Cadernos CESPUC
Belo Horizonte - n. 29 - 2016

Da prática situada à prática transformada: o conto "Noventa e três" à luz do dialogismo bakhtiniano na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos

Ana Paula Martins Corrêa Bovo
Andréia Godinho Moreira
Viviane Raposo Pimenta

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda em Linguística e Língua portuguesa. Bolsista Programa de Capacitação de Recursos Humanos da UEMG/ FAPEMIG.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda em Linguística e Língua portuguesa. Bolsista CAPES.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda em Linguística e Língua portuguesa. Bolsista FAPEMIG.

Resumo

Este trabalho pretende focalizar o funcionamento, constituição e natureza do gênero textual conto à luz do dialogismo bakhtiniano, em diálogo com autores que concebem o trabalho com a linguagem textual sob um ponto de vista sociodiscursivo. Para tal empreitada, recorre-se, neste artigo, ao conto "Noventa e três", de Mia Couto. Ao mesmo tempo em que considerações teóricas são tecidas, intenta-se construir uma proposta pedagógica de trabalho com o referido conto, sob o enfoque teórico-metodológico da pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres, o qual tende a conceber o professor como "projetista" do processo de aprendizagem dos alunos, conferindo ao docente a tarefa de incentivar os alunos a "reprojetarem", constantemente, suas práticas de linguagem. Nessa perspectiva, a partir de uma prática situada, com a imersão no uso de projetos disponíveis de significação, realiza-se a instrução explícita a partir da compreensão analítica, consciente e sistemática desses projetos, chegando-se ao enquadramento crítico no qual os discentes têm a oportunidade de realizar a interpretação do contexto social e cultural dos projetos de forma crítica, o que os levará ao movimento de um contexto cultural para outro por meio da prática transformada.

Palavras-chave: Gênero textual. Conto. Dialogismo. Multiletramentos.

1 Introdução

A produção voltada para a temática dos gêneros textuais é grande e veio crescendo nas últimas décadas no Brasil e no mundo. Consequentemente, também o ensino vem sendo alvo de reflexões e questionamentos oriundos, em parte, da relação que se deseja estabelecer entre as perspectivas teóricas a respeito dos gêneros e o processo de ensino/aprendizagem de língua. Desse modo, frequentemente nos deparamos com a questão sobre como trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula. Sobre esse questionamento, acreditamos que a concepção dialógica proposta por Bakhtin e outros autores poderia nos auxiliar a compreender melhor a arquitetura textual discursiva dos objetos de ensino e, a apontar caminhos possíveis para a promoção de práticas que visam ao desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras requeridas para o trato dos discursos que circulam em nossa sociedade.

Dessa forma, nossa intenção é construir pontes entre perspectivas teóricas a respeito do funcionamento, constituição e natureza dos gêneros textuais e a aprendizagem de língua que se faz na escola, ou seja, oferecer possibilidades para o grande desafio da prática docente. A análise que aqui propomos, construída com base nessa motivação, não pretende funcionar, entretanto, como um roteiro, mas caracteriza-se, sim, como reflexão orientada para a prática, na certeza de que esta proposta será atualizada, problematizada e (re)significada por professores que dela se apropriarem. Para tanto, primeiramente, procuramos descrever categorias e aspectos teóricos que consideramos importantes para a análise do objeto que escolhemos para trabalhar, depois apresentamos nosso objeto de análise e, ao final, sugerimos encaminhamentos metodológicos.

2 Motivações para a escolha do objeto de aprendizagem

É certo que as chamadas 'africanidades' no currículo escolar brasileiro foram e são cercadas de inúmeras discussões. Concordamos com Agazzi (2014), quando diz que, além de representar uma possibilidade para a educação das relações étnicas e raciais e para a reflexão sobre a presença do negro na formação da sociedade brasileira, esse ensino desafia os professores, pesquisadores e estudantes a repensarem os modelos de história literária.

Assim, o impacto da lei que torna obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira no currículo é, ao nosso ver, uma possibilidade de estabelecer diálogos mais efetivos com a cultura, a história e a literatura africana de língua portuguesa.[1] Nesse sentido, nos propusemos a tomar um texto dessa literatura para análise e reflexão, de modo a engrossar, ainda que timidamente, as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de língua e de literatura, sem que se perca de vista o trabalho com a cultura afro-brasileira e a rede de reflexões que pode advir dessa empreitada.

Para tal, consideramos o que diz Silva (2002) sobre o envolvimento emocional do público com a obra, o qual proporcionaria, paradoxalmente, a racionalização do objeto estético, ou seja, o jogo entre familiarização e estranhamento encaminharia a recepção do leitor segundo o caráter plural e polissêmico das obras literárias e o seu valor estético, ético e político. Nesse sentido, nos propusemos a pensar o fazer pedagógico sobre essa recepção detalhando nossas escolhas teóricas, assim como aspectos que consideramos importantes para o desenvolvimento do trabalho e que irão se relacionar com os encaminhamentos metodológicos. Então, a perspectiva teórica e analítica apontada na introdução e detalhada abaixo será direcionada para o objeto de análise escolhido: um conto da literatura moçambicana intitulado "Noventa e três", do escritor Mia Couto.

