

**GÉNERO RECONTO:
ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA
NO ENSINO DE PORTUGUÊS EM ANGOLA**

*Luzonzo Filipe**

RESUMO: o objetivo da presente pesquisa é, por um lado, analisar os recontos produzidos pelos alunos angolanos do Ensino Secundário e, por outro, conceber um modelo didático do género e uma sequência didática para ser implementada nas aulas de português língua materna. Na primeira secção, apresenta-se uma análise linguística dos textos que constituem o *corpus* e, na segunda, a elaboração das propostas didáticas. O corpus utilizado é composto por dez recontos retirados de forma aleatória numa turma de 40 alunos, servindo de amostra representativa. Nos recontos, foram analisados os parâmetros dos contextos físico e sociossubjetivo, assim como a estrutura, as marcas do género e as configurações das unidades linguísticas. Para tal, o presente estudo baseia-se no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, especialmente, nos trabalhos realizados no campo do ensino de língua através de géneros de texto, Bronckart (2005); Schnewly & Dolz (2004). A pesquisa efetuada evidencia que oito textos não apresentam uma avaliação à história contada, nem a moral que dela se pode tirar. Além disso, observa-se que 69% dos articuladores textuais são aditivos, a cadeia anafórica não é propriamente uma forma nominal; os mecanismos de coesão verbal são sustentados pelo pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente; 80% das vozes identificadas são das personagens, sendo introduzidas maioritariamente pelo verbo “dizer”. Finalmente, as modalizações identificadas são do tipo lógico e apreciativo. A partir destes resultados e de outros problemas de escrita detectados na análise e correção dos textos, concebem-se o modelo didático do género e a sequência didática como solução de remediação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de escrita; Género reconto; Interacionismo Sociodiscursivo; Produção textual; Sequência didática.

Introdução

O trabalho aqui apresentado inscreve-se no âmbito das pesquisas que estão sendo desenvolvidas na área de Linguística e Ensino de Língua, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, nas quais se adota o género textual como ferramenta de estudo.

* Professor Assistente no Departamento de Línguas e Literaturas em Língua Francesa, na Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto (Angola) e investigador no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNI). Mestre em Ensino da Língua Portuguesa e Doutorando em Linguística e Ensino de Língua pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal).

O presente artigo limita-se ao gênero “reconto” e tem como objetivo analisar os recontos produzidos pelos alunos do Ensino Secundário, em Angola, considerando-se a estrutura, marcas, situação de produção e a configuração das unidades linguísticas, tendo em vista a apresentação de propostas didáticas como solução para os problemas identificados. Neste contexto, a designação “reconto” remete para os textos resultantes da reconstrução, por escrito, de uma história (ou conto) já existente. O principal procedimento aqui em causa é, desta forma, a imitação do texto original, respeitando o tipo de linguagem, as marcas do gênero, o tema, o conteúdo e a estrutura. Na sua obra, Giasson (1993, p. 134), refere que “o reconto consiste na leitura de uma história por parte do aluno e posterior narração por palavras próprias. [...] os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a criar uma nova história”. Portanto, o reconto não se trata de uma repetição do texto lido, mas da reconstrução de uma história por parte do aluno.

A pesquisa prima por uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), privilegiando a perspectiva teórica e os instrumentos de análise do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), particularmente, os trabalhos realizados por Bronckart (2005), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros, no âmbito do ensino de língua através de gêneros de texto. Para a redação dos textos, os discentes foram solicitados a reproduzir uma história/um conto à sua escolha. A investigação foi feita a uma turma de 40 alunos, tendo sido retirados, aleatoriamente, dez recontos como população representativa, constituindo este o *corpus* de pesquisa. Dos aspetos analisados, constam: **i.** o plano de texto; **ii.** as marcas do gênero; **iii.** as características da situação de produção, nomeadamente os parâmetros contextuais físicos e socio subjetivos; **iv.** as configurações das unidades linguísticas.

Os resultados obtidos permitem afirmar que os recontos apresentam um conteúdo temático devidamente organizado, favorecendo a deteção da progressão temática.

O artigo está organizado em duas partes: a primeira contempla a articulação da sustentação teórica com a análise linguística dos recontos produzidos pelos alunos; a segunda é dedicada à produção textual orientada em contexto escolar.

Gêneros textuais no Ensino Secundário em Angola

Em Angola, o Ensino Secundário sucede ao Ensino Primário, e compreende dois ciclos de três classes: **i.** o Ensino Secundário do 1º Ciclo, integrando as 7ª, 8ª e 9ª classes; **ii.** o Ensino Secundário do 2º Ciclo, agregando as 10ª, 11ª e 12ª classes. Este último organiza-se em áreas de conhecimento de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso. Por uma questão de delimitação do tema, o presente trabalho concerne apenas o 2º Ciclo. No seu Programa de Língua Portuguesa, concebido pelo INIDE¹, constam as designações de tipologias textuais e gêneros literários. De acordo com este programa, as tipologias textuais e gêneros literários a contemplar são os seguintes: **i.** 10ª classe – texto informativo, texto lírico e texto narrativo; **ii.** 11ª classe – texto narrativo, texto lírico e texto argumentativo; **iii.** 12ª classe – texto lírico, texto argumentativo e texto dramático (INIDE, p. 9). Dos textos narrativos propostos, constam: crónica (2 textos), conto (4 textos), novela (1 texto) e romance (1 texto), para a 10ª classe; e para a 11ª classe, o estudo é feito em torno da obra “As aventuras de Ngunga” um romance de Pepetela². Portanto, o gênero reconto não figura no programa do 2º Ciclo do ensino Secundário. Neste contexto, a sua exploração nas aulas é muito pouco provável, ou mesmo nulo, daí a sua eleição para o presente estudo.

Contexto de produção dos recontos que compõem o *corpus*.

O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado (BRONCKART, 1996, p. 93).

Tabela 1 – Contexto físico

Local de produção	Sala de aulas do Instituto Médio de Economia de Luanda (Ensino secundário).
Momento de produção	Os textos foram produzidos no mês de setembro de 2017. Aos alunos foi-lhes solicitado a reprodução livre de um conto ou uma história que tenham lido ou ouvido. O tempo de redação e o comprimento do texto não foram rigorosamente limitados, embora se tenha pedido um texto de aproximadamente uma página.

¹ Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

² Nome literário de Artur Pestana dos Santos, um dos maiores escritores angolanos. Foi galardoado com o Prémio Camões pelo conjunto da sua obra em 1997.

Emissor³	- D.F.A.; B.D.C.; J.F.C.; D.J.P.M.; J.C.P.; A.M.C.S.; A.B.A.; A.A.V.M.; V.E.A.P.; E.J.A.
Recetor	- Docente e Investigador no CLUNL ⁴ .

Tabela 2 – Contexto sociossubjetivo

Espaço social	Instituição de Ensino Secundário.
Posição social do emissor	Alunos da 10ª Classe do Ensino Secundário Angolano.
Posição social do receptor	Docente e Investigador no CLUNL.
Objetivo da interação	Solicitar aos alunos a redação de recontos sujeitos à análise, podendo determinar o nível de escrita e produção textual.

