



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**O PLANO DE TEXTO NO GÊNERO RELATO PESSOAL:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**EMANOEL VICENTE DO NASCIMENTO**

**CURRAIS NOVOS/RN  
2019**

**EMANOEL VICENTE DO NASCIMENTO**

**O PLANO DE TEXTO NO GÊNERO RELATO PESSOAL:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Profissional em Letras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (*Campus* Currais Novos), como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração – Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Marise Adriana Mamede Galvão

**CURRAIS NOVOS/RN**

**2019**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES  
Currais Novos

Nascimento, Emanuel Vicente do.

O plano de texto no gênero relato pessoal: uma proposta de intervenção em aula de língua portuguesa / Emanuel Vicente do Nascimento. - 2019.  
181 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

1. Língua portuguesa - Dissertação. 2. Língua portuguesa - Ensino - Dissertação. 3. Língua portuguesa - Sequência narrativa - Dissertação. 4. Ensino - Intervenção pedagógica - Dissertação. 5. Relato pessoal - Plano de texto - Dissertação. I. Galvão, Marise Adriana Mamede. II. Título.

RN/UF/BS-CERES Currais Novos

CDU 811.134.3:37

**O PLANO DE TEXTO NO GÊNERO RELATO PESSOAL:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**EMANOEL VICENTE DO NASCIMENTO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Profissional em Letras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (*Campus* Currais Novos), como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração – Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marise Adriana Mamede Galvão

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marise Adriana Mamede Galvão  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Presidente

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Josilete Alves Moreira de Azevedo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Membro Interno

---

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva  
Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA  
Membro Externo

## AGRADECIMENTOS

Ao pai, mestre dos mestres, que, na minha caminhada diária, me protege e me fortalece de todas as maneiras, nas dificuldades, estradas e reflexões.

Aos meus amados avós e pais de criação, João Vicente do Nascimento (*in memoriam*) “Meu fie tem leitura”; e Josefa Maria de Souza, que, mesmo sem terem ido à escola, me proporcionaram esse mergulho nos estudos.

À minha querida e amável mãe, Josenete Vicente do Nascimento, que, muitas vezes, me tirava da cama para ir à escola.

À minha esposa Mayara, que tanto me incentivou e incentiva a estudar. E que sempre me ajudou nas leituras, com sua paciência e conhecimento.

Ao querido amigo e Professor João Gomes da Silva Neto, que, mesmo sem me conhecer, acreditou em mim e concedeu uma bolsa de estudo de um curso de especialização, oportunidade essa que me fazia trilhar um caminho sem volta, o conhecimento da vida acadêmica.

Aos amigos de curso, pelas discussões sempre calorosas (Lizandra, Cristina, Genúbia, Iaponira, Tereza, Josenilda, Raphael, Edvanilson, Jurandi, Jediael, Erirobson, Francisco), em especial, aos parceiros de trabalhos e viagens, Diêgo e Ciclindo.

Aos estimáveis professores e professoras, que nos abraçavam com seus conhecimentos e paciência: Marise, Josilete, Valdenides, Ana, Assunção, Márcio, Lucélio, Mário e Sebastião.

Aos professores membros da banca avaliadora, da qualificação a defesa, Marise, Josilete, Alexandro e Ananias, que tanto contribuíram com o avanço dessa pesquisa, sugerindo leituras e questionamentos orientadores.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marise Adriana Mamede Galvão, que me enchia de questionamentos orientadores para o caminho a ser percorrido. E, muito calma, me orientava com uma sensibilidade nas palavras que me enchia os olhos.

À direção do Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo, que consentiu a realização desta pesquisa.

Aos meus queridos alunos do 7º ano, os quais me incentivam a cada dia a buscar novas ferramentas de ensino e, ao mesmo tempo, me fortalecem no caminho humanizado do ensino, mesmo diante das dificuldades.

## RESUMO

Neste trabalho, elegemos como objeto de estudo o plano de texto materializado no gênero Relato Pessoal. Trata-se de uma investigação a partir de problemas identificados nos textos escritos pelos alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, quanto ao domínio do plano de texto desse gênero. Nesse âmbito, identificamos, através das atividades diárias de sala de aula, que os alunos não possuíam conhecimento que os tornassem capazes de produzir um texto com um plano definido, conectando o todo e as partes, a partir do reconhecimento de um gênero. Decidimos, desse modo, investigar o plano de texto elaborado pelo aluno na produção escrita, a fim de analisar como ele estrutura e organiza seus textos, de modo a cumprir uma função comunicativa específica. Teoricamente, assumimos a visão interacional de língua e sujeito, tendo o texto como objeto empírico e de ensino e aprendizagem, com base em discussões de alguns teóricos (ADAM, 2011; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2011; ANTUNES, 2003). Refletimos sobre o plano de texto, na sua relação com o gênero discursivo Relato Pessoal, tendo sido a categoria definida para análise das produções textuais dos alunos, segundo (ADAM, 2011; KOCH, 2011; CABRAL, 2013). Do ponto de vista metodológico, orientamo-nos pela perspectiva da pesquisa-ação, conforme os estudos de (THIOLLENT, 2011; entre outros), haja vista nossa interferência na realidade escolar, objetivando o enfrentamento aos problemas relativos ao ensino de Língua Portuguesa, em nossa sala de aula. Nessa direção, adotamos uma abordagem qualitativa e interpretativa para análise dos dados obtidos, os relatos dos alunos, a partir do contexto em que foram produzidos, o que possibilitou conhecer a forma como eles estruturavam e organizavam seus textos. Para a obtenção do *corpus*, aplicamos os métodos discutidos a partir dos estudos de (ANDRÉ, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008; entre outros), e seguimos as orientações de (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), no que se refere ao procedimento da sequência didática, com vistas ao desenvolvimento da proposta de intervenção. O resultado deste estudo apontou que os alunos obtiveram avanços na estruturação dos planos de texto, bem como na utilização de sequências textuais narrativas, quando comparamos as versões inicial e final dos Relatos Pessoais. Além disso, os alunos demonstraram um avanço significativo no processo de textualidade, com relação à coesão e à coerência. Tal resultado aponta para a eficácia do trabalho sistemático em sala de aula, com vistas à minimização de problemas detectados. O resultado da intervenção com os alunos também possibilitou a organização de uma coletânea de textos impressos, do gênero Relato Pessoal, apresentada para a comunidade escolar como produto final desta pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa; Intervenção pedagógica; Relato pessoal; Plano de texto; Sequência narrativa.

## ABSTRACT

In this work, we chose as object of study the text plan materialized in the genre Personal Reporting. It is an investigation based on problems identified in the texts written by the students of the 7th Year of Primary Education, regarding the domain of the text plan of this genre. In this context, we identified, through the daily activities of the classroom, that the students did not have the knowledge that would make them capable of producing a text with a defined plan, connecting the whole and the parts, from the recognition of a genre. In this way, we decided to investigate the text plan elaborated by the student in written production, in order to analyze how this structure and organizes its texts, in order to fulfill a specific communicative function. Theoretically, we assume the interactional view of language and subject, having the text as an empirical object and teaching and learning, based on discussions of some theorists (ADAM, 2011; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2011; ANTUNES, 2003). We considered the text plan, in its relation with the discursive genre Personal Report, having been the category defined for the analysis of the textual productions of the students, according to (ADAM, 2011; KOCH, 2011; CABRAL, 2013). From a methodological point of view, we are guided by the perspective of action research, according to the studies of (THIOLLENT, 2011, among others), given our interference in school reality, aiming to confront problems related to Portuguese language teaching, in our classroom. In this direction, we adopted a qualitative and interpretative approach to analyze the data obtained, the students' reports, from the context in which they were produced, which made it possible to know how students structured and organized their texts. In order to obtain the corpus, we apply the methods discussed from the studies of (ANDRÉ, 2002; BORTONIRICARDO, 2008, among others), and follow the guidelines of (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004), regarding the procedure, with a view to developing the intervention proposal. The result of this study was that the students obtained advances in the structuring of text plans, as well as in the use of narrative textual sequences, when comparing the initial and final versions of Personal Reports. Moreover, the students demonstrated a significant advance in the process of textuality, regarding cohesion and coherence. This result points to the effectiveness of the systematic work in the classroom, with a view to minimizing detected problems. The result of the intervention with the students also allowed the organization of a collection of printed texts, of the genre Personal Report, presented to the school community as the final product of this research.

**KEY WORDS:** Teaching Portuguese Language; Pedagogical intervention; Personal report; Plan of text; Narrative sequence.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

DCPP – Diário de Campo do Professor Pesquisador

RP – Relato Pessoal

VI – Versão Inicial

VF – Versão Final

Inf. – Informante

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro 01:</b> Duas etapas implicadas na atividade da escrita.....	31
<b>Quadro 02:</b> Sequências textuais, características e elementos linguísticos de identificação .....	52
<b>Quadro 03:</b> Relatar: atividade de memória situada no tempo .....	61
<b>Quadro 04:</b> Plano de texto do Relato Pessoal .....	62
<b>Quadro 05:</b> Estrutura física da escola.....	73
<b>Quadro 06:</b> Características dos participantes da pesquisa.....	74
<b>Quadro 07:</b> Descrição de coleta de dados e o quantitativo de informantes.....	75
<b>Quadro 08:</b> Codificação dos textos, versões e informantes .....	75
<b>Quadro 09:</b> Sequência didática proposta.....	76
<b>Quadro 10:</b> Narrativa: proposições, características e elementos gramaticais .....	89
<b>Quadro 11:</b> Elementos linguísticos da narrativa presentes no RP.....	145
<b>Quadro 12:</b> Elementos linguísticos do plano de texto do RP.....	149
<b>Figura 01:</b> Ligações textuais.....	44
<b>Figura 02:</b> Estrutura da sequência narrativa .....	49
<b>Figura 03:</b> Plano de texto da Carta .....	57
<b>Figura 04:</b> Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador.....	66
<b>Figura 05:</b> Esquema da sequência didática.....	70
<b>Figura 06:</b> Níveis ou planos da análise do discurso e do texto.....	88

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	17
2.1	TEXTO .....	17
<b>2.1.1</b>	<b>Lugar de interação</b> .....	17
<b>2.1.2</b>	<b>Objeto de ensino-aprendizagem</b> .....	23
<b>2.1.3</b>	<b>Escrita e ensino</b> .....	26
2.2	GÊNERO .....	34
<b>2.2.1</b>	<b>Noções gerais</b> .....	34
<b>2.2.2</b>	<b>Gênero e ensino</b> .....	39
2.3	PLANO DE TEXTO.....	43
<b>2.3.1</b>	<b>Estrutura composicional</b> .....	43
<b>2.3.2</b>	<b>Estruturação sequencial e unidades composicionais de base</b> .....	45
<b>2.3.3</b>	<b>Plano de texto e ensino</b> .....	53
2.3.3.1	Plano de texto do Relato Pessoal .....	59
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	63
3.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA .....	63
<b>3.1.1</b>	<b>O papel do professor pesquisador</b> .....	65
3.2	A PESQUISA-AÇÃO.....	67
<b>3.2.1</b>	<b>A Sequência didática: instrumental de coleta de dados</b> .....	68
<b>3.2.2</b>	<b>Ambiente e participantes da pesquisa</b> .....	73
<b>3.2.3</b>	<b>A construção do <i>corpus</i> e a codificação dos dados</b> .....	74
<b>3.2.4</b>	<b>A proposta de intervenção pedagógica</b> .....	76
3.2.4.1	DCPP: procedimentos didáticos utilizados na aplicação das atividades da SD .....	82
<b>3.2.5</b>	<b>Categorias de análise do gênero Relato Pessoal</b> .....	88
<b>3.2.6</b>	<b>Procedimentos de análise do gênero Relato Pessoal</b> .....	91
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS RELATOS PESSOAIS</b> .....	93
4.1	A VERSÃO INICIAL.....	93
4.2	A VERSÃO FINAL.....	117
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	155
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
	<b>ANEXOS</b> .....	162

## 1 INTRODUÇÃO

O texto escrito tem sido objeto de estudo em diversas áreas da Linguística, entre estas a Linguística Aplicada (ensino-aprendizagem, entre outros estudos) e a Linguística Textual. No âmbito da Linguística Textual, especificamente, na Análise Textual dos Discursos, observamos o texto com vistas à interação, como os estudos de Adam (2011), entre outros citados nesta pesquisa.

Partimos do olhar para a prática de produção textual escrita do aluno do ensino fundamental, inquietando-nos com a qualidade dos textos produzidos em sala de aula, pois estes, muitas vezes, são escritos sem que se observe um fio condutor, fato que revela uma estrutura inadequada ao seu propósito comunicativo e à sua função. Nessa direção, ressaltamos que o conhecimento apresentado pelos alunos acerca do plano de texto dos gêneros discursivos que produziam, mesmo estando fora dos padrões, apresentam várias características estruturais e linguísticas referentes à proposta, além do mais, direcionam suas produções a atingir determinado propósito comunicativo.

Assim sendo, a presente pesquisa investiga essa problemática escolar (escrita com plano de texto inadequado ou incompleto ao gênero especificado) que tem sido motivo de preocupação dos professores de Língua Portuguesa. Nessa problemática textual, situam-se os elementos estruturais dos gêneros, a organização das ideias na linearidade textual, com vistas ao funcionamento em seu contexto de uso social.

Esta pesquisa, portanto, centra a atenção no plano de texto do Relato Pessoal, destacando os planos fixo e ocasional, os quais são necessários para que se produzam textos organizados e adequados com o propósito de interação desejado, dotados de sentido; exercendo uma função específica.

Delineado o panorama, surgiram questionamentos que nortearam esta investigação:

- O texto escrito pelo aluno do 7º ano cumpre a função social do gênero Relato Pessoal?
- Os alunos produzem textos que atendem ao plano de texto do gênero selecionado?
- Os textos atendem ao plano fixo do Relato Pessoal?
- Os textos possuem plano ocasional?

- Os textos apresentam a estrutura da sequência narrativa?

Essas questões levaram-nos a selecionar como **Objetivo geral**: Investigar o plano de texto no gênero Relato Pessoal em produções escritas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Com relação aos **Objetivos específicos**, selecionamos:

- ✓ Reconhecer o plano de texto do Relato Pessoal na produção textual do aluno do 7º ano;
- ✓ Identificar os planos (fixo e ocasional) na produção textual do aluno do 7º ano;
- ✓ Identificar a sequência narrativa no texto produzido pelo aluno do 7º ano;
- ✓ Elencar os elementos linguísticos constitutivos do plano de texto (fixo e ocasional) empreendido, e da sequência narrativa;
- ✓ Analisar a ocorrência do plano fixo e ocasional no texto do aluno.

Com essa visão, justificamos nossa opção em trabalhar o plano de texto através do gênero Relato Pessoal (gênero de memória), o que facilitou o ensino e a apropriação do gênero por parte dos alunos. Esse gênero, além de proporcionar leituras prazerosas, possui uma configuração passível de ser usada pelo aluno, já que é condizente com o nível de conhecimentos e de experiências que possui para lidar com textos em interações diversas. Ademais, partimos do princípio de que é possível que os alunos, no contato com o gênero Relato Pessoal, reconheçam as sequências narrativas, estruturas textuais já conhecidas no ambiente escolar, pois elas estão presentes em um número bem extenso de gêneros.

A pesquisa tem uma relevante contribuição social, pois, trabalhamos com dados escolares, nos quais, os alunos relatam acontecimentos ou vivências pessoais no lugar onde vivem ou conviveram em algum momento de suas existências. Esses acontecimentos são pontuados na estrutura dos textos, sendo esses objetos linguísticos reveladores das condições de produção dos alunos e das propostas de ensino do professor.

Para a escola, a pesquisa se mostra como um caminho efetivo para interferir na realidade apresentada (alunos que não dominam a escrita segundo o plano de texto de um gênero específico), pois a investigação segue um propósito fundamentado em ações

planejadas, ou seja, agir, refletir e reagir a favor da resolução do problema apresentado; o que significa um empenho maior tanto do professor quanto dos alunos para a produção escrita de um determinado gênero de discurso.

Nesse contexto, a pesquisa torna-se relevante para os estudos linguísticos do texto, pois dá ênfase aos diversos aspectos gramaticais, linguísticos e sociais, o que possibilita um aprofundamento maior do processo de textualidade. Além disso, a relevância deste estudo evidencia os conhecimentos relativos ao plano de texto na aplicação para o ensino de Língua Portuguesa.

A pesquisa se mostrou bastante importante para o programa de Pós-Graduação (PROFLETRAS), já que o objetivo maior desse programa é proporcionar uma formação adequada aos professores de Língua Portuguesa, com o intuito de que estes profissionais intervenham na educação básica do Brasil, como é a proposta desta pesquisa (proposta de intervenção através da teoria do plano de texto) para melhorar a forma de planificação dos textos escritos pelos alunos.

Para tanto, esta pesquisa torna-se relevante para que possamos minimizar alguns problemas da produção textual em sala de aula, já que a escrita é uma das modalidades por meio da qual as pessoas interagem e se posicionam de forma crítica. Ressaltamos que esta investigação objetiva contribuir, também, com os professores, para que possam refletir sobre os mecanismos da textualidade adequados ao processo de planificação da escrita. Para os alunos, a referida proposta trará contribuições para que as produções textuais ocorram por meio de ações sistematizadas, o que implica planejar o que vai ser escrito, para quem vai ser escrito, que forma esse texto assumirá, como vai ser escrito e onde circulará.

A escolha da turma de 7º ano do ensino fundamental para a realização desta pesquisa se deu a partir de relatos (a escrita sem organização) de alguns professores e as nossas observações em sala de Língua Portuguesa, onde foram identificadas dificuldades na estruturação dos textos escritos pelos alunos. Dessa forma, pudemos constatar que os alunos escreviam de forma, ainda, inadequada, sem domínio de certas características do plano de texto do gênero selecionado para a produção.

Teoricamente, defendemos a visão de linguagem centrada na perspectiva interacional, veiculada pelos textos com uma função social, materializados nos gêneros de discurso. Essa investigação é fundamentada em um gênero de discurso capaz de proporcionar o desenvolvimento do aluno quanto escritor consciente e valorizar a autonomia de produção escrita pelo plano de texto. Desse modo, é necessário que os

alunos compreendam que escrever exige esforços, exercícios constantes e um bom planejamento textual (enxergar a escrita como um processo). Para isso, é preciso que eles aprendam, no processo da escrita, a questionar o que querem dizer, a quem dizer, como dizer e quais processos de textualidade utilizar para tal produção. Esses questionamentos orientam a planificação escrita dos textos nas mais diversas situações de interação.

Metodologicamente, propomos e utilizamos meios didáticos adequados para o ensino do gênero e do texto, considerando as necessidades, dificuldades e os avanços dos alunos. Para que esse processo de produção textual fosse efetivado, optou-se pelo procedimento de sequência didática que atendesse às problemáticas de escrita já diagnosticadas no dia a dia profissional e que proporcionasse uma interferência de forma planejada para a superação de problemas referentes à planificação dos textos.

Dentro do quadro estabelecido, contemplar um gênero entre tantos outros não consiste em tarefa fácil, porém, bastante interessante, haja vista que, por meio de alguns questionamentos realizados acerca dos conhecimentos dos alunos, nos foi possível obter respostas sobre qual gênero seria mais adequado de ser trabalhado, especificamente, com a turma escolhida.

O gênero Relato Pessoal foi selecionado para esta pesquisa por meio de critérios pautados no ensino de gêneros diversos que: os alunos não têm tanto contato na sala de aula; poderiam proporcionar um aprendizado significativo, quanto à sua composição e outros aspectos; poderiam proporcionar um maior domínio da sequência narrativa, etc.. Além de propor uma aprendizagem não só voltada para a textualidade, como situar o relato no tempo, usar tempos verbais adequados, usar advérbios de localização, utilizar a referência no uso dos pronomes em primeira pessoa, pensamos que seria um reforço relativo à memória afetiva e emocional, considerando-se a identidade de cada aluno.

Assim, nesta investigação, interferimos nas produções textuais dos alunos do 7º ano, conforme os objetivos apresentados e desenvolvidos nos módulos da sequência didática proposta, tendo em vista as dificuldades que enfrentamos para sanar os problemas e as necessidades dos alunos no trabalho de apropriação da escrita dos gêneros de discurso, especificamente, da composição textual (o plano de texto).

Essa dissertação estrutura-se em capítulos e seções, que seguem uma ordem de definições e reflexões em torno do ensino de Língua Portuguesa, com foco no plano de texto. Para tanto, está dividida em cinco capítulos, voltados para o ensino do plano de

texto, contando com definições, discussões e reflexões acerca da linguagem, do sujeito, do texto, da escrita, dos gêneros e da composição estrutural dos textos.

Desse modo, a seguir, apresentamos os conteúdos em cada capítulo, de forma sucinta e clara para o entendimento do nosso trabalho. No primeiro capítulo, a introdução, fazemos um panorama geral da pesquisa. A partir do segundo capítulo, abordamos os pressupostos teóricos, desenvolvendo cada conteúdo com foco no ensino de Língua Portuguesa. Assim, nas primeiras seções, definimos o texto como lugar de interação e objeto de ensino-aprendizagem, além das definições sobre língua e sujeito como requisitos para a sua definição; em seguida, tecemos considerações e reflexões a respeito da escrita como requisito necessário para a interação e o ensino, acreditando no planejar (o plano de texto) como atividade processual para apropriar-se da escrita dos gêneros; definimos e refletimos sobre os conceitos e as perspectivas teóricas de gêneros, além desses serem vistos como objetos sociointeracionais; trabalhamos com os gêneros e sua aplicação para o ensino; fizemos uma breve consideração a respeito da estrutura composicional dos textos; realizamos um estudo detalhado das sequências textuais, aprofundando o conhecimento sobre a sequência narrativa, sabendo que esta é parte estrutural do Relato Pessoal, inclusive; logo após, trouxemos o conceito e algumas reflexões sobre o plano de texto (fixo e ocasional), destacando sua funcionalidade para o estudo e ensino dos gêneros, além de propor algumas definições e reflexões a respeito do plano de texto do Relato Pessoal.

No terceiro capítulo, abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa, enfatizando a forma que se deu o nosso fazer pedagógico, a obtenção e o tratamento analítico dos dados. Assim, ressaltamos a abordagem de pesquisa qualitativa como mais adequada aos objetivos dessa pesquisa; a seguir, realizamos uma breve reflexão sobre o papel do professor-pesquisador na sala de aula; discutimos acerca da pesquisa-ação como um tipo de abordagem de pesquisa propícia para interferir, positivamente, nos trabalhos de sala de aula (pesquisa de intervenção); abordamos as definições e os métodos de aplicação da sequência didática. Em seguida, contextualizamos o ambiente e os participantes da pesquisa; apontamos os caminhos para construção e codificação do *corpus*; apresentamos nossa proposta de intervenção pedagógica (sequência didática aplicada em sala de aula), a qual, também, utilizamos para coleta do *corpus*; expusemos os procedimentos didáticos utilizados na aplicação da sequência didática (Diário de Campo do Professor Pesquisador).

A seguir, no quarto capítulo, selecionamos as categorias e os procedimentos de análise dos Relatos Pessoais; logo após, analisamos os relatos produzidos pelos alunos nas versões inicial e final, tendo como categorias analíticas o plano de texto do relato pessoal e a sequência narrativa.

No quinto capítulo, as considerações finais, refletimos sobre a pesquisa, as práticas de ensino aplicadas e os resultados obtidos pelos alunos.

Assim, conforme nossas reflexões sobre o ensino do plano de texto, pontuamos que a teoria do plano de texto pode e deve auxiliar os professores a proporem atividades de produção escrita e ajudar os alunos a saírem da condição de escritor passivo, escrevendo textos com um propósito interacional definido e claro para os interlocutores.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, discutimos sobre as noções de texto numa perspectiva interacional e como objeto de ensino de Língua Portuguesa; em seguida, refletimos sobre as práticas de escrita como objeto empírico de interação social e para o ensino; trazemos algumas considerações sobre os gêneros como objetos sociointeracionais; além de estudar a estrutura composicional dos textos (o plano de texto e as sequências textuais), e a definição do plano de texto do gênero Relato Pessoal.

### 2.1 TEXTO

Nesta seção, discutimos sobre o texto na perspectiva de alguns autores, cujos trabalhos se inserem na perspectiva da Linguística Textual. Priorizamos reflexões relativas ao texto como lugar de interação e como objeto de ensino-aprendizagem, assumindo que este pode ser o objeto de estudo e de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Desse modo, abordamos o texto como objeto empírico, ressaltando a visão cognitiva, linguística e social, pautada na interação, como vemos a seguir.

#### 2.1.1 Lugar de interação

Nesta seção, definimos o conceito de texto como lugar possível de interação entre os sujeitos, seguindo as definições teóricas de Adam (2011), Marcuschi (2008), Koch (2011, 2016), Koch e Elias (2015), Antunes (2003, 2009, 2010) e Cavalcante (2012).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 76), o texto pode ser definido como “[...] uma *unidade comunicativa* (um evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema”. Dessa forma, o autor salienta que, na produção textual, o texto pode ser um evento capaz de comportar as relações sociais, os sentidos ali negociados para a interação entre autor e interlocutor. Isso significa que o texto é produzido na interação social, nas diversas situações discursivas e, como um sistema linguístico. As interações ocorrem por meio de textos falados ou escritos, em situações específicas do nosso cotidiano. Logo, os textos demandam determinadas escolhas de gêneros, de conhecimentos linguísticos, de mundo, interacionais, entre outros, conforme asseguram Koch e Elias (2015).

Para termos um melhor entendimento da noção de texto, é preciso entender que este objeto empírico foi visto de diferentes formas, ao longo do tempo, conforme os autores e orientações teóricas adotadas, no contexto da Linguística Textual.

De acordo com os estudos de Koch (2016, p. 25), o texto, no primeiro momento da história da Linguística Textual (Análise Transfrástica), foi definido de diversas formas: “a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b. sucessão ou combinação de frases; c. cadeia de pronominalizações ininterruptas; d. cadeia de isotopias; e. complexo de proposições semânticas”. Seguindo essas definições, o texto era visto a partir de ligações internas, ou ligações entre frases, quer dizer, o texto era visto como um produto de sentidos em si mesmo.

No segundo momento da Linguística Textual (Gramática de texto), o conceito de texto passou a ser discutido, segundo Koch (2016, p. 25-26), pela orientação pragmática, sendo visto:

a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.

Nesse momento, o texto era visto de três maneiras diferentes, adotando, respectivamente, as seguintes teorias: teoria acional, teoria cognitivista e teoria da atividade verbal. Primeiro, o texto foi visto como atos de fala; segundo, como processos mentais; e terceiro, como atividade verbal. Acreditamos que esse segundo momento não só descentraliza a visão antes defendida, de que o texto existia apenas pelas ligações internas, como um produto pronto e acabado, excluindo as relações entre os pares, mas também destaca a visão desse objeto como um fenômeno cognitivo e como atividade verbal da comunicação, dando ênfase a este como um processo com aspectos muito além de seus elementos internos.

Já no terceiro momento da Linguística Textual (Teoria de Texto), o texto foi entendido a partir de seu funcionamento e uso real em situação de interação.

A partir desse momento, o texto passa a ser visto além de suas relações internas, quer dizer, a ser parte do processo de comunicação entre as pessoas, mantendo relações cognitivas e verbais entre os pares da interação.

Segundo Koch (2016, p. 26), nesse momento, defendia-se que:

a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais [...]; b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; [...]; c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Para a autora, o texto é visto como resultado da atividade verbal, com o intuito principal de aproximar as práticas sociais entre as pessoas. Ou seja, o texto passa a existir além do meramente linguístico, e se realiza na relação cognitiva e social, também.

Adam (2011), na busca de uma melhor definição, fez algumas considerações e reformulações a respeito do conceito de texto e de discurso que defendia, retomando o conceito defendido em Adam (1990, 1999), quando os considerava equivalentes. No entanto, segundo Adam (2011, p. 52), “o conceito de texto e discurso, hoje, deve ser revisto, sabendo que se sobrepõem e se cruzam em função da perspectiva analítica escolhida”.

Em busca de uma definição de texto mais clara, apoiada na visão de linguagem interacional, Adam (2011) afirma que a linguagem deve ser vista como espaço social; logo, o texto, como uma ação de linguagem. Dessa forma, a partir dos estudos desses autores e nossas reflexões, adotamos nesta pesquisa a visão de texto como lugar de materialização linguística e social das ações de linguagem construídas na interação com os outros.

Para Adam (2011, p. 25), “o texto é um objeto empírico bastante complexo”, isto é, tão complexo que comporta todas as relações sociais dos discursos nas suas modalidades de uso da língua e nas diferentes situações de interação humana. Ainda para este teórico, “um texto não é uma simples sequência de atos de enunciação que possui um certo valor ou força ilocucionária, mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si” (ADAM, 2011, p. 196). Com base na discussão desse teórico, o texto é um objeto empírico complexo e estrutural de atos de discurso ligados entre si para promover as mais diferentes situações interacionais das pessoas.

Koch (2011) apresenta outras contribuições relevantes para a nossa discussão e reflexão. De acordo com essa pesquisadora, para que o conceito de texto tenha validade,

é preciso que definamos também o conceito de língua e de sujeito, pois estes dependem um do outro e mantêm uma relação recíproca de contato linguístico e sociointeracional.

Essa autora salienta que:

à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2011, p. 15)

Seguimos a orientação dessa estudiosa para defender a visão de sujeitos ativos e construtores dos saberes sociais pelo/no texto, intermediado pelas relações pessoais. Sendo assim, enxergar o autor e interlocutor como atores/construtores de sentidos, nos faz refletir que as ações verbais não se desenrolam apenas pelo linguístico-textual, mas pelo cognitivo e o sociointeracional, focando e acreditando no sujeito que pensa, age, interfere e reflete suas ações pelo texto na interação com o outro.

Koch (2011) ressalta a importância da escolha da concepção de língua e de sujeito para o entendimento do texto. A autora apresenta uma visão de língua e de sujeito entrelaçados. Dessa forma, apresenta três concepções de língua e de sujeito para o entendimento do conceito de texto:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. (KOCH, 2011, p. 16)

Nessa concepção, o texto não se apresenta como um processo vivo de construção dos sentidos na relação com os outros, mas como um produto pronto e acabado, bastando apenas, por parte do leitor, entender o código linguístico ali presente, o que requer, também, um sujeito passivo de qualquer interpretação.

Em seguida, a autora pontua o seu entendimento da segunda concepção, como vemos a seguir:

Na concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já

que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo. (KOCH, 2011, p. 16)

Nessa concepção, a língua é tida como código, ou seja, apenas a representação, o que é visto. O sujeito é o sugerido pelo sistema, o que codifica e decodifica, passivamente. Diante desse entendimento sobre língua e sujeito, o texto é visto como o produto codificado pelo escritor e decodificado pelo leitor, sem que precise de um maior esforço de compreensão a respeito do que é dito, o que resta para este é apenas decodificar o já dito.

Adiante, a autora pontua uma outra concepção de língua e de sujeito, a qual destaca sua distinção diante das duas já apresentadas. Essa concepção diferencia a visão de texto, pondo-o como lugar possível das relações entre autor/interlocutor, não mais como um produto pronto e acabado. Sendo assim, adotamos essa concepção em nossa pesquisa e utilizamos com afinco em nossas aulas, assim segue:

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2011, p. 17)

Conforme essa concepção, o sentido do texto é construído e reconstruído pela interação entre os sujeitos da ação verbal, quando o autor e interlocutor, buscando o mesmo fim, selecionam conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais para a produção e leitura do texto. Assim, o texto é o lugar de interação entre autor e interlocutor, na condição de poder produzir e re/construir o(s) sentido(s).

Antunes (2003, p. 45) reforça bem o que estamos dizendo sobre interação pelo texto: “uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins”. Nessa perspectiva, o texto é uma atividade verbal que se constrói na interação, fundamentada em um propósito compartilhado pelo o autor e interlocutor.

Nessa mesma direção, Cavalcante (2012, p. 17-18) salienta que: “A interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem”. Dessa

forma, nossas atividades comunicativas são realizadas por textos que produzimos para podermos participar com o outro (o autor) e construir sentidos nas interlocuções.

Em conformidade com essas pesquisadoras, a visão de língua que adotamos nesta pesquisa é a concepção interacional (dialógica), e de sujeito, aquele que interage histórica e socialmente pelo texto, com decisões pautadas em escolhas linguísticas, com vistas a construir o sentido pretendido, a partir das crenças, visões de mundo, entre outras.

Para Koch (2011, p. 19), “o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente - entre produtor e interpretador”. Quer dizer, o texto, de acordo com a discussão, através dos elementos linguístico-textuais e sociointeracionais, proporciona um encontro de ideias e conhecimentos, em um processo de produção e compreensão dos sentidos ali negociados.

