ato de fala que deve ser reiterado pelos alunos, sendo então exemplo de significação, em termos bakhtinianos).

Logo depois surgem as propostas, marcando a diversidade da sala de aula bem como o fato dos diferentes sujeitos experienciarem a mesma significação através de diferentes enunciados, diferentes formas lingüísticas (*Como vai? Boa Tarde!*). O tema que liga o enunciado ao contexto aponta para diferentes sentidos dispersando-se diante da necessidade de ser “dito” pela linguagem. A partir do momento em que os alunos começam a trabalhar negociando perspectivas, começam a surgir argumentos que dão suporte às diferentes posições dos participantes. É como se houvesse a expansão e o desdobramento da fala do *outro* em um processo de disputa para, logo a seguir, entrarem em acordo.

O segmento marca, portanto, o contato entre as palavras deles e as palavras alheias, revelando o caráter dialógico, pois ocorre a relação necessária de todo enunciado com *outros* enunciados (ou será com o enunciado do *outro*?). Dessa forma, podemos notar, também, neste exemplo, a polifonia durante a interação: as vozes foram pronunciadas com direitos iguais; não houve uma desvalorização da linguagem do aluno em detrimento da autoridade da linguagem padrão presente na tradução.

Em outras aulas, em que os alunos já representavam o texto de cor, muitas vezes surgiram modificações espontâneas dos alunos durante a encenação do texto. A emersão deste novo texto, envolto na polifonia, na multiplicidade de consciências-

vozes, que move o próprio funcionamento do discurso, exemplifica a afirmação bakhtiniana de que tanto na convivência em um mesmo texto, de estilos diferentes ou de dialetos, quanto em uma palavra isolada, pode-se reconhecer um diálogo, desde que se entenda estilo, dialeto e palavra como representando a posição interpretativa de um outro (1981, p.160, *apud* LEMOS, 1994, p.41):

S. 4

(Ensaio de “Hamlet”, EMCCG.)

ACI - Alguém que foi mulher senhor // mas / paz, pra sua alma [Faz gestos do “nome do pai”] / agora está morta.

AH - Para este sujeito/ temos que falar muito claro/ ou nos perderemos em seus equívocos.// Há quanto tempo você é coveiro?//

A fala do texto dizia “**CI - Alguém que foi mulher senhor ; mas, paz à sua alma, está agora morta**” e “**H - Como é preciso este sujeito! Temos de falar muito claro, ou nos perdemos em seus equívocos**”. As diferentes avaliações que os atores foram atribuindo aos enunciados do texto, a partir de suas interpretações e contextualizações, fazem surgir um outro enunciado em que podemos ouvir suas linguagens, suas experiências passadas orientando-os em relação a esta nova linguagem. A variação de “à” para “pra”, e a inversão espontânea de “**Para este sujeito/ temos que falar muito claro**” do que era “**Como é preciso este sujeito! Temos de falar muito claro, ou...**” produz modificações na entonação e denotam “uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social”. (BAKHTIN, 1992, p.136)

A modificação espontânea do aluno, ao provocar uma variação temática que poderíamos categorizar como “menor” do que a dos exemplos anteriores, colocamos, como já dissemos, diante da complexidade dos processos de atualização da evolução histórica e da diferenciação entre Tema/Significação apontada por Bakhtin.

No quadro a seguir, podem ser vistas modificações proferidas livremente durante os ensaios:

<u>Modificações feitas durante a leitura conjunta em sala de aula</u>	<u>Modificações livres durante os ensaios</u>
CI - Lá os homens são todos loucos como ele.	ACI - <i>Porque lá só vivem pessoas loucas como ele.</i>
L - Deitai-a pois por terra E dessa carne bela e impoluta Brotarão violetas.	L - Deitai-a pois por terra Ó que dessa carne bela e impoluta Brotarão violetas.

E tu grosseiro padre, ouve o que digo -Minha irmã será um anjo de bondade Enquanto tu uivarás no teu túmulo	E tu grosseiro padre, ouve <i>o que eu te</i> digo Minha irmã será um anjo de bondade Enquanto tu uivarás no teu túmulo
---	---

C1- Deixa de quebrar a cabeça por causa disso E quando de outra vez te fizerem esta pergunta, responde - “um coveiro”. As casas que faz duram até o dia do Juízo Final. Vamos, vai até o bar e traz-me um copo de vinho.	C1 - Quando <i>ti fizerem esta pergunta, enves de você quebrar a cabeça é só você responder</i> - um coveiro, <i>porque</i> as casas <i>que ele constrói</i> duram até o dia do juízo final. <i>Agora vá e me traga um copo de...eh...agora vá até o bar e me traga</i> um copo de vinho.
---	---

As alterações mudaram o tema, e o sentido foi atualizado: ocorreu uma adaptação dialetal espontânea durante a oralização do texto “interpretado” previamente a partir de uma reapreciação espontânea e inconsciente dos alunos.

No segmento e nas modificações demonstrados abaixo, o mesmo processo de negociação de sentido ocorreu durante as aulas. Porém, nestes exemplos, notamos a interferência da voz de crítica social trazida por P, dando ênfase a algumas cenas como estratégia de subversão da obra canônica:

S.5

(Leitura conjunta de “As Alegres Comadres de Windsor”. EMCCG.)