Arquitetura interna do texto

Os recontos, tal como outros textos, são unidades de sentido que se caracterizam por formar um todo coerente com início, meio e fim. Segundo Bronckart (1996, p. 120), os textos são organizados por uma arquitetura interna composta por três níveis superpostos e interativos, denominada “folhado textual”. As três camadas do folhado textual são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Infraestrutura geral

A infraestrutura geral do texto corresponde ao nível mais profundo do folhado textual. Segundo Bronckart (1996, p. 121), este nível é constituído pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso, incluindo o modo de articulação destes, bem como pelas eventuais seqüências textuais. O plano geral do texto concerne à organização global do conteúdo temático. Este pode ser identificado no momento de leitura e apresentado de forma codificada numa espécie de resumo. Por sua vez, Coutinho (2019, p. 43), defende que esta

³ Por uma questão de privacidade, os nomes dos autores dos textos foram ocultados, estando representados apenas pelas suas iniciais.

⁴ Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

abordagem não é suficiente para dar conta da noção, pois o que está em causa é a possibilidade de reconhecer uma organização do texto através da identificação de blocos dotados de unidade semântica.

Tabela 3 – Plano geral de texto

Textos	Plano geral de texto
T1	<ul style="list-style-type: none"> - Os três amigos (Viajante, Sonhador e Curador) intervêm na doença da moça com quem pretendiam se casar (par. 1); - Os três amigos disputam-se na tentativa de se casarem com a moça (par. 2); - A moça impõe condições aos jovens (par. 3); - Ouvida cada um deles, a moça acabou por ficar com o sonhador. (par. 4).
T2	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação e caracterização profissional e psicológica de Zoran. (par. 1); - Zoran simula a sua morte no seu país e vai para um outro, a fim de concretizar o seu sonho. (par. 2); - Identificação e caracterização profissional e psicológica do inimigo de Zoran (par. 3); - Zoran pretende a irmã do seu inimigo, facto que agravou o desentendimento já existente. (par. 4); - Reconciliação dos dois inimigos, após salvar a irmã, numa tentativa de assalto (par. 5); - Concretização do casamento de Zoran com a irmã do seu inimigo. (par. 6).
T3	<ul style="list-style-type: none"> - Sapo e coelho, dois amigos, esfomeados, passeiam pelo campo. (par. 1); - Os dois amigos planificam consumir respetivas mães, uma de cada vez (par. 2); - Consumo da mãe do coelho, o sapu alerta a sua, que se pôs em fuga (par. 3); - O coelho apresenta queixa ao tribunal, e o sapo é penalizado, cortando-lhe a cauda (par. 4).
T4	<ul style="list-style-type: none"> - A tartaruga, com uma espiga de milho na mão, declara ao rei, ter comprado um escravo (par. 1); - Ao caminhar, atira a espiga às galinhas que, rapidamente, foi consumida. (par. 2); - A tartaruga acusa uma galinha, aos homens da aldeia, de ter comido a pérola do rei, e foi-lhe entregue a galinha. (par. 3); - A tartaruga mata a galinha e atribui a ação ao boi; informa o pastor, e foi-lhe entregue o boi. (par. 4); - A tartaruga mata o boi e atribui a ação ao trabalhador da roça, e foi-lhe entregue. (par. 5); - A tartaruga apropria-se do homem acusado e apresenta-o ao rei como sendo seu escravo (par. 6).
T5	<ul style="list-style-type: none"> - O leão empresta o seu bode ao chagal a fim de fecundar a sua cabra, tendo esta parido duas crias (pr. 1); - O chagal leva de volta o bode, com uma cria como benefício, mas o leão exige as duas, e se desentendem. (par. 2); - O chagal apresenta o caso aos reis da floresta e convida a tartaruga para o apoiar (par. 3); - Na reunião dos reis, o leão perde a razão e é condenado (par.4).
T6	<ul style="list-style-type: none"> - Uma jovem de 20 anos namorava com um pobre rapaz de 22. (par. 1); - A rapariga é aconselhada por uma amiga a procurar um rapaz abastado, e termina o namoro (par. 2); - A jovem, doravante, namora com um advogado, engravida-se e este não a assume (par. 3); - A jovem tenta retomar o ex-namorado, mas este já se tinha casado com a amiga que a mal aconselhara (par. 4).
T7	<ul style="list-style-type: none"> - Deus criou o mundo, a terra e, Adão e Eva. (par. 1); - Surge satanás, aconselha a Eva a comer da fruta proibida e partilha com o Adão. (par. 2); - Deus castiga o casal, decidindo que o salário pela desobediência seria a morte. (par. 3); - A obra satânica é concretizada, exigindo, por isso, muito cuidado e acautela. (par. 4).

T8	<ul style="list-style-type: none"> - Um jovem, órfão de pai, pretendia uma rapariga, mas por ele ser pobre, ela não o amava. (par. 1); - O jovem procura por um <i>kimbandeiro</i> para conseguir poderes de vir a tornar-se rico, e conseguir uma mulher do seu sonho. (par. 2); - Ao terminar o tempo estipulado, o <i>kimbandeirm</i> exige o jovem violar a própria mãe para poder renovar o feitiço. (par. 3); - O jovem não consegue concretizar o ato, e sofre de distúrbios mentais, como consequência. (par. 4); - A namorada do jovem aparece grávida. (par. 5); - Moral da história: para conseguirmos o que almejamos é com dedicação e muito esforço. (par. 6).
T9	<ul style="list-style-type: none"> - Um príncipe foi coroado, e isto obrigou-o a procurar pela futura rainha (par. 1); - As candidatas foram apresentadas ao concurso para o casamento (par. 2); - A candidata vencedora foi apresentada à família e à sociedade. (par. 3).
T10	<ul style="list-style-type: none"> - Um homem sábio compra um burro no mercado, amarra-o e leva para casa. (par. 1); - Pelo caminho, um homem desata as cordas e faz-se substituir pelo burro (par. 2); - O sábio liberta o homem e regressa ao mercado para comprar um outro burro (par. 3); - O homem depara-se com o mesmo burro, e absteve-se de comprar. (par. 4); - Os que acompanhavam a história riam-se até chorar. (par. 5).

Tipo de discurso

Os tipos de discurso são formas linguísticas, identificáveis nos textos, e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos. Segundo Coutinho, Jorge & Tanto (2012, p. 27), a sequência narrativa constitui uma possibilidade transversal a diferentes géneros, podendo considerar-se equivalente aos tipos de discurso da ordem do narrar (narração e relato interativo), tal como são entendidos no quadro do ISD. Na análise efetuada, destaca-se a presença qualitativa de segmentos narrativos que, no interior de alguns textos, estão inseridos os segmentos de discurso interativo, que correspondem às falas de algumas personagens, como, por exemplo: **i.** “[...] o curador disse – fica comigo, nunca vais ficar doente, nem morreres. R: a moça respondeu: quem mamar primeiro nos seios da minha mãe, vai poder ficar comigo”. (T 1). **ii.** “o sábio perguntou-lhe – porque é que estás aqui? R: a minha avó enfeitiçou-me e transformei-me num burro” (T 10).

Sequências textuais

Por Bronckart (1996, p. 122), a noção de sequência textual designa os modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral de texto. Os textos que compõem o nosso *corpus*, sendo todos recontos, são organizados em sequências

narrativas. Estes representam factos ou acontecimentos situados num tempo, com um encadeamento lógico, desenvolvendo uma ação. De acordo com este autor, só se deve considerar como sequência narrativa quando a história contada mobiliza as personagens implicadas nos acontecimentos organizados de forma sucessiva e cuja organização é sustentada por um processo de intriga (BRONCKART 1996, p. 222). Este processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim.