Ainda sobre a definição de texto, Cavalcante (2012, p. 19) menciona:

Hoje, o entendimento sobre o que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos.

Para a pesquisadora, o texto é visto como um evento de interação entre os sujeitos, possibilitando a construção dos sentidos em negociação. A partir dessa ideia de texto, ela o define como “evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante” (CAVALCANTE, 2012, p. 20).

Conforme a estudiosa, o texto é um fenômeno vivo da interação - contrariando as primeiras definições pela Linguística Textual, como “objeto estático” -, construído ou reconstruído a partir dos sentidos colocados pelo autor para a negociação com o interlocutor, na troca de conhecimentos para um fim em comum.

Para um melhor entendimento do objeto de estudo – o texto –, é preciso pontuar algumas definições sem apagar ou diminuir as outras, já que a definição de texto ainda passa por adequações. Não discutimos nessa seção qual a melhor concepção, mas as diversas ideias sobre o texto a partir de alguns autores e a concepção de língua e de sujeito que melhor se adapta a essa pesquisa e ao nosso trabalho em sala de aula.

## 2.1.2 Objeto de ensino-aprendizagem

Para Geraldi (2012[1984]), o ensino de Língua Portuguesa na escola era resumido ao exercício de redação, considerado pelos alunos e professores como um martírio. A redação escolar, além de ser um exercício de escrita generalizado (qualquer gênero de discurso era chamado de redação), as propostas de produção tinham sempre as mesmas temáticas “Minhas férias”, “Dia das mães”, “Período junino”, entre outros.

Segundo esse autor:

Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigindo, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe. (GERALDI, 2012 [1984], p. 65)

O que já era de esperar: decepção do professor, desgosto em escrever do aluno. Passar a vida escolar redigindo redação sobre férias, aniversário da cidade, dia das mães, não podia despertar outro sentimento se não esse. A partir desse entendimento, passa-se a pleitear novas formas e modos de ensino do texto.

Esse autor questiona, diversas vezes, quem seria o destinatário do texto produzido na escola; qual o intuito de escrever um texto que seria lido apenas pelo professor e atribuído uma nota. Era essa a situação da escola pública em 1984. A partir de então, foram sugeridas propostas de ensino que tomassem o texto como objeto de interação, de modo que fosse visto o seu uso linguístico e social, e não para meros exercícios das classes gramaticais ou redações sobre datas comemorativas.

O trabalho de Geraldi (2012 [1984]), sobre o ensino do texto, é um marco para o ensino de Língua Portuguesa, pois, não só acontece uma mudança no modo de enxergar o objeto de ensino, mas a forma que a linguagem se realizava nas interações cotidianas. Dessa forma, toda e qualquer situação de interação passava a ser uma possível proposta de aula; o texto deixava de ser, apenas, composto por elementos linguísticos. A partir dessa visão, esse objeto, também, passou a ser entendido como um processo de relações sociais e interacionais.

A partir dos questionamentos e das sugestões de Geraldi (2012[1984]), entendemos que o objeto principal de estudo e ensino, nas escolas, deve ser o texto. Esse estudioso propôs aos professores uma nova visão de ensino e aprendizagem da língua, portando não mais no ensino de frases e nomenclaturas gramaticais, mas, o próprio texto como lugar possível de toda e qualquer interação. Assim, Geraldi

(2012[1984]) lança algumas propostas de ensino, tendo o texto como meio e fim das atividades escolares, estas não mais como objeto abstrato e artificial das redações escolares. Esse estudioso propôs atividades para as séries escolares do ensino fundamental II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª série), sugerindo propostas de leitura e escrita de texto que fossem funcionais para os alunos e professores, que fizessem sentido com as vivências sociais dos envolvidos.

Geraldi (2012[1984]) nos fez entender e refletir que é preciso ensinar o aluno a ser autor de textos reais e sociais, que faça sentido para si e para os outros (que expresse a sua intenção), que se fundamente na interação e não apenas em treinos de redações escolares – autores fictícios “só da escola”.

É importante pontuar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, colocam o texto como objeto de ensino, pautados na ideia inicial de Geraldi (2012[1984]). Assim, os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) orientam que: “a unidade básica de ensino só pode ser o texto”. Esses documentos orientam que, nas aulas de Língua Portuguesa, não é mais possível tomar como objeto de ensino as frases, sílabas, palavras soltas, etc., descontextualizadas, sem que tenham um plano de texto real e social pautado na interação com o outro.

Antunes (2003) reafirma bem o que pontuam os PCN (1998):

toda atividade linguística é necessariamente textual. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura de que falo aqui são necessariamente de textos; se não, não é linguagem.[...] Ou melhor, é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto – digo bem, o objeto – de estudo da língua. (ANTUNES, 2003, p. 111)

Conforme observamos, só é possível ensinar a Língua Portuguesa por textos, pois é a única forma viva e real de uso com que os alunos convivem e necessitam para expressarem-se, defenderem um ponto de vista, etc.; os quais fazem parte da cultura e identidade das pessoas. Talvez, esse possa ser nosso primeiro ponto a ser refletido, fazer os alunos pensarem na língua como meio possível de interação (capaz de expressar suas ideias, sentimentos, pontos de vista, etc.) como pessoas capazes de criar novas formas e situações de linguagem.

De acordo com essa autora, as propostas de ensino do texto devem ser pautadas em sua funcionalidade:

O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino. (ANTUNES, 2009, p. 38-39)

Para a autora, o texto capaz de facilitar o ensino e aprendizagem do aluno é o que é construído e interpretado de um dizer; é o texto que possibilita a interação entre o autor e interlocutor; é o texto vivo, que circula, que há intenção para com o outro.

Conforme define Antunes (2010, p. 39):

Compor um texto, conferir-lhe unidade, supõe uma integração estrutural bem diferente daquela pensada para unir as várias partes de um período. Desde a configuração convencionada para cada gênero, até os detalhes de como responder às determinadas pragmáticas de cada situação, a habilidade de promover a sequenciação das partes de um texto ultrapassa as injunções estabelecidas pelas estruturas gramaticais. Depende do que se tem a dizer, a quem dizer, com que finalidade, com que precauções, em função de quais resultados etc.

De acordo com a autora, o texto é um todo de sentidos que são construídos e reconstruídos pelas ligações entre as estruturas linguística-textuais e semânticas presentes neste, que os sujeitos da ação verbal constroem e reconstróem pela interação. É como bem coloca Koch (2011), o texto como uma tessitura, partes discursivas que vão se ligando umas as outras para alcançar o propósito comunicativo desejado.

Já Rodrigues (2012, p. 169-170), nessa direção, salienta que:

partindo-se da concepção de linguagem como interação, consideramos que nem o autor é a fonte única do dizer, nem o leitor é a fonte única dos sentidos de sua leitura, e nem o sentido está pronto e acabado no texto, pronto para ser decodificado. O texto é o lugar onde o encontro do autor e do interlocutor se materializa e onde se dá a negociação dos sentidos.

Assim sendo, o texto que falamos ou escrevemos é sempre carregado de sentidos e intenções, algo que é proposto pelo autor para ser negociado com o leitor, sendo ambos construtores dos sentidos (já que não são fontes únicas do dizer e dos sentidos).

Logo, as partes estruturais (palavras, frases, orações, períodos, parágrafos) tornam-se texto quando seus produtores/usuários constroem sentidos a partir do que falam, escutam, escrevem ou leem, ou seja, quando fazem com que o texto seja o próprio lugar de construção da interação dos sujeitos.

É preciso, conforme as propostas desses e outros autores, refletir sobre a produção de texto com um plano preestabelecido, visando alguém, o que dizer, como dizer, colocando o texto nos patamares de produção adequados ao seu interlocutor. Desta forma, significa operar com um plano de texto capaz estrutural e semanticamente. É necessário, perante as ideias teóricas apresentadas, que os alunos conheçam a estrutura dos textos, a função das palavras e ideias que pretendem escrever, de modo que possam orientar-se, e que organizem as ideias a serem apresentadas no decorrer do texto.

Sendo assim, cabe ao professor refletir junto com os alunos sobre os elementos linguístico-textuais que podem ser utilizados para a produção textual, o que implica usar alguns elementos e outros não, selecionando ideias e organizando as informações necessárias ao longo do texto, seguindo as funções sociais de uso específico dos gêneros de discurso e sua estrutura.

### **2.1.3 Escrita e ensino**

Nessa seção, tecemos algumas considerações sobre a escrita e o seu ensino, como meio possível de interação entre as pessoas. Trazemos algumas considerações sobre seu conceito a partir de relações com a visão de linguagem, texto e sujeito. Nesse estudo, compartilhamos a ideia de escrita como uma ação de linguagem que, definitivamente, para ser utilizada, precisa ser vista como um processo com etapas (com um plano de texto) a serem vencidas.

Atualmente, a escrita faz parte de nossa vida com uma maior utilidade e dependência, pois, a todo instante, somos solicitados a escrever, seja na escola, em casa, no trabalho, para ir às compras no supermercado, para mandar *e-mail*, e etc., enfim, em variadas situações do nosso cotidiano.

A partir desse entendimento funcional da escrita, podemos discorrer sobre o que é, e para que utilizamos. Para Koch e Elias (2015, p. 31), responder o que é escrever “[...] é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)”. Então, levaremos em consideração o linguístico, o cognitivo, o pragmático, o socio-histórico e o cultural para chegarmos a uma definição da escrita, tendo por base a perspectiva interacional da linguagem.

No trabalho com a escrita, levamos em conta alguns requisitos que podem nos auxiliar quanto à nossa visão. É preciso entender que a concepção de escrita, conforme os estudos de Koch e Elias (2015), está ligada às concepções de linguagem, texto e sujeito-escritor que adotamos.

Sendo assim, entendemos, conforme os estudos dessa autora e outros, que:

- a.** a visão de linguagem adotada neste trabalho é na perspectiva interacional;
- b.** a visão de texto, como lugar de interação, de atividade cognitiva, linguística e social;
- c.** a visão de sujeito ator/construtor de sentidos na interação com o outro.

Assim sendo, assumindo as considerações de Koch e Elias (2015), compreendemos que a escrita é uma atividade verbal linguística, cognitiva e socio-histórica e cultural de interação das pessoas.

Dessa forma, a escrita assume um modo de interagirmos com os outros e de representar nossas ideias, opiniões, críticas e reflexões a respeito da sociedade e do mundo. Para Cagliari (2009, p. 97), “a escrita seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. Para a maioria das pessoas, além de aprender a andar e a falar, é comum aprender a ler e a escrever”. Assim, apropriar-se e interagir por meio da escrita, para pôr em evidência pensamentos, a cultura, a identidade e pontos de vista na interação com o outro, é extremamente importante e essencial para a atividade de linguagem. A escola, na contramão desse propósito da interação, algumas vezes, só ensina o aluno a identificar o código linguístico, sem expressar nada ao outro, ou seja, sem interagir com o outro.

Esse autor critica a postura da escola (ensino baseado em textos fictícios; atividades, meramente, escolar; atividades sem propósito de interação) quanto ao ensino da escrita. Pontua que “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever” (CAGLIARI, 2009, p. 86). Conforme esta afirmação, a escola, por vezes, esquece que a vivência dos alunos com os textos é real, propondo a estes situações inventadas, mesmo sabendo que fora da escola o aluno tem contato com as diversas formas da linguagem escrita.

Os PCN (1998) enfatizam que a escola é fundamental para o ensino do texto escrito, de forma que “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (BRASIL, 1998, p. 25-26). São os textos, com os quais lidamos na escola, que nos possibilita as experiências de interagirmos em outras situações que exigem a produção de textos semelhantes.

Pontuamos, a partir das discussões apresentadas, que a escrita cumpre seu papel de atividade verbo-social quando é vista e ensinada ao aluno como meio para interação efetiva e eficiente na prática social. Conforme os estudos aqui discutidos, a atividade de escrever deve pautar-se em ações planejadas, fundamentadas, conforme as necessidades apresentadas pelos alunos.

Além disso, Cagliari (2009) esclarece que “a produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc.” (CAGLIARI, 2009, p. 106). Desse modo, a noção de plano de texto pode orientar o trabalho docente com o processo da escrita, de modo que a produção de textos seja planejada e organizada. O que colocamos como escrita planejada é a escolha do gênero, do léxico, da distribuição linear e da organização das informações, considerando o conhecimento prévio sobre os aspectos linguístico-textuais, necessários para a estrutura do texto e interação com os interlocutores.

Koch e Elias (2015) reforçam bem o que estamos discutindo. Para o processo de escrita, é necessário a ativação de alguns conhecimentos, seja os conhecimentos armazenados na memória (cognitivos); os conhecimentos da ortografia – os sinais de pontuação para a obtenção dos sentidos –, da gramática e do léxico (linguísticos); os conhecimentos sociais vivenciados e guardados na memória (conhecimento enciclopédico ou de mundo); os conhecimentos da composição textual, organização das ideias e elementos linguístico-textuais usados na linearidade textual e os aspectos necessários para sua veiculação (conhecimento de texto); e os conhecimentos interacionais – a intenção negociada com o interlocutor, a necessidade quantitativa de informações para o entendimento do texto, a linguagem adequada à situação interativa, o gênero adequado e a aceitação da proposta de interação.

O conhecimento dessas atividades desperta no aluno a reflexão acerca do uso da linguagem escrita, proporcionando a este perceber que a escrita de um texto, por mais

simples que seja, segue um plano de acordo com a intenção comunicativa desejada, passando por um processo prático e ativo de sua produção.

É oportuno dizer que a aprendizagem da escrita não surge como um “dom” que o aluno ganha ou já nasce com ele, mas como um processo de planejamento e prática, ou seja, aprende-se a escrever escrevendo, produzindo textos planejados, focando nos requisitos necessários à textualidade e à interação.

Por muitos anos, propagaram a ideia de que escrevia bem quem tinha nascido com o “dom” de escrever bem. Hoje, os estudos da modalidade escrita, mais especificamente pela Linguística Textual, ressaltam que, para escrever bem, existe o planejamento do que vai ser dito, a quem se escreve, em que contexto, como e com que propósito, como bem mencionam Koch e Elias (2015).

Seguindo esse pensamento, havia outros equívocos sobre o domínio e a qualificação da escrita que merecem ser desmistificados. Não mais se concorda com a ideia de que quem dominava as regras gramaticais/nomenclaturas possuía a habilidade de escrever bem. Escrever bem é mérito de quem planeja e escreve (prática e considera os diversos fatores da textualidade – estrutura e organização das ideias –, linguísticas, interacionais, etc.), não de quem apenas realiza classificações gramaticais na frase ou na palavra, ou espera que esse conhecimento seja adquirido sem esforços.

Cagliari (2009), destacando a importância do planejamento da escrita, faz referências ao que se deve considerar para escrever, pois, esta atividade não pode ser constituída sem motivação, sem uma função interativa. É preciso, como segue esse estudioso, para o processo de escrita, que o escritor planeje e selecione bem a temática, identifique as características do público leitor, o gênero escolhido, as palavras, as estratégias textuais, etc., como, também, que reflita sobre a atividade de escrita na interação com o outro, sabendo, minimamente, a sua intenção e as possíveis reações dos seus leitores ao que se propõe a dizer pela escrita.

Em conformidade com as considerações já apresentadas, assumimos a visão de escrita como atividade verbal da linguagem, que passa por um processo de planejamento e prática, adequando-se conforme o propósito comunicativo do gênero pretendido, na relação interacional com o interlocutor.

Nessa direção, os PCN (BRASIL, 1998, p. 25) pontuam:

os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior sem unidade semântica e/ou estrutural,

simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. [...] Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos simplificando-os aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade.

Nessa visão de trabalhar com textos incompletos ou simplificados, a escola acaba ensinando que é possível escrever ou ler de qualquer forma, pois nem o texto possui sua estrutura preservada, quanto mais o sentido e as ideias a serem negociadas entre autor e interlocutor. O docente, pensando na interação com o outro, deve buscar uma variedade de textos que sejam passíveis de análises e reflexões pelos alunos, observando o nível destes e selecionando textos que sejam significativos, comunicativamente, e que, definitivamente, não sejam incompletos.

Em resposta aos caminhos equivocados percorridos pela escola para ensino da escrita, os PCN (1998) orientam que a escola se paute nos seguintes requisitos para domínio dessa modalidade pelo aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: \* a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; \* a continuidade temática; \* a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; \* a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, p. 51-52)

Temos, nessa orientação, os mecanismos textuais, linguísticos e interacionais necessários para a produção escrita, além de apresentar, especificamente, alguns requisitos para a escrita dos gêneros de discurso, como identificar o leitor, a temática, os recursos estilísticos e o propósito comunicativo, de acordo com as especificidades de determinada situação de interação.

Koch e Elias (2015, p. 34) consideram que uma atividade de escrita demanda um leque de estratégias da parte de quem escreve, assim aponta:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);

- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

O entendimento dessas autoras coloca, novamente e principalmente, a escrita na perspectiva interacional da linguagem e como uma atividade verbal planejada, ou seja, a escrita só é possível se for pensada, articulada e praticada na interação com o outro, estruturando e organizando as ideias a serem apresentadas, defendidas, explicadas, narradas, relatadas, etc..

Para o processo da escrita, Antunes (2003) define três etapas da produção textual: a primeira diz respeito ao planejamento das ideias, o que vai ser dito, delimitação do tema, propor os objetivos, escolher o gênero, saber quem é o interlocutor e os requisitos da interação; a segunda etapa corresponde em colocar no papel o que foi planejado, o ato da escrita (os recursos composicionais do gênero – organização e distribuição das ideias ao longo do texto); a terceira etapa aponta para as revisões e reescritas da primeira versão do texto.

Nossa proposta, nesse trabalho, a partir dos estudos de Antunes (2003), diz respeito à etapa de planejamento e à etapa do ato da escrita, podendo, nesse processo, fazer as adequações necessárias de acordo com o modelo de interação exigido pela situação discursiva.

Com o propósito de descrever as etapas do processo de escrita, Antunes (2003) criou um esquema que representa, com bastante clareza, as etapas para a escrita eficiente, conforme apresentamos a seguir:

**Quadro 01:** Duas etapas implicadas na atividade de escrita

<b>1. Planejar</b>	<b>2. Escrever</b>
<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>
<b>ampliar</b> seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;
<b>delimitar</b> o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;
eleger o <b>objetivo</b> , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.
escolher os critérios de <b>ordenação das ideias, das informações;</b>	
prever as condições dos possíveis <b>leitores;</b>	
considerar a <b>situação</b> em que texto vai circular;	Enfim, essa é uma <b>etapa intermediária</b> , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.

decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;	
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.

**Fonte:** Quadro adaptado do esquema de Antunes (2003, p. 57-58)

Desse modo, destacamos algumas fases da primeira etapa desse esquema, proposto pela estudiosa, que podem facilitar, sendo bem planejada, a ação propriamente dita da escrita:

- a) a escolha do repertório de palavras, conforme a temática;
- b) o objetivo que se tem em escrever;
- c) a escolha dos critérios de ordenação das ideias e informações no decorrer do texto;
- d) prever a situação de interação;
- e) considerar o suporte em que o texto vai circular;
- f) o propósito de adequar o linguístico-textual ao sujeito da interação;
- g) estar seguro quanto à ideia que está veiculando em seu texto.

Nessa etapa, é o momento para o escritor planejar as ideias, as palavras, o gênero, o suporte, a quem dizer, como distribuir as ideias e as palavras selecionadas, com que intenção e que grau de interação utilizar. Quer dizer, é o momento de traçar o plano de texto referente ao assunto e ao gênero de discurso necessários à interação.

A segunda etapa é o momento do escritor colocar no papel o que foi planejado; no entanto, cabe, para essa etapa, uma melhor definição. A escrita tem que seguir um plano linguístico-textual e social, com destaque ao gênero escolhido e a situação de interação. Desta forma, a escrita requer um conhecimento, também, apurado do uso dos elementos linguístico-textuais, da organização das ideias, objetivando um processo de textualidade coeso e coerente com a proposta de interação. Nesse aspecto, defendemos que a atividade de escrita não é apenas o ato de pensar, mas também de saber distribuir as informações e ideias na linearidade textual (uso de palavras, conectivos, sinais de pontuação, sentidos, etc.), de forma que cumpra os requisitos da interação pretendida por quem escreve e pela estrutura do gênero de discurso escolhido.

De acordo com o esquema proposto por Antunes (2003) e nossas considerações, a atividade de planejamento da escrita deve e pode ser vista como atividade necessária

para a produção de textos coesos e coerentes. Logo, afastaria a visão de que é preciso irmos rapidamente ao ato da escrita e que planejar é perda de tempo.

Para essa estudiosa, a atividade de escrever leva tempo, demanda exercícios, tentativas, inclusive, escrever e apagar, se necessário. Contrário a essa ideia, nossos alunos pensam que escrever um texto é apenas pegar um papel e uma caneta e começar a escrever, tendo, assim, a visão da produção textual não como um processo com etapas a serem vencidas, mas como um produto pronto na mente, faltando-lhe apenas colocar no papel de qualquer maneira.

Com base nessas reflexões, a atividade de escrita deve ser proposta pelo professor como um processo que demanda tempo, planejamento, etapas de produção e reflexão a respeito do que é dito. Desse modo, escrever exige um plano de texto, para que o propósito comunicativo seja claro e a interação entre o leitor e o autor possa ocorrer de modo satisfatório.

Essa reflexão encontra eco nos PCN (BRASIL, 1998, p. 58-59), cuja orientação sobre a produção textual de um gênero precisa do seguinte plano:

- redação de textos considerando suas condições de produção: \* finalidade; \* especificidade do gênero; \* lugares preferenciais de circulação; \* interlocutor eleito;
- utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: \* estabelecimento de tema; \* levantamento de ideias e dados; \* planejamento; \* rascunho; \* revisão (com intervenção do professor); \* versão final;
- utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: \* de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; \* de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; \* de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; \* de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; \* de avaliação da orientação e força dos argumentos; \* de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;
- utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual: \* título e subtítulo; \* paragrafação; \* periodização; \* pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências); \* outros sinais gráficos (aspas, travessão e parênteses);
- utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador): \* fonte (tipo de letra, estilo, negrito, itálico -, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor); \* divisão em colunas; \* caixa de texto; \* marcadores de enumeração;
- utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

A escrita, conforme os documentos oficiais, deve ser concebida não apenas como um ato de texto, mas também como meio de interação pelas formas específicas

dos gêneros de discurso. Para tal finalidade, é preciso, segundo essas orientações, a sequência processual de etapas da escrita, seguindo um plano que contemple a intenção na relação com o outro e a distribuição das ideias ao longo do texto.

Por fim, traçar estratégias que deem conta do processo de escrita proposto pelos PCN (1998), Antunes (2003), Cagliari (2009) e Koch e Elias (2015), nas suas condições necessárias de produção, não é atividade fácil, no entanto, podemos propor que nossos alunos planejem suas atividades de escrita, seguindo os propósitos da interação, a partir de um plano de texto que vise às especificidades da comunicação. Nesse propósito, precisamos, também, planejar e agir seguindo uma visão de língua, texto e escrita que atente para as necessidades do aluno enquanto usuário da língua.

## 2.2 GÊNERO

Nessa seção sobre os gêneros, são apresentadas e discutidas as visões de nomenclaturas e conceitos utilizados por alguns autores, conforme o caminho teórico selecionado por cada um, como veremos a seguir, ideias e autores. Assim sendo, discutimos sobre os gêneros de discurso na visão sociointeracional, apontando sua funcionalidade a partir do uso em situações do cotidiano; além disso, refletiremos sobre os gêneros e o ensino (nosso maior interesse na seção), acreditando que estes devem ser objeto de estudo e ensino nas escolas, já que por eles que interagimos nas mais diversas situações do dia a dia.

### 2.2.1 Noções gerais

Neste trabalho, buscamos fundamentos sobre os gêneros, nos estudos de Bakhtin (2003[1992]), Marcuschi (2005, 2008), Adam (2011), Bezerra (2017), entre outros. Assim sendo, não pretendemos, neste trabalho uma discussão exaustiva, haja vista a quantidade de trabalhos existentes, mas definir qual orientação sobre gêneros selecionamos para o ensino em sala de aula. Desse modo, apresentamos algumas considerações sobre nomenclaturas de gênero defendidas por alguns teóricos para enfoque de seus objetos de análise.

É conveniente lembrar que a escolha por uma ou outra orientação dos estudos sobre os gêneros (textual, discursivo ou de discurso), nesta pesquisa reflete o trabalho de autores que, conforme Rojo (2005), defende que a opção por uma ou outra visão

implicará o caminho para uma análise específica dos dados, pois será guiada por fundamentos teóricos com suas definições.

Para Marcuschi (2008, p. 154), “pode-se optar por uma dessas definições de gênero, desde que seja para uma análise de fenômenos específicos”. Para tanto, os gêneros podem ser definidos tanto como textuais, seguindo o princípio de que estes são estruturas de texto – forma de materialização da linguagem –, como discursivo e de discurso - na visão de que o gênero é formado por um processo sociodiscursivo. Assim, dizemos que há uma visão linguística/estrutural e há outras pautadas no sentido sociodiscursivo do gênero.

Bezerra (2017, p. 28) questiona “qual seria a vantagem de escolher entre um termo que se denomina textual ou um termo que se denomina discursivo”. Para o autor, escolher uma terminologia de gênero textual ou discursivo só seria possível como uma forma de abordagem teórica do gênero, não como formas dicotômicas.

Bezerra (2017, p. 28) reflete:

Consequentemente, o máximo que se pode afirmar, caso se adote a distinção de forma dicotômica, é que uns estudam ou analisam os gêneros como sendo discursivo e outros, como sendo textuais, mas em ambos os casos é o mesmo fenômeno que se estuda ou analisa.

Esse autor em discussão sobre o estudo dos gêneros textuais e discursivos, questiona “até que ponto esta não seria uma nova dicotomia que pode prejudicar uma visão holística não só da escrita, mas da própria linguagem como um todo e, assim, impedir uma concepção integrada de texto, gênero e discurso” (BEZERRA, 2017, p. 30). Deste modo, a nossa escolha, igualmente, não pretende criar dicotomia, mas justificar que, mesmo nos baseando nas definições desses autores, com nomenclaturas de gêneros diferentes, sabemos que o fenômeno estudado é o mesmo – salvo respectivas visões autorais.

Essas definições de gêneros, visões teóricas adotadas e nomenclaturas defendidas dependem da forma como cada autor enxerga a visão de língua, sujeito, texto e o discurso. Para uma melhor definição é preciso uma relação entre os conceitos de forma integrada, de modo que se unam e não se distanciem. Assim sendo, ressaltamos o que nos chama a atenção Bezerra (2017, p. 29), no sentido de que, no Brasil, “Tais usos não sinalizam a construção de diferentes teorias de gêneros, mas sim casos de desambiguação”.

No Brasil, as nomenclaturas e definições de gênero adotadas compartilham, direta ou indiretamente, a noção definida em Bakhtin (2003[1992]), de que o gênero é formado pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional; e tipos relativamente estáveis de enunciados, assim segue:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Porém, diferem quanto aos entendimentos teóricos, uns veem por uma formação textual, outros por uma formação sociodiscursiva. Desta forma, consideramos e destacamos a visão de gênero de discurso como um objeto sociodiscursivo constituído na interação das diversas práticas sociais, culturais e históricas, e nas formações interdiscursivas.

A visão de gênero em que fundamentamos esta pesquisa é a discursiva, conforme orientação de Adam (2011), como um fenômeno sociodiscursivo específico da interação.

Dando seguimento, com o intuito de aprofundar o estudo sobre os gêneros de discurso, trazemos algumas visões conceituais e reflexões a respeito do ensino.

Desse modo, Adam (2011, p. 63) afirma que “toda ação de linguagem inscreve-se, como se vê, em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socialto) e a gêneros de discurso”. Os gêneros de discurso são vistos pela ótica da formação sociodiscursiva, isto é, da linguagem manifestando-se nos textos (espaços sociais: lugar de toda e qualquer interação social, cultural, profissional, intelectual etc., seja pública ou privada das pessoas).

Adam (2011), para conceituar os gêneros de discurso, compartilha algumas definições de nomenclatura e a ideia de tipos relativamente estáveis de enunciados de Bakhtin (2003 [1992]). Para esse último teórico, “os enunciados e seus tipos, isto é, os

gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 268). Assim sendo, os gêneros de discurso são vistos como produtos sociais de interação, haja vista que toda intenção comunicativa circula socio-discursivamente nos gêneros.

Os gêneros, seguindo a perspectiva de Bakhtin (2003[1992]), como já citado anteriormente, são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, com conteúdo, estrutura composicional e estilo. O conteúdo refere-se à temática escolhida pelo autor; a estrutura composicional é definida discursivamente pelo sócio-histórico e a escolha de determinado gênero; o estilo segue a identidade do autor, a linguagem escolhida e a forma como é construída a mensagem, dependendo, também, da escolha do gênero.

Na direção das ideias desse autor, há gêneros que possuem um padrão mais estabilizado que outro, ou seja, não permitindo tanta flexibilidade, como (leis, documentos oficiais, ordens, etc.), e outros que ao longo do tempo e uso social moldam-se mais significativamente, como por exemplo a carta, o bilhete, a notícia, o relato, etc..

De acordo com esse autor:

as formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Na medida em que os gêneros são produtos das atividades de interação e são usados constantemente, vão passando por adequações, transformando-se, conforme as necessidades comunicativas das pessoas. Com o advento das tecnologias, de um modo geral, alguns gêneros foram mudando e adequando-se às interações pessoais. Por isso, atentamos para a definição de “relativamente estável”, já que os gêneros possuem uma estrutura fixa que os definem como tal, e, ao mesmo tempo, alguns, podem ser mais flexíveis, quando passam por transformações, seguindo os propósitos comunicativos, avanços da sociedade e o próprio suporte de circulação. Melhor dizendo, os gêneros possuem uma estrutura fixa, que, dependendo das situações de uso, podem ser transformadas e adequadas às novas formas de comunicação desejadas (exemplo: carta e o e-mail).

Para Marcuschi (2005), os gêneros são nossas formas de inserção, ação e controle social no dia a dia. Os gêneros surgem de diversas interações sociodiscursivas

do dia a dia, principalmente do surgimento ou adequações advindas das tecnologias. Isso reforça que os gêneros nascem das necessidades sociais humanas e não simplesmente de uma atividade linguística, por si só.

Nessa mesma discussão, este autor afirma que:

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]. (MARCUSCHI, 2005, p. 19)

São pelos gêneros que interagimos com as pessoas, são pelos gêneros que conhecemos as formas sociais da linguagem. Na discussão desse autor, os gêneros facilitam o reconhecimento das práticas sociais, assim, são capazes de comportar toda e qualquer situação de interação que necessitamos.

Já Adam (2011) observa que nos gêneros há uma materialização do discurso, uma parte estável e outra flexível de práticas sociais, culturais e históricas de interação. Para esse autor, “é nos gêneros de discurso que localizaremos essa ‘estabilização pública e normativa’ que opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva” (ADAM, 2011, p. 45). Logo, nessa perspectiva, os gêneros passam por uma formação sociodiscursiva, na qual, abstrai enunciados culturais e históricos para sua formação, isto, claro, só é possível pela interação.

Conforme os estudos de Adam (2011), os gêneros de discurso devem ser estudados pelo viés da interdiscursividade, sabendo que estes são formas culturais advindas das diversas práticas sociais – política, religiosa, literária, jurídica, etc. –, e, ao longo dos tempos, na interação autor-interlocutor.

Fazendo uma reflexão das definições pontuadas por este autor e pelos demais já citados, os gêneros de discursos são formados por práticas discursivas institucionalizadas na cultura, pelas práticas sociais constituídas ao longo da história. Logo, os gêneros possuem formas/estruturas estáveis e flexíveis; surgem e desaparecem perante as transformações sociais, uns são mais conhecidos, outros mais específicos, uns duram mais, outros menos.

Então, utilizamos os gêneros não apenas como formas textuais, mas também como formas linguísticas que contemplem nossas práticas sociais de linguagem, ou seja, que representem nossas intenções, cultura e identidades pessoais.

### **2.2.2 Gênero e ensino**

Nesta seção, tecemos considerações a respeito do ensino dos gêneros, na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2005), Antunes (2009), e Bezerra (2017). Além disso, refletimos sobre as orientações dos PCN (1998), para melhores esclarecimentos sobre nossas práticas de ensino em sala de aula do Ensino Fundamental.