3 Escolhas teóricas

A opção por um ensino de língua que concebe esse objeto como atividade humana e social, a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de diversas formas de expressão, exige que reconsideremos "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos (GERALDI, 1981, p. 46). Como vemos, a pergunta de Geraldi, feita há 30 anos, permanece oportuna: "ensinar o quê, para quem e para quê"? Neste estudo, acrescentamos e procuramos responder, a partir dos exercícios analíticos propostos, a uma outra questão: COMO fazê-lo?

Acreditamos que a adoção de uma visão da linguagem e do texto que vai além da perspectiva textual deve ser mesclada a uma perspectiva sociodiscursiva. Matencio (2006) já chamava a atenção para as possibilidades que a profícua produção científica a respeito dos gêneros poderia trazer ou sua potencial

1 A Lei Federal nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências.

contribuição, considerada especialmente pelo fato de que, na proposta de estudo dos gêneros, o pesquisador se disponibiliza também a considerar os processos discursivos, ou seja, uma certa configuração material própria do funcionamento de um dado discurso – à luz da categorização genérica, o que lhe permitiria, em princípio, visualizar tanto os movimentos de estabilidade dos processos sócio-históricos aí implicados quanto a instabilidade que caracterizaria a atualização de tais processos em eventos singulares de interação (MATENCIO, 2006, p. 2).

Desse modo, os pressupostos teóricos em questão no presente trabalho se referem ao universo da literatura e, ao mesmo tempo, ultrapassam em muito esse universo, já que versam sobre o funcionamento da linguagem como um todo, o qual engloba tantos gêneros quantos necessários para a vida cotidiana, para a comunicação das pessoas. Nesse sentido, destacamos as observações de Brait (2012) para quem os gêneros, de forma geral, se estudados isoladamente, podem ser entendidos a partir de sua estrutura, das exigências do suporte, dos avanços tecnológicos, etc.; mas, se tomados no corpo da tradição a que pertencem, certamente dirão muito mais sobre os sujeitos que os utilizam e neles se constituem, sobre a sociedade atual e suas formas de enfrentar a vida.

Assim, diante de um gênero qualquer (e dos textos que o constituem), é necessário considerar suas dimensões interna e externa, de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder. Esse movimento é muito mais amplo que a descrição das estruturas. Como explicita Faraco (2001), é a forma arquitetônica que governa a construção da massa verbal, a construção da forma composicional, incluindo a seleção do material verbal pensado como linguagem situada.

É importante destacar também, segundo a perspectiva teórica em questão, a ligação de um gênero com uma tradição, sua “relativa estabilidade”, ou seja, é a tradição que permite estudar as transformações do gênero comparativamente ao seu comportamento atual. Uma observação feita por Machado (2005) dá destaque ao surgimento da prosa literária e à maneira como isso altera o estudo dos gêneros proposto por Aristóteles. A reflexão é importante para a compreensão da noção de gênero para o Círculo, afinal é a prosa literária que vai “ouvir e se nutrir da fala cotidiana e dos gêneros que a constituem” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 376). Assim, conforme Machado (2012), a

emergência dessa prosa comunicativa passa a reivindicar outros parâmetros de análise. De acordo com Bakhtin (2015), em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros de discurso e toda a ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros, e isso acarretaria uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso.

Destacamos também as observações de Faïta (2001), ao argumentar sobre a relação, proposta por Bakhtin, entre enunciado e proposição, de que as restrições que regem as formas constituiriam o quadro no qual se materializaria a multiplicidade de trocas constitutivas de toda atividade. Assim, a descoberta de uma individualidade, ou de nossa individualidade, combinaria com o grau de clareza da relação entre o uso da linguagem e o campo em que se exerce essa atividade, ou seja, é essa percepção que nos conferiria o domínio dos gêneros, do jogo do diálogo e da subversão desses mesmos gêneros. Então, a normatividade se exprimiria nas combinações que o enunciado realiza, enquanto sua individualidade resultaria da livre concepção, pelo locutor, do seu projeto discursivo. Dessa forma, ressaltamos que o destaque dado a determinadas noções e perspectivas teóricas no decorrer deste trabalho está profundamente ligado ao nosso projeto para o presente texto, ou melhor, para a presente enunciação, a qual tem, em seu horizonte de questionamentos guiantes e motivadores, a ideia de que toda compreensão da fala e do enunciado é de natureza ativamente responsiva; prenhe de resposta... (BAKHTIN, 2015, p. 271).