Para este trabalho, não havendo necessidade de efetuar uma análise exaustiva das sequências presentes nos textos, tendo em conta os objetivos preconizados a alcançar, limitou-se a efetuar uma abordagem simples, tecnicamente designada por “protótipo mínimo” (BRONCKART 1996, p. 222). Este reduz-se a uma articulação tripartida, tal como a seguir se apresenta:

Situação inicial	Transformação	Situação final
Início	Meio	Fim

A situação inicial caracteriza-se pela exposição ou apresentação de um “estado de coisas”, estado esse que pode ser considerado “equilibrado” no qual a sequência da história vai introduzir uma perturbação/transformação. Esta fase inicia, geralmente, com uma expressão introdutória, como, por exemplo: “era uma vez...”, “certo dia...” (ou ainda, – “há muitos (e muitos) anos...”, “certa vez...”, “há muito tempo atrás...”, “houve um tempo em que...”, etc.). A etapa da transformação constitui o momento de desencadeamento das ações e dos acontecimentos, criando tensões e as respetivas resoluções. Por último, a situação final, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido pela resolução adotada dos factos: em “conclusão”, “finalmente”, etc. Tratando-se de recontos, a estas três fases principais acrescentam-se outras duas, cuja posição na sequência é menos restrita, na medida em que dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história narrada, que são: **i.** a fase de avaliação, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história; **ii.** a fase da moral, em que se explicita o significado global atribuído à história narrada. Estas aparecem, geralmente, no final do texto.

No quadro seguinte, apresentam-se as macroestruturas que constituem o protótipo mínimo dos textos analisados: a situação inicial, o meio (que engloba o desencadeamento das ações e dos acontecimentos), a situação final, a avaliação e a moral da história.

Tabela 4 – Análise da macroestrutura dos recontos

TEXTOS	SIN	MEI	SIF	AVL	MOH
T1	+	+	+	-	-
T2	+	+	+	-	-
T3	+	+	+	+	-
T4	+	+	-	-	-
T5	+	+	+	-	-
T6	+	+	-	-	-
T7	+	+	+	+	+
T8	+	+	+	-	+
T9	+	+	+	-	-
T10	+	+	+	-	-
%	100	100	80	20	20

SIN: Situação inicial; **SIF:** Situação final; **AVL:** Avaliação; **MOH:** Moral da história

Constatação: todos os textos (100%) apresentam a situação inicial e a etapa da transformação (o meio); oito apresentam a situação final (80%), igualmente, oito (80%) não esclarecem o significado global da história narrada; oito recontos não propõem um comentário relativo ao desenrolar da história. No que toca à situação inicial, foi notória a ausência de uma expressão introdutória em cinco recontos (50%). Em termos de narratividade, constatou-se que os recontos são constituídos apenas pela simples enumeração de sequências de ações e/ou acontecimentos. Deste ponto de vista, Adam (2011, p. 178) sublinha o seguinte: “un récit qui n’est constitué que d’une simple énumération d’une suite d’actions et/ou d’événements possède un faible degré de narrativisation”.

Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, sendo articulados à linearidade do texto. Dentre esses mecanismos, constam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

A. Os mecanismos de conexão (MC) concernem à coesão interfrásica. Esta é conferida pela utilização de conectores e marcadores discursivos que estabelecem relações de dependência entre os elementos que constituem uma frase ou sequência de frases. Para Bronckart (2003, p. 52), os MC contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades: os “organizadores textuais”. A noção de organizadores textuais foi proposta por Schnewly, Rosat & Dolz (1989) para evidenciar as diferentes operações de planificação textual que o termo conector não contemplava. Os organizadores textuais constituem, assim, nas palavras dos autores, “trace[s] privilégié[s] de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle” (SCHNEUWLY, ROSAT & DOLZ, 1989: 40). Para o presente estudo, e por uma questão de delimitação do tema, foram postas de lado as relações estabelecidas por advérbios e preposições.

Tabela 5 – Síntese dos mecanismos de conexão

Tipo de relação	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	Tot.	%
Aditiva	07	11	10	11	07	05	04	11	01	15	82	69
Conclusiva	02	03	01	-	01	04	01	03	03	-	18	15
Finalidade	01	01	01	01	04	02	01	01	02	-	14	11
Temporalidade	-	02	02	-	04	02	01	-	01	-	12	10
Causalidade	03	-	01	-	-	-	-	01	-	02	07	08
Contrastiva	-	-	-	-	-	-	-	06	02	-	08	06
Concessiva	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01	0,8
TOTAL	13	17	15	12	16	14	06	22	10	17	118	100

Constatação: 69% de conectores utilizados são aditivos; as relações de conclusão, de finalidade e de temporalidade aparecem na ordem dos 15, 11 e 10%. Abaixo dos 10%, constam os conectores que estabelecem as relações de causalidade, contrastiva e concessiva, com 8; 6 e 0,8% respetivamente.

B. Mecanismos de coesão nominal (MCN) – estes elementos designam expressões linguísticas polifuncionais que marcam as relações de dependência ou descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos de frases. De acordo com Bronckart (2003,

p. 53), a marcação da coesão nominal é feita por duas categorias de anáforas: pronominais e nominais. No discurso narrativo, as anáforas pronominais aparecem com maior frequência, particularmente, na 3ª pessoa. Neste contexto, os MCN exercem duas funções: 1. função de introdução, a que marca a inserção de uma unidade de significação nova (unidade-fonte), dando origem a uma cadeia anafórica; 2. função de retomada, que consiste em reformular, retomar essa unidade-fonte no decorrer do texto (por meio de anáfora ou termo anafórico). Essas relações de dependência são feitas por sintagmas nominais ou pronomes, constituindo as cadeias anafóricas. Na análise feita, registou-se apenas uma única ocorrência da anáfora nominal (o sapo e o coelho que foi retomado por os dois – T 3). Este registo confirma a tese de Bronckart (1996) sobre a relação da coesão nominal com os tipos de discurso, ou seja, de que as escolhas das unidades anafóricas podem ser influenciadas pelo tipo de discurso em que essas unidades aparecem:

Le choix effectif des unités anaphoriques peut [...] être dépendant du type de discours dans lequel ces unités apparaissent. Dans la mesure où les types de l'ordre du raconter mettent régulièrement en scène des séries des personnages, on y trouvera les plus fréquents des anaphores pronominales à la 3^{ème} personne. (BRONCKART, 1996. p. 275).