Os gêneros, segundo Marcuschi (2005, p. 33), “são distribuídos nas duas modalidades da língua, na fala e na escrita, num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana”. Nessa perspectiva, eles desenvolvem-se dentro de uma ou de outra, ou até mesmo nas duas modalidades da língua. Nesse aspecto, o autor esclarece que há gêneros que nascem numa modalidade, porém, com as transformações da sociedade, passam a ser veiculados noutra, por exemplo, o jornal (nasceu escrito/impresso e passou a ser apresentado oral na televisão). Desse modo, os gêneros devem, definitivamente, ser objeto de estudo e ensino pela escola, numa tentativa real de conhecimento da linguagem pelas interações contidas neles.

Nesse quesito, Antunes (2009) considera que a inclusão dos gêneros, por ser objeto social de interação, no ensino de Língua Portuguesa pode apoiar um estudo mais significativo e consistente para os alunos, conforme, também, ressaltam as orientações dos documentos oficiais. Nessa direção, os PCN (BRASIL,1998, p. 21) reconhecem que: “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. Logo, a prática de ensino de Língua Portuguesa deve ser pautada nos gêneros de discurso, em uso e funcionamento social, pois assim, os alunos conhecem as especificidades destes, desde sua formação sociodiscursiva até a interação entre os sujeitos.

Como apontam Dolz e Schneuwly (2004, p. 49), os gêneros para o ensino escolar “não podem fornecer princípios para a construção de uma progressão e de um currículo, mas, apesar disso, devem constituir os ingredientes de base do trabalho

escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”. Os gêneros não são o currículo, mas fazem parte dele como uma peça essencial para o trabalho escolar de ensino de língua em suas modalidades de uso.

Deste modo, os PCN (BRASIL, 1998, p. 24) definem que o ensino deve contemplar:

a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. [...] Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. [...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Conforme esses documentos oficiais e os autores citados, a prioridade da escola em trabalhar com as formas textuais nos gêneros de discurso já está bem aceita, porém, é preciso selecionar alguns gêneros e aprofundar o seu conhecimento (estrutura, organização das ideias e os sentidos – elementos linguístico-textuais), já que não conseguimos trabalhar com todos durante o período escolar. A escola, também, deve buscar gêneros capazes de despertar no aluno o senso crítico e artístico, com relação à sociedade em que vivem, incluindo-os na sua cultura.

Desse modo, no ensino dos gêneros, devemos pontuar o seu plano de texto, pautando-se em sua totalidade e complexidade, optando em analisá-los a partir de determinado discurso (o discurso político, literário, jurídico, etc.), e/ou alguma sequência textual (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal), as estratégias textuais, a organização dos elementos linguístico-textuais e a interação proposta.

Nesse sentido, sabendo da complexidade dos gêneros na sua individualidade ou nas suas inter-relações, o ensino deve abarcar o máximo possível de situações de linguagem, sem se deter a apenas uma como constituidora de todo o gênero. Além do mais, é preciso escolher atividades que possam favorecer o conhecimento dos gêneros pelos alunos, sem se prender somente às propostas do livro didático, e, claro, trazer ao aluno situações de uso da língua que possam ser úteis no dia a dia destes, com a prerrogativa de que o conhecimento é construído com sólidos alicerces, quando partimos do que conhecemos e poderemos fazer uso em nosso meio social.

Cabe, a esse respeito, refletir que os gêneros sofrem transformações ao longo do tempo e se moldam em estrutura, suporte e modalidade. Assim, Marcuschi (2005, p. 33) também destaca que os gêneros são “fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos”. Outra questão é saber que os gêneros, em sua composição, possuem influências de outros gêneros. Por isso, é preciso planejar atividades que possam trabalhar o gênero na sua complexidade de formação sociodiscursiva, estrutura e funcionamento comunicativo.

Por essas e outras questões, os gêneros são objetos de uso coletivo na sociedade. Assim, a escola deve, sempre, ter ações de ensino planejadas, que possam enxergá-los da forma como são, levando em conta seu caráter interativo. O ensino dos gêneros por si só, como sabemos, é bastante positivo, pois especifica as diversas situações de uso da linguagem em atividades verbais reais.

Antunes (2009, p. 51-52) confirma o que estamos apontando, quando revela que:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim.

O texto, por meio dos gêneros, regulariza as situações de interação que encontramos na sociedade. Quer dizer, o processo de textualidade regulariza as situações de interação para facilitar a comunicação, para quem produz saber o que dizer e como dizer; e para quem recebe a produção, saber como compreender a forma textual empreendida (a construção de um plano de texto para a produção e a reconstrução desse plano para a compreensão). É nesse quesito que os gêneros cumprem o papel de regularizar e orientar a interação das pessoas, desde que sua estrutura e seus sentidos sejam compreendidos na relação linguístico-texto-interacional.

Essa autora empreende um quadro que resume bem as funções da textualidade dos gêneros. Aqui, apresentamos, em forma de tópicos, como segue abaixo:

- os textos diferem enormemente, pois dependem da multiplicidade de propósitos que envolvem [...];
- os textos obedecem a certos padrões mais ou menos fixos [...];
- os textos se organizam, assim, em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos ou partes, cada uma desempenhando uma função também determinada [...];
- os textos – na conformação a essas estruturas – contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais. Os primeiros, mais que os segundos,

marcam o que, efetivamente, é típico de um gênero, ou, mais precisamente, de uma classe de gênero [...]. (ANTUNES, 2009, p. 54)

A escolha de determinado gênero faz com que selecionemos também uma forma, uma regularidade para interagir. Os gêneros carregam consigo uma organização – plano de texto – única e específica, capaz de promover tal interação, pela organização de ideias e união de blocos ou partes constituidoras de sentidos. Logo, é pelos gêneros que interferimos, agimos, discutimos e refletimos sobre a sociedade. É pelos gêneros que damos nomes às diversas situações discursivas que empreendemos, deixando de lado as generalizações escolares que, até pouco tempo, nomeava todas as formas de escrita de redações, ou seja, para a escola, todas as formas de interação, se é que podemos falar em interação, eram nomeadas de redações.

Para Antunes (2009, p. 58-59), trabalhar as atividades de Língua Portuguesa pelos gêneros:

- Recobriria pleno sentido também o estudo detalhado das estruturas de composição dos textos ou a sua forma composicional; quer dizer, conheceríamos que blocos compõem determinado gênero; que formas assumem e em que sequência esses blocos são distribuídos [...];
- Na perspectiva dos gêneros, ainda as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero [...];
- Além disso, as atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atingirem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação [...].

Para o ensino dos gêneros, é importante considerar o nível de conhecimento dos alunos quanto aos aspectos linguístico-textuais e interacionais que necessitam para a realização da atividade verbal de determinada situação discursiva. Dessa forma, podemos tirar o aluno da condição mínima de conhecimento dos gêneros para uma situação de domínio e uso social.

No nosso entender, diante do exposto, cabe à escola a missão de oferecer sentido ao ensino dos gêneros, propondo atividades que façam os alunos refletirem sobre suas práticas de uso da linguagem, ou seja, práticas capazes de comunicar o que se pretende de forma compreensiva.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 66) reforçam bem o papel da escola quanto ao ensino de gêneros: “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos”. Assim, como apontam esses autores, os gêneros já são e devem continuar sendo trabalhados nas

escolas; o que deve mudar é o modo de trabalho, de uma forma mal ou sem planejamento para uma ação totalmente planejada e fundamentada na prática social e real de uso destes.

Usar os gêneros para refletir sobre as atividades reais da linguagem seria a melhor saída para evitar a mecanização proposta por alguns livros didáticos, ou até mesmo pelas propostas infundadas de alguns professores em usar os gêneros apenas como pretexto para trabalhar a gramática prescritiva.

Portanto, é preciso que o docente busque estratégias de ensino dos gêneros, de forma clara e com objetivos bem definidos (cf. proposta pedagógica – sequência didática), para que o aluno se aproprie dos mecanismos de composição e segmentação textual (ligação das partes organizacionais de determinado gênero, entre outros conhecimentos). Assim sendo, o plano de texto pode auxiliar o estudo e domínio dos gêneros de discurso, como também o reconhecimento da interação proposta.

## 2.3 PLANO DE TEXTO

Nesta seção, fazemos uma breve explicação sobre as partes constitutivas do texto, segundo Adam (2011), entre outros autores, pois estudamos a composição dos textos (plano de texto e sequências textuais) voltada para o entendimento dos gêneros e o ensino. Além do mais, a partir do estudo sobre o plano de texto, buscamos definir o plano de texto do gênero Relato Pessoal, o qual é nosso objeto de estudo e ensino, como veremos posteriormente.

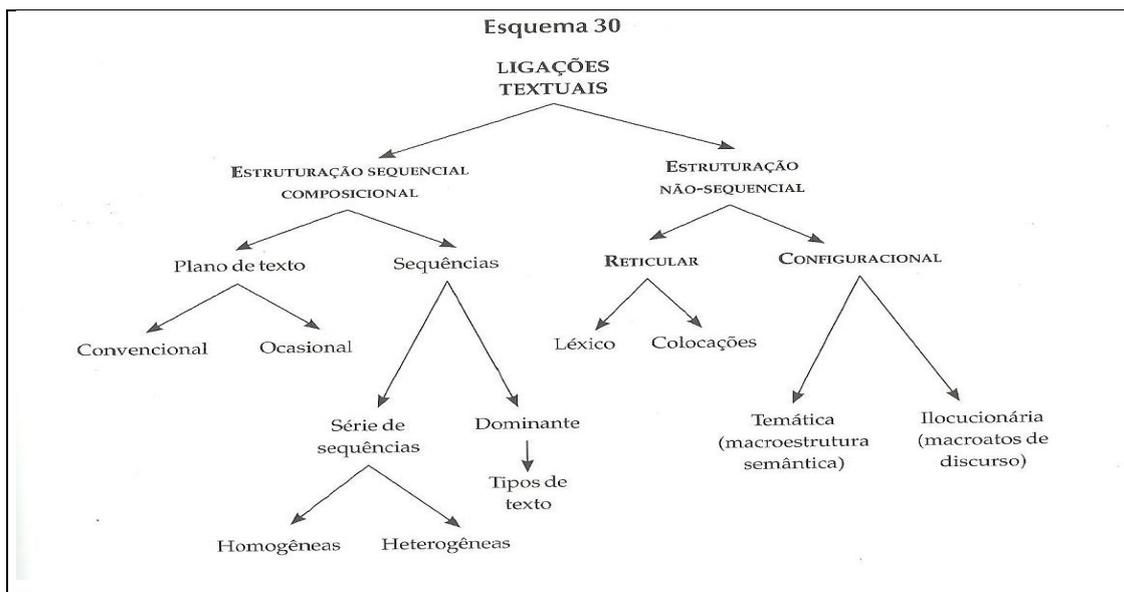
### 2.3.1 Estrutura composicional

A fim de explicar a estrutura composicional dos textos, Adam (2011, p. 255-256) ressalta que “um texto pode ser constituído de trechos sucessivos que formam subconjuntos em seu interior. O reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis”. Todo texto, na proposta desse autor, é constituído por partes que identificam o plano de sua composição, plano esse que nos faz compreender determinada organização textual e o seu propósito comunicativo, bem como, auxilia a produção de determinado gênero de discurso.

Para exemplificar as ligações textuais existentes entre as partes constitutivas de um texto, Adam (2011) apresenta um esquema resumido dessas ligações. Nesse esquema, o autor discute os dois tipos de ligações textuais existentes, a estruturação sequencial-composicional e a estruturação não-sequencial.

Assim, vejamos sua proposta de esquematização do texto:

**Figura 01:** Ligações textuais



Fonte: Figura do esquema de Adam (2011, p. 257)

No esquema desse autor, há as ligações da esquerda – estruturação sequencial-composicional – que dizem respeito ao plano de texto convencional e ocasional e, as sequências que dizem respeito à série de sequências (homogêneas e heterogêneas) com um tipo dominante (tipos de texto); e as ligações da direita – estruturação não-sequencial – que diz respeito à estruturação reticular (léxico e colocações) e a configuracional - Temática (macroestrutura semântica) e a Ilocucionária (macroatos de discurso).

No que diz respeito a este esquema, nos baseamos nas ligações textuais da esquerda – estruturação sequencial-composicional (os planos de texto e as sequências).

Conforme esse autor, os textos são compostos por essas ligações, de partes que são estruturadas e organizadas na linearidade textual. Essa estruturação pode ser realizada utilizando um plano de texto convencional, baseado na estrutura fixa dos gêneros de discurso, ou o ocasional, baseado no propósito comunicacional do gênero selecionado pelo autor. Também pelas sequências textuais, estruturadas em série de uma

mesma (homogêneas) ou séries de sequências diversificadas (heterogêneas), nas quais uma sequência é dominante, a sequência que predomina diante das demais, na composição do texto (tipos de texto).

Diante do exposto acima, podemos entender como os textos são compostos e organizados, conforme a estrutura de um gênero e as sequências textuais que os compõem. A estrutura e as sequências textuais presentes em um texto fazem parte da composição do plano de texto de determinado gênero, e conhecê-las auxilia o reconhecimento do texto, como também a sua produção.

A partir dessas considerações, podemos adentrar nas discussões sobre as sequências textuais (descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e, especificamente, a narrativa) e o plano de texto (fixo e ocasional).

### **2.3.2 Estruturação sequencial e unidades composicionais de base**

Nessa seção, para um melhor entendimento da composição dos textos, tecemos algumas considerações sobre as sequências textuais e aprofundamos nosso estudo na sequência narrativa, a qual é predominante para o estudo do gênero em questão.

Dessa forma, buscamos compreender a estruturação das sequências textuais a partir dos estudos de Adam (2011), entre outros autores. Esse autor deu origem aos estudos da teoria das sequências textuais (ADAM, 1992), a partir das discussões sobre as tipologias de texto, de acordo com os estudos de Werlich (1975).

Adam (2011), com a proposta de entender como os textos se estruturam e se organizam, e como as pessoas relacionam e distribuem as informações ao longo do texto, propõe a teoria das sequências textuais. Ele aborda o plano de texto e as sequências textuais a fim de analisar a estrutura composicional dos textos, considerando que o plano de texto do gênero coloca em relevo vários tipos de sequências textuais, embora observamos, normalmente, a predominância de um tipo.

Para o autor, os textos só existem em sua totalidade se as partes relacionarem-se de forma ordenada, ou seja, relacionar as partes com o todo. Uma das principais necessidades de aprendizagem dos alunos é relacionar as partes com o todo, tendo em vista a construção do sentido textual, conforme estabelece Adam (2011, p. 256):

o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis. A percepção de uma **sucessão** (estrutura que chamaremos sequencial, no

sentido amplo do termo) é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam.

Nesse aspecto, o texto é estruturado por um plano de texto e suas partes sucessivas de sequências textuais, o que faz desse objeto um todo significativo e interligado.

Segundo Bronckart (1999, p. 217), “a infra-estrutura textual também se caracteriza por outra dimensão, que é a da organização sequencial ou linear do conteúdo temático”. Para esse autor, as sequências textuais são formas, também, de planificar os textos, de modo que estão presentes no interior dos gêneros de discurso, formando com o plano de texto do gênero um todo constituído de sentidos.

Seguindo a orientação das discussões de Bronckart (1999), Cavalcante (2012, p. 62) ressalta que a sequência textual é:

uma forma de composição com uma finalidade específica, que pode ser narrar (narrativa), argumentar (argumentativa), descrever (descritiva) orientar os passos de uma instrução (injuntiva), explicar (explicativa ou expositiva) e apresentar uma conversa (dialogal).

Essa classificação tem pontos semelhantes ao que estabelece Adam (2011), embora esse autor utilize a terminologia “macroproposições” ao tratar das sequências, enquanto Bronckart usa o termo “fases”.

Silva (2012, p. 122), discorrendo sobre a estrutura composicional dos textos, afirma que a composicionalidade textual envolve “os diferentes tipos de sequências textuais que integram o texto; os modos como essas sequências se interligam e, a um nível inferior, os modos como são concatenados os enunciados que constituem cada uma das sequências textuais”. Para esse estudioso, existe dois movimentos que as sequências textuais mobilizam, a integração das sequências no texto (quais sequências constitui o texto) e como se interligam uma a outra para a formação do todo significativo.

A partir desse entendimento das sequências, baseamo-nos em Adam (2011) a fim de abordar cada sequência textual classificada por ele, a saber: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal, que são bases estruturais dos textos. Logo, todo e qualquer texto é composto por essas sequências textuais, embora não necessariamente por todas de uma só vez.

Para o linguista, as cinco sequências textuais “correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual” (ADAM, 2011, p. 205). Reconhecer em determinado gênero o tipo textual por meio das sequências se mostra bastante efetivo, pois, tanto o leitor identifica quando o texto é narrativo, descritivo, argumentativo, etc., quanto o escritor produz o texto com características específicas do tipo textual que quiser utilizando as sequências textuais, podendo relatar, defender um ponto de vista, descrever um lugar, objeto, etc.. Desse modo, os textos possuem essas características porque têm em sua constituição as sequências, que orientam a que composição estrutural pertence o texto, oferecendo ao produtor e leitor um norte estrutural e semântico da interação.

Para o autor, as sequências “são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (ADAM, 2011, p. 205). Nessa direção, as sequências formam uma estrutura:

- uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (ADAM, 2011, p. 205)

Assim sendo, podemos considerar que as sequências textuais são as representações estruturais do texto através dos gêneros de discurso. Desse modo, os gêneros veiculam os discursos sociais e as interações ali materializadas, organizadas, também, pelas estruturas sequenciais.

Sabendo que as sequências são partes constitutivas dos textos, estruturando ou organizando as ideias e informações ali contidas, podemos discorrer que estas cinco sequências podem fazer parte de um mesmo texto, todas de uma vez ou em quantidades menores, mas, mesmo contendo as diversas sequências há sempre a predominância de uma.

Para melhor definirmos a composição textual, temos que saber que os textos são heterogêneos, já que a maioria não possui apenas uma sequência textual em sua composição.

Diante disso, a predominância de sequência nos textos, algo que não é tão simples, depende da forma como as sequências são vistas dentro do texto. Há quem as

veja tendo como base o gênero discursivo a que pertence e/ou pela a intenção comunicativa pretendida. Segundo Cavalcante (2012, p. 63), “para reconhecer uma sequência dominante, é preciso, a nosso ver, considerar qual é o gênero do discurso a que o texto pertence [...]”.

Já Adam (2011, p. 272) define a sequência “Dominante (efeito de tipo de texto):

- pela sequência encaixante (que abre e fecha o texto);
- pelo maior número de sequências de um mesmo tipo;
- pela sequência pela qual o texto pode ser resumido”.

Podemos identificar a predominância de uma sequência, destacando apenas um desses parâmetros, ou todos eles, conforme o plano de texto do gênero.

Seguindo as ideias e definições de Adam (2011), as sequências textuais são constituintes dos textos, compõem os gêneros, estrutural e semanticamente. Cada gênero, dependendo do propósito interacional, é articulado com as sequências textuais específicas para tecer as ligações textuais necessárias a seu propósito. Quer dizer, o texto em sua constituição pode ser produzido com apenas uma sequência textual – unissequencial, ou como é o caso do Relato Pessoal, ser constituído por mais de uma sequência – plurissequencial.

Nesse contexto, apresentamos, a seguir, as definições de cada sequência textual e, mais especificamente, a narrativa, a qual é base predominante na composição do Relato Pessoal. As definições das sequências, além de aclararem o nosso entendimento sobre outras formas de planificação dos textos para o ensino, auxiliam as análises do gênero estudado.

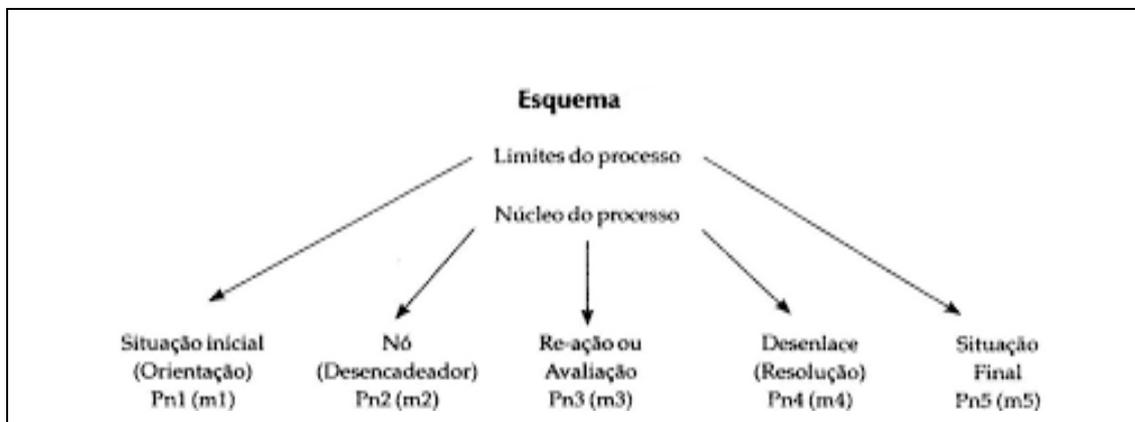
#### a) Sequência narrativa

Adam (2011, p. 225) deixa claro como ele concebe a estrutura da sequência narrativa: “toda narrativa pode ser considerada como a exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários [...]”. A afirmação desse autor situa o texto narrativo em duas vertentes, o texto literário com personagens e fatos fictícios; e o não-literário, com pessoas e fatos reais; no entanto, se fala de uma mesma sequência textual, a narrativa.

Esse autor define a sequência narrativa como uma estrutura de texto constituída de cinco macroproposições de base (Pn): Pn1=m1 – situação inicial; Pn2=m2 – nó desencadeador; Pn3=m3 – re-ação ou avaliação; Pn4=m4 – desenlace/resolução e Pn5=m5 – situação final. Adam (2011) esclarece sobre as ações que se desencadeiam

em cada um dos momentos da narração. O esquema 18 apresenta a proposta de estruturação da narrativa, a seguir:

**Figura 02:** Estrutura da sequência narrativa



Fonte: Figura do esquema 18 de Adam (2011, p. 226)

A partir do esquema, propomos a seguinte explicação dos cinco momentos da narrativa, segundo as explicações do autor: **situação inicial** – momento inicial de descrição e contextualização da história no tempo; **nó desencadeador** – momento de desenvolvimento, problematização da história (desencadeia um problema/conflicto); **re-ação ou avaliação** – momento propício ao clímax – momento de maior tensão da história; **desenlace/resolução** – momento de equilíbrio da tensão; **situação final** – momento de conclusão após o processo de problematização – aumento de tensão – equilíbrio. De acordo com Adam (2011), a narrativa segue essas proposições de estruturação não necessariamente nessa sequência lógica estabilizada/rígida, mas seguindo o plano de texto empreendido para determinada situação de interação, conforme o gênero de discurso.

#### b) Sequência argumentativa

Para Adam (2011, p. 233), a sequência argumentativa é definida em dois movimentos base: “**demonstrar-justificar** uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa”. Esse linguista afirma que o movimento é o mesmo, partindo de dados/fatos para se chegar a uma tese (conclusão-asserção) – procedimentos argumentativos, ou para chegar a contra-argumentos.

Segundo Adam (2011), existe dois níveis de argumentação: o justificativo e o dialógico ou contra-argumentativo. Dessa forma, o primeiro nível: **justificado** – são apresentados os dados/fatos, o argumento de sustentação e o argumento novo, sem considerar a interação com o interlocutor; o segundo nível: **dialógico ou contra-argumentativo** – é apresentado o argumento anterior para a negociação com o interlocutor e uma possível transformação dos argumentos.

Sendo assim, com base nos estudos de Adam (2011), a sequência argumentativa possui a seguinte estrutura: **tese anterior** – momento de apresentação da tese; **dados/fatos** – momento de comprovação da tese; **sustentação** – momento de segurança do que é argumentado; **restrição** – momento de negociação (interação), contra-argumentação; **conclusão (nova tese)** – momento de transformação e instalação de uma tese negociada (nova e final). Para o teórico, a sequência argumentativa configura-se com as cinco proposições, as quais constituem um grande momento de diálogo – negociação da tese apresentada.

Desse modo, concluímos que essa sequência é bastante encontrada nos textos, já que todo texto tem uma intenção, minimamente, de convencer alguém (negociação da tese - diálogo).

### c) Sequência descritiva

A sequência descritiva, diferentemente das demais, segundo Adam (2011), não segue uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre si, não mantém uma sequência contínua de suas proposições. Assim, sinaliza para uma descontinuidade dessa sequência, apontando sua função na estruturação dos textos.

Conforme ressalta o referido autor:

Da antiguidade aos nossos dias, a descrição foi depreciada e pulverizada em subcategorias: descrição de **pessoas**, dividida em retrato moral (etopeia) e retrato físico (prosopografia) – ao retrato, que visa o singular, corresponde o caráter, que visa um tipo -, descrição de **coisas, lugares**, (topografia e paisagem), **tempo** (cronografia), **animais e plantas**. (ADAM, 2011, p. 216-217)

A sequência descritiva, a partir do entendimento desse autor, é utilizada no texto para descrever um objeto em particular, um lugar, as características das pessoas, etc.. A

descrição é descontínua e, ao mesmo tempo, distribuída ao longo do texto, intercalando um período e uma sequência.

Para a composição textual, Adam (2011) explica que a sequência descritiva é encontrada com extensão variável e ordenada por um plano de texto. A nosso entender, a sequência descritiva é bastante recorrente, geralmente intercala-se com a narrativa e a argumentativa. Esse autor reforça o que estamos discutindo ao afirmar o caráter indissociável dessa sequência com a argumentação – os pontos de vista. Deste modo, Adam (2011, p. 217) afirma que “todo enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso”. Para melhor explicar, a sequência descritiva está, geralmente, associada a outras (principalmente a narrativa), completando a informação e o sentido que lhe é proposto.

#### d) Sequência explicativa

A sequência explicativa, como percebemos pela nomenclatura, tem o propósito de explicar determinadas situações ocorridas ou em curso no texto. Essa sequência é bastante caracterizada pelos elementos linguísticos de identificação (conjunções explicativas: porque; é devido; em razão de; é que; etc.).

Para Adam (2011, p. 238): “a explicação pode aparecer em segmentos curtos. Isso se verifica na forma da frase periódica no presente que combina SE (introdutor de uma proposição que coloca um problema) com É QUE ou É PORQUE, introdutores de uma explicação [...]”. Noutras palavras, a sequência explicativa é orientada por dois momentos, um questionador e inferencial e o outro da explicação.

Para Adam (2011), os dois movimentos dessa sequência textual, o inferencial (problematização) e o explicativo (resposta) conduzem o texto para um momento de equilíbrio da situação ou consenso final da problematização criada. Ou seja, “a explicação termina com um consenso sobre os fatos observados e sobre a causalidade que os relaciona” (ADAM, 2011, p. 243).

#### e) Sequência dialogal

Para a sequência dialogal, Adam (2011) nos apresenta uma nova forma de enxergar as condições enunciativas orais e reais, e as condições escritas de representá-

las. Dessa forma, podemos entender que a fala em sua condição de uso real é uma coisa e, a conversação encontrada na modalidade escrita é outra. Para Adam (2011, p. 248), “a imitação da conversação oral leva a formas dialogais escritas que não poderíamos confundir com a oralidade autêntica”. Assim, não podemos entender a conversação escrita como falas reais de pessoas no texto, mas, como sequências de textos dialogais apresentadas por um autor. Para entendermos melhor, a sequência dialogal não corresponde a atos de fala, mas atos sequenciais de diálogos escritos que convergem para uma temática de interação representada na textualidade.

Conforme Adam (2011), um texto dialogal é estruturado em torno de um núcleo transacional de base: pergunta-resposta-avaliação, intercalado por sequências fáticas de abertura e fechamento. O autor explica que o todo em sua relação mútua forma a interação, quer dizer, a abertura – pergunta-resposta-avaliação – e fechamento.

A sequência dialogal tem suas particularidades estruturais e textuais, como apresentadas, e igualdade textual com as demais sequências. As sequências textuais são iguais em importância, o que muda são suas particularidades linguística-textuais, podendo o produtor oscilar as suas escolhas na construção do texto.

Para melhor compreendermos as sequências textuais presentes nos gêneros, descrevemos os elementos ou marcas linguísticas que as compõem, com o intuito de explicar o que estamos discutindo, a partir dos estudos de Adam (2011). Sendo assim, apresentamos um quadro descritivo-explicativo com as características das sequências, os objetivos e as marcas linguísticas de destaque que as identificam no texto.

**Quadro 02:** Sequências textuais, características e elementos linguísticos de identificação

<b>Nomenclatura</b>	<b>Características</b>	<b>Elementos linguísticos de identificação</b>
Narrativa	Narrar, relatar acontecimentos ou fatos, ações, seguindo uma sequência temporal lógica.	Verbos (verbos no presente ou pretérito perfeito); advérbios (tempo e lugar).
Descritiva	Descrever, identificar, localizar e qualificar seres (pessoas, animais, plantas, etc.), objetos e lugares, apresentando características físicas ou psicológicas.	Substantivos (nomes de lugares, pessoas, objetos, etc); adjetivos (características e qualidades); advérbios (modo, intensidade e localização no tempo e lugar); verbos no presente ou pretérito.
Explicativa	Explicar, informar ou expor um assunto, mantendo a organização das relações entre os elementos explicativos (questionamento e explicação), ou seja, a resolução de um problema.	Conjunções e expressões explicativas (SE/É PORQUE), com verbos no presente.

Argumentativa	Argumentar, defender um ponto de vista, opinar, convencer, organizando os argumentos numa sequência lógica (tese inicial, teses a favor e/ou contra e a tese final/nova tese).	Conjunções e expressões afirmativas (com sentido explicativo); verbos no presente e pretérito.
Dialogal	Apresentar diálogos, conversas, falas entre as pessoas, organizando essas falas dentro do texto escrito.	Elementos fáticos e transacionais de uma conversa (palavras ou expressões fáticas - abertura e fechamento, e pergunta-resposta-avaliação); conjunções interrogativas, explicativas.

**Fonte:** Quadro proposto com base nas explicações de Adam (2011)

Nesse quadro, destacamos as características e os elementos linguísticos das sequências textuais discutidas por Adam (2011). Logo, usamos esta base para analisarmos os Relatos Pessoais conforme a constituição da sequência textual narrativa em seu interior. Além das formas constituídas das sequências, trabalhamos também seus elementos linguísticos e gramaticais, os quais ajudam os alunos a reconhecerem os textos com os quais lidam em seu dia a dia, facilitando o uso na produção textual.

Fazendo uma breve reflexão sobre os benefícios trazidos pelas sequências textuais para o ensino, constatamos o quanto é importante para a aprendizagem do processo de produção e compreensão dos textos, pois estas auxiliam o entendimento do texto tanto para os alunos quanto para a explicação do professor. Ao nosso ver, o estudo das sequências textuais e do plano de texto foram grandes contribuições da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa.

### 2.3.3 Plano de texto e ensino

Nessa seção, tratamos do plano de texto com base em Adam (2011), entre outros, e em considerações de Cabral (2013) sobre o uso dessa teoria para o ensino.

Planejar talvez seja a ação que mais precise ser praticada no ensino da escrita, da fala e da leitura nas escolas brasileiras, pois os alunos, no momento atual, passam por uma ideia de imediatismo, sendo que, para a produção textual, como temos consciência, é necessário empreender um plano que atenda a necessidade interacional. Para a produção textual, conforme os estudos de Adam (2011), entre outros já citados, é preciso ter por base um plano de texto, focando um gênero de discurso específico e o conhecimento interacional necessário para que seja eficiente, comunicativamente, ao seu público leitor.

Cabral (2013, p. 254), faz a seguinte observação: “[...] pesquisas já mostraram que a elaboração de planos surte efeitos positivos nos resultados da escrita”. A autora demonstra confiança nessa teoria aplicada para a produção escrita, o que nos faz acreditar em sua funcionalidade perante nossos desafios em sala de aula.

Para Adam (2011, p. 257), “os planos de texto desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido. Correspondem ao que a retórica colocava na *disposição*, parte da arte de escrever e da arte oratória que regrava a ordenação dos agrupamentos tirados da invenção”. Essa importância dada aos estudos do plano de texto é essencial para a busca da boa leitura, no que se refere à compreensão sobre o aspecto composicional do texto e, para a produção textual, no que se refere à estruturação e organização das ideias do texto. Compreendemos, assim, que toda produção textual parte de um plano, ou deveria partir, desde a escolha do assunto até a seleção do gênero de discurso, do mais simples ao mais elaborado, do plano de ideias ao plano prático da escrita.

Seguindo esse pensamento, Cabral (2013) reforça nossa ideia sobre a importância e funcionalidade da construção do plano de texto para as atividades de ensino da escrita: “a elaboração de um plano prévio constitui uma ferramenta para o trabalho da escrita, uma estratégia que permite assegurar maior coerência entre o querer dizer e o dizer efetivado pelo texto” (CABRAL, 2013, p. 254).