4 O gênero escolhido

Numa das análises desenvolvidas por Alves Filho (2011) a respeito do processo de referenciação em editoriais, ele faz uma afirmação interessante sobre o funcionamento dos gêneros que optamos por destacar aqui:

> Em função dessa complexidade do funcionamento dos gêneros, propomos aqui a seguinte hipótese explicativa: a participação de um conjunto de enunciados em um gênero tende a decorrer de aspectos fortemente convencionais, como o fato de que as instituições e os sujeitos que os produzem declaram que eles são de tal gênero. Assim, se um texto publicado num jornal

aparece no interior da seção intitulada editorial, os leitores tenderão a aceitar que ali se trata de um editorial, mesmo se este texto não fizer uso de nenhuma característica típica e recorrente de outros conjuntos de editoriais ou do que se tem definido como sendo traços característicos deste gênero. Além disso, e aliado à rotulação convencional, o suporte onde os gêneros são exibidos também podem produzir o pertencimento de enunciados concretos a dado gênero. Ou seja, no dia-a-dia, o que define a participação de enunciados à grande classe de um gênero podem não ser meramente aspectos linguísticos ou estilísticos, mas muito mais as convenções dos produtores dos textos, e sua aceitação por parte dos interlocutores. (ALVES FILHO, 2011, p. 3).

A opção de destacar o trecho acima deve-se à experienciação da mesma sensação com o gênero conto. Ou seja, há controvérsias em relação à sua definição e muitos autores já se debruçaram sobre a poética ou a história desse gênero. A ideia de que é uma narrativa curta orienta a maior parte das explicações sobre a sua natureza, mas que não basta para defini-lo.[2] A diversidade se verifica especialmente se levamos em conta sua evolução diacrônica, sua produção, circulação e recepção em diversos países e os pressupostos das teorias que pretendem ou pretenderam definir esse gênero. Nos seus primórdios, sabemos que o conto esteve ligado às narrativas orais e que tomou inúmeros temas, contornos e subclassificações à medida que foi se tornando parte da cultura também escrita de diversas sociedades. Assistimos ao surgimento do conto policial, do conto fantástico, do conto gótico, etc. E, atualmente, verificamos uma tendência interessante relativamente à produção do chamado miniconto ou microconto, com intensa circulação ligada ao espaço da internet. Há, ainda, movimentos urbanos de "resgate" (ou reinvenção?) da oralidade com contadores de histórias contemporâneos. Assim, parece que o conto ilustra bem o caráter de "relativa estabilidade" dos gêneros e a renovação e/ou dinamização na medida em que é constante e paulatinamente realizado como enunciado.

2 Cumpre salientar que tal especificidade também pode ser encontrada nos gêneros piada e miniconto, o que faz com que o problema da (in)definição não seja uma particularidade do gênero conto.

Dessa forma, é interessante destacar as observações do teórico e escritor Julio Cortázar, quando apela para a importância da vitalidade da ideia de conto, em sua perspectiva aglutinadora e sintética, oriunda da 'batalha' entre o que se vive e a representação dessa vivência:

> É preciso chegar à ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem ao abstrato, a desvitalizar seu conteúdo, ao passo que a vida rejeita angustiada o laço que a conceituação quer lhe colocar para fixá-la e categorizá-la. Mas, se não possuirmos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido nosso tempo, pois um conto, em última instância, se desloca no plano humano em que a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo; e o resultado desta batalha é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

Assim, o conto é uma narrativa condensada, cujo objetivo está relacionado ao papel de textos que trabalham de forma estética a representação do homem e da vida (Gotlib, 1998). Como para outros autores, a delimitação do conto na contemporaneidade nos interessa também porque há recorrência de abordagens temáticas relacionadas às variadas formas de representação do homem moderno. Seu objetivo não é informar, ainda que informe, mas tem relação com as funções que a ficção tem desempenhado na história da humanidade. Além disso, quando se trata do texto escrito, é preciso considerar também o papel que a leitura tem desempenhado em sociedades como a nossa, papel esse que não é sempre o mesmo. No caso de uma obra ficcional como um conto, ele pode ser lido por diversas razões e com variados objetivos. Entretanto, para o presente texto, importam muito as motivações que levam os professores a trabalharem com esse gênero na escola. Afinal, sabemos que este é um gênero bastante presente nos diversos níveis de ensino da escola brasileira já há vários anos. Atualmente, tendo em vista que as gerações estão cada vez mais sendo expostas a novas semioses, novos suportes de leitura e novas formas de circulação, o trabalho com contos traz possibilidades interessantes.[3]

5 Aspectos importantes para o desenvolvimento do trabalho

Dentre as inúmeras possibilidades de trabalho com o texto "Noventa e três", destacamos, aqui, sugestões de propostas que poderão ser ressignificadas pelo professor, no trabalho com os alunos. Dessa maneira, o trabalho pedagógico pode ser iniciado com a análise da forma composicional desse conto (sua estrutura narrativa predominante), e da forma arquitetônica que o constitui. Investimos nessa empreitada, pois acreditamos se tratar de mais um caminho a ser percorrido pelo docente e