Tabela 6 – Mecanismos de coesão nominal

Anáfora nominal (ocorrências)		Anáfora pronominal (ocorrências)
T 1	...	- o sonhador <i>retomado por ele</i> ; a moça <i>retomado por ela</i> ; dos três amigos <i>retomado por um deles</i> ; os amigos <i>retomado por todos</i> ; aos amigos <i>retomado por a eles</i> ; a moça <i>retomado por ela</i> ; a moça <i>retomado por minha</i> ; o viajante e o curador <i>retomado por vocês</i> ; o viajante e o curador <i>retomado por vocês</i> ; o sonhador <i>retomado por ele</i> .
T 2	...	- Zoran <i>retomado por ele</i> ; Zoran <i>retomado por ele</i> ; Zoran <i>retomado por ele</i> ; do Zoran <i>retomado por seu</i> ; do Zoran <i>retomado por seu</i> ; Zoran <i>retomado por ele</i> ; do Zoran <i>retomado por seus</i> ; Zoran <i>retomado por ele</i> ; do Zoran <i>retomado por sua</i> ; do Zoran <i>retomado por seu</i> ; do Zoran <i>retomado por seu</i> ; do Zoran <i>retomado por seu</i> ; do rival <i>retomado por seu</i> ; do Zoran <i>retomado por seu</i> ; Zoran e o rival <i>retomados por eles</i> ; do Zoran <i>retomado por dele</i> .
T 3	o sapo e o coelho <i>retomado por os dois</i> .	- o sapo e o coelho <i>retomados por eles</i> ; o sapo e o coelho <i>retomados por eles</i> ; o sapo e o coelho <i>retomados por eles</i> ; a mãe do coelho <i>retomado por ela</i> ; o sapo <i>retomado por este</i> ; sapo <i>retomado por o</i> ; cortar a cauda do sapo – <i>retomado por -lhe</i> (cortar-lhe a cauda).
		Elipses
		– o sapo e o coelho – começaram pela mãe; os bichos – decidiram

T 4	...	às pessoas <i>retomado por</i> -lhes ; ao dono <i>retomado por</i> -lhe ; da tartaruga <i>retomado por</i> sua ; dos homens <i>retomado por</i> deles .
	Elipses	
- a tartaruga – [] levou o homem; a tartaruga – [] disse.		
T 5	...	- ao chagal <i>retomado por</i> -lhe ; do leão <i>retomado por</i> teu ; do chagal <i>retomado por</i> minha ; do leão <i>retomado por</i> teu ; do chagal <i>retomado por</i> tua ; do bode <i>retomado por</i> seu ; do leão <i>retomado por</i> seu ; ao leão <i>retomado por</i> -lhe ; a tartaruga <i>retomado por</i> ela ; a tartaruga <i>retomado por</i> ela ; do leão <i>retomado por</i> dele .
T 6	...	- uma jovem <i>retomado por</i> ela ; um jovem <i>retomado por</i> ele ; do jovem <i>retomado por</i> sua ; um jovem <i>retomado por</i> ele ; um jovem <i>retomado por</i> sua ; amigas <i>retomado por</i> elas ; um jovem <i>retomado por</i> ele ; uma jovem <i>retomado por</i> ela ; uma jovem <i>retomado por</i> ela ; uma jovem <i>retomado por</i> ela ; uma jovem <i>retomado por</i> ela ; da jovem <i>retomado por</i> seu ; um jovem <i>retomado por</i> ele ; o advogado e a jovem <i>retomados por</i> eles ; o advogado <i>retomado por</i> ele ; à jovem <i>retomado por</i> -lhe ; da jovem <i>retomado por</i> seu ; à jovem <i>retomado por</i> lhe ; uma jovem <i>retomado por</i> ela ; o advogado <i>retomado por</i> ele ; a jovem <i>retomado por</i> ela ; da jovem <i>retomado por</i> seu ; um jovem <i>retomado por</i> ele ; da jovem <i>retomado por</i> sua ; à jovem <i>retomado por</i> lhe .
T 7	...	- ao Adão e à Eva <i>retomados por</i> lhes ; a Eva <i>retomado por</i> ela ; da Eva <i>retomado por</i> seu ; Adão e Eva <i>retomados por</i> eles ; ao Adão e à Eva <i>retomados por</i> -lhes .
T 8	...	- um jovem <i>retomado por</i> ele ; um jovem <i>retomado por</i> ele ; uma menina <i>retomado por</i> ela ; um jovem <i>retomado por</i> ele ; ao jovem <i>retomado por</i> -lhe ; do jovem <i>retomado por</i> seus ; o quim-banda <i>retomado por</i> ele ; do jovem <i>retomado por</i> sua ; do jovem <i>retomado por</i> seu .
T 9	...	- o Príncipe <i>retomado por</i> o ; filha da serva <i>retomado por</i> ela ; as candidatas <i>retomado por</i> elas ; do príncipe <i>retomado por</i> sua ; a filha da serva <i>retomado por</i> ela ; a filha da serva <i>retomado por</i> ela ; a filha da serva <i>retomado por</i> ela .
T 10	...	- Um homem <i>retomado por</i> ele ; um homem <i>retomado por</i> ele ; do homem <i>retomado por</i> seu ; o burro <i>retomado por</i> -o ; do homem <i>retomado por</i> seu ; ao homem <i>retomado por</i> -lhe ; o homem <i>retomado por</i> ele ; do homem <i>retomado por</i> sua ; ao homem <i>retomado por</i> -lhe ; ao homem <i>retomado por</i> -lhe ; o burro <i>retomado por</i> lhe ; ao homem <i>retomado por</i> -lhe ; ao homem <i>retomado por</i> -lhe ; o homem <i>retomado por</i> ele ; ao burro <i>retomado por</i> -lhe ; o burro <i>retomado por</i> -te ; o burro <i>retomado por</i> -te .

Tabela 7 – Anáforas pronominais

Anáforas Pronominais	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	TOT.	%
P. Pessoais	8	7	6	3	5	19	4	6	6	14	78	70
P. Possessivos	1	9	-	1	6	6	1	3	1	3	32	28
P. Demonstrativo	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
P. Indefinidos	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Total	10	16	7	4	11	25	5	9	7	17	112	100

Constatação: observa-se a ocorrência quase total das anáforas pronominais – 70% de pronomes pessoais (3ª pessoa, complementos direto e indireto). As anáforas realizadas por pronomes possessivos estão na ordem dos 28%. As restantes anáforas foram realizadas

por pronomes demonstrativos, indefinidos com 1%. Neste processo de análise, foi ainda possível detetar a ocorrência de quatro elipses (ver tabela 6, T3 e T4) e uma única anáfora nominal (ver tabela 6, T3).

C. Mecanismos de coesão verbal (MCV) – de acordo ainda com Bronckart (1996), estes mecanismos constituem um dos pilares da organização temporal, na medida em que permitem manter a coerência do conteúdo temático do texto. Além disso, permitem assegurar a organização hierárquica dos processos⁵ verbalizados no texto, que são essencialmente realizados pelos tempos verbais. No seu discurso, o linguista refere-se aos tempos verbais, designando-os por determinantes (auxiliares e flexões verbais):

les MCV contribuent à l'explicitation des relations de continuité, de discontinuité et/ou d'opposition existant entre les éléments de signification exprimés par les syntagmes verbaux. Cette dernière forme de cohérence thématique se marque par le choix de constituants obligatoires de ces mêmes syntagmes : choix des lexèmes verbaux et surtout choix de leurs déterminants [...]. (BRONCKART, 1996. p. 277)

Para o presente estudo, com o foco na conceção de um modelo didático do género, a análise dos verbos como mecanismos de textualização não foi feita de forma exaustiva, por ser considerada desnecessária, tal como defende Bronckart (1996):

dans la narration, l'origine absolue posant ainsi définitivement un rapport d'indifférence à l'égard de la durée de l'acte de production, ce dernier paramètre perd toute pertinence. L'analyse des mécanismes de cohésion verbale ne peut donc s'effectuer en s'en tenant, pour les fonctions de temporalité, aux seules relations de repérage interne posées entre les procès et l'axe de référence, et pour les fonctions de contraste, aux oppositions établies entre procès ou séries de procès. (BRONCKART, 1996. p. 289)

Por uma questão de delimitação do tema, apenas foi analisada a temporalidade expressa pelas formas verbais, deixando de lado os verbos no infinitivo, gerúndio e participípio.