Para a escritora, o plano de texto é uma estratégia capaz de facilitar a distribuição das palavras, ideias, parágrafos, e organizá-los conforme a proposta interacional, imprimindo coerência ao dizer, ou seja, dando sentido ao escrito.

Segundo Koch (2016, p. 15), “[...] o sujeito idealiza o **plano geral do texto**, que determina a organização interna deste, antes de passar à sua realização mediante unidades linguísticas”. De acordo com a autora, noutras palavras, o escritor projeta seu texto (por meio de um plano), o qual determina as ligações internas referentes à interação desejada.

Para o ensino, o plano de texto não só passa uma visão estrutural do gênero, mas organiza todo o projeto de estabelecimento dos elementos da textualidade (elementos: do gênero, da sequência textual, de ligação, de sequenciação, de progressão, de sentidos, de referenciação, conectivos, etc.), necessários para produção e compreensão dos textos.

Para Cabral (2013), o planejamento do texto deve ser pensado como um processo que vise desenvolver a consciência e o controle do que é escrito. A autora propõe que:

Durante a planificação da escrita, a elaboração do plano auxilia o produtor a tomar consciência desse processo de raciocínio e, por consequência, a hierarquizar e organizar os elementos que compõem esse raciocínio para, em seguida, expô-lo na linearidade textual. (CABRAL, 2013, p. 254)

Conforme esse pensamento, para a escrita, é preciso que seja planejado o que quer dizer, a quem dizer, como dizer e com que intenção interacional dizer. Desta forma, o aluno pode aprender, conscientemente, a distribuir as ideias no decorrer do texto, de modo que esteja presente o que se pretende dizer conforme o público leitor visado, enxergando o ato da escrita como um processo com etapas. Sendo assim, o ensino da escrita dos gêneros de discurso passa a ser mais efetivo, comunicativamente, podendo tornar-se uma prática corrente e dominada em sala de aula.

Segundo Adam (2011, p. 258), existem dois tipos de planos de texto que podemos encontrar em nossas atividades de leitura e escrita, um plano convencional e outro ocasional, como vemos a seguir:

Um plano de texto pode ser **convencional**, isto é, fixado pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso. Mas o plano de texto de um editorial, de uma canção ou de um poema, o texto de uma publicidade, de um discurso político, de uma novela ou de um romance é, com frequência, **ocasional**, inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero de discurso.

O plano convencional, através dos gêneros, auxilia na estruturação e no reconhecimento da forma textual empreendida conforme o uso social. Já o plano ocasional auxilia a distribuir ou entender as ideias na linearidade textual, conforme o plano interacional traçado pelo autor para o seu interlocutor. Nesse estudo, o autor encaminha as definições de plano de texto sempre atreladas aos gêneros de discurso, mostrando que as relações entre plano de texto e gêneros são recíprocas.

No dizer desse autor, o plano de texto pode ser novo, uma surpresa, ou, tradicionalmente conhecido, histórico e cultural. Os planos de texto não são os mesmos em todas as interações com o mesmo gênero, variam e seguem, muitas vezes, um caminho inesperado, com intuito exclusivo da interação desejada.

Nesse aspecto, os textos podem ser constituídos com um plano fixo ou ocasional, ou simultaneamente, ou seja, os planos são encontrados nos gêneros de discurso por meio dos elementos linguísticos organizados estrutural e semanticamente na linearidade textual. Para Adam (2011, p. 258), “Os textos são, de fato, estruturados

de maneira muito flexível, e a importância dos planos de texto fixo ou ocasionais é preponderante. [...] o principal fator unificador da estrutura composicional é o plano de texto”. O conhecimento desses planos nos mostra o quanto é complexo e ao mesmo tempo importante para os estudos da compreensão e produção textual, ou seja, para estabelecer a textualidade.

De acordo com Cabral (2013), identificar, no texto, o plano de sua construção, estabelecendo uma relação entre as partes, pode auxiliar a construção dos sentidos e a reconstrução da composição textual.

O plano de texto pode auxiliar os alunos, a título de compreensão quanto de produção dos gêneros de discurso, como fizemos na aplicação da nossa Sequência Didática. Além, é claro, de facilitar o entendimento dos professores quanto às leituras e produções textuais para o ensino.

Para a produção textual, o autor deve idealizar seu(s) leitor(es), de forma a planejar o que seja, minimamente, do seu e do interesse do leitor e produzir o gênero conforme o propósito esperado; para a leitura, o leitor deve buscar marcas linguísticas e ideias expressas no texto que o leve ao plano proposto pelo autor, assim re/construindo a estrutura e a proposta do texto.

A seguir, apresentamos os dois planos textuais propostos por Adam (2011):

a) O plano fixo

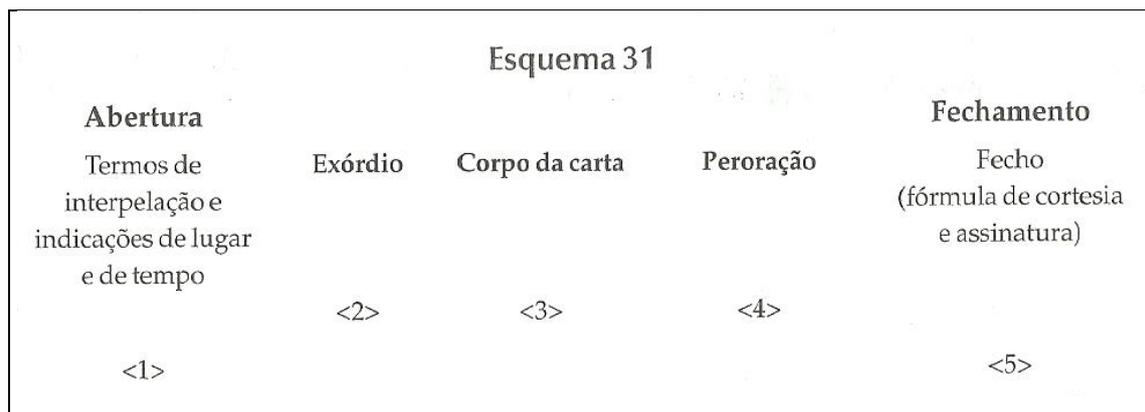
Adam (2011) afirma que os planos de texto estão fixados nos gêneros para facilitar o conhecimento e a interação social. “Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (ADAM, 2011, p. 258). Dessa forma, os gêneros estabilizam-se numa estrutura definida socialmente, com o uso, que faz com que reconheçamos a intenção discursiva dos gêneros de discurso. Assim, é pela estabilização nos gêneros de discurso que encontramos o plano fixo; essa planificação nos ajuda a reconhecer que tipo de interação está sendo proposta.

Para a escrita ou leitura, o plano fixo, além de apresentar a estrutura composicional de um gênero, auxilia o produtor ou leitor a esquematizar determinada forma textual.

O autor, para expor o plano textual de um gênero, analisa “A carta: Corneille a Colbert”, e menciona que, apesar da diversidade composicional dos gêneros, podemos

ver uma parte fixa no interior desse gênero através do contato inicial e a conclusão, que fazem parte do momento de abertura e fechamento; estrutura já cristalizada pelo gênero. Quer dizer, é a única parte estrutural da Carta que permanece a mesma, com algumas constantes composicionais: o lugar, a data, a abertura conversacional, a despedida e o fechamento com a assinatura.

**Figura 03:** Plano de texto da Carta



**Fonte:** Figura do esquema 31 de Adam (2011, p. 259)

Nesta análise, Adam (2011) mostra a estrutura global da carta (o plano fixo e o ocasional), da qual o plano fixo é formado pela abertura e fechamento. Deste modo, explicitamos que os gêneros de discurso, desde os elementos extratextuais até os intratextuais seguem um plano de texto, ou melhor, um plano comunicacional que atende aos propósitos da interação, intercalando estruturas fixas e ocasionais. No entanto, o plano fixo nos auxilia com maior precisão o reconhecimento de determinada forma textual ou gênero de discurso. Ou seja, é a parte estrutural que reconhecemos o gênero e suas práticas sociais.

Já o plano ocasional é totalmente diferente, conforme vemos abaixo:

b) Plano ocasional

Sobre o plano ocasional, Adam (2011, p. 263) afirma que: “Todo texto é – tanto na produção como na interpretação – objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura que, passo a passo, pode levar à elaboração de um plano de texto ocasional”.

Segundo o autor, a produção de um texto passa por um plano de texto específico, ou seja, único e flexível, o que o torna, também, objeto de interpretação e reconstrução de sua estrutura.

No plano de texto ocasional há grande variação, principalmente nas subunidades textuais, ou seja, as zonas discursivas de transição. Para Adam (2011, p. 263):

O grau de demarcação das subunidades (vamos chama-las **segmentos textuais**, sem prejudicar seu conteúdo e sua extensão) de um plano de texto ocasional varia muito. A (re)construção de partes ou segmentos que correspondem ou ultrapassam os níveis do período e da sequência é uma atividade cognitiva fundamental que permite a compreensão de um texto e, para isso, mobiliza todas as informações linguísticas de superfície disponíveis.

Os planos textuais são essenciais para o processo de leitura e escrita. São as variações do plano ocasional que expõem mais liberdade de expressão, podendo dificultar o jogo da interação entre os atores textuais, como também, pela flexibilidade, facilitar a compreensão por parte de quem lê. O texto com um plano ocasional leva mais tempo para ser produzido quanto para ser compreendido (dependendo do grau de variação adotado), pois pode variar bastante na organização das ideias e estrutura.

Pegando o mesmo exemplo de análise de “A carta: Corneille s Colbert” feita por Adam (2011), vemos que além do plano fixo – a abertura e fechamento –, também encontramos o plano ocasional, o qual compreende a apresentação e o desenvolvimento da carta – exórdio, corpo da carta e peroração –, ou seja, é a parte livre da carta. Em cartas, os assuntos variam, assim como os objetivos, de modo que não há um plano fixo, considerando o seu desenvolvimento.

A partir dessas constatações teóricas, os planos de texto podem e devem auxiliar o ensino de Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto escrita. Para isso, segundo as discussões teóricas apresentadas, é preciso que o professor proponha atividades que façam os alunos pensarem no processo da escrita de texto com etapas, o planejamento do que vai dizer, as palavras que serão usadas para expressar o desejado e a organização dessas palavras, de forma que pontue o sentido esperado.

Por fim, o uso da teoria do plano de texto para o ensino, mesmo sabendo que, originalmente, esta não tinha sido criada para tal fim, pode ser relevante; isso nos faz acreditar que os alunos poderão produzir textos que visem um propósito comunicativo efetivo, organizando as ideias para que, realmente, digam o que se pensa, da melhor forma possível e seja compreendido como tal.

### 2.3.3.1 Plano de texto do Relato Pessoal

Nessa seção, diante das discussões teóricas sobre o plano de texto, buscamos definir o Relato Pessoal, gênero de estudo desta pesquisa, trazendo algumas propostas teóricas, nas quais fundamentamos nossa definição e reflexões a respeito desse gênero, segundo os estudos de Koche, Marinello e Boff (2012), Costa (2012), Dolz e Schneuwly (2004), Dantas (2015) e as considerações de Adam (2011). As definições e reflexões desses autores sobre o gênero em questão auxiliam nosso entendimento e facilitam o nosso ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Esses autores definem o Relato Pessoal ora a partir de uma visão literária, ora como sequência textual, ou mesmo como macroação do discurso.

Koche, Marinello e Boff (2012, p. 36), numa definição aproximada da visão literária, sugerem como plano de texto do Relato Pessoal, a:

- a) Apresentação: situa o leitor sobre os fatos narrados, localiza-os no espaço e no tempo em que ocorreram e ainda identifica as personagens envolvidas na situação apresentada;
- b) Complicação: diz respeito à ruptura do momento de equilíbrio das ações relatadas;
- c) Resolução: propõe um desfecho para a complicação;
- d) Avaliação: expõe os comentários do produtor do texto em relação aos fatos relatados e avalia a repercussão desses acontecimentos em sua vida.

Nessa proposta de definição, esses autores apresentam as características estruturais desse gênero com relação ao texto literário, com personagens ao invés de pessoas reais. Ou seja, esses autores atribuem ao Relato Pessoal definições próprias da narrativa literária. E, ainda, com características bastante peculiares à sequência textual narrativa, como a complicação e a resolução das ações.

De acordo com Costa (2012, p. 202), “relato é uma narração (v.) não-ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. A partir dessa afirmação, o relato passa a ser visto não mais como ficcional ou do campo discursivo da literatura, como colocado por Koche, Marinello e Boff (2012), mas como um texto narrativo com acontecimentos vividos por pessoas reais. É preciso considerar que o autor acima utiliza o termo “relato” sem especificar o tipo de relato. No caso dessa pesquisa, distinguimos o tipo de relato “pessoal”, para um estudo detalhado e específico.

Acerca do plano de texto do Relato Pessoal, Dantas (2015, p. 33) propõe uma nova definição, pontuando as seguintes etapas:

- a) uma contextualização inicial em que o autor apresenta um fato ou acontecimento não ficcional que será relatado, situando-o no tempo e no espaço;
- b) a identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências ou acontecimentos relatados ou participou deles como um observador;
- c) o desenvolvimento dos fatos relatados que, não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles;
- d) o encerramento do relato, em que o autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.

Dantas (2015), nessa proposta de definição do Relato Pessoal, aponta características estruturais, orientadas por uma noção desse gênero a partir de acontecimentos reais, vivenciados e relatados em primeira pessoa. A partir dessas definições, vemos que as ações devem ser desenvolvidas com verbos em primeira pessoa, seja no singular ou plural, atribuindo a responsabilidade enunciativa a quem relata.

Conforme já discutido, há relatos do campo discursivo literário quanto do não-literário. Quer dizer, relatos sobre acontecimentos reais, com pessoas, e relatos criados com personagens e fatos fictícios. A especificação do tipo de relato distingue a sua natureza (relato profissional, de viagem, poético, pessoal etc.). Sendo assim, seguimos as definições de Relato Pessoal com pessoas reais, que vivenciaram algo marcante em sua vida. Optamos, assim, trabalhar com esse gênero na perspectiva da realidade social, com pessoas, seguindo as definições de Costa (2012) e Dantas (2015).

Dantas (2015, p. 32), sobre o Relato Pessoal, resume:

Nesse sentido, acreditamos que o gênero relato pessoal situa-se na ordem do relatar e é uma narração não ficcional em que o autor, utilizando a primeira pessoa do discurso, relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhe suas impressões sobre eles. O relato pessoal pode ser produzido com o emprego dos tempos verbais pretérito ou presente histórico e pode se realizar nas modalidades oral e escrita da língua. Para adequar-se aos diversos contextos comunicativos, a linguagem utilizada em sua produção pode variar da mais popular às variedades cultas, podendo ser utilizados registros mais ou menos formais.

Conforme essa estudiosa, o Relato Pessoal é narrado em primeira pessoa, com tempos verbais no pretérito ou presente histórico, sobre acontecimentos vividos por pessoas em lugares e situações reais. O que liga, intimamente, o gênero à sequência textual narrativa.

Dolz e Schneuwly (2004), no seu quadro provisório de agrupamento de gêneros, apresentam os domínios sociais de comunicação do relatar, sendo a documentação e a memorização dos acontecimentos vividos situados no tempo. A partir do estudo sobre o relatar contido no quadro desses autores, propomos outro quadro especificando a ação do relatar, conforme é apresentado abaixo:

**Quadro 03:** Relatar: atividade de memória situada no tempo

Documentação e memorização das ações humanas
--

- **Relatar**

<b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.</b>
--

Fonte: Adaptado de (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51)

Observamos, assim, a confirmação de que as ações são relatadas no pretérito ou presente histórico e situam-se em experiências vividas de forma especial, marcantes. Ainda apontam para uma atividade humana de memorizar os acontecimentos vividos – gênero de memória. Isso reforça mais ainda nossa afirmativa sobre os fatos serem vividos e narrados por pessoas em situações reais de interação social.

Adam (2011, p. 207) tece considerações a respeito das macroações, as quais serão base para definirmos a macroação do relatar:

[...] Narrar, descrever, argumentar e explicar são macroações sóciodiscursivas que as teorias clássicas dos atos de discurso não permitem descrever. Entretanto, essas quatro formas de ação verbal são bastante correntes e logo dominadas pelas crianças.

Então, a partir das reflexões de Adam (2011), relatar é uma macroação sociodiscursiva pertencente às relações de interação das pessoas, desde a tenra idade, ou seja, é uma forma de ação verbal da sequência narrativa, utilizada para comunicarmos acontecimentos marcantes e que tem sentido para a nossa vida pessoal ou coletiva. Assim, vemos a Macroação do Relatar, referindo-se à temporalidade, situando-se na memória de experiências vividas, narradas no pretérito ou no presente histórico.

Explicitamos nossa compreensão sobre o relato pessoal a partir das definições e considerações apresentadas por Koche, Marinello e Boff (2012); Dantas (2015); Costa (2012); Dolz e Schneuwly (2004) e Adam (2011). Entretanto, seguimos a visão do Relato Pessoal na perspectiva desses quatro últimos. Sendo assim, com base nos estudos desses autores, pontuamos que este gênero possui o seguinte plano de texto:

**Quadro 04:** Plano de texto do Relato Pessoal

<b>Plano fixo do relato pessoal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Referenciação temporal do acontecimento (advérbios ou expressões adverbiais de tempo);</li> <li>b) Contextualização do assunto, das pessoas envolvidas (inclusive quem relata) e o lugar do acontecimento (pronomes pessoais – Eu/Nós -, verbos em primeira pessoa, e advérbios de localização);</li> <li>c) Desenvolvimento das ações relatadas, atribuindo-lhe identidade própria a quem relata (uso de pronomes pessoais, verbos em primeira pessoa, indicando o tempo pretérito ou o presente histórico);</li> <li>d) Reflexão sobre o acontecimento relatado – autor(a) imprime um comentário pessoal à vivência ou observação do acontecimento, concluindo-o.</li> </ul>

**Fonte:** Proposto com base em Dantas (2015), Costa (2012), Adam (2011) e Dolz e Scheneuwly (2004)

Então, para esclarecermos o plano de texto do Relato Pessoal proposto, explicamos cada proposição empreendida e pontuamos nossas escolhas com base nessas definições propostas pelos autores acima e nas discussões sobre a sequência narrativa. Sendo assim, fundamentamos a primeira proposição tanto na base do gênero quanto na sequência narrativa, ambos têm como principal característica o tempo (relatar algo acontecido; narrar um acontecimento ao longo do tempo). A segunda proposição faz parte da introdução do acontecimento, ou seja, situa o leitor sobre o assunto, as pessoas envolvidas e o lugar do acontecimento. A terceira proposição pontua os acontecimentos como ações realizadas no tempo verbal (pretérito ou presente histórico), desenvolvendo as ideias numa sequência linear. A quarta proposição diz respeito à reflexão e conclusão do acontecimento (a história ganha a impressão pessoal do autor sobre o acontecimento relatado).

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, centramos a atenção nos aspectos metodológicos que nortearam o nosso trabalho de pesquisa e de ensino. Também, apontamos os caminhos metodológicos percorridos para obtenção, descrição e análise dos dados. Desse modo, procuramos descrever e analisar os dados (*corpus*), dando um tratamento adequado aos textos dos alunos nas duas versões produzidas. Utilizamos a abordagem qualitativa, pois nos deparamos com dados sociais que precisam de uma interferência planejada para o aprimoramento da escrita dos alunos. Nesse intuito, optamos pela pesquisa-ação para intervir na realidade de sala de aula (textos sem organização estrutural e semântica – com plano de texto inadequado), de modo que proporcionasse um resultado satisfatório. Além disso, apontamos e utilizamos os procedimentos da sequência didática como um método didático de interferência planejada. Em seguida, descrevemos a nossa proposta didática na busca da eficácia na produção escrita dos alunos, por meio do Relato Pessoal, fazendo uso do plano de texto como categoria teórica.

#### 3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Antes que iniciemos a nossa discussão sobre a abordagem qualitativa, é conveniente deixar claro que elegemos a abordagem qualitativa como o nosso caminho metodológico para esta pesquisa, conforme os estudos de André (2002), Bortoni-Ricardo (2008) e Gerhardt e Silveira (2009).

Com o intuito de um melhor conhecimento do ambiente escolar, suas práticas sociais e pedagógicas, os pesquisadores passam a aplicar a abordagem de pesquisa qualitativa na perspectiva de encontrar soluções para as problemáticas educacionais.

Surge, então, o interesse em estudar os dados sociais, sendo que essa decisão necessitava de uma abordagem de pesquisa diferente da positivista, que tivesse a perspectiva de sistematizar os estudos dos dados sociais em sua real situação e variação.

É frequente em livros de metodologia os autores abordarem tipos de pesquisa e tentarem diferenciar a abordagem quantitativa da abordagem qualitativa. Nesse contexto, entendemos que não se trata apenas da escolha de nomes de pesquisa, mas a escolha de uma abordagem específica ao tratamento de dados sociais, ou seja, formas de coleta dos dados.

Subsidiemos nosso estudo nas considerações de André (2002, p. 16), para deixar claro o que se define com relação à abordagem qualitativa:

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Desde o final do século XIX até os dias atuais, há conflitos entre essas duas abordagens de pesquisa, porém já se vê, aos poucos, o surgimento de pensamentos reflexivos quanto ao uso de uma ou de outra abordagem, ou o uso das duas, simultaneamente, em determinada situação.

Essa autora apresenta uma discussão bastante efetiva e importante a esse conflito de vertentes e abordagens de pesquisa, pois alguns pesquisadores associam a abordagem quantitativa à vertente positivista e, a abordagem qualitativa à vertente fenomenológica, criando uma oposição entre as duas. André (2002, p. 24) reflete que “o uso do termo ‘pesquisa quantitativa’ para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas”. Entender que a abordagem quantitativa e qualitativa estão relacionadas nos fazem refletir que o que buscamos, segundo André (2002, p. 24) é: “diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido [...]”.

Então, podemos dizer, diante dessa reflexão, que há diferença entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, não com referência à pesquisa, mas a forma de tratamento dos dados. A qualitativa dá ênfase aos processos e significados que não são medidos em quantidade, volume, intensidade ou frequência. Já a quantitativa realiza-se pelo ato de medir, quantificar situações, pessoas, objetos, etc., podendo as duas estarem relacionadas em determinada situação de pesquisa.

Assim, a partir do entendimento que nosso estudo trata-se de dados sociais em um contexto de sala de aula, é necessário o uso da abordagem qualitativa, para observar, descrever, explicar e analisar esses dados, mesmo sabendo que, em determinado momento, podemos utilizar alguma abordagem quantitativa.

A abordagem qualitativa consolida-se por ser mais próxima para análise de dados do cotidiano escolar. Estudar os fenômenos humanos e sociais de forma qualitativa não é apenas diferenciá-los da abordagem quantitativa, mas tratá-los nas suas

variações reais para buscar descrever e analisar, ao máximo, os resultados empreendidos das situações vistas.

Assim, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) afirma que “A pesquisa qualitativa procura entender [...] fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Esse contexto nos possibilita diversas descrições e análises de um determinado grupo ou dado social, observando uma realidade com as mais diversas situações reais. Observar, descrever e analisar os dados sociais de uma sala de aula nos leva a pensar e refazer nossas práticas de ensino.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender um dado ou grupo social. Nesse sentido, as autoras explicitam sobre essa abordagem, ressaltando:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32)

Com essa abordagem, buscamos compreender o comportamento de determinado grupo (alunos em sala de aula), não tendo como resultado, respostas objetivas e exatas, mas a descrição clara do que é visto de fato. Assim, observamos todos os momentos que as atividades foram desenvolvidas, buscando descrevê-las e analisá-las com padrões de pesquisa sistematizada.

### **3.1.1 O papel do professor pesquisador**

Não há condição de observarmos a sala de aula sem nos deter nas práticas sócio-históricas e culturais. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. As práticas sociais fazem parte de nós, e, nós somos parte das práticas sociais. Para a autora, compreender o papel de pesquisador e ao mesmo tempo interferir numa realidade, a qual fazemos parte como informante, nos torna um relator ativo de nossas práticas sociais (relata o que acontece com um olhar crítico de mudança).

De acordo com essa autora:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33)

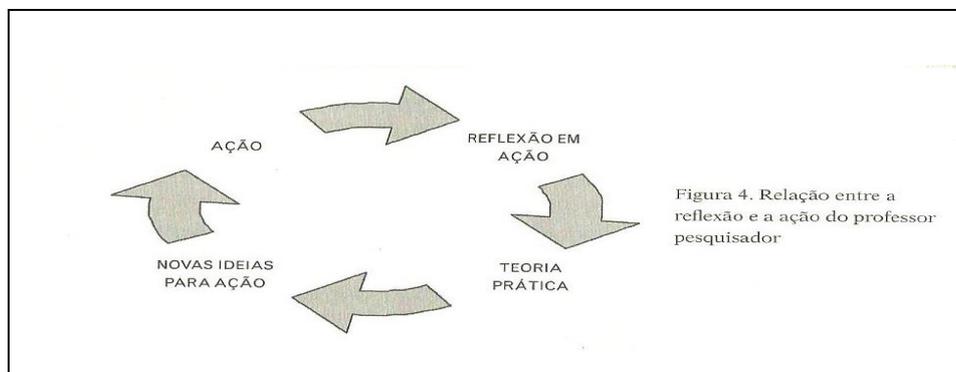
Saber relacionar o papel do professor e pesquisador ao mesmo tempo, não é tarefa fácil, porém, temos a chance de agir-refletir-reagir, observando as situações práticas de planejamento da escrita dos alunos, descrevendo, refletindo sobre as problemáticas encontradas, e agindo, planejadamente, para sanar os problemas identificados. O professor-pesquisador, conforme a autora descreve, tem a oportunidade de agir, observar, analisar e refletir, podendo encontrar as dificuldades dos alunos e ao mesmo tempo reagir com uma possível solução (cf. essas ações na sequência didática).

Como bem aponta Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador não se contenta apenas a descrever as situações encontradas em sala de aula, mas, de analisá-las e buscar uma melhor forma de conduzir suas práticas de ensino, sanando as dificuldades encontradas; isso só é possível diante do professor que pesquisa suas próprias ações.

Para essa pesquisadora, há uma grande vantagem de ser professor-pesquisador, pois essa postura profissional resulta na criação de uma “Teoria prática”, quer dizer, um processo de ação-reflexão-ação.

A autora representa essa ideia com bastante clareza utilizando o esquema abaixo:

**Figura 04:** Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador



Fonte: Extraída da figura 4 de Bortoni-Ricardo (2008, p. 48)

A ideia proposta pela autora nos faz acreditar que podemos estudar nossos próprios passos no processo de ensino, podemos entender as variações de nossas salas de aula e interferir na realidade, de forma a ajudar os alunos a planejarem a produção escrita de seus textos para uma melhor interação com os outros.

### 3.2 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação, conforme lembra Chizzotti (2013, p. 80), “nasceu de Kurt Lewin numa confluência de tendências coesas no pós-guerra, com o intuito deste estudar a dinâmica social e da pesquisa auxiliar na solução de problemáticas”.

Nesse âmbito, nosso trabalho objetiva, por meio da pesquisa-ação, interferir numa realidade social escolar (com planejamento por meio de uma SD), descrever, analisar e refletir sobre uma possível mudança de comportamento (a construção do plano de texto) de uma turma de 7º ano.

Sendo assim, a pesquisa-ação surge da necessidade real de aplicação de métodos que fossem eficientes e que apontassem resultados satisfatórios de interferência social, deste modo, articulando as relações da teoria e da prática, dando autonomia de pesquisa para o pesquisador.

Em termos de definição, para Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação, nesse contexto, passa a ser utilizada como meio de interferência em determinados públicos que apontem necessidade de uma mudança social, tendo como ponto primordial as relações entre o pesquisador e os participantes. Conforme Thiollent (2011, p. 21-22), “Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo”.

Chizzotti (2013), sem divergir da ideia de Thiollent (2011), define a pesquisa-ação como:

um meio auxiliar de superação das condições adversas, todas visando fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora ao problema enfrentado. (CHIZZOTTI, 2013 p. 79)

Para isso, o pesquisador, no nosso caso, o professor, é visto como o profissional que, na convivência diária de sala de aula, identifica um problema, por exemplo, a planificação dos textos, sendo que os alunos não conseguem produzir um texto, efetivamente, interativo e organizado, conforme determinado gênero, e propõe determinada mudança. Identificado o problema, são traçados objetivos que possam reverter esse quadro, podendo, na relação recíproca, oferecer aos alunos uma reflexão sobre as possíveis soluções.

Sobre esse tipo de pesquisa e suas práticas, Dionne (2007, p. 24) menciona que “praticar a pesquisa-ação obriga a se levar adiante duas tarefas simultâneas: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar”. Assim, a pesquisa-ação é um processo de intervenção que visa, inicialmente, uma pesquisa (a busca pelo conhecimento), e ao mesmo tempo uma ação que possa obter a esperada mudança social, no nosso caso, a planificação dos textos.

Bortoni-Ricardo (2008) reflete que o pesquisador que, na sua prática profissional consegue agir, refletir e reagir em suas atividades diárias, está mais propenso ao sucesso profissional, pois, conhecer o problema e poder traçar objetivos para a sua resolução significa um importantíssimo passo em direção ao sucesso dos participantes (alunos), quanto do pesquisador (professor-pesquisador, além de contribuir para a pesquisa, ainda faz parte dela intervindo).

Portanto, a pesquisa-ação tende a ser avaliativa, monitorando e reavaliando o que teve mudança e o que ainda precisa de mais interferência, ou seja, a pesquisa-ação é a todo tempo reflexiva dos objetivos que se mantém e os resultados já alcançados, o que possibilita um maior controle das ações pedagógicas.

### **3.2.1 A Sequência didática: instrumental de coleta de dados**

Nessa seção, em um primeiro momento discutimos sobre a definição da sequência didática (doravante SD), em seguida, refletimos sobre a aplicação dos

métodos da SD (como desenvolver as ações propostas), para melhor entendermos os caminhos a serem trilhados para o trabalho com o plano de texto.

Nessa direção, seguimos os postulados teóricos e metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82). De acordo com essa definição, desenvolvemos ações de ensino planejadas e sistemáticas, conforme o gênero escolhido.

Esses autores discutem e mencionam que a SD tem o propósito de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Seguindo essa orientação, a SD se propõe a ter funções bem definidas, conforme as necessidades de comunicação exigidas pela atividade proposta e pelo gênero a que se propõe trabalhar em sala de aula.

De acordo com esses autores, a SD deve:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

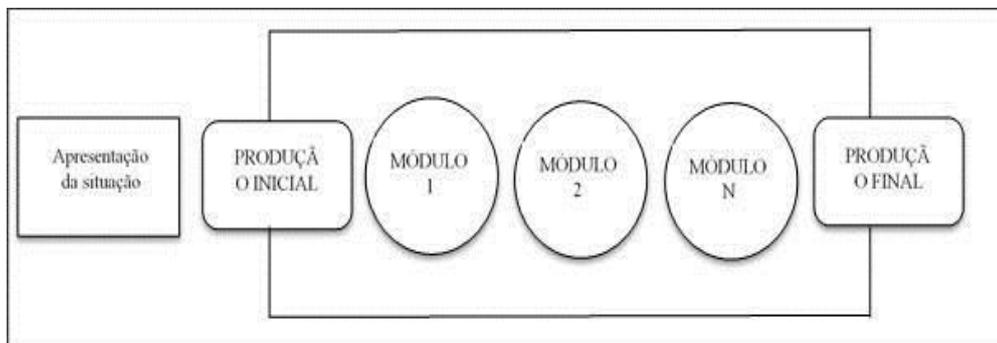
A partir da função da SD como método para a realização de atividades de fala e escrita reais de comunicação, podemos desenvolver, articulada e tecnicamente, as diversas atividades com os gêneros de discurso em sala de aula, seguindo um plano de produção fundamentado na realidade dos alunos.

Assim sendo, a SD é um procedimento que pode ser seguido para a obtenção dos resultados esperados, no que se refere ao ensino com os gêneros de discurso e seus respectivos planos de texto.

Para trabalhar com os gêneros de discurso, devemos, também, levar em conta alguns requisitos básicos: a intenção comunicativa, o leitor, o local de circulação do gênero, o tipo de texto adequado e o momento da produção, etc. Para cada situação interativa, há diferentes formas de produção, há também diversos tipos de leitores que receberão esse texto. É preciso planejar tanto a estrutura quanto a organização das ideias a serem distribuídas ao longo do texto.

Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004) representam a estrutura da SD por meio de um esquema resumido, capaz de mostrar as diversas etapas de sua realização, conforme apresentamos a seguir:

**Figura 05:** Esquema da sequência didática



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004, p. 83)

No que concerne às etapas da SD, esses pesquisadores, de forma clara e objetiva, definem cada uma das etapas, como a seguir explicitamos.