3 É possível questionar se a preferência dos professores se dá pela maior rapidez de leitura das narrativas curtas, haja vista as propaladas dificuldades de se trabalhar a leitura de certos gêneros (literários ou não) na escola. Não é o foco do presente texto a avaliação de uma possível e provável "crise no ensino da literatura", mas é preciso dizer que nossa proposta vai ao encontro de uma perspectiva que não valoriza determinadas esferas ou gêneros em detrimento de outros, mas investe na significação produtiva do trabalho com textos na escola. Desde que não é possível evitar a escolarização da leitura e da literatura, visto que a existência da escola já demanda esse movimento, é preciso orientar as práticas para uma formação que possibilite ao sujeito, eficaz e criticamente, tomar parte nas diversas manifestações discursivas que caracterizam as interações semióticas contemporâneas, inclusive as literárias e artísticas, fundamentais, ao nosso ver, mais que nunca, à formação do sujeito e que têm (e sempre tiveram) um papel importante em nossa vida social. Nesse sentido, crise significa o movimento necessário do repensar, do reavaliar e do reinventar.

sua turma, na tentativa de possibilitar aos alunos a compreensão do gênero, com vistas a dominá-lo e produzi-lo como sujeito/autor, consciente das suas condições de produção, circulação e recepção (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378). Para tal, sugerimos alguns movimentos a serem realizados junto aos alunos, a saber: a) localizar o conto na obra em que foi publicado (veículo, suporte, tempo, espaço, etc.), destacando também o projeto gráfico-discursivo do veículo do qual pode fazer parte o trabalho com diversas edições da obra; b) especificar o conjunto de textos que compõem a obra em que o conto se insere, comparativamente a obras da mesma natureza, de forma a perceber que essa narrativa faz parte dos gêneros que caracterizam a literatura contemporânea; c) observar os demais textos que participam da obra, estabelecendo as relações entre eles; d) observar o conjunto das obras do escritor, destacando o seu projeto discursivo.[4]

A título de ilustração, seguem capas das edições do livro **Estórias abensonhadas**

FIGURA 1 – Capas de diferentes edições do livro **Estórias abensonhadas**[5]

Fonte: Google.

Dessa forma, por meio desses passos e de outras iniciativas que o professor poderá acrescentar a esse trabalho, acreditamos que o aluno perceberá que o gênero emerge da totalidade do enunciado e poderá compreender a articulação entre exterior e interior, ou seja, perceber que todo gênero se constitui na dupla orientação da realidade, no casamento entre as circunstâncias históricas, ideológicas e contextuais nas quais um enunciado é realizado e os elementos linguísticos, enunciativos e formais que se materializam na interação verbal.

A narrativa escolhida para compor a nossa proposta de análise orientada é parte da obra *Estórias abensonhadas*, do escritor moçambicano Mia Couto. Achamos interessante destacar que a constatação de que são contos reunidos ecoa por meio do projeto gráfico das edições e por avaliação de leitores da obra. O escritor, ao apresentar a obra, se refere às narrativas como "estórias".

4 Essas orientações têm como base os procedimentos sugeridos por Brait e Pistori (2012) para o trabalho com o gênero editorial.

5 Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=estorias+abensonhadas&biw=1114&bih=635&source=lnms&tbm =isch&sa=X&ved=0ahUKEwjh4LC7t6jOAhWGeCYKHe6yCuMQ_AUIBygC#tbm=isch&q=estorias+abensonhadas+contra+capa&imgrc=BWOUTHhSTLykwM%3A. Acesso em: 15 ago. 2016.

> Estas estórias foram escritas depois da guerra. Por incontáveis anos as armas tinham vertido luto no chão de Moçambique. Estes textos me surgiram entre as margens da mágoa e da esperança. Depois da guerra, pensava eu, restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Tudo pesando, definitivo e sem reparo. Hoje sei que não é verdade. Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. Em todo este tempo, a terra guardou, inteiras, as suas vozes. Quando se lhes impôs o silêncio elas mudaram de mundo. No escuro permaneceram lunares. Estas estórias falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta (COUTO, 1996, p. 4).

Nota-se que os elementos destacados (capa, contracapa e apresentação do autor) são parte importante do projeto gráfico e discursivo da obra na qual está inserido o conto "Noventa e três" e, portanto, fazem parte de sua forma arquitetônica. Outro elemento importante é a observação feita no sumário a respeito de que algumas daquelas histórias foram publicadas anteriormente num jornal (*Jornal Público*), o que nos permite refletir sobre as formas de circulação do gênero em questão.