⁵ O termo “processos” tem um valor genérico e designa todos os tipos de relações expressas pela semântica do verbo, de entre as quais se destacam os estados, os acontecimentos e as ações.

As funções da temporalidade secundária e contraste local foram também excluídas por serem muito pontuais. A análise da coesão verbal passou pela construção do mundo discursivo que é semiotizado no texto e na construção dos parâmetros ligados ao conteúdo temático, dando informações sobre o tempo de produção, bem como sobre o papel social dos que participam na interação. Para uma leitura adequada sobre a temporalidade expressa pelas formas verbais, efetuou-se o levantamento dos determinantes dos respetivos lexemas verbais presentes nos textos, conforme ilustra a tabela seguinte:

Tabela 8 – Ocorrências dos determinantes dos verbos

N/O	P. Im.	P. Per.	Pres.	F. Pret.	F. Pres.	P. M.Q.P.	Pr. Con.	F. Conj.
T1	05	13	05	01	-	-	-	-
T2	13	-	13	-	-	-	-	-
T3	05	20	02	-	-	-	-	-
T4	03	32	-	-	-	-	-	-
T5	03	35	08	-	01	-	-	01
T6	17	10	01	-	-	-	-	-
T7	03	10	05	-	01	01	-	-
T8	10	13	03	-	-	-	-	-
T9	08	06	03	05	01	-	-	-
T10	09	23	04	-	-	01	02	-
TOTAL	76	162	44	06	03	02	02	01

Constatação: os alunos utilizaram com maior frequência o pretérito perfeito (162 ocorrências) e o pretérito imperfeito (76 ocorrências) e, com alguma regularidade, o presente (44 ocorrências). Foram ainda detetados o futuro do pretérito (06 ocorrências), o futuro do presente (03 ocorrências), o pretérito-mais-que-perfeito e o presente do conjuntivo (02 ocorrências) e, finalmente, o futuro do conjuntivo com apenas uma ocorrência.

Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pela manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto e contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, assim como traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspetos do conteúdo temático.

Vozes

Num texto, há três subconjuntos de vozes que podem ser expressas: a voz do autor, as vozes sociais e a voz das personagens (BRONCKART, 1996, p. 131). Neste plano, constatou-se que os autores possuem uma intervenção reduzida, atribuindo as responsabilidades do que foi dito nas narrações, a outras instâncias, designadamente a personagens, a entidades sociais e aos narradores, todos estes heterodiegéticos.

Tabela 9 – Vozes emitidas

Texto 1			
Entidades responsáveis	Vozes	Verbos introdutórios	Linha
Autor	“O sonhador não foi porque ele [...] que ia acontecer” “Enfim a moça ficou com o sonhador”.	XXX	28 – 30 31 – 32
E. Sociais	-	-	-
Personagens	1. O viajante: “fica comigo, vai [...] lugares do mundo”.	Dizer	11 – 12
	2. O sonhador: “fica comigo [...] vai acontecer amanhã”.	Dizer	13 – 14
	3. O curador: “fica comigo nunca [...] nem vais morrer”.	Dizer	15 – 16
	4. A moça: “quem mamar [...] vai poder ficar comigo”; “já que vocês [...] então, vocês são meus irmãos”.	Dizer Dizer	20 – 22 24 – 27
Texto 2			
Autor	-	XXX	-
E. Sociais	-	-	-
Personagens	1. Zoran. - 2. Seu inimigo. -	-	-
Texto 3			
Autor	“Portanto, diz-se que o sapo [...] perdeu no julgamento”.	XXX	21 – 22
E. Sociais	-	-	-
Personagens	1. O Sapo. -	-	-
	2. O Coelho: “aquela cauda era minha”.	Dizer	17 – 18
	3. O Soba. -	-	-
Texto 4			
Autor	-	XXX	-
E. Sociais	-	-	-
Personagens	1. A Tartaruga: “comprei um escravo”; “esta galinha comeu a pérola do Rei”; “este boi matou a galinha do Rei”; “estes homens mataram o boi do Rei”; “consegui comprar um escravo”.	Dizer Dizer Dizer Dizer Dizer	3 9 – 10 16 – 17 25 29
	2. O Rei-	-	-

Texto 5			
Autor	-	XXX	-
E. Sociais	O povo: “quem?” “ele é mais inteligente que nós?” “demoraste porque?” “desde os nossos pais [...] dar à luz”.	Perguntar Dizer Perguntar Dizer	31 31 – 32 34 36 – 37
Personagens	Leão: “está aqui o bode [...] trazer o pagamento”; “a tua cabra só pariu esta cria?”; “trazias as duas crias”; “vai chamar todos [...] com toda a tua raça”; “podem começar com o problema”;	Dizer Perguntar Dizer Dizer Dizer	6 – 7 15 – 16 20 – 21 23 – 25 29 – 30
	Chagal: “dá-me o teu bode [...] seu pagamento”; “está aqui o seu bode com o seu pagamento”; “não, pariu duas crias [...] a sua mãe cabra”; “não, se assim for, eu [...] os reis da floresta”; “ainda está a faltar uma pessoa”; “é a Tartaruga”.	Dizer Dizer Dizer Dizer Dizer Dizer	3 – 6 14 16 – 20 21 – 22 30 – 31 31 – 32
	Tartaruga: “se eu estiver presente [...] problema”; “O meu pai, ontem deu à luz”; “porque é que [...] a cabra do Chagal?”.	Dizer Dizer Dizer	27 – 28 35 37 – 39
Texto 6			
Autor	-	XXX	-
E. Sociais	Amigas: “ele não era para [...] terminar o médio”; “ela merecia um homem de alto nível”.	Dizer Dizer	10 – 12 12 – 14
Personagens	Uma jovem de 20 anos.	-	-
	Um jovem de 22 anos.	-	-
Texto 7			
Autor	“Satanás conseguiu [...] nos deixemos enganar”; “Essa história [...] livro de Génesis 1.1 em diante”.	XXX	22 – 26 27 – 29
E. Sociais	-	-	-
Personagens	Deus: “o salário da vossa [...] do pó tornarás”.	Dizer	15 – 18
	Adão.	-	-
	Eva.	-	-
Texto 8			
Autor	“nunca devemos nos [...] por nada nesse mundo”.	XXX	26 – 35
E. Sociais	-	-	-
Personagens	Um jovem.	-	-
	Kimbanda: “a única forma [...] sua própria mãe”.	Dizer	19 – 21
Texto 9			
Autor	-	XXX	-
E. Sociais	As candidatas: “porque ela se [...] nenhuma?”.	Perguntar	24 – 25

Personagens	O Príncipe: “cada uma trazer [...] irei distribuir”. “aquela serva será a minha esposa”; “é ela por ser [...] tentando me enganar”; “ela é a única honesta [...] rainha da China”.	Anunciar Anunciar Dizer Dizer -	15 – 17 23 26 – 30 31 – 32 -
	A Serva –		
Texto 10			
Autor	“só que todo aquele [...] ria-se até chorar”.	XXX	26 – 27
E. Sociais	-	-	
Personagens	Sábio: “porque estás aqui?”; “vai para casa e não cometes [...] te amaldiçoe”; “isto porque tu tinhas cometido”; “bem feito a tua avó [...] tornaste-te num burro”.	Perguntar Dizer Dizer Dizer	12 16 – 18 19 23 – 25
	Um homem: “a minha avó [...] comprou é sábio”.	Explicar	14 – 16