Na primeira etapa, descrevemos as ações a serem executadas para situar os alunos sobre a proposta de produzir um gênero de discurso. Dessa forma, segundo esses autores, as ações desenvolvidas devem facilitar para o aluno planejar seu texto.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84-85) afirmam que: “Devem-se dar indicações que respondam às seguintes questões:

- Qual é o gênero que será abordado [...];
- A quem se dirige a produção [...];
- Que forma assumirá a produção [...];
- Quem participará da produção [...].”

Devemos explicar os conteúdos de forma clara e objetiva, os quais ajudarão para a constituição da estrutura e distribuição das ideias ao longo do texto dos alunos. Essa etapa de apresentação é de fundamental importância, pois tem como meta explicitar as ações para a produção do gênero escolhido, esclarecendo as formas de ensino e as expectativas de aprendizagem por parte dos alunos.

a) A primeira produção do gênero

Na primeira ação de elaboração do texto, o aluno revela para si e para o professor em que nível se encontra no tocante aos conhecimentos linguísticos, textuais e organizacionais, referente ao gênero proposto.

Como defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), a apresentação e a primeira escrita do gênero são: “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma”. Trata-se do momento em que o aluno apresenta o que já conhece do gênero e o que é necessário adequar: destinatário, suporte de circulação, tema abordado, intenção interativa, estrutura do gênero, organização das ideias, etc..

b) Os módulos

A terceira etapa de descrição da SD é o momento de propormos os módulos com os exercícios e as atividades para adequação textual do gênero. É por meio desses módulos que propomos orientações com atividades e exercícios diferenciados, de acordo com os problemas e níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos na primeira versão do texto.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este é o momento de trabalhar as dificuldades apresentadas na primeira versão (estrutura organizacional ou semântica, em grupo ou individual), fornecendo os instrumentos necessários para superação das problemáticas e o estabelecimento da textualidade referente ao gênero escolhido, o que denota:

*Representação da situação de comunicação.* O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto [...], da finalidade visada [...], de sua própria posição como autor ou locutor [...], e do gênero visado [...];

*Elaboração dos conteúdos.* O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros [...];

*Planejamento do texto.* O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional [...];

*Realização do texto.* O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para a escrever seu texto [...]. Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 88)

Algumas atividades devem ser pensadas, cuidadosamente, para obtenção dos resultados esperados, individualmente, especificando dificuldades apresentadas por determinado aluno. A partir daí, buscar atividades diversificadas de acordo as dificuldades apresentadas pelo referido aluno.

O último módulo, antes da produção final, deve apresentar o que foi aprendido e os momentos de superação na aquisição dos conhecimentos referentes à produção e adequação da primeira versão do gênero trabalhado. Sendo assim, este módulo deve ser de avaliação de todas as etapas realizadas, momento onde o professor decide (baseado em critérios avaliativos coerentes com a produção do gênero) se os alunos já estão preparados ou não para a produção final. Caso não estejam, é conveniente que o professor desenvolva ações para a superação das dificuldades apresentadas.

c) A produção final do gênero

Essa é a etapa final da SD, momento em que o aluno demonstra os conhecimentos adquiridos nos módulos com o processo de escrita e adequações do gênero (o plano de texto adotado). Nesta etapa, o aluno põe em prática todo o conhecimento exercitado, seguindo os critérios e as limitações do gênero para o estabelecimento da textualidade, diante da função social exercida pelo gênero.

Em vista disso, essa etapa é, também, de avaliação das atividades de ensino do professor, quer dizer, é o momento reflexivo de toda prática de ensino por meio da SD, como também a aplicação e certificação prática dos elementos constitutivos da textualidade daquele gênero.

Por fim, este método proposto pelos autores acima, não só auxilia o planejamento das atividades escolares idealizadas pelo professor, mas também faz com que o aluno veja a escrita como um processo todo articulado com etapas de produção. Com o método de escrita planejada, o aluno aprende a dominar não especificamente a produção de um texto, mas todo um processo de textualidade necessário à produção de um gênero de discurso, o que possibilita o uso desse conhecimento noutras produções semelhantes ou aproximadas.

### 3.2.2 Ambiente e participantes da pesquisa

Diante da abordagem de pesquisa, predominante, selecionada para este estudo (abordagem qualitativa), é necessário apresentarmos onde realizamos esse estudo e quais os participantes envolvidos. Para um entendimento claro do ambiente e dos participantes da pesquisa, algumas informações foram descritas em quadros resumidos.

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, situada na sede do município, em uma cidade do estado da Paraíba. Seu público é de ensino fundamental II, sendo parte dos alunos oriundos da zona urbana (período matutino) e a outra parte da zona rural (período vespertino). A escola, em 2018, trabalhou com aproximadamente 450 alunos, divididos nos dois turnos ora apresentados.

A escola é recém-inaugurada, foi construída com o propósito de ser escola-modelo. Assim é estruturada:

**Quadro 05:** Estrutura física da escola

Estrutura física	Quantidade
Sala de aula	10
Sala de informática	01
Sala de leitura	01
Sala da direção	01
Sala dos professores	01
Sala da secretaria	01
Cozinha	01
Banheiro	04

**Fonte:** Dados da pesquisa

É do conhecimento de todos que, para a realização de um trabalho escolar, é necessário a participação de toda a comunidade, mesmo não sendo os participantes diretos da pesquisa (pais, direção, professores e secretaria). Esses profissionais da escola, pais e alunos contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento dos procedimentos descritos na proposta de sequência didática.

Sendo assim, buscamos descrever algumas características profissionais e educacionais dos participantes diretos dessa pesquisa, acreditando serem importantes para o entendimento dos dados, caminhos e das decisões tomadas.

Assim, descrevemos no quadro abaixo:

**Quadro 06:** Características dos participantes da pesquisa

<b>Professor-pesquisador</b>	Graduado em Letras (Campus de Currais Novos/RN), especialista em texto, gramática e discurso (Campus Central de Natal/RN), pela UFRN. Docente desde 2008, em diversas disciplinas, no ensino Fundamental e Médio, com atuação no RN e PB. Docente do município de Camalaú/PB, como professor de Língua Portuguesa desde 2015, por meio de concurso público. Atualmente professor-pesquisador (PROFLETRAS/UFRN).
<b>Alunos-participantes</b>	Alunos do 7º ano do ensino fundamental II, do ano 2018. A maioria dos alunos residem na zona urbana, próximo da escola. Quase todos têm acesso aos meios de comunicação digital, computador, celular e TV, etc.; são bem informados quanto às problemáticas sociais, econômicas, políticas, culturais e regionais. Esses alunos são de uma faixa etária entre 12 a 16 anos. Quantitativo de alunos e idade: 9 alunos – 12 anos; 3 alunos – 13 anos; 2 alunos – 14 anos; 0 aluno – 15 anos; 1 aluno – 16 anos (Repetente no 7º ano). Por fim, iniciamos a pesquisa com a participação total de alunos desta turma, todos participaram da produção da versão inicial e final do Relato Pessoal, os quais decidiram contribuir com as etapas de produção textual, cedendo informações e produções textuais do gênero para composição do <i>corpus</i> dessa pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa

As informações acima apontam as características pessoais, profissionais e sociais dos participantes diretos dessa pesquisa, o que possibilita conhecer a faixa etária, as condições educacionais do aluno, além do mais, conhecermos a carreira e experiência profissional do professor.

### 3.2.3 A construção do *corpus* e a codificações dos dados

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por textos escritos (Relatos Pessoais), produzidos mediante atividades realizadas a partir de uma sequência didática aplicada. Para a descrição, análise e explicação dos dados foram selecionadas as quinze produções da versão inicial e quinze produções da versão final do Relato Pessoal, assim, compondo o *corpus* dessa pesquisa.

Os textos do *corpus* e seus respectivos autores foram codificados com intuito de preservar a sua identidade, sendo um dos pontos acordados para que pudéssemos iniciar a aplicação da sequência didática e recolhermos os dados que precisávamos para o estudo.

O *corpus* foi coletado através de uma sequência didática, pela qual foram ministradas 29 horas/aula, divididas em aulas expositivas, pesquisas, atividades em grupo e individuais, todas mediadas pela interação entre os envolvidos (cf. sequência didática e o DCPD). Os dados colhidos para descrição, análise e explicação estão divididos em duas grandes fases: a versão inicial (como produziam antes das atividades nos módulos), e a versão final (como produziram após as atividades realizadas nos módulos), as quais detalhamos no quadro a seguir.

**Quadro 07:** Descrição de coleta de dados e o quantitativo de informantes

Dados coletados	Descrição da atividade	Quantidade de Informantes
<b>1ª produção do Relato pessoal</b>	Produção escrita do relato pessoal (1ª versão, antes das atividades).	15 alunos
<b>2ª produção do Relato pessoal</b>	Produção escrita do relato pessoal (2ª versão, após as atividades).	15 alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Os textos coletados foram digitalizados em quadros com o intuito de organizar e facilitar nossa compreensão, descrição, análise e explicação, contendo uma indicação em letras e números, seguindo uma ordem de 1 a 15. A partir daí, identificamos os textos, alunos e os fragmentos textuais (linhas), divididos nas duas versões, com a seguinte descrição abaixo:

**Quadro 08:** Codificação dos textos, versões e informantes

Codificação	Significado
Inf. 1, Inf. 2, Inf. 3	Informante (1, 2, 3...)
RP-1, RP-2, RP-3	Relato Pessoal (1, 2, 3...)
V.I.	Versão Inicial
V.F.	Versão Final

Fonte: Dados da pesquisa

Desta forma, podemos identificar nossos objetos de análise e informantes com maior facilidade e precisão (codificados), tornando o caminho de pesquisa conhecido e com clareza científica a todos que leem, sem identificar a autoria de produção.

### 3.2.4 A proposta de intervenção pedagógica

A sequência didática que propomos nessa seção tem o objetivo de apresentar um trabalho cuidadoso, na direção de minimizar a problemática apresentada pelo aluno, no que se refere à escrita com planos de texto inadequados à situação de interação. No entanto, acreditamos que é possível auxiliar os alunos a produzirem textos eficientes, com estrutura, organização das ideias e sentidos claros.

Assim sendo, desenvolvemos nossa proposta durante sete semanas de efetivo trabalho docente, com carga-horária de 29 horas/aula, cada uma com 45 minutos.

Iniciamos a SD com a apresentação da situação inicial; em seguida, propomos a produção da versão inicial do RP; após um estudo da versão inicial, desenvolvemos os módulos (atividades e exercícios): trabalhamos a história do RP, leituras interpretativas, atividade de pesquisa, atividades de estrutura e organização do RP, além de atividades de estruturação sequencial desse gênero, especificamente os elementos da narrativa; após os módulos, tivemos a produção final do RP; na última ação da SD, tivemos a edição e exposição da coletânea de RPs produzidos pelos alunos do 7º ano.

Para que tenhamos uma visão mais detalhada das ações apresentadas acima, descrevemos, no quadro abaixo, a proposta que desenvolvemos com a turma do 7º ano.

#### Quadro 09: Sequência didática proposta

AÇÕES DIDÁTICAS PROPOSTAS	CARGA HORÁRIA
<p><b>1 Apresentação da situação inicial</b></p> <p>1.1 Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Conhecer a SD a ser desenvolvida em sala de aula;</li> <li>. Identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do RP;</li> <li>. Conhecer as especificidades estruturais do RP.</li> </ul> <p>1.2 Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apresentação oral sobre a SD.</li> <li>. Exposição dialogada (Questionamentos orais):               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que é relato pessoal?</li> <li>2. Quando pensa em relatar algum acontecimento marcante em sua vida, o que lhe vem à mente?</li> <li>3. Qual a diferença entre narrar e relatar um acontecimento?</li> <li>4. Você gosta de relembrar acontecimentos de sua vida?</li> <li>5. Que relato(s) você já ouviu ou leu?</li> </ol> </li> </ul>	3 horas/aula

<p>6. Se já leu ou ouviu. Qual relato você mais gostou? Quê assunto foi apresentado?</p> <p>7. No seu entender, qual a função do relato pessoal?</p> <p>8. Cite pelo menos o nome de três relatos pessoais que você mais gostou e por que gostou.</p> <p>. Leitura dos relatos: Dias de um fugitivo (Matheus Hoffmann); Realização de dois sonhos: voar de avião e ir à praia/grifos nossos (Dionardo Gianluca). Relato de Leituras (Marisa Lajolo).</p> <p>. Orientação para a primeira produção escrita;</p> <p>. Apresentação dos RPs.</p> <p>1.3 Materiais utilizados</p> <p>. Texto impresso (Distribuído a todos)</p> <p>. Datashow</p> <p>. Quadro</p> <p>1.4 Avaliação</p> <p>. Observar os questionamentos feitos pelos alunos e tentar sanar as dúvidas apresentadas, de forma interativa.</p>	
<p><b>2 Primeira produção do RP</b></p> <p>2.1 Objetivos</p> <p>. Produzir um texto escrito seguindo a estrutura composicional do RP;</p> <p>. Analisar em sala de aula junto com os alunos os problemas de planificação da escrita apresentados na primeira produção.</p> <p>2.2 Procedimentos</p> <p>. Instruções sobre a proposta de produção textual do RP;</p> <p>. Produção da primeira versão do relato pessoal.</p> <p>2.3 Materiais utilizados</p> <p>. Texto impresso</p> <p>. Quadro</p> <p>2.4 Avaliação</p> <p>. Observar os conhecimentos já obtidos e os conhecimentos que são necessários estar presente no RP, que os alunos ainda não apresentaram nessa primeira versão.</p>	2 horas/aula
<p><b>3 Primeiro módulo - Conhecendo o relato pessoal</b></p> <p>3.1 Objetivos</p> <p>. Conhecer a função do relato pessoal;</p> <p>. Apresentar o relato pessoal de forma prática e real em seu funcionamento pleno, pela leitura;</p> <p>. Conhecer especificidades históricas sobre o relato pessoal (Como surgiu? Onde</p>	2 horas/aula

<p>surgiu? Quem escreve esse gênero? Com que propósitos são escritos os relatos pessoais?);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Analisar o porquê desse gênero escrito em sociedade.</li> </ul> <p>3.2 Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aula expositiva dialogada;</li> <li>. Exposição de relatos para contato pelos alunos;</li> <li>. Apresentação de análises de relatos pessoais trazidos para a aula.</li> </ul> <p>3.3 Materiais utilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Datashow</li> <li>. Relato pessoal impresso (Férias na Artártica – Laura Klink, Tamara Klink e Marininha Klink)</li> <li>. Quadro branco</li> </ul> <p>3.4 Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Avaliar o conhecimento do aluno por meio de uma atividade no que diz respeito ao contexto histórico e funcional do relato pessoal.</li> </ul>	
<p><b>4 Segundo módulo - Pesquisando sobre os relatos pessoais e seus respectivos autores</b></p> <p>4.1 Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Pesquisar sobre os relatos pessoais e seus autores.</li> </ul> <p>4.2 Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Realização de uma pesquisa em computadores da escola para os alunos buscarem mais informações sobre o relato pessoal e tirar suas próprias conclusões a respeito deste gênero. Esta atividade será em grupo, possibilitando a troca de conhecimento entre os alunos.</li> </ul> <p>4.3 Materiais utilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Computadores com acesso à internet;</li> <li>. Quadro branco;</li> <li>. Caderno.</li> </ul> <p>4.4 Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Avaliar a construção do conhecimento sobre o relato pessoal por meio das anotações feitas, individualmente, em seus cadernos e as leituras em sala de aula.</li> </ul>	2 horas/aula
<p><b>5 Terceiro módulo - Estrutura e organização do RP (Gênero, Plano fixo e plano ocasional)</b></p> <p>5.1 Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Analisar a estrutura composicional do RP (Férias na Antártica – Laura Klink, Tamara Klink e Marininha Klink; Como me tornei santista – Arrigo Barnabé);</li> <li>. Entender a estrutura do gênero conforme sua função linguística e social;</li> </ul>	8 horas/aula

<p>. Compreender como é organizada a distribuição das ideias ao longo do texto;</p> <p>. Refletir sobre a função e importância de cada parte para constituição do todo.</p> <p>5.2 Procedimentos</p> <p>. Neste módulo propomos quatro atividades de Estruturação e organização das ideias do RP. Essas atividades foram realizadas por meio de aulas expositivas e práticas, onde os alunos seguiam um roteiro atividades e questionamentos que orientavam para a produção do relato pessoal, de forma organizada e efetiva. As atividades objetivam a organização do texto, ponto a ponto, suprimindo as dificuldades de situar o texto com informações pré-textuais, elementos da interação e, estrutura e organizando as ideias no decorrer do texto. Os alunos foram orientados a seguir um plano eficiente, discursivamente, de atingir o propósito do relatar. Essas atividades foram propostas por meio de uma troca intensa de conhecimentos, onde interagimos com os alunos, suprimindo as dúvidas apresentadas referentes à organização Linguística/textual.</p> <p><b>1ª atividade - Organização do RP (Elementos da interação)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A quem se dirige a produção do relato?</li> <li>2. Que assunto é relatado?</li> <li>3. Que forma assume a produção?</li> <li>4. Quem participa dos relatos?</li> <li>5. Que linguagem utilizar para atender ao público escolhido? Formal/ informal? Por quê?</li> <li>6. Com que propósito escrever o relato?</li> </ol> <p><b>2ª atividade - Estrutura do RP (Plano fixo)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referenciação temporal do acontecimento</li> </ul> <p>. Em que tempo ocorreu o acontecimento?</p> <p>. Que advérbio temporal utilizar para referenciar o tempo do acontecimento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização do assunto, das pessoas envolvidas e do lugar do acontecimento.</li> </ul> <p>. Que assunto apresentar?</p> <p>. Quem são as pessoas envolvidas no acontecimento?</p> <p>. Onde se passou o acontecimento?</p> <p>. Quais os pronomes usados para identificar quem relata?</p> <p>. Quais os advérbios ou expressões adverbiais usadas para descrever o lugar do acontecimento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento das ações relatadas.</li> </ul> <p>. Que forma verbal é utilizada para atribuir identidade das ações pelo autor?</p> <p>. Que tempos verbais utilizar para relatar?</p> <p>. Qual a pessoa verbal utilizada para se referir às ações relatadas por si mesmo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre o(s) acontecimento(s) relatado(s) neste gênero.</li> </ul> <p>. Que avaliação é feita do(s) acontecimento(s) relatado(s)?</p> <p><b>3ª atividade - Organização do RP (Como me tornei santista – Arrigo Barnabé)</b></p>	
--	--

<p><b>Atividade de reforço:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que assunto é apresentado no relato?</li> <li>2. O assunto apresentado é situado no tempo e com pessoas. Descreva o relato situando-o no tempo.</li> <li>3. Contextualize e comprove com trechos do texto a veracidade do relato, das pessoas e do lugar onde vivenciou ou presenciou o acontecimento.</li> <li>4. Os pronomes presentes neste relato se referem a que pessoa do discurso?</li> <li>5. Observe os verbos destacados no relato. Em que tempo ocorreram os fatos relatados?</li> <li>6. O autor participa e relata ou apenas observa os acontecimentos?</li> <li>7. De acordo com o estudo realizado, que linguagem foi utilizada? Formal? Informal? Que público foi imaginado para este relato? Justifique sua resposta com trechos do texto.</li> <li>8. Dependendo da sua resposta à questão anterior. O que faz o autor usar uma linguagem formal ou informal em seu relato?</li> <li>9. Em que suporte este gênero circulou para atingir o público desejado? Por que foi utilizado este suporte? Justifique sua resposta.</li> <li>10. Reflitam qual a função comunicativa desse relato pessoal.</li> </ol> <p><b>4ª atividade - Organização do RP (Plano ocasional do RP)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as ideias contidas nesse RP?</li> <li>2. Como estão distribuídas na linearidade textual?</li> <li>3. Especifique as ideias contidas em cada parágrafo. Há mais de uma ideia por parágrafo? Apresente-as.</li> <li>4. Que acontecimento é relatado? Como as ideias são construídas para que atinja seu propósito interacional?</li> <li>5. As ideias estão bem relacionadas? Que elementos são utilizados para manter essa relação de sentidos?</li> </ol> <p>5.3 Materiais utilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Plano de texto fixo e ocasional: Como me tornei santista - Arrigo Barnabé (Exposto em Slides)</li> <li>. Datashow</li> <li>. Caderno</li> <li>. Quadro branco</li> <li>. Texto impresso</li> </ul> <p>5.4 Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Avaliar a compreensão do aluno quanto à estrutura do gênero e a organização das ideias na linearidade textual (uso dos referentes pessoais; dos verbos conforme o tempo verbal exigido pelo gênero; uso dos advérbios de tempo e lugar e dos conectivos).</li> </ul>	
<p><b>6 Quarto módulo - Organização estrutural das seqüências do RP (Plano seqüencial do RP)</b></p> <p>6.1 Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Identificar as seqüências textuais que compõem o RP;</li> <li>. Compreender a união dessas seqüências textuais para a composição seqüencial do</li> </ul>	4 horas/aula

<p>texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Entender que mesmo o texto havendo uma composição sequencial variada há sempre uma predominância;</li> <li>. Reconhecer a predominância sequencial do RP;</li> <li>. Conhecer a estrutura da sequência narrativa presente no RP. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estrutura da sequência narrativa: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. <b>situação inicial</b> – momento inicial de descrição e contextualização da história no tempo;</li> <li>b. <b>nó desencadeador</b> – momento de desenvolvimento, problematização da história (desencadeia um problema);</li> <li>c. <b>re-ação ou avaliação</b> – momento propício ao clímax - momento de maior tensão da história;</li> <li>d. <b>desenlace/resolução</b> – momento de equilíbrio da tensão;</li> <li>e. <b>situação final</b> – momento de conclusão após o processo de problematização – aumento de tensão – equilíbrio.</li> </ol> </li> <li>➤ Elementos linguísticos-textuais constituintes da sequência narrativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Verbos no presente histórico ou no pretérito perfeito do indicativo, advérbios de tempo e lugar.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>6.2 Procedimentos</p> <p>. Nesse módulo trabalhamos com aulas expositivas e interativa, analisando a organização sequencial do RP, especificamente a narrativa, quanto à definição e constituição pelos elementos linguísticos-textuais presentes ali.</p> <p>6.3 Materiais utilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Plano sequencial do RP (Como me tornei santista – Arrigo Barnabé)</li> <li>. Datashow</li> <li>. Papel A4</li> <li>. Caderno</li> <li>. Quadro branco</li> </ul> <p>6.4 Avaliação</p> <p>. Avaliar a estruturação e organização das sequências textuais, especificamente a narrativa, de acordo com os elementos constitutivos presentes no RP.</p>	
<p><b>7 Produção final do relato pessoal</b></p> <p>7.1 Objetivo</p> <p>. Produzir o texto final do RP, conforme as orientações explicitadas durante o desenvolvimento dos módulos;</p> <p>7.2 Procedimentos</p> <p>. Produção de texto individualmente.</p> <p>7.3 Material utilizado</p>	3 horas/aula

<p>. Folha de papel A4 com a seguinte proposta: Escreva um relato pessoal lembrando um acontecimento ou fato em especial que tenha marcado a sua vida.</p> <p>7.4 Avaliação</p> <p>. Nesse módulo o professor refletirá sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos pela produção final. Nessa produção o aluno demonstrará os elementos estruturais do gênero e a organização das ideias constitutivas do RP, de forma eficiente.</p>	
<p><b>8 Promover o respeito pela identidade individual e coletiva no RP</b> (Organização da coletânea de relatos)</p> <p>8.1 Objetivos</p> <p>. Reunir todos os relatos produzidos numa coletânea;</p> <p>. Organizar a coletânea de relatos para a produção de um livro;</p> <p>. Expor os relatos para a comunidade escolar em forma de livro.</p> <p>8.2 Procedimentos</p> <p>. Essa atividade será realizada no pátio da escola por meio de um evento expositivo da coletânea de RPs produzidos pelos alunos, onde será convidada toda a comunidade escolar para a participação e interação com os autores destes relatos.</p> <p>8.3 Materiais utilizados</p> <p>. Datashow</p> <p>. Banners</p> <p>. Som e palco</p> <p>. Livro de relatos</p> <p>8.4 Avaliação do projeto:</p> <p>. Essa última atividade foi de significativa importância para os alunos, professores, pais e a escola. A edição e divulgação de um livro produzido pelos alunos da turma do 7º ano fez a comunidade escolar acreditar no potencial de produção escrita desses alunos, como também, de valorizar a cultura e identidade própria destes.</p>	5 horas/aula

**Fonte:** Dados da pesquisa

### 3.2.4.1 DCP: procedimentos didáticos utilizados na aplicação das atividades da SD

#### a) Primeira ação: Apresentação da situação inicial

Essa primeira ação foi dividida em dois momentos; no primeiro, apresentamos o projeto da SD para aplicação com a turma. Nesse momento, tivemos a cautela de expor o máximo possível sobre a pesquisa que estava sendo realizada e convidamos todos a participar, sem pressioná-los. Expusemos os pontos positivos de participar e contribuir para uma pesquisa, além de apresentar a proposta deles serem autores de seus próprios

relatos (fatos e acontecimentos). Deste modo, informamos que os dados colhidos (RPs), como também as anotações no DCP, seriam todas codificadas para preservar suas identidades.

No segundo momento, tivemos a intenção de buscar o conhecimento prévio dos alunos. Fizemos a leitura de três RPs, analisando, superficialmente, a forma de organização de cada um. Expusemos as características dos verbos, pronomes e advérbios em funcionamento, desta forma, situando o aluno sobre a pessoa do discurso, os tempos verbais no pretérito, advérbios de tempo e lugar presentes no RP, relatar um acontecimento em especial guardado na memória, com a intenção de apresentar o propósito comunicativo daqueles textos. Em seguida, pedimos aos alunos que realizassem uma leitura para que confirmassem o que estávamos explicando quanto à organização e função dos elementos linguístico-textuais ali presentes.

A partir dessas aulas interativas, os alunos demonstraram ter conhecimento teórico dos elementos linguísticos apresentados no relato (tempos verbais no pretérito, pronomes em primeira pessoa e advérbios de tempo e lugar). Para encorajar os alunos a nos contarem sobre fatos que marcaram sua vida, relatamos oralmente um acontecimento em especial que marcou a minha vida como: “uma viagem para conhecer o Forte dos Reis Magos, em Natal/RN”. A partir daí, os alunos tiveram coragem e também puderam lembrar e citar alguns assuntos que marcaram a sua vida, como: “pega de boi”, “uma viagem especial”, “uma paquera”, “uma amizade”, etc..

Durante as três aulas expositivas, os alunos demonstraram um conhecimento razoável dos elementos linguístico-textuais presentes no RP, porém, antes da hora de começar a escrita, expuseram preocupações de como usá-los e organizá-los no texto, o que nos fez explicar alguns pontos de maior dúvida (principalmente os sinais de pontuação e a organização das ideias).

#### b) Segunda ação: a primeira produção do RP

Na primeira versão do relato, aos alunos foram disponibilizadas duas aulas para escrever seu RP, conforme o entendimento do gênero e a organização dos elementos linguístico-textuais necessários para sua interação. Foi proposto aos alunos produzir um relato que lembrasse um acontecimento ou fato em especial que tivesse marcado a vida deles. Para a escrita do relato, foi entregue uma folha com a proposta e o espaço destinado à escrita do texto, com linhas e espaço suficiente destinado ao propósito.

Nesse texto, pudemos ter uma base de como nossos alunos estavam planejando e escrevendo seu texto. A partir desse entendimento, buscamos conhecer, no texto, o que era conhecimento já superado e o que precisava interferir e melhorar. De início, constatamos que os alunos não sabiam fazer uso dos conectivos (operações de ligação), nem, tampouco, dos sinais de pontuação, o que serviu para que, em todas as leituras dos RPs, fossem explicados os conceitos e as funcionalidades da pontuação nos textos.

Desse modo, percebemos que os alunos ainda não planejavam adequadamente a produção de seus textos, seja por não conhecer a funcionalidade das conjunções e/ou sinais de pontuação, para conferir sentido à produção. Nesse momento, identificamos alguns problemas que ainda não tínhamos tido acesso, como: a ortografia, grandes espaços entre palavras, rabiscos, quebra de sentidos, falta de valorização do espaço da folha, parando de escrever antes do término da linha ou passando dela, e etc., isso nos fez repensar nossas explicações e as dificuldades dos alunos que tínhamos que sanar antes da versão final.

#### c) Terceira ação: o primeiro módulo

Na primeira atividade, foi analisado o relato “Férias na Antártica”, de Laura Klink, Tamara Klink e Marininha Klink, de modo que, pudemos explicar ponto a ponto a organização estrutural e semântica deste relato. Fizemos uma leitura inicial, apresentando o texto em sua organização global (título, parágrafos, autor, data de publicação e local de publicação), em seguida os alunos também leram e puderam constatar esses elementos. Na ação seguinte, confrontamos a informação do título com as imagens e o corpo do texto, explicitando as relações de complementariedade entre as partes para o propósito final.

A partir dessa explicação, debruçamo-nos na organização interna do texto, identificando os elementos linguísticos que compõem o relato, parágrafo por parágrafo, mostrando as ligações entre um parágrafo e outro (a continuidade das ideias, a estrutura textual: sequências textuais e o plano de produção). Seguindo nesse sentido, ainda pudemos vê a função e importância de cada elemento para a constituição do sentido geral do texto.

d) Quarta ação: segundo módulo

Propusemos uma atividade de pesquisa, na qual os alunos puderam se reunir em grupo de cinco pessoas, seguindo um roteiro de pesquisa que orientava o que era necessário aprender sobre o RP e seus escritores. Os alunos foram conduzidos para o pátio da escola onde foi disponibilizado um computador com acesso à *internet* para cada grupo. Os estudantes pesquisavam e anotavam no caderno as informações sobre o RP. Em seguida, escolheram um RP que lhe chamassem a atenção pelo assunto e conteúdo e apresentaram a leitura para os colegas em sala de aula. Nesse módulo, os alunos demonstraram competência em organização do trabalho em grupo, pesquisando assuntos pertinentes com a proposta do RP, aprimorando seus conhecimentos, além da desenvoltura de leitura apresentada, mesmo sendo tímidos.

e) Quinta ação: terceiro módulo

Essa ação foi organizada com quatro atividades de organização do RP. Na primeira atividade, propusemos um planejamento da escrita, explicando sobre as funções que cada parte do texto desempenha para o sentido geral. Na segunda atividade, apresentamos as partes constitutivas do gênero em questão, trabalhamos cada parte estrutural do relato, seguindo a definição do RP por nós apresentada. Na terceira atividade foi utilizada para reforçar os conhecimentos já trabalhados sobre o plano de texto fixo (Estrutura fixa do RP). Na quarta atividade realizamos uma leitura em que eles pudessem identificar o plano textual de ideias presente no RP em estudo (Como me tornei santista – Arrigo Barnabé). Em seguida, pedimos que fizessem anotações em seus cadernos, de modo que mapeassem o plano textual das ideias propostas pelo autor.

Essas atividades foram desenvolvidas com o máximo de interação possível, de modo que os alunos demonstraram o aprendizado sobre o RP por meio destas atividades, ainda expondo as funções dos elementos linguístico-textuais presentes no relato. Os alunos demonstraram conhecimento da estrutura e da organização das ideias ao longo do texto, entendendo que as ideias ali presentes funcionavam coletivamente para um propósito de interação maior.

Desta forma, acreditamos ter suprido as dúvidas referentes ao tempo, ao lugar, à pessoa do discurso, como também à estrutura e à organização das ideias do texto. Mostramos, nestas atividades, que os elementos linguístico-textuais do relato

convergem para um ponto central, comunicar algum acontecimento guardado na memória, seguindo um plano de texto fixo – a estrutura do gênero e um plano de texto ocasional – a organização das ideias distribuídas e contidas ali.

Para essas atividades, foram utilizados relatos diversos, relatos impressos escolhidos pelo professor e relatos oferecidos pelo livro didático (cf. no tópico dos materiais utilizados na SD). Assim, oferecemos o máximo de acontecimentos e histórias narradas. Isso nos levou a crer que, quanto mais textos e histórias de um mesmo gênero, melhor o entendimento da estrutura, dos elementos linguístico-textuais e da organização das ideias do texto.

Trabalhar o RP em sua completude (cognitiva, linguística e social) nos fez acreditar, pelo interesse demonstrado pelos alunos em aprender, que é preciso trabalhar com um plano bem definido, como essa sequência, sendo sensível aos anseios e às dificuldades específicas dos alunos. Os estudantes apresentaram um pouco de dificuldade quanto ao uso de determinados elementos linguísticos para produção do sentido proposto no texto (progressão temática e ligação das ideias). Além dessas dificuldades, não entendiam os sentidos que os sinais de pontuação desempenhavam no texto. Sabendo desse problema, foi explicado, novamente, cada sinal de pontuação presente no texto, como elemento auxiliar de sentido(s), e as formas de progressão e ligação das ideias do texto.