Mia Couto publicou essa obra em 1994, sendo uma das primeiras do escritor, o qual já é reconhecido por suas inúmeras publicações e premiações. É importante destacar a diversidade e riqueza da literatura africana, como é de esperar em qualquer literatura, ainda mais num continente tão grande e com tantos povos, pois, nesse caso específico (o da literatura africana), diversos estudos chamam a atenção para a tendência de se categorizar as manifestações literárias dessas sociedades e países sob a homogeneidade ilusória do "continente africano".[6] Assim, o escritor em questão, apesar de partilhar de características comuns tanto com escritores do mesmo país, quanto com escritores de outros países africanos e também com escritores de outros países, como o Brasil, tem um projeto discursivo particular e, no caso da obra em questão, específico. Dessa forma, o trabalho com o conto "Noventa e três" deve ressaltar esses aspectos, os quais fazem parte da dupla orientação da realidade que todo gênero possui, no que se refere aos seus aspectos contextuais. Além disso, a apresentação do livro **Estórias abensonhadas** feita pelo autor

6 Este é o caso, por exemplo, do filósofo Kwame Anthony Appiah, de Gana, que, em seu livro *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*, considera: Na verdade, "(...), a própria África (como algo mais que uma entidade geográfica) deve ser entendida, em última instância, como um subproduto do racialismo europeu; a idéia de pan-africanismo fundamentou-se na noção do africano, a qual, por sua vez, baseou-se, não numa autêntica comunhão cultural, mas, como vimos, no próprio conceito europeu de negro. (...) Dito de maneira simples, o curso do nacionalismo cultural na África tem consistido em tornar reais as identidades imaginárias a que a Europa nos submeteu" (APPIAH, 1997, p. 96).

(e descrita acima) nos permite analisar essa “voz” que explica as motivações para a criação dos textos e direcionar o trabalho para questões importantes que permeiam a produção de enunciados, especialmente em determinados gêneros escritos, em relação a alguns aspectos interessantes, a saber: criação das instâncias enunciativas; a questão da autoria e a gestão de vozes no texto.

Em relação às temáticas e aos recursos linguísticos recorrentes nas obras de Mia Couto, é importante dizer que o escritor partilha de características comuns a diversos textos produzidos na esfera literária do continente africano, também interessantes para o trabalho em sala de aula, como os processos de referenciação e representação em relação a: questões identitárias; contexto histórico de imposição colonialista; vivência das guerras civis, imaginário de uma certa ancestralidade e oralidade típicas das culturas africanas._

Entretanto, há algumas características específicas do estilo do autor que consideramos interessantes e poderão ser agregadas ao trabalho do professor, tais como: uma grande tendência à criação de neologismos, a criação de novas estruturas sintáticas (ou estruturas que subvertem o tradicional) e a presença de certa “oralidade” na escrita.

Desse modo, as particularidades percebidas no texto em questão, anunciadas pela apresentação feita pelo autor e percebidas na leitura do texto em relação aos seus recursos internos de estruturação, serão importantes para ressaltar o projeto discursivo que se materializa nesse enunciado específico; o que é fundamental para fazer a ponte com sua forma arquitetônica e também para poder traçar estratégias de trabalho com elementos linguísticos importantes para a estruturação linguístico-significativa do texto, de modo que se possa estabelecer algumas estratégias de trabalho epilinguístico e metalinguístico. Várias construções do texto oferecem possibilidades para a realização desse estudo dos aspectos “interiores” e permitem também que se desenvolva a percepção estética conforme “o jogo entre familiarização e estranhamento que encaminharia a recepção do leitor segundo o caráter plural e polissêmico das obras literárias”, como os exemplos a seguir: “O velho estava na cabeceira, cabeceando”; “O avô fingia, aniversariamente”; “O velho agradece, vidente invisual” (COUTO, 1996, p. 55).

Em relação a sua estrutura temática, dentre outras possibilidades que poderiam ser destacadas, a forma como são organizados alguns elementos abre possibilidades de percebermos como o projeto discursivo se materializa segundo a perspectiva proposta para o trabalho pedagógico em questão:

– Registros sobre o passado e o presente, a memória e o esquecimento

A partir da instituição social "velhice", o velho senhor protagoniza uma realidade baseada em relações superficiais, nas quais a afeição possui sentidos variados. Observa-se, na introdução do conto, a descrição da cena da festa de aniversário. É possível perceber o distanciamento entre o velho e a sua família, pois a presença de várias pessoas no espaço da narrativa não indica necessariamente que o avô seja uma pessoa importante para os mais jovens, o que se pode notar com a presença dos netos e bisnetos que enchem o quintal e a sala, mas não há contato com o velho aniversariante. O comportamento do avô é descrito como o de alguém que não quer ser deselegante com os demais membros da família e, por isso, sorri, mas o velho é despersonificado, como se fosse um objeto, logo no dia do seu aniversário.

> Foram entrando um por um. O velho estava na cabeceira, cabeceando. À medida que entravam, alguém anunciava os nomes, descrevendo em voz alta o jeito dos vestidos. Os netos encheram sala, os bisnetos sobraram no quintal. O avô levantava um olhar silencioso, sem luz. Sorria o tempo todo: não queria cometer indelicadeza. O avô fingia aniversariamente. Porque em nenhum outro dia os outros dele se recordavam. Deixavam-no poeirando com os demais objetos da sala (COUTO, 1996, p. 55).