Modalizações

- a) modalizações lógicas: **i.** o narrador apresenta a possibilidade/probabilidade da morte da moça antevista pelo sonhador através do sonho, marcada por futuro do pretérito – “o sonhador sonhou que a moça **iria morrer** no dia seguinte...” (T 1, lin. 4 – 5). **ii.** o narrador exprime a certeza em relação à coroação do Príncipe como Rei, marcada pelo futuro do imperfeito – “numa das cidades da China um príncipe **iria ser** coroado como rei”. (T 9; lin. 2 – 3).
- b) modalizações apreciativas: **i.** marcada pelo pretérito imperfeito – [...] “todo aquele que sabia da história **ria até chorar** [...]” (T 10, lin. 26 – 27). **ii.** marcada por um advérbio “[...] era engenheiro de petróleo e **bem casado** com a sua amiga que a aconselhara para o deixar” (T 6, lin. 32 – 35); “ela mandou acabar o seu namoro, ele ficou **muito triste**” (T 6, lin. 16 – 18); “Adão e Eva, ambos **viviam felizes** muito antes do pecado” (T 7, lin. 6 – 7); “ele ia para o mercado comprar um burro [...] e ele voltava **muito feliz** com o seu burro” (T 10 lin. 3 – 4); “o senhor sábio saiu daí **bem feliz** (T 10, lin. 25); o sábio mais uma vez [...] foi para o mercado e **apreciou atentamente** os burros” (T 10, lin. 20 – 21).

Constatação: foram identificados apenas dois tipos de modalizações: lógica ou epistémica e apreciativa. A modalização lógica aparece com duas ocorrências e a apreciativa com sete.

Modelo didático do género (MDG)

O MDG é um objeto descritivo e operacional que, quando construído, facilita a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado género (CRISTÓVÃO & MACHADO, 2006, p. 26). O modelo permite visualizar as características (acionais, discursivas, linguísticas) de um género e, sobretudo, facilita a seleção das suas dimensões ensináveis para um determinado nível de ensino.

Nesta parte do trabalho, será feita uma planificação das tarefas de produção escrita do género “reconto”, ou seja, daquilo que pode ser ensinado e aprendido, em função dos resultados obtidos na análise dos textos dos alunos. Esta planificação irá culminar com a concepção do MDG e da SD a serem implementados no Ensino Secundário em Angola como solução de remediação⁶.

Na sua concepção, géneros textuais designam, segundo Coutinho (2006, p. 4), “formas comunicativas” elaboradas pela atividade de gerações precedentes e sincronicamente disponíveis [...] que, no dizer de Bronckart (1996, p. 137-138), se apresentam aos utentes da língua sob a forma de nebulosa [...]. Já um reconto, na sua designação como género, tem alguma especificidade. Ele resulta de uma reconstrução (oral ou escrita) de um texto já existente. Neste trabalho, verificámos que os suportes dos recontos apresentados pelos alunos foram: **i.** história contada por alguém – T1, T2, T3, T6, T8, T9 e T10; **ii.** história lida – T4, T5 e T7.

⁶ On appelle “remédiation” un ensemble d’activités qui permettent de résoudre les difficultés qu’un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées partir d’un diagnostic se fondant sur ses performances. [...] conçue comme un soutien, se fait [...] en fonction de démarches pédagogiques et différentes, et souvent de manière individualisée (CUQ, 2003, p 213).

Essa prática (recontar) implica o agora autor reproduzir de maneira idêntica ao texto original, como se ele fosse o autor. O propósito é a adesão ao texto a ser recontado, respeitando, em certa medida, o tipo de linguagem, as marcas do gênero, o tema e a sua estrutura. Neste contexto, a concepção do MDG irá refletir os resultados da análise linguística efetuada e os diversos problemas revelados nos textos dos alunos, tendo em conta os aspetos contextuais (emissor, destinatário, contexto de produção, etc.).

Aspetos contextuais

Ler ou ouvir uma história e contá-la de novo é uma atividade que faz parte do quotidiano escolar, mais concretamente, da aula de língua (materna ou estrangeira). No entanto, para os nossos alunos, (re)contar histórias é já uma prática que antecede a experiência escolar, pelo menos no que respeita a oralidade. No âmbito do presente trabalho, o “reconto” foi eleito como prática de escrita a manter com alguma regularidade em sala de aula e como atividade comunicativa e interativa a aperfeiçoar. No contexto escolar, este gênero apresenta uma dupla mais-valia: por um lado, a apropriação de recursos linguísticos novos, de registos discursivos alheios, de estratégias comunicativas desconhecidas e, ao mesmo tempo, a oportunidade de criação própria. Neste sentido, o reconto pode dar margem para criar e pode dar prazer, fazendo aprender. Logo, a via será a de descobrir que recontar não é repetir, mas reconstruir uma história, fazendo-a sua. Nesta conjuntura, destacam-se as entidades intervenientes no processo didático: os alunos como emissores e o professor como destinatário. Já nas fases subsequentes da aula, os papéis de emissor e de destinatário podem ser atribuídos aos próprios alunos, no âmbito da interação de uns com os outros.

Aspetos de produção textual

No que se refere à dimensão macroestrutural, será abordada com alguma profundidade a utilização das expressões introdutórias que precedem a situação inicial (era uma vez..., um dia..., etc.), a apresentação da situação final, a moral da história e o comentário da narração reconstruída.

A nível dos mecanismos de textualização, será indispensável o ensino dos articuladores discursivos, com maior destaque para os aditivos, pois foi constatada uma presença significativa de frases polissindéticas nos textos dos alunos. Uma atenção especial será dada ao uso dos pronomes complemento direto e complemento indireto. A utilização dos determinantes verbais em função do tempo e modo – “o sonhador não foi porque ele **já sonhou** o que ia acontecer” (= já tinha sonhado – pretérito mais-que-perfeito); a regência dos verbos falar, dizer ... – “ele tinha vergonha de **dizer em** seus pais” (= **dizer aos** seus pais); os morfemas que constituem as desinências verbais do presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do presente, etc. – “...eles **forão** namorando...”; “...**passarão-se** quatro anos...” (= foram, passaram-se) farão parte do conteúdo a ser lecionado na SD. Finalmente, no que tange ao estilo e às normas ortográficas, e por uma questão de coerência (embora se conceda uma certa liberdade de estilo na produção de textos pertencentes a este gênero), será lecionada a noção de “construção de frases”, o uso de sinais de pontuação, particularmente, para marcar o discurso direto (dois pontos, aspas, travessão, vírgula, etc.) seguido de um verbo declarativo (dizer, falar, afirmar, etc.).

Segundo Costa (2010, p. 114), para trabalhar a técnica de reconto, o aluno deverá privilegiar a sequência dos acontecimentos, não apresentando muitos detalhes na caracterização das personagens ou na descrição dos espaços. Desta forma, haverá espaço para o leitor preencher e reelaborar a história com inferências que serão produto da maneira pessoal de compreender aquela história em particular, o que, desejavelmente, levará à produção de uma história com novas propriedades. Antes de passar para fase seguinte, o docente deverá confirmar se cada aluno tem o seu conto preparado.