P - A gente pode trocar o nome do rio aí...//Tâmisa// Pode colocar Lagoa da Pampulha/ não pode?// Lugar sujo / poluído.// Hei/ que qui cês acham?//

As - [Risos] Pode.

P - Onde fica o Tâmisa, heim? Quem não sabe favor pesquisar pra próxima aula.//

Neste segmento, podemos perceber, mais uma vez, a partir da contextualização de P (“**Lugar sujo / poluído**”), como o tema desliza, na atualização do sentido, por uma corrente ligada a “uma certa estabilidade da significação”⁴:

<p style="text-align: center;">Texto literário <i>Água suja e poluída</i></p>	<p style="text-align: center;">Interpretação de P <i>Água suja e poluída</i></p>
---	--

⁴ Ainda que P tenha dito “Lugar sujo e poluído”, percebemos que, no segmento, o que deveria necessariamente se manter estável seria não apenas um “lugar geográfico” sujo e poluído, mas que este lugar deveria ter *água* suja e poluída.

Rio Tâmisia	Lagoa da Pampulha
-------------	-------------------

Como apontamos no início deste artigo, a teoria de Bakhtin enfatizou o processo de contextualização através do exemplo das mudanças contextuais de sentido sofridas por uma única palavra através de tempos e lugares sociais diferentes. Entendemos que tais reflexões sobre a contextualização são também úteis para entendermos exemplos mais complexos de usos da linguagem como aqueles que ocorrem na tradução de textos. No caso da tradução de metáforas é preciso conservar uma certa significação reiterável ao mesmo tempo que se “tematiza” a tradução, criando um novo sentido inscrito num contexto sócio-cultural-lingüístico diferente. Assim:

<u>Texto literário</u> <i>Paz</i>	<u>Modificação de P</u> <i>Paz</i>
Trago o ramo de oliveira nas mãos	Trago uma rosa branca nas mãos

Como nos explica Bakhtin (1992, p.135):

“A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social...”

Dessa forma, pudemos perceber como se deu o deslocamento de determinada enunciação de um contexto apreciativo para outro, de um universo cultural erudito para um universo cultural mais “popular”. Se retomamos, então, a nova tradução inserida na interação que a produziu, notaremos o efeito de polifonia gerado, marcando a mistura de acentos, o apagamento de fronteiras entre a linguagem do texto, da professora (trazida anteriormente nas aulas de leitura da peça) e a dos alunos, realizando o “jogo múltiplo dos discursos, seu entrelaçamento e seu contágio recíproco” (BAKHTIN, 1988, p.123).

Percebemos também que o efeito de polifonia esteve intimamente relacionado à variação temática. No tecer do novo texto, polifonia e variação temática entrelaçaram-se mediados pela teia dialógica da linguagem.

Este entrelaçamento nos permite vislumbrar o processo de apropriação crítica do discurso *nestes* alunos. Ao serem incentivados a se pronunciarem, e portanto a julgar e apreciar, eles exercitaram suas posturas críticas diante do texto da tradução.

Percebemos este exercício através das diferentes reações de cada um. O estranhamento, a discordância, a tomada de posição individual e coletiva são, em si mesmos, acontecimentos democráticos capazes de construir configurações específicas no senso de “eu”, de “outro” e de contexto, e de deixar marcas variadas na subjetividade de cada um. Ao contrário de levar à dispersão, a prática do diálogo fez presente nestas “aulas” o que abre, o que liberta, o que foge à centralização, trazendo cada um em seu tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos D. (1987). *Caminhos de João Brandão*. Rio de Janeiro: Record.
- BAKHTIN, Mikhail. (1993). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Brasília : Hucitec.
- _____. (1997a). *Estética da criação verbal*. São Paulo, 2ª Edição.
- _____. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1997b). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro : Forense Universitária.
- _____. (1988). *Questões de literatura e de Estética*. São Paulo : Hucitec.
- BUSNARDO, JoAnne & BRAGA, Denise B. Language, ideology and teaching toward critique: a look at reading pedagogy in Brazil. *Journal of Pragmatics*, no prelo.
- _____. Uma visão neogramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. In: *Ilha do Desterro*. No prelo.
- CHOULIARAKI, Lilie. (1994). Writing up a critical ethnography. *Data Analysis in Applied Linguistics*.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (1993). *Powers of Literacy*. A genre approach to teaching writing. London: Farmer Press.
- FOUCAULT, Michael. (1969). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro : Forense Universitária.
- GERALDI, João W. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras.
- _____. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 4ª ed.
- LEMONS, C. (1994). A função e o sentido da palavra alheia. In: BARROS, D. P. e FIORIN, José L. (orgs.) *Dialogia, polifonia e intertextualidade. Em torno de Bakhtin. Ensaios de Cultura, 7*. Editora da Universidade de São Paulo.
- SHAKESPEARE, William. (1978). *As alegres comadres de Windsor*. Trad. F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural.
- _____. (1995). *Hamlet, o príncipe da Dinamarca*. Trad. Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- _____. (1990). *Noite de Reis ou o que quiserem*. Trad. Sergio Flaksman: Relume Dumará.
- SMOLKA, Ana L.B. (1991). Múltiplas vozes na sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18, pp.15-28.
- STAM, Robert. (1989). *Subversive pleasures. Bakhtin, cultural criticism and film*. London : Johns Hopkins University Press.