– Variedade de espaços onde a história se passa

A trama acontece em um espaço urbano e varia entre a casa, onde ocorre a festa de aniversário e onde estão os seus familiares, e a rua, que é para onde o velho deseja ir, a fim de sair da sua realidade, fugir daquele local opressor em busca de felicidade. A realidade é abstraída quando o velho foge para a rua em busca de afeição, carinho, mesmo que seja por parte dos estranhos, pois

> (...) a multidão, ruidosa, acelera os festejos. Naquela alegria não cabem avôs. As bebidas correm, as mentes se vão tornando líquidas. O velho, embora tenha família,

> sente-se só, abandonado, encarcerado, refém. Mas o que ele quer não é uma festa de aparências. Agora por ente os barulhos que invadiram toda a casa, o avô sente saudade do jardim. Será que pode sair? Sair? Sair? Os familiares se admiram, indignados. Então, no preciso dia de anos? E aonde? O velho se resigna, desistido. Vai encontrar seus dois vigentes amigos: um gato silvestre e Ditinho, o menino de rua, desses que perderam a morada. O gato que se esfrega, seu todo corpo é uma língua lambendo o velho. Só para eles, vadios no jardim, ele se sentia avô. (COUTO, 1996, p. 56-58).

Observa-se o desejo do velho de sentir-se realmente amado, querido, de pertencer a um grupo como o daqueles dois seres, o menino e o gato, que também não tinham lugar no mundo dos seus. Este sentimento transforma o encontro com o menino e o gato em um momento de felicidade.

A seção seguinte discorre sobre opções metodológicas para o trabalho com os aspectos destacados até o momento.

6 Orientações metodológicas

Para o trabalho com esse texto, sugerimos alguns procedimentos metodológicos com base nos movimentos propostos na pedagogia dos multiletramentos pelo Grupo de Nova Londres/ NEW LONDON GROUP (NLG, 1996:2006, p. 35), cuja concepção tende a conferir ao professor o papel de 'projetista' do processo de aprendizagem, com a finalidade de incentivar os alunos a 'reprojetarem' suas práticas continuamente.[7] Nessa perspectiva, aprendizagem e produção são compreendidas como resultados dos projetos, das estruturas, dos sistemas complexos como crenças, tecnologias e textos.

Assim, a língua, usada para produzir ou consumir textos, com base na teoria do discurso, é considerada no âmbito dos "Projetos", o que envolve três elementos: projetos disponíveis, criação de projetos e projetos redesenhados (NLG, 1996:2006, p. 33). As atividades semióticas são entendidas como sendo a combinação e aplicação de convenções – projetos disponíveis. No processo de criação de projetos, essas convenções se transformam ao serem reproduzidas (FAIRCLOUGH, 1992 apud NLG, 1996:2006, p. 33). A relação entre os dois elementos/processos descritos dá origem ao terceiro, o projeto redesenhado. Ressalte-se que a construção do sentido é um processo ativo e dinâmico e não algo governado por regras estáticas, e que esses três elementos juntos estão constantemente em tensão. Para o GNL, essa

7 Destacamos que a escolha metodológica se justifica por acreditarmos que a pedagogia de multiletramentos ora apresentada tende a se alinhar com as ideias defendidas, aqui, acerca do trabalho com o gênero em sala de aula, não obstante as contribuições dos grupos que trabalham com sequências didáticas ou projetos didáticos de gêneros. Como dito, tal proposta é ainda um rascunho, um desenho que poderá ganhar "novo corpo", após as intervenções dos docentes que com ela entrarem em contato.

teoria atende aos seus anseios em relação à pedagogia dos multiletramentos, pois esta deve considerar a vida social e os sujeitos sociais nas sociedades culturalmente diversificadas e em constante mudança.

O próximo passo seria colocar em prática a pedagogia dos multiletramentos. Para isso, os autores buscam inspiração na sua compreensão sobre como a mente humana funciona na sociedade e na sala de aula, e também na natureza do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores consideram que a mente humana está em um corpo, é situada e social, ou seja, o conhecimento humano está ligado ao contexto social, cultural e material. Assim, chegam à conclusão de que a pedagogia dos multiletramentos é uma integração complexa

de quatro fatores: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

Nessa perspectiva, sugerimos que, inicialmente, o professor procure resgatar com os alunos as suas vivências com seus avós, com os idosos com os quais eles têm contato. Pode ser um movimento importante o relato da percepção dos alunos sobre os idosos nas mais variadas situações e como eles são tratados pelos mais jovens. Referimo-nos ao que o GNL chama de prática situada, quando há uma imersão na experiência e no uso dos projetos disponíveis de significação, incluindo aqueles advindos dos mundos da vida e da simulação de situações que podem ser encontradas nos espaços das vivências (NLG, 1996:2006, p. 35).