#### f) Sexta ação: quarto módulo

Nesse módulo, apresentamos outra forma de planificação do texto, conforme sua organização sequencial disponibilizada na superfície textual. Assim, fizemos um estudo da composição sequencial do RP (Como me tornei santista – Arrigo Barnabé). Mapeamos (professor e alunos) as formas e os modos de organização das sequências textuais presentes ali, de forma que conhecêssemos sua funcionalidade e os elementos linguístico-textuais de sua identificação. Trabalhamos as diversas sequências textuais presentes, e aprofundamos o estudo da sequência narrativa, a qual era a base textual desse gênero.

Essa ação foi realizada para expor as diversas sequências textuais que compõem o RP, apresentado, de modo que os alunos pudessem perceber que havia a predominância da sequência narrativa na composição sequencial desse gênero.

Depois dessa atividade, foi questionado se restava alguma dúvida quanto à estrutura e função do RP, quanto sua forma de organização textual. Assim, tiramos as dúvidas apresentadas e anunciamos que a produção final seria nas aulas seguintes.

g) Sétima ação: produção da versão final do RP

Essa ação foi realizada durante três horas/aula (individual), com a mesma proposta de produção da primeira versão (Produza um texto escrito relatando um acontecimento ou fato marcante em sua vida), contanto que foram sanadas as possíveis dúvidas de planificação do texto, estrutura e organização das ideias do RP.

Antes do início da produção final, os alunos foram questionados sobre a planificação do RP, apresentaram algumas dúvidas, as quais foram tiradas novamente. A atividade de escrita só foi iniciada quando foram, realmente, sanadas todas as possíveis dúvidas, incluindo, principalmente, os sinais de pontuação, maior dificuldade apresentada.

h) Reflexão sobre as atividades aplicadas e trabalhadas na SD

Todas as atividades foram realizadas seguindo planos individuais, com objetivos e métodos bem definidos, conforme nossos fundamentos teóricos e metodológicos selecionados. Na SD, foram produzidas duas versões do RP, sendo a versão inicial realizada antes das atividades nos módulos e a versão final produzida após os estudos e as atividades realizadas nos módulos.

Conseguimos mobilizar e envolver os alunos em nosso projeto, de modo que, na realização da primeira produção do RP (V.I), tivemos a participação de todos quinze alunos. Na segunda produção do RP (V.F), tivemos a participação da mesma quantidade de alunos (cf. no quadro de descrição e coleta de dados).

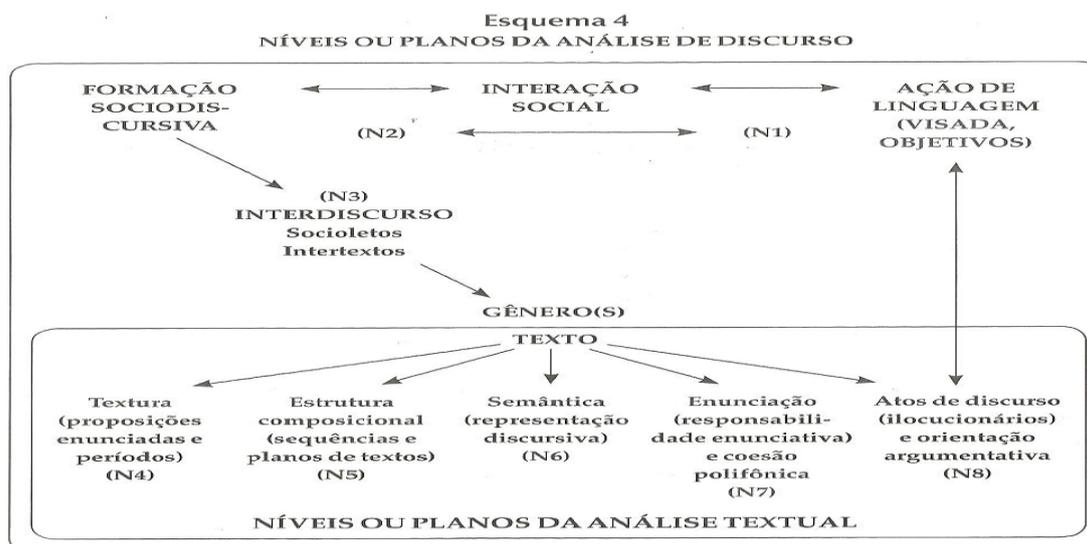
Continuamos com as atividades seguintes e pudemos organizar todos os relatos selecionados numa coletânea, a qual foi apresentada no projeto anual da escola, juntamente com toda a comunidade escolar.

### 3.2.5 Categorias de análise do gênero Relato Pessoal

Conforme os objetivos propostos para esta pesquisa, apresentamos as categorias de análise do *corpus* (RPs), as quais serviram de base analítica para a obtenção dos resultados da pesquisa. Entendemos, assim, que os objetivos da pesquisa devem estar em consonância com as categorias de análise dos dados empíricos.

Antes de especificar cada categoria de análise, trazemos o percurso teórico que fizemos para fundamentar nossas análises. Assim, para sermos mais claros, segue abaixo o esquema 4 de Adam (2011), que expõe os níveis ou planos da análise do discurso e do texto:

**Figura 06:** Níveis ou planos da análise do discurso e do texto



**Fonte:** Esquema 4 de Adam (2011, p. 61)

Como aponta Adam (2011), para a análise do discurso ou do texto, existem níveis ou planos que orientam o percurso a ser seguido. Por esse estudo ser focado no texto, fundamentamos nossas análises no nível 5, assim estudando o texto a partir da Estrutura Composicional (sequências e planos de textos). Quando focamos as análises no texto, não queremos dizer que os estudos sejam apenas no texto, excluindo os estudos no discurso. O próprio Adam (2011) destaca que o discurso e o texto, em um dado momento, por mais que tenham conceitos diferentes, se cruzam. Desse modo, sem excluir e sem desconsiderar a relevância dos estudos do discurso, analisamos os textos,

seus elementos linguístico-textuais e as ocorrências gramaticais a partir dos níveis da análise dos textos, conforme apresentamos no esquema acima.

Sendo assim, iniciamos descrevendo as categorias de análise da sequência narrativa e em seguida as categorias do plano de texto, baseado na estrutura do gênero Relato Pessoal (o plano de texto atrelado à estrutura do gênero), seguindo o entendimento de Adam (2011). Desse modo, iniciamos pela sequência narrativa, a qual, com base nos estudos de Adam (2011), propomos a seguinte estrutura:

- a) **situação inicial** – momento inicial de descrição e contextualização da história no tempo;
- b) **nó desencadeador** – momento de desenvolvimento, problematização da história (desencadeia um problema/conflito);
- c) **re-ação ou avaliação** – momento propício ao clímax – momento de maior tensão da história;
- d) **desenlace/resolução** – momento de equilíbrio da tensão;
- e) **situação final** – momento de conclusão após o processo de problematização – aumento de tensão – equilíbrio.

Além dessa estrutura de base, elegemos as microcategorias de análise dessa sequência, as quais estão distribuídas em elementos gramaticais (para o RP). Para cada proposição (momento) da narrativa, descrevemos os elementos gramaticais de sua identificação, conforme elencamos no quadro abaixo:

**Quadro 10:** Narrativa: proposições, características e elementos gramaticais

Proposições	Características	Elementos gramaticais
Situação inicial	Momento de descrição e contextualização da história.	Substantivos (nomes de personagens, pessoas e objetos); Adjetivos (qualidades e características das personagens, pessoas e objetos); Pronomes pessoais (Singular: <b>Eu</b> – Plural: <b>Nós</b> ); Advérbios (tempo e lugar).
Nó desencadeador	Momento inicial de desenvolvimento do problema/conflito da história.	Conjunções ou expressões (indicação de um novo momento das ações); Verbos no pretérito perfeito e/ou no presente (indicador de tempo das ações).
Reação ou avaliação	Momento de maior tensão da história vivenciado pelas personagens/pessoas (Clímax).	Conjunções ou expressões (indicação de mudança das ações da história); Verbos no pretérito

		perfeito e/ou no presente.
Desenlace ou resolução	Momento em que os acontecimentos voltam ao equilíbrio.	Conjunções e/ou verbos atenuadores de tensão (atenua o que foi dito).
Situação final	Momento de conclusão dos acontecimentos, após o conflito, a tensão (clímax), e o equilíbrio da história.	Conjunções ou expressões (conclusivas e/ou de reflexão).

**Fonte:** Proposta nossa, com base nas definições e explicações de Adam (2011)

Esses elementos gramaticais, não necessariamente, devem vir nessa sequência lógica, podendo, dependendo do plano de texto para a produção de cada gênero, mudar sua distribuição ao longo do texto. Os elementos gramaticais podem seguir uma distribuição diferente da sequência apresentada nesse quadro, assim como as proposições de base podem ter extensões variadas e uniões com outras sequências ou segmentos textuais diferentes de sua função corriqueira, mas que converge para um mesmo propósito.

Dando seguimento às categorias de análise da pesquisa, adentramos às categorias de análise do plano de texto (fixo e ocasional), de modo que fizemos esse estudo a partir da estrutura composicional do gênero Relato Pessoal. Assim, a estrutura do RP servirá de base para o estudo do plano de texto (fixo e ocasional), já que os dois planos existem entrelaçados; estrutura do gênero e as ideias empreendidas pelo produtor – o gênero une os planos fixo e ocasional.

Como fizemos com o estudo da sequência narrativa, dividindo sua estrutura em cinco proposições de base, do mesmo modo fizemos com a estrutura do RP. Dividimos a sua estrutura em quatro proposições, as quais serviram de orientação estrutural para a leitura e produção desse gênero (cf. sequência didática).

Assim, descrevemos abaixo:

- a) Referenciação temporal do acontecimento (advérbios ou expressões adverbiais de tempo);
- b) Contextualização do assunto, das pessoas envolvidas (inclusive quem relata) e o lugar do acontecimento (pronomes pessoais – Eu/Nós –, verbos em primeira pessoa e advérbios de localização);

- c) Desenvolvimento das ações relatadas, atribuindo-lhe identidade própria a quem relata (uso de pronomes pessoais, verbos em primeira pessoa, indicando o tempo pretérito ou o presente histórico);
- d) Reflexão sobre o acontecimento relatado – autor(a) imprime um comentário pessoal à vivência ou observação do acontecimento, concluindo-o.

Conforme a estrutura de base do RP exposta acima, apresentamos, também, seus elementos gramaticais de identificação. Dessa forma, descrevemos tanto sua estrutura de base (macrocategorias de análise) quanto os elementos gramaticais de identificação (microcategorias de análise).

Diferentemente do plano fixo, o plano ocasional de um gênero não possui uma estrutura convencional de sua identificação, podendo ser reconhecido juntamente com o gênero, ou seja, o reconhecimento se dar por meio das ideias empreendidas e distribuídas ao longo do texto, visando cumprir uma função interacional desejada pelo seu produtor.

Sendo assim, no que se refere ao plano ocasional, focamos nossa análise nas ideias e nas formas textuais que estão distribuídas ao longo do texto – a sequência lógica das ideias. Para o estudo desse plano de texto, nos baseamos nas expressões ou elementos textuais de abertura dos parágrafos e/ou sequências, mudanças de sentido e formas textuais empreendidas.

### **3.2.6 Procedimentos de análise do gênero Relato Pessoal**

Este procedimento de análise tem o objetivo de apontar o caminho percorrido na análise dos textos produzidos pelos alunos. Assim, o procedimento orienta a descrição, análise e explicação da primeira e segunda versão do RP.

A partir da teoria do plano de texto, analisamos o RP seguindo o plano fixo (a estrutura desse gênero) e o plano ocasional (a partir da estruturação e organização das ideias vivenciadas, e os sentidos contidos).

Para a análise da primeira versão do RP, foi feita uma leitura e aplicadas as categorias de análise (categorias da narrativa e do plano de texto do gênero RP), ou seja, em uma análise das ocorrências linguísticas dos textos. Na análise da versão inicial, fizemos algumas considerações, em seguida, mostramos no quadro as ocorrências linguísticas de maior e menor incidência nos RPs, como também, o quantitativo de

alunos com a mesma ocorrência, de modo a traçar um caminho textual seguido pela maioria e minoria dos alunos. Nessa etapa, analisamos os quinze textos com o intuito de encontrar as ocorrências que refletissem o plano textual traçado pelos alunos. Para tal análise, os textos foram codificados, digitados em quadros e numerados (numeração das linhas, nomes de pessoas e cidades fictícias), para uma melhor entendimento do plano de texto empreendido e não identificar os informantes.

Para a análise da versão final dos RPs, com o intuito de facilitar nossa compreensão, os textos, também, foram digitados em quadros, codificados e numerados (numeração das linhas, nomes de pessoas e cidades fictícios), seguindo a descrição exposta no quadro de codificação. É necessário lembrarmos que a escrita dos textos ocorreu, manualmente, em folha de papel ofício A4, espaço com linhas. Dessa forma, na transcrição dessa escrita para o computador (para a análise), o texto sofreu modificações no formato da letra, tamanho e o espaço entre as palavras, assim desconfigurando sua forma original. Diante dessa desconfiguração do texto, para a análise, deixamos todos os textos em anexo, digitados da forma como se encontram no original.

Fizemos uma leitura bastante aprofundada da versão final dos RPs, da mesma forma que a primeira versão; em seguida, aplicamos as categorias analíticas da sequência narrativa e as categorias do plano de texto do gênero RP.

Nas duas versões, analisamos e comprovamos cada explicação nossa com os fragmentos textuais tirados dos RPs, como também fizemos dois quadros resumidos das ocorrências textuais referentes à aplicação das duas categorias de análise.

Portanto, esses procedimentos mostram o caminho percorrido para a análise dos dados, a fim de apresentar através de fragmentos textuais as diversas ocorrências da narrativa e do plano de texto do RP. Dessa forma, mostrando o plano de texto proposto pelo aluno na produção desse gênero (estrutura e organização das ideias ao longo do texto).

## 4 ANÁLISE DOS RELATOS PESSOAIS

Como já exposto anteriormente, dividimos a análise em duas etapas, a versão inicial e a versão final do RP. Para cada versão, utilizamos quinze textos, os quais são analisados conforme as categorias de análise apresentadas. Assim, pontuamos as características estruturais (da sequência narrativa e do plano de texto do RP – fixo e ocasional) e identificamos os elementos linguístico-textuais (a distribuição das ideias ao longo do texto, a ortografia, os sentidos produzidos, etc.).

### 4.1 A VERSÃO INICIAL

Nesta seção, apresentamos os quinze RPs produzidos, explicitando que os alunos estavam na fase inicial de conhecimento e domínio do gênero. Assim, os RPs apresentaram uma estrutura composicional com alguns desvios, ora do plano geral deste gênero, ora da organização das ideias, seja pela unicidade de parágrafo, pela falta de pontuação, pela falta de conexão entre as ideias e a construção de sentidos, além das inadequações na ortografia. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que os alunos, mesmo não dominando totalmente as características de um gênero específico, são capazes de produzir um gênero oral ou escrito conforme a situação proposta.

É preciso ressaltar que os alunos tiveram acesso a uma breve explicação sobre a estrutura e função do RP, na situação inicial da SD. Eles acessaram o conhecimento mínimo que tinham, com vistas a auxiliar sua produção, o que proporcionou a escrita de um texto, ainda, sem título, sem um plano de texto completo, alguns sem pontuação, com ideias ainda esparsas. Mesmo esses alunos não dominando os conhecimentos específicos sobre o plano de texto do RP, encontramos produções com verbos no pretérito, referências espaciais e temporais, em primeira pessoa, relatando um acontecimento guardado na memória, ou seja, características referentes ao gênero em estudo.

A seguir, apresentamos os textos, seus respectivos fragmentos e elementos linguístico-textuais referentes ao plano de texto do RP produzido pelos alunos. Os textos foram digitados da mesma forma que se encontram na escrita originalmente feita pelos alunos, constando os rabiscos (representados pelo X ou pela palavra rabiscos) e desvios ortográficos.

Iniciamos nossas análises pelo RP-1:

RP-1 / Inf. 4:

1	Quando eu tinha cerca de uns (X) 10 anos eu
2	fui pra casa de uma amiga minha chamada
3	Maria quando cheguei no casa dela começou
4	a chover bastante choveu choveu até que parou
5	de chover ai eu e Maria resolvemos jogar bolo
6	masso que havia so nos duas ai eu e Maria
7	fomos no caso de um amigo nosso chamado Maria
8	ai depois que (XXX) chamamos ela pra ir com
9	nos ai fomos no casa dos primos de Maria chamados
10	Mari e João ai fomos na casa de outro amiga nossa
11	que moro perto da quadra quando chegamos
12	na quadra havia um problema a quadra estava
13	toda i nuda ai não teve como jogamos mais
14	mais eu peguei a bola e fuqueibricando de
15	penalte quando fui chuto pro gol cai e bate
16	com o cabço no chão derrepente deu um apagão
17	nominho cabeço minho cabeço estava doendo
18	muito e minhoroupa todo molhada ai
19	depois que esperei ninho cabeço paro de doer e esperamos
20	a quadra seco e fomos jogar.

O RP-1 em análise revela algumas características do gênero em questão. Com relação à ortografia, apresenta alguns desvios ortográficos, que podem ter sido ocasionados pela desatenção, como a troca do **a** pelo **o** que acontece durante quase todo o texto, porque a Inf. 1 não graficamente a letra “a”, o que leva o leitor a confundi-la com o “o”. Observamos, também, a falta de organização dos parágrafos e a ausência do título, o que significa um plano de texto em que o aluno não possui, ainda, o conhecimento necessário para produzir adequadamente um texto nesse gênero. O texto, conforme podemos observar, inicia com algumas características – referência ao tempo do acontecimento “Quando eu tinha cerca de uns (X) 10 anos” (linha 1), o lugar do acontecimento “casa de uma amiga minha chamada Maria” (linhas 2 e 3), e a narração em primeira pessoa, “Eu” (linhas 1, 5, 14), na qual o aluno atribui a si a autoria do fato vivido. Assim sendo, essas características situam os leitores quanto aos acontecimentos. A Inf. 4 narra o acontecimento com pessoas e situações reais, como vemos a seguir: “começou a chover” (linha 3, 4), “ai eu e Maria resolvemos jogar bolo” (linha 5), “ai fomos na casa dos primos de Maria” (linha 9) e “chegamos na quadra” (linha 11 e 12). Essas características referenciam a situação inicial da narrativa – momento de descrição e contextualização do acontecimento, descrição das pessoas envolvidas, o lugar, o tempo e o assunto.

Desse modo, a Inf. 4, mesmo sem consciência do plano de texto e da sequência narrativa do RP, vai pontuando, aleatoriamente, os elementos básicos desse gênero e dessa sequência textual, o que causa algumas dificuldades de compreensão ao texto apresentado. A primeira parte estrutural da narrativa e do plano de texto desse gênero, entendemos que a informante tem um maior domínio, mesmo que ainda seja evidenciado um plano de texto inadequado, pois soube situar o lugar, pessoas e o tempo do acontecimento, parte essencial da narrativa e do RP.

No RP, podemos constatar um recurso bastante utilizado por essa informante, “ai”, um marcador conversacional, geralmente utilizado para mudar e descrever nova ação ou acrescentar novos sentidos à história. Seguem alguns usos: “ai eu e Maria”, “ai depois”, “ai fomos”, “ai fomos na casa”, “ai não tive” (linhas 5-19). Mesmo estando fora do que é esperado na escrita formal, entendemos como algo natural, primeiramente, pela informante ainda não dominar os usos de alguns recursos textuais, como os conectivos; segundo, por se tratar de acontecimentos guardados na memória, típicos da oralidade e precisar ser utilizada outra modalidade, a escrita, exigindo um domínio maior por parte do produtor do texto. Esse recurso é utilizado pela informante para desenvolver a história, como podemos acompanhar a distribuição desse elemento no decorrer do texto, pontuando a terceira parte da estrutura do gênero RP, desenvolvimento das ações. Os recursos utilizados pela informante faz-nos entender que o plano elaborado objetiva explicitar uma sequência de desenvolvimento das ações, no entanto, acontece sem descrição dessas ações.

Em meio ao plano global do texto, encontramos o nó desencadeador da narrativa; a Inf. 4 apresenta, logo no início do texto, a situação que a faz passar por um momento de preocupação, a chuva na quadra, que a faz escorregar: “começou a chover bastante choveu choveu até que parou de chover ai eu e Maria resolvemos jogar bolo” (linhas 3, 4 e 5). Podemos perceber, nesse fragmento, que a Inf. 4 destaca a quantidade de chuva pela repetição da palavra “choveu”, indicando a causadora da sua queda. Esse é o momento com um número mais extenso de descrição das ações, deixando claro os acontecimentos e a temática selecionada, afastando-se da forma de relatar as ações anteriores, sem que houvesse descrição dos acontecimentos.

Já a reação/avaliação da narrativa – momento de maior tensão da história – é apresentada a partir da ação de chutar a bola “quando fui chuto pro gol cai e bati com a cabeça no chão derrepente deu um apagão no ninho cabeça” (linhas 15, 16 e 17). Esse momento é destacado com maior preocupação dos detalhes, já que é lembrado como o

ponto máximo da narrativa. A Inf. 4 demonstra, nesses fragmentos, que a sequência narrativa foi bem compreendida, destacando o fato de maior tensão em ordem lógica das ações.

O desenlace/resolução – momento de reequilibrar a situação tensa – é descrito pela informante: “ai depois que esperei ninho cabeça paro de doer e esperamos a quadro seco” (linhas 18, 19 e 20). Esse fragmento revela que a situação vai sendo contornada, a dor desaparece, o que propiciaria à autora realizar novas ações.

Vimos, também, que a informante pontua a conclusão do texto com a finalização dos acontecimentos, sendo que não sinaliza pelo uso de conjunção nem por outros recursos textuais. O texto é concluído com verbos que indicam continuidade de ação, sem descrevê-la, como vemos a seguir, “e fomos jogar” (linha 20). Desse modo, tal final revela que a informante não faz uma referência reflexiva do acontecimento relatado. A Inf. 4 quer destacar sua vontade de jogar, pois a todo instante realiza uma ação para que aconteça a tão esperada partida de Futsal, até mesmo diante do ocorrido “a queda” (ainda tonta), e a quadra, ainda, molhada; o que poderia causar outro acidente, como o relatado.

O plano empreendido tem maior destaque das características da narrativa, de modo que identificamos fragmentos das diversas proposições dessa sequência textual. Na medida em que as ações foram sendo desenvolvidas, a Inf. 4 vai conseguindo, de forma aleatória, entrelaçar a estrutura do gênero com as proposições da narrativa e, de um modo geral, se utiliza da estrutura do RP, por mais que lhe falte conhecimento relativo à textualidade.

A seguir, analisamos o RP-2:

RP-2 / Inf. 2:

- |    |  |
|----|--|
| 1  | E u tinha apenas 12 anos <sup>1</sup> quando conheci em São Tomé |
| 2  | uma menina chamada Maria. Em um belo dia,                        |
| 3  | combinamos para ir andar de bicicleta na rua onde                |
| 4  | sua avó morava então ela me chamou para nós ir na                |
| 5  | casa de João chamar ele parar andar com a gente                  |
| 6  | de bicicleta. Chegando na casa dele, ele estava jogando          |
| 7  | vídeo game com seus amigos, Rach e Rich E ntão pergun-           |
| 8  | tei se eles queria andar de bicicleta com eu e Maria             |
| 9  | eles falaram que “sim” então voltamos voltamos para              |
| 10 | a rua onde estávamos. E ntão fiquemos lá andando até             |

<sup>1</sup> A palavra “anos”, no texto original, encontra-se na vertical. A palavra, da forma como está escrita, representa que a informante esqueceu no primeiro momento, e lembrou em seguida, como vemos:

*esperamos 12 anos*

11	que cansamos. Daí Rach, amigo de João perguntui
12	se queríamos ir lanchar, em uma lanchonete lá perto
13	da rua, então todos nós topamos e fomos. Na volta
14	compremos sorvete pra relaxar (X XX X) enfim
15	depois de tudo isso fomos cada um para suas casas
16	descansar.

O RP-2 apresenta um plano com um número maior de uso dos sinais de pontuação, mesmo com alguns equívocos, desvios ortográficos “E u”, “E m”, “C hegando” (algumas palavras com a primeira letra separada das demais, geralmente após o ponto final), como observamos nas linhas 1, 2 e 6. Nessa primeira versão, o texto não apresenta organização em parágrafos nem o título. Dessa forma, entendemos que a produção não segue o processo de organização (divisão em parágrafos) apresentado nos textos lidos em sala de aula. É preciso lembrar, conforme essa análise, que o plano de texto não só orienta o processo interno, os elementos textuais, ligações, referenciação, sequenciação e progressão, etc., mas também o processo de estruturação, organização espacial das palavras e do espaço destinado à escrita.

A informante pontua algumas características referentes à situação inicial da sequência narrativa – momento de descrição e contextualização da história –, e a primeira e segunda parte estrutural do gênero RP, referência ao tempo: “E u tinha apenas 12 anos” (linha 1); contextualização do assunto, das pessoas e lugar; como podemos confirmar com os seguintes fragmentos textuais “em São Tomé”, “uma menina chamada Maria”, “E m um belo dia”, “andar de bicicleta”, “na rua onde sua avó morava” (linhas 1, 2, 3 e 4). Esses fragmentos apontam para uma breve introdução da história feita pela informante, a qual tem por função situar o leitor diante dos acontecimentos relativos ao tempo, ao lugar, às pessoas e ao assunto. Essas evidências indicam que a Inf. 2 possui o domínio das referências temporais e de lugar, pontos essenciais do gênero e da sequência narrativa.

Quanto às outras proposições da sequência narrativa, o texto é desenvolvido sem que sejam revelados ao leitor algum sinal de nó desencadeador ou conflito em torno do acontecimento, reação/avaliação (clímax) ou resolução da história relatada. Esse texto, mesmo não possuindo essas partes estruturais em destaque, não deixa de possuir sequências textuais narrativas em sua composição, pois a função principal dessa sequência é narrar um acontecimento, uma história ou um fato ao longo do tempo, e esse papel é cumprido, como os seguintes fragmentos mostram “E u tinha apenas 12 anos quando conheci em São Tomé uma menina chamada Maria” (linhas 1 e 2). Assim,

a informante apresenta o texto, de forma incompleta, faltando alguns elementos da estrutura referentes ao gênero e a narrativa. Essa evidência é compreendida por nós como fato natural observado na versão inicial do RP, como também sabermos que é possível haver um plano sem algumas proposições.

Dando sequência ao estudo do texto, encontramos a utilização frequente do conectivo “então”, com sentido de explicar cada ação da pessoa que relata, apontando o desenvolvimento do acontecimento “então ela me chamou”, “então perguntei”, “então voltamos”, “E ntão fiquemos”, “então todos nós” (linhas 4, 7, 9, 10 e 13). As ações estão apontando o caminhar dos acontecimentos, no entanto, estes não estão sendo explicitados até o final, o que sinalizam a falta de explicação dos fatos. Desse modo, antes de terminar a explicação ou descrição de uma ação o autor já muda para outra. A forma de distribuição das ideias selecionadas pela informante parece deixar o texto com alguma incompletude, tornando-se o plano empreendido, parcialmente, ineficaz, perante a interação no gênero de discurso.

A informante sinaliza a conclusão com a conjunção “enfim”, demonstrando que o acontecimento relatado estava se encerrando, porém, sem apresentar sua reflexão sobre o fato relatado, como observamos no fragmento: “enfim depois de tudo isso fomos cada um para suas casas descansar” (linha 14, 15 e 16). Dessa forma, a Inf. 2 destaca a conclusão, retomando os acontecimentos relatados anteriormente, pontuando o fim da história com o uso do temporizador “depois” e a ida para suas casas (a volta pra casa).

De um modo geral, a informante destaca a maioria das proposições referentes ao plano de texto do RP e da sequência narrativa, no entanto, para um plano mais efetivo, textualmente falando, é preciso mais conexão entre as partes, descrevendo com clareza cada acontecimento vivido.

A seguir, temos a análise do RP-3:

RP-3 / Inf. 15:

O Dia Que (X X X) Viajei pra São Tomé	
1	No dia que fui pra São Tomé foi bom pois andei nos
2	parques e tinha um monte de brinquedos tipo tobogam
3	patinação no gelo, piscina de bolinhas e etc... Depois
4	que eu brinquei fui tomar banho de piscina mais uma
5	prima quando quando a gente termino nos foi tomar
6	banho e nos foi assistir a noite teve um jantar que
7	teve lá na casa da minha prima teve lasanha, arroz
8	de forno, e o monte de comida quando eu terminei de
9	jantar fui olhar meu primo jogar bola ai demoro

10	pra mim ir embora quando foi depois de um tempo
11	fui pra casa dormi quando fui no domingo fui pra
12	casa da minha tia tomar café aí tomei café e vo-
13	ltei pra vestir a roupa de tomar banho de piscina
14	e fui sozinha lá comendo depois fui pra casa aj-
15	eitar minhas coisas e fui pra ir embora para
16	São Vicente (X) fui quando cheguei lá fui pra
17	São Sebastião.

O RP-3 foi produzido sem grande preocupação textual, dificultando a compreensão do leitor quanto ao acontecimento relatado; além disso, o plano de texto desse gênero foi comprometido, pelo fato de que algumas ações não apresentaram nexos com o acontecimento sugerido no título. Esse plano se apresenta tematicamente descontínuo, como exemplificado nos fragmentos seguintes no transcurso do texto: “fui pra São Tomé”, “andei nos parques”, “Depois que eu brinquei fui tomar banho de piscina”, “nos foi tomar banho e nos foi assistir”, “fui olhar meu primo jogar bola”, “fui pra casa dormi”, “quando fui no domingo fui pra casa da minha tia tomar café”, “voltei pra vestir a roupa”, “fui sozinha”, “fui pra casa aj-eitar minhas coisas”, “fui pra ir embora” (linhas 1-15). A Inf. 15 descreve apenas ações realizadas quando chegou à cidade informada, distanciando da sugestão que o título apresenta, “o dia que viajei pra São Tomé”, deixando para o leitor a expectativa de que iria escrever algo sobre os acontecimentos da viagem. Essa informante não narra os acontecimentos, descreve ações sem contextualizá-las (situação inicial), o que torna o texto distanciado das características do gênero abordado e de algumas proposições da narrativa.

A informante descreve o tempo de forma vaga, como revela o fragmento “fui no domingo” (linha 11), o qual se refere ao tempo de uma ação e não o tempo do acontecimento da viagem. Os outros fragmentos referentes ao tempo são dedutivos, perante o conhecimento de mundo da autora, “nos foi assistir a noite” (linha 6), “quando foi depois de um tempo fui pra casa dormi” (linhas 10 e 11). O texto está repleto do verbo “ir” e suas derivações “fui” e “foi”, propiciando ao leitor entendê-lo como descrição das ações empreendidas na cidade referida e não como a narração de um acontecimento. No entanto, a informante usa o pronome “eu” (linha 4) e as formas verbais em primeira pessoa (os verbos em primeira pessoa do singular com maior frequência), “fui” e “andei” (linha 1), “brinquei” (linha 4), etc.; já a primeira pessoa do plural “nos” ocorre por um desvio, sem concordar em número com o verbo “foi”, como apresentam os fragmentos: “nos foi tomar banho e nos foi assistir” (linha 5 e 6).

O plano de texto elaborado pela Inf. 15 revela a influência da oralidade, dos usos da conversação, de modo que a informante escreve como se todos que fossem ler soubessem o que aconteceu de fato, suprimindo informações. Assim sendo, essa autora ainda não reflete o suficiente para evidenciar textualmente na modalidade escrita o relato de suas experiências pessoais.

Para concluir suas ações, a Inf. 15 sinaliza o término da história, a volta pra casa, sem o uso de conjunção conclusiva; também não reflete sobre os acontecimentos relatados, como vemos no fragmento “depos fui pra casa aj-eitar minhas coisas e fui pra ir embora para São Vicente (X) fui quando cheguei lá fui pra São Sebastião” (linhas 14, 15, 16 e 17).

Podemos entender, quanto à estrutura do RP, que o texto não apresenta elementos concisos para sua composição, nem a distribuição linear das ideias em seu percurso. Assim, compreendemos que a informante escreve da forma que fala, necessitando de leitura mais efetiva e de prática de escrita, com orientações para o plano de texto, que ela não acessara ainda.