Unidade didática

Como atividade didática e sujeita a uma avaliação, a primeira tarefa será a de evidenciar os objetivos que subjazem à prática de reconto. De acordo com Costa (2010), este tipo de exercício, a ser efetuado com alguma frequência, confere aos alunos as seguintes habilidades:

reconhecer a estrutura da história lida ou ouvida; identificar personagens e atribuir-lhes níveis de importância; imaginar cenários, através de indicadores de espaço; descobrir o fio narrativo e indicadores de avanço; captar a linha do tempo e possíveis digressões; identificar pausas na sequência narrativa; descobrir relações de causalidade entre acontecimentos; ler nas entrelinhas e fazer inferências; trabalhar a informação do texto (suprimir, comprimir, expandir); apropriar-se de um estilo, reproduzindo os seus traços típicos; fazer da história sua, acrescentando-lhe algo de pessoal; memorizar histórias (COSTA, 2010. p. 113).

Planificação da sequência didática

De acordo com a metodologia do ISD, o ensino de escrita através de géneros textuais é feito mediante uma Sequência Didática (SD) que é o dispositivo prático desenvolvido a partir do MDG.

1. Assunto: produção de reconto a partir de uma história já lida ou ouvida pelo aluno.
2. Objetivo geral: ensinar/aprender a redigir recontos, desenvolvendo as capacidades de escrita e de produção textual dos alunos.
3. Conteúdo didático: estrutura (expressões introdutórias, fase inicial, situação final, moral e comentário); personagens e cenários de um conto; os mecanismos de conexão; mecanismos verbais; elementos de textualização (dimensão sintática, lexical, ortográfica, etc.); aspetos de planificação (título, organização do conteúdo temático – as personagens, os lugares e os momentos); o esquema da narrativa; aspetos de revisão (versão inicial – rascunho e versão final – corrigida).
4. Padrões de interação: definição de um reconto por parte do professor; solicitar aos estudantes a: 1. escolherem uma história, dentre as que já leram (ou ouviram), para a sua redação 2. lembrarem-se, em primeiro lugar, das personagens, dos cenários, dos indicadores de tempo, de espaço, o fio narrativo e da informação do texto; fornecimento de instruções relativas à sua redação; diálogo interativo: professor – alunos e alunos – alunos; trabalho individual para a produção inicial; trabalho individual, mas cooperativo, entre alunos,

feito em função das instruções dadas; monitorização do trabalho dos alunos feita pelo professor ou pelos alunos, mas com a orientação do docente; revisão dos textos produzidos; produção final de um reconto a ser avaliado.

5. **Avaliação:** formativa – observação direta e repetida do trabalho durante a aula para apurar o empenho de cada aluno; sumativa – a ser efetuada no final da unidade didática.

Sequência didática (SD)

A SD começa com uma produção inicial de um texto do gênero reconto e termina com uma produção final que dará ao aluno a oportunidade de pôr em prática todas as aprendizagens absorvidas em cada oficina. Finalmente, o professor procederá a uma avaliação de todo o conteúdo aprendido.

Apresentação da situação

Neste momento inicial, o professor anuncia a tarefa a ser executada e procura construir, com os alunos, a representação sobre a situação de comunicação a ser mantida (situação concreta de uso de linguagem e a necessidade de produção de um texto do gênero). Em seguida, fará a descrição das atividades a serem desenvolvidas e os conhecimentos a serem mobilizados, que tornem viáveis o processo da aprendizagem. Neste ato da apresentação, o docente fará algumas perguntas que ajudarão os aprendentes a refletirem sobre o gênero:

- a) Gostam de contar histórias? Com quem o fazem?
- b) Todos vocês já leram/ouviram uma história escrita/contada por alguém?
- c) Lembram-se das personagens da história e do(s) local(ais) onde decorriam as ações?
- d) Recordam-se bem do desenrolar dos acontecimentos e dos momentos em que decorriam?

N.B: Cada um de vocês vai refletir, pensando num conto ou história que já leu (ou ouviu) e tentar reconstruí-lo. Não é necessário apresentar muitos detalhes na

caracterização das personagens ou na descrição dos espaços. E, se possível, apresentem, no final, uma avaliação relativamente ao desenrolar da história e a moral, a lição que dela se pode tirar.

Produção inicial

Nesta segunda etapa, os alunos tentarão elaborar um primeiro texto (reconto) depois de motivados durante a fase de apresentação da situação, mesmo que ainda não respeitem todas as características do género. Atividade 1: elaboração da versão inicial dos textos pelos alunos. Atividade 2: recolha e avaliação dos textos feitas pelo professor.

N.B: A versão inicial configura-se como um instrumento de avaliação diagnóstica que dará indicações para que o professor possa efetuar as intervenções necessárias, apontando o caminho que o aluno ainda tem a percorrer. Esta permite que o professor tenha uma visão clara dos conhecimentos prévios dos alunos, quais as dificuldades reais estes têm, para que estas possam ser trabalhadas nas oficinas. Desta SD, a título de exemplo, farão parte do conteúdo a explorar os aspetos detetados nos textos que constituem o *corpus*.

Tabela 10 – Quadro sinóptico das oficinas de escrita do reconto

Oficinas		Objetivos	Conteúdos	Atividades
01	- Análise da produção inicial: uma avaliação sobre a planificação.	- Identificar a organização do conteúdo temático dos recontos.	- Caracterização das personagens, dos lugares, dos momentos e o esquema da narrativa: quando? Quem? Onde? Como? O quê? Qual foi o resultado?	- Identificação da organização dos conteúdos.
02	- Estrutura macro-textual.	- Transmitir aos alunos a noção de macro-estrutura textual.	- Situação inicial (com uso das expressões introdutórias e a apresentação do(s) protagonista(s), transformação e situação final. Pode incluir a moral e o comentário da história.	- Identificação e esclarecimento das estruturas macrotextuais nos textos.
03	- Mecanismos de conexão.	- Analisar os elementos de conexão, com maior destaque aos conectores aditivos.	- Conectores discursivos.	- Identificação dos conectores nos textos; clarificação sobre o seu emprego.

04	- Coesão verbal.	- Analisar as marcas da coesão verbal nos textos.	- Mecanismos de coesão verbal – marcas da temporalidade (pretérito imperfeito e futuro do presente)	- Identificação das marcas da coesão verbal nos textos.
05	- Textualização.	- Analisar os textos aos níveis sintáticos, ortográfico, lexical e do ponto de vista da forma.	- Pronomes complemento direto e indireto; sinais de pontuação; construção de frases, etc.	Identificação das marcas de textualização: sintático, lexical, ortográfico, etc.
06	- Produção final: reescrita dos recontos.	- Orientar os alunos na reescrita dos textos apresentados na produção inicial	- Reconto.	- Produção textual.
07	- Revisão da escrita dos recontos.	- Rever e corrigir os recontos, a partir das orientações dadas pelo professor.	- Revisão e correção textual.	- Reescrita dos recontos.

Considerações finais

Neste artigo, analisou-se o gênero “reconto”, a partir de textos produzidos por alunos do Ensino Secundário, em Angola, considerando-se a estrutura, as marcas, a situação de produção e a configuração das unidades linguísticas. Em seguida, apresentaram-se propostas didáticas, tendo em vista a resolução dos problemas identificados.