Além dessa sugestão de trabalho, outros encaminhamentos, nessa direção, podem ser feitos após a leitura do conto pelos alunos, como a discussão sobre alguns aspectos presentes no projeto discursivo do autor, como já mencionamos: localizar o conto na obra em que foi publicado (veículo, suporte, tempo, espaço, etc.), destacando também o projeto gráfico-discursivo do veículo; especificar o conjunto de textos que compõem a obra em que o conto se insere, comparativamente a obras da mesma natureza, de forma a perceber que essa narrativa faz parte dos gêneros que caracterizam a literatura contemporânea. Reiteramos que o trabalho do professor, com suas alterações e incursões na proposta de trabalho, poderá ser fundamental para incrementar a discussão sugerida. Entendemos que esse seria o momento da instrução explícita, ou seja, da compreensão sistemática, analítica e consciente dos projetos de significado e processos dos projetos, o que requer a introdução explícita

da metalinguagem que descreve e interpreta os elementos do projeto dos diferentes modos do sentido. (NLG, 1996:2006, p. 35).

No momento do enquadramento crítico, as possibilidades são inúmeras, pois essa é a fase em que os alunos terão a oportunidade de realizar a interpretação do contexto social e cultural de projetos de sentido particulares, ou seja, os alunos poderão analisar novamente o que estão estudando com uma visão crítica em relação ao seu contexto (NLG, 1996:2006, p. 35). Aqui cabe também observar os demais textos que participam da obra, estabelecendo as relações entre eles; observar o conjunto das obras do escritor, destacando o seu projeto discursivo, contextualizando-o em relação à cultura afro-brasileira e como esse discurso dialoga com a nossa cultura.

A prática situada é um movimento muito caro ao Grupo de Nova Londres. Os autores ressaltam que este é o movimento em que há a transferência na prática de construir sentidos, o que faz com que o sentido transformado (o projeto redesenhado) funcione em outros contextos ou lugares culturais. Assim, o professor poderia apresentar aos alunos dois outros contos: "Presepe", do livro **Tutameia**, de Guimarães Rosa, cuja linguagem se aproxima muito da do conto de Mia Couto e que também tem como temática o idoso, e "Feliz Aniversário", de Clarice Lispector, que apresenta aspectos relacionados ao uso da linguagem que podem ser contrastados com as escolhas de Guimarães Rosa e Mia Couto.[8] As possibilidades são inúmeras, pois esse é o momento em que os alunos terão a oportunidade de se apresentarem como protagonistas, construtores de sentidos.[9]

Os autores alertam que a prática situada no processo de aprendizagem envolve o reconhecimento de que as diferenças são críticas nos mundos da vida multifacetados. Assim, acredita-se que o espaço da sala de aula e o currículo devem estar comprometidos com as experiências e discursos dos alunos, que são fortemente definidos pela diversidade cultural e de linguagens e pelas práticas advindas com esta diversidade. A instrução aberta significa que os alunos podem desenvolver uma metalinguagem que considere as diferenças de Projetos. Cabe ao enquadramento crítico ligar essas diferenças de Projetos aos diferentes objetivos culturais, enquanto que a prática transformada envolve o movimento de um contexto

8 Em artigo publicado na Revista Multidisciplinar da UNESP, Lauriti (2009) apresenta uma análise comparativa entre os contos "'Feliz aniversário", de Clarice Lispector, e 'Noventa e três", de Mia Couto. Nesse artigo o autor procura as marcas do drama do silenciamento da velhice nas sociedades de que são oriundos e a forma que utilizam para denunciar a hipocrisia das relações familiares existente. Disponível em: <http://www.miacouto.org/content/uploads/2015/04/Feliz-anivers%C3%A1rio-e-Noventa-e-tr%C3%AAs-Thiago-LAURITI..pdf>.

9 A inserção desses dois contos, nessa proposta de trabalho, visa a possibilitar que o professor e seus alunos estabeleçam um estudo comparativo dos três textos, no que tange à estrutura da narrativa, ao eixo temático e ao uso da linguagem, por exemplo. Como dito, pode ser notada uma relação de similaridade entre esses contos, tendo em vista os aspectos sugeridos. Quanto à temática tratada na narrativa, observa-se que nos três contos há o silenciamento da categoria social "velhice". Podemos ressaltar o tratamento recebido de seus familiares pelos idosos, seus sentimentos em relação à forma como são tratados e seu isolamento, exclusão e alijamento do convívio com o mundo. Apenas para citar um exemplo das muitas possibilidades de exploração dos textos citados, sugere-se que os alunos analisem a maneira como a temática do idoso é tratada nos três contos. Isso implica um estudo comparativo das obras, tendo em vista objetivos como: perceber os efeitos de sentido subjacentes às falas do narrador e dos personagens e analisar a maneira como cada autor utiliza a linguagem para caracterizar as personagens idosas (metáforas, neologismos, hipérboles, etc.). Outra possibilidade seria avaliar a maneira como o protagonista de cada conto se relaciona com os familiares, buscando explicitar relações de similaridade e/ou de oposição entre os textos, com a finalidade de promover um debate sobre a relação entre os usos da linguagem e a crítica social que se propõe nessas narrativas.