Seguimos com a análise do texto classificado como RP-4:

RP-4 / Inf. 3:

A veagem Para São Tomé	
1	Eu tinha, talvez, uns 10 anos. Quando eu fez essa
2	veagem nesse dia tava ansioso para chegar nessa
3	veagem foi longa eu acho que foi duas horas e
4	meia de veagem quando chegamos em São Tomé
5	já era quase de noite ai fumos para um hotel
6	eu ja tavo ansioso para que fosse no outro dia
7	por que nois ia para uma praia ali perto do
8	hotel Quando amanheceu eu mim acordei rapedo
9	para ir pra praia tomamos cafe do manha
10	quando teminamos de tomar cafe mem arrumei
11	e fumos pra praia quando chegamos lá chamei
12	minho mãe paro entro com migo menha mãe jo
13	tinho entrado eu tavo com medo ai lmorei um
14	poco e perdi o medo e entruí foi muito bom quando tavo
15	quase a noite fumos imboro pra o hotel ficamo trez
16	deas no hotel quando passou os lrez dias fumos embo
17	ra para casa

O RP-4 inicia-se com título. Esse elemento pré-textual expõe o assunto e o lugar do acontecimento. Quanto à pontuação do texto, o informante só destaca o primeiro período, deixando todo o restante sem sinal, como se vê no trecho: “Eu tinha, talvez, uns 10 anos.” (linha 1).

Quanto à estrutura do RP, o Inf. 3 faz referência ao tempo do acontecimento, sem precisar exatamente, referenciando sua idade “Eu tinha, talvez, uns 10 anos” (linha 1), além de “já era quase de noite” (linha 5). O informante usa o pronome em primeira pessoa do singular, atribuindo a si a autoria do acontecimento, como requer esse gênero.

Quanto à narrativa, constatamos sua presença, embora descontínua e fragmentada. O informante contextualiza o lugar, o tempo e as pessoas envolvidas, destacando sua chegada, o período do dia e a pessoa com quem se relaciona “chegamos em São Tomé já era quase de noite” (linha 4, 5), “Eu” (linha 1), “minha mãe” (linha 12).

O informante objetiva descrever as ações realizadas na viagem, tentando sinalizar o desenvolvimento, como apontam os fragmentos a seguir: “chegamos em São Tomé” e “ai fumos para um hotel”(linha 4 e 5), “amanheceu” e “acordei rápido” (linha 8), “tomamos cafe” e “teminamos de tomar café mem arrumei e fumos pra praia” (linhas 9, 10 e 11), “chegamos lá chamei minha mãe” (linhas 11 e 12), “ai lemorei” e “perdi o medo e entrei” (linhas 13 e 14), “fumos imhora pra o hotel” e “ficamos trez dias” (linhas 15 e 16). O informante havia planejado seu texto, ainda, de forma incompleta (descreve ações sem contextualizar os acontecimentos de forma precisa), assim, o texto apresenta partes textuais sem que seja possibilitado ao leitor o devido entendimento. O gênero pede em seu plano, além da contação de história, que os acontecimentos sejam desenvolvidos, descritos, de modo que o leitor recupere as devidas informações essenciais para o entendimento do texto.

Voltando a falar da parte estrutural da sequência narrativa, o nó desencadeador é observado quando o informante revela “nesse dia tava ansioso” (linha 2), momento em que demonstra desejo e, ao mesmo tempo, sua inquietude pela viagem (o informante deixa transparecer seu estado emocional). A reação/avaliação é destacada quando o informante demonstra medo e pede o apoio da sua mãe, sendo esse o momento de maior instabilidade do relato: “chamei minha mãe para entra com migo” (linhas 11 e 12) e “eu tava com medo” (linha 13); logo em seguida a narrativa volta ao equilíbrio – momento de resolução da problemática - “perdi o medo e entrei” (linha 14), destacando a normalidade dos acontecimentos. Esses fragmentos apontam para um planejamento maior quanto às proposições da sequência narrativa, pois, como percebemos, os trechos destacam uma ordem desses acontecimentos (a criação do conflito, o aumento da tensão e o equilíbrio da situação).

É de considerar que a proposta de produção desse RP foi compreendida pelo Inf. 3, porém ele não desenvolveu as ideias e informações na linearidade textual, conforme o plano de texto nesse gênero específico. Isso é observado quando encontramos fragmentos textuais que não propiciam sequência às ideias. Apresentam algumas ações “chegamos”, “ia para uma praia” e “amanheceu”, “acordei” e “tomamos café” (linhas 4, 7, 8 e 9, respectivamente), sem que o informante se preocupe tanto com o plano de texto daquele gênero, visando apenas a uma atividade qualquer, deixando de lado a possibilidade da interação mais eficaz pelo texto escrito. Pontuamos, assim, que isso faz parte do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, que ocorre ao longo da escolaridade, de modo que o domínio dos gêneros com os quais lida nas suas interações ocorre gradativamente.

Para concluir, o informante indica essa estrutura textual, destacando sua volta para casa “fumos embora pra casa” (linha 16 e 17), pondo um fim aos acontecimentos, sem apresentar uma reflexão dos fatos relatados, deixando fora do plano textual sua impressão sobre o acontecido. Para o plano do RP, textualmente, talvez não faça tanta diferença, mas para o leitor essa é parte em que o escritor se posiciona a respeito dos acontecimentos vividos, seja de forma negativa ou positiva, pondo em evidência uma avaliação pessoal do momento, a importância do fato para a sua vida.

A seguir, a análise do relato RP-5:

RP-5 / Inf. 13:

1	Um dia	e	estava	no	meu	sítio
2	andando		de	cavalo	quando	
3	derrepente			escuteu		um
4	estralo		quando	e	olhei	pra
5	frente		tinha		um	jumento
6	ai		butei	o		cavalo nele
7	quando		foi		mais	na
8	frente		e	peguei		o jegue
9	ai	na		carreira		eu não
10	vinha		guase	enxergando		nanda
11	com		rosto cheio	de sangue		
12	quando		cheguei		em	casa
13	os	meus		amigos		começaram
14	rir	de	mém		ai eu perguntei	
15	porgue		voçês	(rabiscos)	(rabiscos)	estão
16	rindo		eles	diseram		passa a
17	mão	na	boca		quando	passéi
18	eu		estava	sem	um	dente
19	tinha		torado	o	dente	na carreira
20	do jegue.					
21						Perdendo um Dente

O RP-5 distancia-se do plano de texto desse gênero, pois apresenta um texto ainda sem o devido planejamento, revelando que o Inf. 13 ainda busca conhecer o processo de textualidade exigido pela escrita de um gênero. Esse autor, em muitas palavras, troca o “q” pelo “g” como se observa “quando” (linha 2), “guase” (linha 10), “porgue” (linha 15), apontando para um problema de alfabetização.

Com relação ao sentido do texto, o informante recorre a um mecanismo da fala, suprimindo alguns acontecimentos. No diálogo face a face, normalmente as pessoas na interação partilham o assunto e lugares do acontecimento; na escrita, as pessoas que interagem estão distanciadas, podem desconhecer os fatos relatados, exigindo um texto como mais informações, o que não acontece com os trechos: “butei o cavalo” (linha 6) e “vinha guase enxergando nanda” (linha 10), sem a contextualização necessária.

O RP-5 é produzido sem um plano de texto, como já citado. O texto é de difícil leitura, sem indicação de onde começa ou termina uma ideia, além de evidenciar grandes espaços entre as palavras. Diante dessa situação, foi necessário que o Inf. 13 passasse por estudos individuais sobre o plano de texto do RP e sobre a sequência narrativa, de modo que pudéssemos ajuda-lo a entender as exigências da escrita dos textos.

Nesse texto, o informante destaca o tempo e as pessoas de forma vaga “Um dia” (linha 1), “os meus amigos” (linha 13), sem nomeá-los. Também não pontua algumas partes da sequência narrativa, como também as partes estruturais do gênero abordado. Nesse contexto, não podemos conhecer o caminho e ideias percorridas pelo Inf. 13, já que a forma de texto adotada não é pontuada de forma organizada.

Nosso foco a seguir é no texto classificado como RP-6:

RP-6 / Inf. 6:

O dia que eu quase morri	
1	Um dia eu estava no sítio do meu tio, com minha
2	prima, eu tinha uns 5 a 6 anos. Era a primeira vez
3	da minha prima lá, então resolvi mostrar o sítio para ela.
4	Sáimos por trás da casa do meu tio, para eu mostrar
5	as coisas para ela. Atrás da casa do meu tio tinha um
6	caminho que ia para um rio e para outras casas, eu queria
7	mostrar o rio para ela, então seguimos o caminho. No
8	caminho para o rio tinha um “pé de acerola”, então para-
9	mos para pegar algumas, quando estávamos pegando as
10	acerolas, meu (rabiscos) tio estava (rabiscos) levando o gado para
11	atravessar o rio então ele veio todo em cima de nós, eu
12	saí correndo mas minha prima ficou com os cabelos
13	presos na árvore, quando eu percebi que ela não estava
14	comigo saí correndo para buscar ela. Chegando lá des-

15	prendi ela, e resolvemos voltar.
16	Quando estávamos voltando veio um enxame de
17	abelhas atrás de nós, saímos correndo para a casa
18	do meu tio. E nunca mais inventamos de ir so-
19	zinhas pro rio.

No RP-6, encontramos um texto que segue um plano mais elaborado, sendo observado um título, divisão em parágrafos, ideias com sequência, o que comprova uma compreensão do plano de texto do RP, como também da sequência narrativa (no processo da escrita). Desse modo, podemos afirmar que a informante, apesar de ser a primeira versão desse gênero, ou seja, o primeiro contato, já demonstrou uma compreensão, mesmo que, ainda, de forma simples.

Essa informante conseguiu pontuar as partes do plano do RP: a referência temporal é apresentada, primeiro, de forma vaga, mas, a seguir, é referenciada contextualmente com sua idade, como os fragmentos mostram “Um dia eu estava no sítio” (linha 1), “eu tinha uns 5 a 6 anos” (linha 2). Em seguida, a informante contextualiza as pessoas envolvidas, o lugar onde se passa o acontecimento e o assunto que relata “sítio do meu tio” (linha 1), “com minha prima” (linha 2), “resolvi mostrar o sítio para ela” (linha 3), “caminho que ia para um rio e para outras casas” (linha 6). Esses fragmentos reforçam as evidências da sequência narrativa (situação inicial – descrição e contextualização dos acontecimentos), pois há os acontecimentos diante do tempo, lugar e pessoas. Os fragmentos apontam para um plano de texto adequado à proposta indicada, com a descrição dos fatos, demonstrando domínio em situar os acontecimentos.

Dando seguimento à análise desse texto, verificamos o nó desencadeador – momento inicial do conflito, como representam os fragmentos a seguir “meu (rabiscos) tio estava (rabiscos) levando o gado para atravessar o rio então ele veio todo em cima de nós [...] saí correndo” (linhas 10, 11 e 12). A partir desse momento a Inf. 11 pontua a problemática a ser desenvolvida durante o texto. A reação (nó) – momento mais tenso da narrativa – é apresentado nos seguintes fragmentos: “minha prima ficou com os cabelos presos na árvore” (linhas 12 e 13), explicando o esquecimento da prima. A resolução – momento de equilíbrio da situação – é representada em acontecimentos apaziguados, ou seja, a volta ao estado normal de equilíbrio, assim representa “desprendi ela, e resolvemos voltar” (linhas 14 e 15).

A terceira parte da estrutura do RP materializa-se pelo desenvolvimento das ações, o que faz a informante narrar as ações revelando os acontecimentos que seguem:

“pegando as acerolas, meu (rabiscos) tio estava (rabiscos) levando o gado para atravessar o rio então ele veio todo em cima de nós, eu saí correndo, mas minha prima ficou com os cabelos presos na árvore” (linhas 9-13), “saí correndo”, “desprendi ela”, “resolvemos voltar” (linhas 14 e 15). A informante contextualiza os acontecimentos, dá vida à história, ou seja, relata as ações, descrevendo-as e situando-as no tempo e espaço, caracterizando as pessoas e lugares.

Já na conclusão, momento de refletir sobre o acontecimento relatado, a informante sinaliza por um enunciado, pontuando que não sairiam mais de casa sozinhas, como o fragmento a seguir confirma: “E nunca mais inventamos de ir sozinhas pro rio”, refletindo sobre o perigo de estarem sozinhas em lugares sem a presença de adultos. A informante demonstra um domínio tanto das proposições da narrativa quanto do RP, mantendo a sequência dos acontecimentos e o plano de texto no gênero em destaque.

Na sequência, analisamos o RP-7:

RP-7 / Inf. 2:

Em São Tomé	
1	Em um dia de sábado em São Tomé
2	eu fui com meu irmão João e a esposa dele
3	no shopping, lá nos fizemos de tudo.
4	Bincamos de varios jogos como o basque-
5	te, moto e (rabiscos) depois fomos comer pizza,
6	coxinha, bolo e o que eu mais
7	queria sorvete más tava tão bom que
8	eu pedi outro
9	E para terminar o dia de domin-
10	go fomos no centro da cidade
11	ver umas pessoas dançado e
12	cantado musicas gospel e a proveitei
13	pra tirar umas fotos pra postar
14	noWhatsapp

O RP-7 inicia-se com título, destacando o lugar onde aconteceram os fatos relatados “Em São Tomé”. O Inf. 2 apresenta um texto com parágrafos curtos, poucos sinais de pontuação, contando uma história que acreditamos ser de uma viagem. Como podemos observar, esse relato não apresenta plano de texto referente ao gênero estudado, não possui nexos ou relações de sentido com a proposta solicitada.

De início, o informante pontua algumas características da situação inicial da narrativa e do plano de texto desse gênero; o tempo, o lugar e as pessoas dos acontecimentos “Em um dia de sábado em São Tomé” (linha 1) e “eu fui com meu

irmão João e a esposa dele” (linha 2). Como podemos notar, as principais características da narrativa foram destacadas no primeiro parágrafo, no entanto, a partir do segundo parágrafo as ideias não proporcionam a construção de um todo de sentido textual.

O relato do Inf. 2 apresenta uma ruptura de ideias do primeiro para o segundo parágrafo, deixando para completar o sentido da ideia principal no segundo “no shopping, lá nos fizemos de tudo” (linha 3) e “Bincamos de varios jogos como o basquete, moto [...]”. Esse informante escreve o segundo parágrafo inteiro descrevendo o que significa “fizeram de tudo”, demonstrando o uso de um recurso de sistematização das ideias.

Quanto às demais partes estruturais do plano do RP (desenvolvimento das ações relatadas e a reflexão), não constatamos sua apresentação, nem as seguintes proposições da narrativa (nó desencadeador, reação/clímax, resolução – equilíbrio da situação tensa). Mesmo não contemplando todos os parâmetros formais do gênero e da narrativa, entendemos que o processo de textualidade pode acontecer de várias maneiras, pontuando ou não todas as estruturas do texto, com a prerrogativa de que esses seguem também um plano ocasional, podendo variar em sua forma, sem que deixe de pertencer ao gênero proposto.

No terceiro parágrafo, o informante modifica o tempo dos acontecimentos sem orientar a mudança para o leitor, o que causa uma descontinuidade temporal para os fatos narrados, como mostram os fragmentos: “E para terminar o dia de domingo” (linha 9 e 10). Dai adiante são apresentadas duas ações “fomos no centro da cidade” (linha 10) e “a provetei pra tirar umas fotos pra postar no whatsapp” (linhas 12, 13 e 14). O texto é concluído inesperadamente, sem indicação tanto do fim dos acontecimentos quanto do parágrafo, inclusive sem o uso do ponto final. O informante apresenta dificuldades para seguir a estrutura do gênero selecionado, além do mais, não conecta os parágrafos de modo a proporcionar a construção dos sentidos do texto, o que caracteriza um plano sem um propósito comunicativo, sendo que cada parágrafo destaca um assunto diferente.

Dando continuidade, analisamos RP-8:

RP-8 / Inf. 12:

Minhas férias em São Tomé	
1	Nas férias de janeiro de 2017, meu pai mim
2	chamou para ir passar as férias em São To-
3	mé, PP. (Que era onde ele morava.).
4	Chegando lá, meu pai foi mim buscar na casa

5 da minha tia, ele mim levou para uma lancho-  
 6 nete, logo depois ele mim deixou na casa da minha  
 7 tia, e foi embora. No dia seguinte, ele foi mim buscar  
 8 na casa da minha tia, e mim perguntou oque eu  
 9 queria de presente, aí falei que queria um celu-  
 10 lar. Depois disso agente foi numa loja, e  
 11 compramos um celular para mim. Depois disso  
 12 fomos assistir filme na casa dele. Nos outros  
 13 dias eu fiquei aproveitando minhas férias.  
 14 Daí chegou o dia de voltar par casa, dei  
 15 um abraço no meu pai, e fui embora para  
 16 casa.

O RP-8 apresenta-se com título, situando o leitor diante do assunto a ser abordado “Minhas férias em São Tomé” e ainda aponta o lugar em que se passaram os acontecimentos. O texto é organizado em três pequenos parágrafos, os quais, a nosso ver, não desenvolvem a ideia do acontecimento, pois destacam primordialmente as ações verbais, havendo poucas características da narrativa (acontecimentos situados no tempo e no espaço).

O Inf. 12, no primeiro parágrafo, pontua algumas características referentes ao RP, e ao mesmo tempo à narrativa. Ele situa o leitor com relação às informações temporais “Nas férias de Janeiro de 2017” (linha 1), no que se refere às pessoas que fazem parte da sua relação familiar “meu pai” (linha 1) e acerca do lugar dos acontecimentos “em São Tomé-PP” (linhas 2 e 3), o que deixa o leitor ciente de toda a contextualização da história. Em seguida, o informante descreve ações que realiza quando chega à cidade indicada, destacando ações descontextualizadas, com breve relato da história, com exceção do primeiro parágrafo, que revela a situação inicial da sequência, destacando a referência temporal, contextualização do lugar, pessoas e assunto constitutivos do RP.

A seguir, os fragmentos comprovam as descrições das ações verbais: “meu pai foi mim buscar” (linha 4), “ele mim levou” (linha 5), “logo depois ele mim deixou na casa da minha tia, e foi embora” (linhas 6 e 7), “No dia seguinte, ele foi mim buscar” (linha 7), “mim perguntou oque eu queria de presente” (linhas 8, 9), “Depois disso agente foi numa loja, e compramos um celular” (linhas 10 e 11), “fomos assistir” (linha 12). Esses dados mostram ações no tempo verbal pretérito, variando entre a primeira pessoa do singular e a do plural, ora relatando ações individuais ora coletivas. Os fragmentos indicam narrativas que não possibilitam o entendimento do leitor sobre os detalhes dos acontecimentos, haja vista que não contextualizam os detalhes sobre o lugar, as ações, características das pessoas, etc..

Conforme os fragmentos vistos, o plano sequencial e do gênero não são totalmente contemplados, haja vista a falta de descrição dos fatos que resumem as ações pelo recurso temporal “depois”, “no dia seguinte”, “depois disso”, etc., causando uma ausência de informações que o leitor não consegue recuperar sem a descrição.

Para a reflexão sobre os acontecimentos, a Inf. 12 sinaliza o término da história, ressaltando o momento de despedida e a volta para casa: “dei um abraço no meu pai, em fui embora para casa” (linhas 14, 15 e 16).

A seguir, apresentamos a análise do RP-9:

RP-9 / Inf. 7:

O passeio	
1	Eu um dia fui para um trilho de moto com
2	muitos amigos.Nós saímos do balneário publico e
3	saímos passeando por sitios andando por dentro de vare-
4	das com muito lamo.Quando Eu passei dentro de um poço
5	de o moto rodou comigo.Eu to tão rápido que café. Pó eu que-
6	brei a frente da moto todinho.E depois que eu café não desis-
7	tir e fui terminar o percurso.Nos possamos por outro vare-
8	do e subimos um serro cheias de pedros e muita dificultado.
9	Quando eu sair do serro te peguei o asfalto que posso
10	perto do serro do rajado e cheguei no cidade nova mente paro
11	o balneário público paro tomamos um coco cola e almocar
12	e tomar banho. E quando eu cheguei em caso com a moto
13	que brado achei que ío elava um pisa mas o meu pai olho-
14	u pro mim e começou a dar risado por que eu estava mach-
15	ucado. E como eu estovo muito canssado tomei banho e fui do-
16	rmir.

O RP-9 intitula-se “O passeio”, indicando a temática a ser relatada; esse informante vai construindo a temática ao longo do texto, mesmo com vários equívocos não foge do que é proposto. O texto é organizado em dois parágrafos, nos quais o Inf. 7 explicita suas ideias. No primeiro parágrafo, o informante contextualiza os acontecimentos relativos ao tempo, às pessoas e ao lugar, situando os fatos na realidade local, como observamos a seguir: “Eu um dia fui para um trilho de moto com muitos amigos. Nós saímos do balneário publico e saímos passeando por sitios [...]” (linhas 1, 2 e 3). Essas evidências destacam os elementos da situação inicial da narrativa e a primeira e segunda parte estrutural do gênero em estudo.

Quanto à estrutura do RP, podemos perceber que o Inf. 7 não especifica o tempo real dos acontecimentos, utilizando-se da expressão “um dia” (linha 1), demonstrando não lembrar com exatidão do dia do fato. O texto evidencia referências aos acontecimentos, situados em lugares públicos “balneário público” e sitios “passeamos

por sítios” (linhas 2 e 3). Em seguida, o informante vai desenvolvendo as ações, ora descreve ora narra os acontecimentos, conforme observamos no trecho “possamos por outro vare-do e subimos um serro cheias de pedras” (linhas 7 e 8). O informante tenta, ao longo do texto, passar a emoção sentida em participar daquele evento, e mostrar suas habilidades como motociclista. O plano de texto adotado, apesar dos desvios gramaticais, é referente à sequência textual narrativa, o que aponta para um entendimento satisfatório desse texto, necessitando ainda conhecer o processo de textualidade referente ao gênero selecionado.

Na reflexão dos acontecimentos, encontramos o mesmo encerramento dos demais relatos analisados. O informante finaliza com a indicação do término da história, “E como eu estovo muito cansado tomei banho e fui do-rmir” (linhas 15 e 16), situando a conclusão aos acontecimentos e não ao texto.

Adiante, analisamos o RP-10:

RP-10 / Inf. 9:

	Minha viagem a São Tomé
1	No dia 01/01/2018, eu e minha família nos reuni-
2	mos como fazemos todos os anos. Nós brigamos, nos di-
3	vertimos e tomamos bastante banho de rio, teve o
4	amigo secreto e outras coisas bem legais.
5	Quando terminou tudo eu, minha mãe e minha
6	irmã fomos com a minha Tia e o meu tio pra
7	casa deles em São Tomé. Chegamos lá super can-
8	sados. No outro dia eu e minha irmã le-
9	vamos minha mãe para ver aonde meus tios
10	trabalharam, porque eu e minha irmã já tínha-
11	mos ido lá em outra viagem, mas essa experi-
12	ência não serviu pra nada pois nós nos
13	perdemos por um tempo.
14	Um dia dessas duas semanas que passei
15	lá marcou minha vida, pois fui na casa que
16	Dão Pedro se hospedou em São Tomé. Lá era
17	lindo tirei varias fotos era um lugar bem legal.
18	Essa viagem me marcou pois vivi muitas
19	alegrias lá.

O RP-10 apresenta um título “Minha viagem a São Tomé”, revelando o caminho que os acontecimentos seguiram, além de indicar o lugar dos acontecimentos. A Inf. 9 desenvolve o texto em quatro parágrafos. No primeiro momento, situa os acontecimentos temporariamente “No dia 01/01/2018” (linha 1), citando a data (01/01/2018) do ocorrido; em seguida, contextualiza informações sobre os participantes da história “eu e minha família” (linha 1), e “eu, minha mãe e minha irmã” e “minha Tia e meu tio” (linhas 5 e 6). Além disso, situa o que aconteceu “nos divertimos e tomamos

bastante banho de rio” (linhas 2 e 3). Essas ocorrências destacam a situação inicial, constituinte da sequência, revelando a referência temporal e contextualização dos acontecimentos do RP.

O desenvolvimento acontece a partir da ida à casa dos tios, onde acabam se perdendo na cidade a procura da residência “fomos com a minha Tia e o meu tio pra casa deles em São Tomé” (linhas 6 e 7), e “nos perdemos por um tempo” (linha 12 e 13). Isto poderia ser, também, o momento de maior tensão dessa história. Logo após esses acontecimentos, nos dois últimos parágrafos, a história apresenta a reflexão da informante, conforme observamos a partir da impressão sobre o ocorrido, como mostram os fragmentos “Um dia dessas duas semanas que passei lá marcou minha vida” (linha 14 e 15) e “Essa viagem me marcou pois vivi muitas alegrias lá” (linhas 18 e 19).

A informante começa a concluir seu texto bem antes do último parágrafo, momento em que ainda narrava a ida à casa de “Dão Pedro” (linha 16), indicando o término da história sem, de fato, ter chegado ao fim.

Em seguida, apresentamos a análise do RP-11:

RP-11 / Inf. 10:

1	Bom quando aconteceu esse acontecimento marcante na
2	minha vida eu tinha talvez uns 7 anos na verdade
3	não sei se é pelo fato de ter sido uma perca com
4	tudo começou com a separação dos meus pais vocês
5	podem pensar que é uma lembrança triste de se
6	ter em mente mas nem tanto penso isso porque as
7	histórias que sei o sofrimento da minha mãe (rabiscos)
8	é o suficiente para eu pensar assim lembro de uma
9	história que minha mãe me falou ela me contou o
10	seguinte: Que uma vez ela ia passando na rua
11	ela estava grávida também estava carregando uma
12	bolsa muito pesada e meu pai estava em um
13	bar (pois minha mãe sofria por conta do seu aucolismo)
14	e enquanto ela passava por ele não tinha ninguém
15	ali assim que ouvir essa história me perguntei será
16	que é tão ruim assim ficar sem um pai? más
17	grasas a Deus apos 20 anos minha mãe se separou
18	de meu pai é claro que o amo o vejo e não é
19	tão ruim assim ver os pais separados e eu
20	tenho um motivo para pensar assim: minha mãe
21	não sofre mais! Título: A separação dos meus pais.

O RP-11 é escrito sem a presença do título no início do texto, sendo que esse elemento é apresentado apenas no final “Título: A separação dos meus pais”. O texto se apresenta organizado em parágrafo único, o que o torna confuso na relação entre às partes estruturais e às ideias apresentadas. A Inf. 10 dá início ao relato dos

acontecimentos a partir de uma expressão típica da fala, um marcador interacional, demonstrando o início do texto e o contato com o interlocutor, no uso da expressão “Bom” (linha 1). Essa informante situa os acontecimentos no tempo, referenciando a sua idade “eu tinha talvez uns 7 anos” (linha 2); em seguida propõe o início da história, no entanto, apresenta algumas informações que poderiam estar no início do texto, como constamos a seguir: “não sei se é pelo fato de ter sido uma perda com tudo começou com a separação dos meus pais vocês podem pensar que é uma lembrança triste de se ter em mente mas nem tanto penso isso porque as histórias que sei o sofrimento da minha mãe” (linhas 3, 4, 5, 6 e 7). Nesses fragmentos, constatamos a presença de outras pessoas, as quais participam diretamente dos acontecimentos “meus pais” e “minha mãe”, além de indicar o assunto que relatará “a separação dos meus pais”. A informante chama a atenção do leitor para o sentimento que carregava ao se referir à separação dos seus pais “[...] vocês podem pensar [...]”, tentando despertar no leitor as mesmas sensações emotivas que sentiu, o que caracteriza claramente uma estratégia de prender a atenção do leitor à história contada.

O texto relata a separação dos pais da informante, fazendo referências a alguns episódios da relação conjugal e familiar dos envolvidos, como vemos nos fragmentos a seguir “minha mãe me falou ela me contou o seguinte: Que uma vez ela ia passando na rua ela estava grávida também estava carregando uma bolsa muito pesada e meu pai estava em um bar (pois minha mãe sofria por conta do seu aucolismo) e enquanto ela passava por ele não tinha ninguém ali” (linhas 9-15). Nesses fragmentos, constatamos a presença de verbos tanto no presente histórico quanto no pretérito, além do mais, essa informante utiliza-se de momentos guardados na memória, trazendo a fala de sua mãe para comprovar o que relata, como lembra o início desses fragmentos.

Na conclusão da história, a informante destaca sua reflexão a respeito dos acontecimentos “tenho um motivo para pensar assim: minha mãe não sofre mais!” (linhas 20 e 21), justificando sua atitude e ao mesmo tempo demonstrando alívio pela situação que sua mãe viveu e que hoje não vive mais.

Destacamos, a seguir, a análise do RP-12:

RP-12 / Inf. 8:

O Nascimento da minha Irmã.	
1	No ano de 2014, Nasceu Minha
2	Irmã, eu já tinha um carinho muito grande
3	por ela. Já tinha ficado muito feliz
4	apenas pelo fato de ver ela, por saber

5 que tenho uma irmã, saber que vou  
6 poder contar com ela pra tudo que  
7 precisar emfim nasceu uma pessoinha  
8 tão importante em nossas vidas, Naquele  
9 momento estávamos muito felizes esperando  
10 a chegada da minha irmã. Logo depois  
11 de alguns minutinhos lá vinha ela  
12 com meu pai e minha mãe, assim  
13 que eles pararam o carro, eu fui logo  
14 correndo para ver minha irmanzinha, então  
15 eles desceram do carro.  
16 A primeira foto da minha Irmanzinha  
17 foi meu pai que tirou. E esse foi  
18 um dos meus momentos mais  
19 marcantes na minha vida.  
20 Fim!!!

O RP-12 inicia-se com título, destaca o assunto a ser narrado “O nascimento da minha irmã”. O texto é organizado em dois parágrafos; no primeiro, a informante pontua a situação inicial da narrativa e as duas primeiras estruturas do RP, apresentando a contextualização dos acontecimentos, referenciando no tempo e com relação às pessoas, conforme vemos a seguir “No ano de 2014” (linha 1) e “Minha Irmã” e “meu pai e minha mãe” (linhas 1, 2 e 12). A informante acaba não pontuando a localização dos acontecimentos, deixando os fatos sem o entendimento de onde aconteceram. No entanto, podemos recuperar essa informação de acordo com os conhecimentos de mundo.

O desenvolvimento das ações acontece de forma resumida e confusa, o que pode dificultar a compreensão sobre os fatos referentes ao momento em que aconteceram “[...] eu já tinha um carinho muito grande por ela. **Já tinha ficado** muito **feliz apenas pelo fato de ver ela** [...] emfim **nasceu uma pessoinha** tão importante em nossas vidas, Naquele momento estávamos muito felizes **esperando a chegada da minha irmã** [...]” (linhas 2-10, grifos nossos). As características em destaque, confundindo o tempo dos acontecimentos, apontam para o uso impreciso do tempo das ações; em determinado momento apresenta a felicidade de ter visto a irmã, noutro momento acontece o nascimento, e noutro a espera pela chegada da irmã.

A conclusão começa a ser descrita nas três últimas linhas, quando a informante emprega uma breve reflexão dos acontecimentos, demonstrando a importância do nascimento da irmã, como apontam os fragmentos: “E esse foi um dos meus momentos mais marcantes na minha vida” (linhas 17, 18 e 19). Além dessa reflexão, ainda constatamos a presença da expressão “Fim!!!” (linha 20), marca utilizada por alguns dos

alunos desse ano escolar para indicar o final do texto, tipicamente utilizado nos contos fantásticos.

A seguir analisamos o RP-13:

RP-13 / Inf. 1:

O carro preto	
1	Eu tinha, talvez 8 anos. eu tinha um coelho
2	todo manhã eu ia do comer a ele quando foi
3	um dia quando a minha tia tava lá e no mundo tava
4	um Historio dizendo que um carro preto tava
5	pegando criança.
6	mais mesmo assim fui com muito medo quando
7	coloquei o comer lá passou um carro preto de um
8	carreiro pedi a sandalho pro que saltou a botão
9	quando cheguei em casa com as perno tremeno
10	muito coração patendo forte minha mãe
11	–perguntou tader a sandalho
12	eu respondi – perdi
13	(rabisco)Quem muito tempo fui pego com medo
14	chegei em caso com a sandalho minha mãe desse
15	– a chasi. eu fiquei calada com tempo fiquei sem
16	medo.

O RP-13 é produzido com o título “O carro preto”, tendo como referência uma história que os pais contavam aos seus filhos para evitar a saída deles de casa para a rua. Nesse texto, a Inf. 1 começa a relatar o acontecimento descrevendo o tempo “Eu tinha, talvez 8 anos” (linha 1); em seguida apresenta outro assunto “eu tinha um coelho todo manhã eu ia do comer a ele”, fugindo da temática apresentada no título, ou deixando a informação sem um contexto definido. Logo após essa mudança de assunto, a informante volta a narrar o acontecimento prometido pelo título “passou um carro preto de um carreiro” (linha 7 e 8).