Os resultados obtidos permitem afirmar que os recontos apresentam um conteúdo temático devidamente organizado, favorecendo a detecção da progressão temática, embora com grau de narratividade reduzido. A estrutura macrot textual de todos os textos apresenta a situação inicial e a etapa da transformação. 80% de textos apresentam a situação final, em igual número, os textos não esclarecem o significado global da história narrada nem propõem um comentário relativo ao desenrolar da história. Ainda sobre a situação inicial, ressalta-se a não utilização de uma expressão introdutória em cinco textos e, por vezes, esta sucede a uma frase afirmativa, espécie de introdução (T5), ou ainda, a uma frase interrogatória (T7). Verificou-se, ainda, que, no T8, depois da apresentação do final da história, o aluno faz referência a alguns aspetos que o deveriam preceder.

Ao nível dos mecanismos de conexão, constatou-se que a progressão dos acontecimentos é assegurada maioritariamente pelos articuladores aditivos, equivalendo a 69%. As

relações de conclusão, de finalidade e de temporalidade aparecem com alguma regularidade, estando na ordem dos 15, 11 e 10%. Quanto ao uso excessivo dos conectores aditivos, verificou-se que os autores foram adicionando sequências e informações às ideias anteriormente expostas. Este facto deu lugar à formação de vícios de linguagem, nomeadamente o polissíndeto.

No que se refere aos mecanismos de coesão nominal, foi visível a ocorrência de uma única anáfora nominal. A presença de personagens em interação nas respetivas narrativas justifica a ocorrência significativa das anáforas pronominais – 70% de pronomes pessoais (3ª pessoa, complementos direto e indireto) e uma presença, não tão significativa, das anáforas realizadas por pronomes possessivos na ordem dos 28%. Neste contexto, pode-se afirmar que a cadeia anafórica dos recontos não é uma forma nominal. O emprego do pronome complemento indireto no lugar do pronome complemento direto também foi observado com alguma regularidade. Neste processo de análise, foi ainda possível detetar a ocorrência de quatro elipses.

Os MCV foram estabelecidos pelo pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pelo presente. Há, no entanto, na maior parte dos textos, uma predominância do pretérito perfeito relativamente ao pretérito imperfeito. Foi evidente a confusão que alunos fizeram entre os morfemas verbais que designam o pretérito perfeito e o futuro do presente (por exemplo, [...] eles **forão** namorando [...]; [...] **passarão**-se quatro anos [...]). Estes determinantes verbais conferem um carácter de anterioridade do momento do processo em relação ao momento da produção. Foi também usado com alguma regularidade o presente (aqui destacamos o texto 2), marcando a simultaneidade entre os dois momentos identificados no segmento temporal. Ainda no T2, foi notório, e de forma excepcional, o uso de apenas do pretérito imperfeito e do presente. O pretérito imperfeito marcou efetivamente a anterioridade do momento do processo em relação ao momento de produção. Já o presente foi aplicado a verbos que denotam processos que, do ponto de vista objetivo, podem ser anteriores ao momento da produção.

No plano enunciativo, verificou-se que as vozes dos autores aparecem em cinco textos e foram introduzidas através dos verbos: “dizer” (35 ocorrências), “perguntar” (5

ocorrências), “anunciar” (2 ocorrências) e “explicar” (1 ocorrência). As outras vozes foram atribuídas a outras instâncias, designadamente a personagens (80%), a entidades sociais e aos respetivos narradores, todos eles heterodiegéticos. Os narradores foram gerenciando as outras vozes na forma de discurso direto ou indireto. Foi considerável a ausência das vozes de outras instâncias nos textos 2 e 6. A predominância das vozes das personagens e a fraca presença das vozes dos autores demonstram que os discursos dos textos não têm origem nos seus agentes-produtores. Têm, sim, no mundo discursivo cujas coordenadas e regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico em que está mergulhado.

Em matéria das modalizações, foram identificadas a lógica, com duas ocorrências e a apreciativa, com sete. Estas foram evidenciadas na voz do narrador e contribuem para a compreensão do texto. As modalidades lógicas indicam os julgamentos sobre as proposições enunciadas como prováveis e certas, ao passo que as apreciativas denotam evidências subjetivas do narrador relativamente às personagens acerca dos acontecimentos das histórias narradas.

Finalmente, os resultados aqui apresentados serviram de suporte no processo de produção textual orientado em contexto escolar, ou seja, na conceção do modelo didático de género e da sequência didática.

LE GENRE RÉCIT : ANALYSE LINGUISTIQUE ET SÉQUENCE DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS EN ANGOLA

RÉSUMÉ : Cette recherche visait analyser les récits écrits par les élèves angolais du secondaire et à concevoir le modèle didactique du genre et la séquence didactique à exploiter dans le cours de portugais langue maternelle. Dans la première partie de ce travail, on a fait une analyse linguistique du *corpus* et, dans la seconde, on a présenté des propositions didactiques. Le *corpus* est composé de dix récits considérés échantillon représentatifs, pris de façon fortuite dans une classe de 40 élèves. L'analyse des textes porte sur la structure, les marques du genre, le contexte physique et socio-subjectif et sur les configurations des unités linguistiques. L'analyse et la conception des dispositifs didactiques ont été faites sur la base du cadre théorique de l'interactionnisme socio-discursif, plus particulièrement, dans le domaine de l'enseignement des langues à travers les genres de texte, Bronckart (2005), Schneuwly & Dolz 2004. La recherche a démontré que huit textes ne présentent pas de commentaires sur l'histoire racontée, ni de moral que l'on peut tirer de cette narration ; 69% de connecteurs textuels sont additifs ; la chaîne anaphorique n'apparaît pas sous forme nominale ; les mécanismes de cohésion verbale sont soutenus par le passé composé, l'imparfait et le présent ; 80% de voix prélevées sont des personnages, dont la majorité est introduite par le verbe « dire ». En effet, les modalisateurs identifiés dans les textes expriment une logique et une appréciation. Partant de ces

résultats et d'autres problèmes d'écriture qui ont été soulevés, on a élaboré des propositions didactiques comme solution de remédiation.

MOTS-CLÉS : Enseignement de l'écrit ; Genre récit ; Interactionnisme socio-discursif ; Production textuel ; Séquence didactique.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean M. *La linguistique textuelle*, Paris : Armand Colin, 2011.
- BRONCKART, Jean P. *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionnisme socio-discursif. Lausanne : Éditions Delachaux et Niestlé, 1996.
- _____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2003, p. 49-69.
- _____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. In: *Conferência de Abertura do Congresso Internacional Linguagem e Interação*. São Leopoldo: 22 de agosto de 2005.
- COSTA, Armanda (coordenação de). *Muitas ideias, um mar de palavras* – propostas para o ensino de escrita. Lisboa: Textos de educação, 2010.
- COUTINHO, Antónia. *Texto e(m) Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 2019.
- _____; JORGE, Noémia; TANTO, Camile. Para um modelo didático do conto policial. *Calidoscópio*, São Leopoldo: Unisinos – doi/cld, Vol. 10, n. 1, p. 24-32, jan/abr 2012.
- _____; *O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2006.
- CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International, 2003.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA, 1993
- INIDE⁷, *Programa de Língua Portuguesa – 10^a, 11^a e 12^a classes*. Luanda: Editora Moderna, 2^a Edição, 2013.
- MACHADO, Anna. R.; CRISTÓVÃO, Vera L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão/SC, v. 6, nº3, 2006.

⁷ O programa não apresenta os nomes dos autores.

SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.-C. & DOLZ, J. *Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans)*. Genève : Larousse, 1989.

Recebido em: 18/05/2020.

Aprovado em: 09/06/2020.