cultural para outro, por exemplo, a reprojeção das estratégias de construção do sentido para que possam ser transferidas de uma situação cultural para outra (NLG, 1996:2006, p. 36)

Esta proposta reconhece os diferentes Projetos Possíveis de construção do sentido, localizados, uma vez que estão inseridos em contextos culturais diferentes. Assim, para os autores:

> A metalinguagem dos 'Multiletramentos' descreve os elementos do Projeto, não suas regras, mas sim como um projeto heurístico que leva em consideração a infinita variedade de formas diferentes de construção do sentido em relação às culturas, e identidades multifacetadas a que servem. Ao mesmo tempo, a Projeção restaura a agência humana e o dinamismo cultural ao processo de construção de sentido. Todo ato de significação se apropria de Projetos Possíveis e os recria na Projeção, assim, produz novos sentidos na forma de 'Reprojeção' (NLG, 1996: 2006, p. 36).

7 Palavras finais

Os desafios que se apresentam ao professor de língua portuguesa são inúmeros. Os mundos da vida têm se revelado cada dia mais, múltiplos. À escola cabe a difícil tarefa de oferecer uma formação voltada para três áreas, a saber: para o campo do trabalho, para a vida pessoal e para o exercício da cidadania (art. 205 da CF/1988). Assim, o professor, consciente de suas possibilidades, geralmente empreende escolhas dentre os inúmeros objetos de ensino possíveis e disponíveis, sempre considerando que a escolha de um objeto excluirá, inevitavelmente, muitos outros. Cabe ao professor decidir quando, e se, para esse ou aquele grupo de alunos, inserido em um determinado contexto histórico social, com necessidades particulares em relação à sua aprendizagem, essa proposta de trabalho com o gênero conto pode ser utilizada.

A opção de um ensino de língua que concebe esse objeto como atividade humana e social é a principal motivação dessa proposta, a qual vai ganhando corpo também por meio do desejo de pensar o texto literário como objeto de ensino extremamente rico em possibilidades significativas, ainda mais quando envolve linguagens e culturas inter-relacionáveis de vários modos, como é o caso da cultura brasileira e da cultura de países africanos de língua portuguesa.

Assim, o jogo entre estranhamento e identificação é provavelmente algo que faz parte não somente da apropriação do texto estético, mas também desse processo de apropriação de textos de natureza teórico-metodológica pelo professor. Entretanto, esperamos que as ideias propostas aqui também sejam redesenhadas pelos atores do processo educativo, de maneira a construir uma prática transformadora no ensino/aprendizagem de gêneros de discurso, da língua portuguesa, das linguagens, enfim, que nos povoam e são povoadas por nós.

Abstract

In this work we intend to focus on theoretical perspectives about the functioning, constitution and nature of the textual genre "tale", in the light of Bakhtinian dialogism, in dialogue with authors who conceive the work with textual language from a sociodiscursive point of view. For this undertaking, in this paper, we have taken as object of analysis and proposal the tale Ninety-three, by Mia Couto. At the same time as theorethical considerations are woven, in this text, we have made an attempt to present a pedagogical proposal of work with the related tale, under the theoretical-methodological approach of the pedagogy of multiliteracies as proposed by New London Group, which tends to conceive the teacher as a "designer" of the students's learning process, so the teacher has the task to encourage students to constantly "redesign" their language practices. In this perspective, from a situated practice, with the immersion in the use of available projects of signification, the overt instruction is done from the analytic, conscious and systematic understanding of these projects, so they come to the critical framing in which they have the opportunity to perform the interpretation of social and cultural context of projects in a critical way which will lead them to move from one cultural context to another through transformed practice.

Keywords: Textual genre. Tale. Dialogism. Multiliteracies.

Referências

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, v. 34, n. 2, 2014.

ALVES FILHO, Francisco; SILVA, Lafity dos Santos; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Relações de imbricação entre gêneros do discurso e referenciação no Jornal *Folha de S.Paulo*. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, p. 222-238, 2011.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz (Org.). A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **ALFA**: Revista de Linguística, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n2/02.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Nova Fronteira, 1996.

FAÏTA, Daniel. A noção de "gênero discursivo" em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997. p. 159-175.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto. (Org.)**Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1998.

LAURITI, Thiago. Feliz aniversário e Noventa e três: o silenciamento da velhice nas narrativas de Clarice Lispector e Mia Couto. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**. Saber Acadêmico, n. 7, junho, 2009. Disponível em: <http://www.miacouto.org/content/uploads/2015/04/Feliz-anivers%C3%A1rio-e-Noventa-e-tr%C3%AAs-Thiago-LAURITI..pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. **Revista Estudos Linguísticos.** São Carlos, v. 35, p. 138-145, 2006.

NEW LONDON GROUP. 2006[1996] A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Org.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006[2000]. p. 9.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebimento: 01/08/2016

Aceite: 20/09/2016