Conforme os fragmentos apresentados, a informante não se utiliza do plano de texto que atenda às exigências do gênero RP, pois não observamos a localização dos acontecimentos no tempo, o que revela a ausência das partes da estrutura. Para dar continuidade à história narrada, a informante desenvolve as ações de forma confusa, revelando um distanciamento, sobremaneira, do plano de texto desse gênero, como constatamos a seguir “pedi a sandalho pro que saltou a botão quando cheguei em casa com as perno tremeno muito coração patendo forte minha mãe –perguntou tader a sandalho eu respondi – perdi (rabisco)Quem muito tempo fui pego com medo chegei em caso” (linhas 8-14). Além de fugir da estrutura do RP, a informante demonstra bastante

dificuldade na escrita das palavras, o que pode ser compreendido como um nível insipiente de desenvolvimento da competência comunicativa.

Para concluir o texto, a Inf. 1 indica através de uma expressão que poderia ser a reflexão sobre os acontecimentos; como vemos nesse fragmento “fiquei sem medo” (linhas 15 e 16). A informante, como vemos nos fragmentos anteriores, não apresenta um entendimento da proposta, não fornece ao leitor as informações no decorrer do texto, o que revela pouca preocupação com o que diz e com a forma que é dito. Isso a coloca em um patamar de conhecimento textual aquém do desejado pela estrutura do gênero em destaque.

A seguir, desenvolvemos a análise do RP-14:

RP-14 / Inf. 5:

Meu Batismo	
1	Eu tinha, uns 11 anos, quando eu me batizei,
2	na igreja Evangelica Assbleia de Deus. Em um
3	dia antes do meu batismo eu estava bem feliz, mas
4	confeço que também estava um pouco nervosa. Qua
5	se nem concegi dormi a noite só pensando no meu
6	batismo. Quando foi no dia seguinte, eu me acordei bem
7	cedo, levei para aigrejaminha <sup>2</sup> bíblia e minha harpa, e fui
8	eu e meu pai.
9	Depois de um tempo com o pastor explicando co-
10	mo iria ser o batismo, minha mãe chegou com minha
11	avó, meu avô, meu irmão e algumas de minhas pri-
12	mas, separou as pessoas que iam se batizar com as mulhe-
13	res na frente, e os homens atrás. (Minha mãe tirou vá-
14	rias fotos).
15	Depois disso ele pediu que nós, organisacimos uma
16	fila. Quando chegou minha ves de entrar nas águas, eu
17	estava muito feliz, e quando sai das águas quase
18	não acreditei. Depois do batis eu e minha almoçemos na
19	igreja, E eu voutei para casa feliz da vida.
	Fim

No RP-14, intitulado “Meu batismo”, a Inf. 5 relata um acontecimento único em sua vida, o que a deixa bastante empolgada para contar o momento. Para tanto, o texto é organizado em três parágrafos; o primeiro diz respeito à contextualização do acontecimento no tempo, lugar e pessoas envolvidas, como mostramos a seguir “Eu tinha, uns 11 anos” (linha 1), “na igreja Evangelica Assbleia de Deus” (linha 2) e “eu e meu pai” (linha 8), “minha mãe chegou com minha avó, meu avô, meu irmão e algumas

<sup>2</sup> As palavras “aigrejaminha”, na linha 7, estão escritas da forma como se encontram no texto original, sendo que a palavra igreja está inclinada para cima, como segue:

igreja  
aigrejaminha

de minhas primas” (linhas 10, 11 e 12). Esses fragmentos retomam parte da primeira e segunda estrutura do plano de texto do RP, além de caracterizar a situação inicial da narrativa. A ocorrências situam os acontecimentos, destacando as referências relativas ao tempo, ao espaço e às pessoas, ao longo do texto.

No segundo e terceiro parágrafo, a informante começa a relatar o momento do batismo (desenvolvimento das ações), elencando “separou as pessoas que iam se batizar” (linha 12), “ele pediu que nós, organisacimos uma fila” (linhas 15 e 16) que são ações pontuadas com verbos no pretérito, tanto individuais e coletivas; além disso, encontramos ações com verbos em terceira pessoa. Também, a informante destaca nesse último fragmento o pedido do pastor, referenciado pelo pronome “ele”, em terceira pessoa do singular.

Para concluir, a informante destaca sua alegria, como em histórias com final feliz, depois de tanta espera e ansiedade. Assim sendo, ela reflete sobre os acontecimentos, de modo que imprime sua emoção aos fatos relatados, como observamos no fragmento “E eu voutei para casa feliz da vida” (linha 19). A aluna ainda sinaliza o final da história com o uso do enunciado “Fim”. Ressaltamos, dessa forma, o modo peculiar de escrita dessa informante, frequentemente encontrado nos contos fantásticos.

A análise, a seguir, tem o foco no RP-15:

RP-15 / Inf. 6:

Minha viagem Para são Tomé.					
1	Quando	eu	fui	Para	são Tomé Pela
2	minha	Primeira	vez.	Em	um dia
3	minha	tiea	que	moralá	em são Tom-
4	é	chegou.	Ela	passou	algumas s ema-
5	nas	eu	estava	muito	ancioço até que
6	eu	fui	arrumar	minha	mala. Eu e
7	minha	mãe	Para	no	outro dia nois
8	irmos	Para	são Tomé	até	que
9	o	dia	chegou	eu	tav a muito
10	ancioço	Para	chegar	lá.	Quando eu
11	chegei	lá	eu	guardei	as coissas
12	e	fui	dá	uma	volta no Praia Pa-
13	souse	algumas		s emanas	eu
14	tava	gostando	muito	até	que
15	chegou	o	dia	de	nois voltamos
16	Para	São Vicente	.	Eu	fiquei muito
17	triste	mais	voltei.		

O RP-15, intitulado “Minha viagem Para são Tomé.”, apresenta temática semelhante a outros textos que compõem os dados desta investigação, explicitando

acontecimentos vivenciados ou observados em viagens. O texto se apresenta em parágrafo único, com grandes espaços entre as palavras, demonstrando que a informante ainda não dominava os requisitos da textualidade e que necessitava de ajuda para organizar as informações no decorrer do texto.

Na análise desse RP, constatamos no primeiro momento que a Inf. 6 descreve os acontecimentos sem que observemos o plano de texto do gênero relato pessoal, nem as partes que compõem a sequência narrativa. A informante referencia o tempo sem deter-se com exatidão, dizendo que o acontecimento se passou em um dia qualquer, como mostra o fragmento, “Em um dia” (linha 2); o lugar é apresentado desde o título “são Tomé”, observando-se também a presença das pessoas envolvidas, “eu”, “minha tiea” e “minha mãe” (linhas 1, 3 e 7).

A seguir, a informante ensaia desenvolver as ações, mas acaba repetindo que iria viajar e que estava bastante ansiosa, até o final do texto, conforme os fragmentos “fui Para são Tomé Pela minha Primeira vez”, “estava muito ancioço”, “até que o dia chegou eutav a muito ancioço Para chegar lá” (linhas 1, 2, 5, 8, 9 e 10). Logo após os fragmentos citados, vemos uma passagem muita curta e resumida do que poderia ser o início do desenvolvimento das ações “Pasouse algumas s emanas eu tava gostando muito até que chegou o dia de nois voltamos Para São Vicente” (linhas 12-16). O texto apresenta-se com verbos no pretérito e no presente histórico, porém, com poucas evidências tanto do gênero quanto da sequência narrativa.

Para encerrar os acontecimentos, a informante faz uso de uma expressão reflexiva “Eu f iquei muito triste mais voltei”, onde reage negativamente ao fato de voltar para casa, demonstrando sua tristeza. Nesse momento, a aluna faz uma avaliação acerca do que havia relatado, o que revela um estado de espírito no momento da viagem realizada.

De um modo geral, os textos foram escritos, ainda, sem um plano de texto bem definido, o que, em alguns casos, pode ter dificultado a interação com o leitor, pois não apresentam alguns elementos referentes ao RP. No entanto, é preciso entendermos que estamos diante da versão inicial desse gênero, o que nos proporcionou organizar a proposta e compreender o processo de textualidade das sequências narrativas e da estrutura do gênero. Essas análises do Relato Pessoal na primeira versão nos deixaram conscientes das dificuldades dos alunos em relação ao plano de texto do citado gênero e nos apontaram os caminhos que deveríamos seguir na proposta apresentada nos módulos da SD.

Nessa versão, compreendemos os desvios do plano de texto produzido pelos alunos como um resultado normal, diante do que é oferecido pela escola e pelo livro didático. Sendo assim, a partir desse entendimento, propusemos mudanças que pudessem auxiliar o aluno no domínio do plano de texto do relato, na busca da melhoria na interação pelos textos produzidos. Os módulos puderam, de alguma forma, minimizar a maioria dos problemas encontrados nessa primeira versão, conforme observamos na versão final.

#### 4.2 A VERSÃO FINAL

Nesta seção, apresentamos as análises da versão final dos RPs, as quais correspondem aos resultados de quinze produções desse gênero, a partir das categorias definidas, conforme as discussões teóricas priorizadas no capítulo 2 desta investigação. Buscamos detalhar o máximo possível as ocorrências das categorias relativas ao plano de texto encontradas nos RPs, de modo que pudéssemos reconhecer a estrutura global do gênero em destaque (o plano fixo e o ocasional), como também alguns elementos linguísticos da sequência narrativa.

A seguir, apresentamos a análise do:

##### RP-1 / Inf. 1:

Viagem de excursão da professora de Ciências

- 1 Eu e meus amigos estávamos na aula da professora Maria, quando ouvimos a
- 2 proposta de uma excursão na cidade de Tomé. Ficamos animados. Eu tinha 11 anos de
- 3 idade e adorava viajar. Então, Maria, a nossa professora de ciências, criou o projeto sobre
- 4 solos e plantas, por isso que tinha que irmos pra Tomé. Ainda perguntou se aceitávamos
- 5 ir a Tomé, se concordasse, tínhamos que pedir autorização a nossa mãe.
- 6 Chegou, então, o dia de irmos a tão esperada viagem. Chegamos logo cedo na
- 7 escola, ficamos à espera do ônibus, quando o ônibus chegou, corremos para sentar o
- 8 mais rápido possível, não queria perder tempo.
- 9 Viajamos até Tomé. Chegando lá, a professora nos mostrou várias plantas, uma
- 10 mais bonita que a outra, em seguida fomos para um lugar que tinha minhocas, tivemos
- 11 medo delas, depois observamos um buraco enorme. Já era hora de voltar, nos reunimos,
- 12 fizemos um lanche e viemos embora para São Vicente.

No RP-1, encontramos um plano de texto bem estruturado, pois observamos que o Inf. 1 inicia seu texto com título, apontando o tema a ser relatado, e organiza-o em parágrafos, estabelecendo conexões entre as partes do texto e o título que é atribuído, o que significa um entendimento melhor com relação à primeira versão.

A Inf. 1 não descreve o acontecimento na mesma lógica estrutural que apontamos teoricamente, fazendo referência ao tempo num primeiro momento. No entanto, a produção não deixa de ter o plano de texto do RP, já que o essencial é pontuar seus elementos constitutivos e, não necessariamente ser na mesma sequência do plano global sugerido, como mostram os fragmentos descritos “Eu e meus amigos” (linha 1), “na aula da professora Maria” (linha 1), “Excursão na cidade de Tomé” (linha 2), “Eu tinha 11 anos” (linha 2). Os fragmentos exemplificam as duas primeiras partes estruturais do plano de texto do RP (Referência ao tempo dos acontecimentos e a contextualização das pessoas, lugares e o assunto). Primeiro, temos os envolvidos no relato, com pronome em primeira pessoa “Eu” (a pessoa que relata), referência às pessoas com quem estava (meus amigos) e o nome da professora (Maria). Segundo, a Inf. 1 descreve o acontecimento em dois lugares “na aula da professora Maria”, fazendo uma referência implícita à “escola”; logo em seguida, identificamos a explicitação ao lugar, “na cidade de Tomé” (linha 2), como também a referência ao tempo “durante” a aula da professora Maria. Além disso, a Inf. 1 contextualiza o tempo do acontecimento, associando a sua idade “Eu tinha 11 anos”, o que justifica que se trata de um acontecimento guardado na memória ao longo dos anos.

Esses fragmentos descritos pontuam a situação inicial da sequência narrativa, pois a Inf. 1 contextualiza e descreve os acontecimentos ligados a sua vivência pessoal, datando e localizando cada situação narrada, conforme os fragmentos citados. Já as outras proposições dessa sequência não são pontuadas pela informante, como o nó desencadeador (conflito), a reação (clímax) e a resolução (equilíbrio da situação). Como já discutido noutra seção, as narrativas não necessariamente devem conter todas as proposições, porém, uma deve sempre estar presente (situação inicial – momento de descrever e contextualizar os acontecimentos no tempo e no espaço), o que a informante realizou com bastante clareza.

Dando sequência à análise do RP, observamos que a Inf. 1 desenvolve as ações a partir do conectivo “Então”, sinalizando o desenvolvimento dos acontecimentos e a progressão das ideias. Dessa forma, vemos no texto, as diversas ações empreendidas pela informante “criou o projeto”, fragmento que indica uma ação da professora. Em seguida, temos diversas ações realizadas pela informante: “irmos pra Tomé”, “tínhamos que pedir autorização”, “chegamos logo cedo na escola, ficamos à espera”, “corremos para sentar”, “viajamos”. Novamente a informante indica a ação da professora, já que era um acontecimento com diversos alunos e ela, conforme observamos: “a professora

nos mostrou várias plantas”, “fomos para um lugar que tinha minhocas”, “observamos um buraco”, “fizemos um lanche” (linhas 4-12). A maioria dos verbos apresenta-se na sua forma plural e no tempo pretérito, o que caracteriza ações ocorridas e indicam ações coletivas utilizadas pela informante, conforme o plano traçado para relatar um acontecimento passado, com diversas pessoas no mesmo ambiente. No entanto, temos duas ações narradas em terceira pessoa, que foram regidas pela professora “criou o projeto”, “a professora nos mostrou várias plantas”, as quais revelam um momento de observação do acontecimento.

A informante narrou os acontecimentos utilizando-se de diversas ideias (blocos centrais dos sentidos). Em cada bloco, destacava uma ideia, como apontamos a seguir, por parágrafos: a) no primeiro parágrafo a informante destaca a ideia da criação do projeto pela professora e a animação de todos em saber que viajariam (com o intuito de contextualizar a viagem, inclusive, justificando a ideia de viajar); b) no segundo parágrafo, a informante pontua o dia da viagem e a ansiedade em viajar para outra cidade (momento de expectativa, despertando no leitor maior interesse pelo que é contado); c) no terceiro e último parágrafo, a informante descreve a chegada à cidade e apresenta as visitas que fizeram, conhecendo o solo e animais, conteúdos da aula de ciências (momento de desenvolvimento das ações, com descrições e contextualizações do ocorrido).

Já sobre a parte final do plano de texto do gênero (a reflexão dos acontecimentos relatados), a Inf. 1 pontua a conclusão, apresentando o término do acontecimento sem refletir sobre o que foi relatado, como os fragmentos, a seguir, demonstram: “Já era hora de voltar [...] viemos embora para São Vicente” (linhas 11 e 12). Este último fragmento aponta o término do relato, revelando uma conclusão representada pela volta à cidade de origem. Atentamos, assim, para o fato de que muitos relatos indicam seu fim a partir do término da história. Isso nos leva a ressaltar que não é uma regra, mas depende, sempre, do plano de texto empreendido.

A seguir, trazemos a análise do RP-2:

RP-2 / Inf. 5:

Dia de trabalho, dia de dormir pouco

- 1 Eu, minha prima, minha vó Maria e meu avô João toda semana
- 2 tínhamos que ir à feira de Tomé para vender frutas, verduras, queijo e café. Para que a
- 3 gente chegasse a tempo da feira começar, eu tinha que, no dia anterior, dormir na casa
- 4 da minha vó. Sorte minha que lá tinha cama de sobra.

5 Acordávamos bem cedo, por volta de duas horas da madrugada. Meu avô, antes  
6 de sair para a feira, tinha que cuidar dos animais, minha vó tinha que fazer o café, já a  
7 função da minha prima e eu era ajudar a montar a banca e a vender as mercadorias.  
8 A nossa ida se dava por um carro, aqui na nossa região, conhecido de toyotão  
9 (É um tipo de caminhão, só que menor), por ser muito bom pra enfrentar as bucaqueiras  
10 das estradas de nossa região. Quando chegávamos em Tomé, meu avô ia para a feira do  
11 gado, pois ele comprava e vendia animais, minha vó juntamente comigo e minha prima  
12 ajudava na montagem da banca e venda de frutas, verduras e lanches (cafés, bolos, pães  
13 etc.).  
14 A gente amanhecia o dia vendendo, quando chegava às sete horas tomávamos  
15 outro café com os deliciosos pastéis que só vende lá na feira. Ao meio dia meu avô  
16 voltava da feira do gado e comprava umas besteirinhas, pra gente não dizer que era o  
17 almoço. Logo mais tarde, mais precisamente às duas da tarde, quando terminava a  
18 feira, eu comprava as coisas que minha mãe Mariquinha me pedia pra comprar (banana,  
19 laranja, tomate, cebola etc.).  
20 Quando essas tarefas findavam, nos organizávamos para vir embora, era o  
21 momento mais feliz do dia, hora de voltar pra casa e poder dormir.  
22 Esses foram os meus momentos marcantes!

No RP-2, encontramos um texto organizado desde a criação do título (tema central dos acontecimentos – Dia de trabalho, dia de dormir pouco), à organização estrutural dos parágrafos, sendo bem definidos, além das ideias claramente explicitadas e bem distribuídas.

A Inf. 5 apresenta a estrutura do plano do RP com clareza, de modo organizado, entretanto, não segue a sequência de proposições sugerida nos módulos da SD, por exemplo, a referência temporal dos acontecimentos (o tempo é apresentado de forma variada, retomando momentos/horas do dia, sem especificar os dias exatos do acontecimento) “toda semana” (linha 1), “no dia anterior” (linha 3), “Acordávamos bem cedo, por volta de duas horas da madrugada” (linha 5), “A gente amanhecia o dia” (linha 14), “as sete horas tomávamos outro café” (linhas 14 e 15), “Ao meio dia meu avô voltava” (linhas 15 e 16), “Logo mais tarde, mais precisamente às duas da tarde” (linha 17). Essas referências temporais retomam situações vividas durante o dia anterior e o dia da feira, quando a informante apresenta uma situação corriqueira e ao mesmo tempo cansativa. A informante consegue referenciar os acontecimentos no tempo, destacando os vários momentos do dia de uma forma linear, de acordo com as ações empreendidas.

A Inf. 5 apresenta, no primeiro momento, as pessoas que fazem parte dos acontecimentos, as quais têm uma proximidade familiar com quem relata, como observamos a seguir: “Eu, minha prima, minha vó Maria e meu avô João” (linha 1). Em seguida, aponta os lugares dos acontecimentos “feira de Tomé” (linha 2), “na casa da minha vó” (linhas 3 e 4).

Essas partes estruturais caracterizam o ponto principal da narrativa (situação inicial – descrição e contextualização da história, como vemos nos fragmentos citados. Esse texto narrativo caracteriza-se por ser uma história real, com pessoas e lugares existentes, além de expor a identidade e cultura de quem relata e do lugar em que as pessoas vivem, característica desse gênero.

No plano de texto empreendido, o desenvolvimento das ações relatadas é uma das partes em destaque, sendo que a Inf. 5 pontua ao longo do texto com bastante linearidade e organização das ideias, conforme apresentamos: “tínhamos que ir à feira”, “eu tinha que, no dia anterior, dormir na casa da minha vó”, “Acordávamos bem cedo”, “A nossa ida se dava por um carro”, “Quando chegávamos em Tomé”, “A gente amanhecia o dia vendendo”, “eu comprava as coisas”, “nos organizávamos para vir embora” (linhas 2-20). Essas ações foram destacadas com verbos no pretérito, intercalando o singular e plural, ora a informante narrava em primeira pessoa do singular – ações individuais, ora em primeira pessoa do plural, destacando ações coletivas. As ações, como vemos, foram desenvolvidas eficazmente, com descrição e contextualização dos acontecimentos, o que torna a produção um todo compreensível.

Nesse texto, identificamos um plano de ideias que retoma a relação entre as partes e o todo, convergindo para a temática apontada no título. Dessa forma, o texto é dividido em cinco momentos, os quais são marcados pelo: a) momento da contextualização do acontecimento, com os familiares, a ida à casa dos seus avós um dia antes (demonstrando a relação familiar entre os envolvidos); b) o momento de acordar cedo e a divisão das tarefas do dia (indicação das responsabilidades que cada membro da família tinha); c) momento em que a informante destacou a chegada ao local de feira e, novamente, a divisão das tarefas e os produtos à venda; d) no quarto momento, a informante apontou o tempo dos acontecimentos em que cada pessoa da família realizava suas tarefas, após a chegada à feira: “A gente amanhecia o dia vendendo”, “às sete horas tomávamos outro café”, “Ao meio dia meu avô voltava da feira do gado”, “Logo mais tarde, mais precisamente às duas da tarde, quando terminava a feira, eu comprava as coisas que minha mãe Mariquinha me pedia pra comprar”. e) No último momento, a informante pontuou a volta para casa, a felicidade e a aproximação do momento de dormir. Essas ideias destacam o plano ocasional do texto, conferindo-lhe mais flexibilidade na escolha e organização da estrutura do gênero e o processo de textualidade.

Já a reflexão dos acontecimentos do RP é sinalizada quando a Inf. 5 destaca o fim das tarefas do dia com bastante alegria, conforme observamos a seguir: “Quando essas tarefas findavam[...] era o momento mais feliz do dia, hora de voltar pra casa e poder dormir” (linhas 20 e 21). A Inf. 5 expõe o desejo de voltar pra casa com bastante alegria, o que a faz refletir sobre o dia de trabalho na feira como sendo cansativo. Para concluir os acontecimentos, a Inf. 5 os apresenta como “momentos marcantes” (linha 22), mesmo a todo instante esperando que acabasse. Desse modo, ela destaca duas reflexões, uma do momento do dia e outra do acontecimento geral.

A seguir, analisamos o RP-3:

RP-3 / Inf. 14:

Uma viagem inesquecível

1 Eu tinha por volta dos 12 anos de idade, quando fiz uma viagem para São  
 2 Tomé. Foi muitas horas de viagem, passamos por diversas cidades, uma delas foi a  
 3 cidade do Caju, lá vimos várias coisas à venda, como artesanatos de barro (panelas,  
 4 bonecos e santos etc.). Até que chegamos a São Tomé, fiquei muito feliz. Fomos  
 5 direto para a casa da minha tia Maria, onde íamos passar alguns dias. Chegando lá, ela  
 6 logo me convida para passearmos na rua. Fomos conversando no caminho, até que ela  
 7 me pergunta:  
 8 – Mariquinha, você quer ir na casa da minha amiga Antônia?  
 9 Respondi:  
 10 – Sim, vamos!  
 11 Chegando lá, fiquei tímida, pois não conhecia ninguém. Passou algum tempo,  
 12 até que me adaptei com aquelas pessoas. Nos despedimos e fomos para casa. No dia  
 13 seguinte retornamos à casa de Antônia, novamente. Conversa vai, conversa vem, de  
 14 repente surgiu a proposta de irmos à praia, corremos ao Shopping para comprar um  
 15 guarda-sol e um biquíni. Compramos e voltamos depressa para não perder tempo de ir à  
 16 praia. Fomos à praia, achei muito bonita, brincamos até que tínhamos que voltar. Esse  
 17 foi um momento muito especial, além de ter conhecido aquelas pessoas.

No RP-3, a Inf. 14 tematiza o assunto dos acontecimentos no título, expondo um primeiro contato com o relato “uma viagem inesquecível”. Já no corpo do texto, inicia o relato referenciando o tempo dos acontecimentos com sua idade, como observamos: “Eu tinha por volta dos 12 anos de idade” (linha 1); em seguida, referencia o tempo sem exatidão do acontecimento, já que não descreve qual era o dia da semana “No dia seguinte” (linhas 12 e 13).

O lugar do acontecimento é destacado logo de início pela cidade de destino “São Tomé” (linha 1 e 2). Além disso, a autora cita também a passagem pela cidade do Caju, outra forma de referenciar o lugar visitado. Ainda elenca os lugares visitados em São Tomé “casa da minha tia Maria” (linha 5), “na rua” (linha 6), “casa da minha amiga Antônia” (linha 8), “praia” e “Shopping” (linha 14). Como já conhecidos, os relatos,

além das características descritas, são narrados com pessoas que, de uma forma ou de outra, vivenciaram os acontecimentos relatados pela Inf. 14, assim apresentamos “Eu” (linha 1), “tia Maria” (linha 5), “Antônia” (linha 8).

Essas duas partes estruturais do RP destacam a situação inicial da sequência narrativa, momento de descrever e contextualizar a história, o que acontece através das pessoas envolvidas, dos lugares e do tempo dos acontecimentos. Momento essencial para o prosseguimento das ações, momento este que contextualiza e possibilita o conhecimento de toda a situação envolvida.

O desenvolvimento das ações acontece após a sua chegada a São Tomé (passeios, conhecer novas pessoas, fazer compras, ir à praia), como mostram os fragmentos textuais “ela logo me convida para passearmos na rua. Fomos conversando” (linhas 5, 6). A sequência de ações é interrompida pela conversação entre Mariquinha e sua tia Maria, ou seja, a Inf. 14 encaixa a sequência dialogal (pequeno trecho) entre as ações da narrativa, demonstrando domínio do uso das sequências textuais. Em seguida, continua a narração dos acontecimentos e suas ações “fiquei tímida”, “me adaptei”, “Nos despedimos e fomos para casa”, “retornamos à casa de Antônia”, “surgiu a proposta de irmos à praia”, “corremos ao Shopping para comprar um guarda-sol e um biquíni”, “Compramos e voltamos depressa”, “Fomos à praia”, “brincamos” (linhas 11-16). As ações relatadas apontam para os acontecimentos vividos por quem narra e vivenciados pelos envolvidos na história.

Essas ações mostram o plano ocasional produzido pela informante, o que é apresentado desde o primeiro parágrafo, assim segue: a) o momento de início da viagem, o momento de descrição durante o caminho até chegar a São Tomé, a chegada em São Tomé, a ida para a casa da tia, o passeio na rua; b) em um segundo momento a informante utiliza a sequência dialogal para expor a conversa entre ela e sua tia; c) no terceiro momento a informante destaca a conversa na casa de Antônia; em seguida, vai ao Shopping e à praia (momentos de muitas alegrias). A informante explicita as ideias com clareza, inclusive mesclando o uso das sequências textuais, o que revela o conhecimento acerca da estrutura e organização que os textos possuem em seu interior, além de saber encadear uma sequência com outra.

Nesse momento, constatamos a ausência das demais proposições da sequência narrativa, como o nó desencadeador, a reação e a resolução. Assim sendo, a informante relata os acontecimentos de forma linear, sem despertar qualquer conflito na história. Já com relação à reflexão dos acontecimentos, a Inf. 14 destaca o fim da narrativa, como

nos revelam os trechos “Esse foi um momento muito especial, além de ter conhecido aquelas pessoas” (linhas 16 e 17), apresentando com maior destaque a reflexão – momento especial; conhecer novas pessoas. Esse trecho destaca a apreciação da informante perante os acontecimentos vividos.

A seguir, analisamos o RP-4:

RP-4 / Inf. 2:

Passeio no Shopping	
1	Em um dia de domingo, eu e meu irmão fomos passear no Shopping da cidade
2	de São Tomé. Lá nos divertimos muito, tomamos açaí, depois comemos uma Pizza
3	com guaraná, sendo que eu mais queria era tomar sorvete.
4	Depois de lanchar, fomos para outro andar do Shopping, onde jogamos
5	basquete, boliche e futebol. Joguei com meu irmão e ganhamos no basquete de 20x10,
6	mas no boliche e no futebol, perdemos.
7	No final do passeio, ainda fomos para o centro da cidade, era muito bonito,
8	enfeitado demais, lá, tinha muita gente e muitos carros, além disso, tinha também uma
9	mulher dançando músicas de Rap, aquilo era a atração principal daquele lugar, muito
10	rápido peguei meu celular LG e tirei umas fotos para ficar de lembrança. Essa era a
11	minha primeira vez na capital do meu estado, eu tinha que registrar tudo com meu
12	celular, tirei várias fotos para guardar de lembrança, já que não sabia quando voltava ali
13	de novo.

O RP-4 inicia com título, indicando a temática dos acontecimentos “Passeio no Shopping”. O texto apresenta-se em sua totalidade organizado em parágrafos curtos e claros, destacando acontecimentos com seus familiares, o que confirma serem fatos vividos e guardados na memória afetiva do Inf. 2.

O Inf. 2, diferentemente dos anteriores, inicia seu texto referenciando o tempo por meio do dia da semana “Em um dia de domingo” (linha 1), sem especificar a data exata do acontecimento. Essa referência temporal deve ser destacada, pois o Inf. 2 passa a dar sequência do tempo e das ações através de outros elementos temporais, como “depois comemos” (linha 2), “Depois de lanchar” (linha 4), “No final do passeio” (linha 7), o que demonstra a ideia do Inf. 2 de situar o leitor no tempo de cada acontecimento.

Conforme o relato, os acontecimentos foram vivenciados por quem relata e seu irmão “eu e meu irmão” (linha 1), relembando um momento marcante em família, uma das características desse gênero. O Inf. 2 apresenta os lugares dos acontecimentos, como “Shopping da cidade de São Tomé” (linha 1 e 2), “outro andar do Shopping” (linha 4), “centro da cidade” (linha 7), descrevendo as diversas ações empreendidas no relato.

Nas duas primeiras partes estruturais do RP (referenciação temporal e contextualização do assunto, pessoas envolvidas e o lugar do acontecimento),

destacamos, também, a situação inicial da narrativa. Essa parte estrutural apresenta o momento de descrição e contextualização da história, podemos encontrar essas ocorrências nas referências ao tempo, ao espaço e às pessoas, como acontece nos fragmentos citados. Com relação às outras proposições da narrativa (nó desencadeador, reação e resolução), o Inf. 2 não as explicita, construindo seu texto a partir de acontecimentos sem conflitos, representando equilíbrio nos momentos vividos.

A partir da leitura e do conhecimento do plano de texto do RP, o Inf. 2 destaca o desenvolvimento dos acontecimentos por meio de ações sem a descrição completa dos fatos. Essa estrutura apresenta-se da seguinte forma: “fomos passear”, “tomamos”, “comemos”, “jogamos”, “ganhamos no basquete”, “no boliche e no futebol, perdemos”, “fomos para o centro da cidade”, “tirei umas fotos”, “tirei várias fotos para guardar de lembrança” (linhas 1-12). Nessa estrutura, o informante relata as diversas ações sem preocupar-se com a descrição detalhada desses momentos, o que seria necessário para a compreensão mais precisa do acontecimento. O informante destaca as ações com verbos no singular e plural, ora representando ações coletivas ora ações individuais, o que demonstra conhecimento da função verbal usada.

As ações citadas retomam o plano de ideias empreendido pelo Inf. 2 (o plano ocasional), organizado em três parágrafos: a) no primeiro, o informante contextualiza a história a partir das pessoas envolvidas, lugares e tempo; b) no segundo parágrafo, o informante descreve a alegria em jogar basquete, boliche e futebol; c) no terceiro parágrafo, o informante narra o fim do passeio, a ida até o centro da cidade e a admiração com o que viu; momento de registrar tudo.

O Inf. 2 registra a reflexão dos acontecimentos, com o início do último parágrafo “No final do passeio” (linha 7), demonstrando o fim dos acontecimentos pelo término da história. No último período, o informante faz uma justificativa do porquê do registro das fotos, já que não sabia quando voltaria aquele lugar novamente “eu tinha que registrar tudo[...] já que não sabia quando voltava ali de novo” (linhas 11, 12 e 13), o que confirma sua reflexão positiva dos acontecimentos.

A análise, a seguir, apresenta o RP-5:

RP-5 / Inf. 3:

A saudade acaba em São Tomé

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Quando eu fui para São Tomé, junto com minha mãe e minha vó, era no período de</li> <li>2 fim de ano, eu tinha por volta de uns dez anos de idade. Era a primeira vez que íamos</li> <li>3 para São Tomé e na casa da minha tia.</li> </ol> |
|--|

4	Sáimos de São Vicente, ainda era madrugada, de ônibus, chegando em São Tomé
5	íamos procurar a casa da minha tia, mas, ela preferiu nos encontrar na rodoviária.
6	Chegamos na casa dela, minha vó começou a chorar, porque fazia muito tempo que não
7	via minha tia.
8	Chegamos em São Tomé no dia 30 de dezembro, no outro dia já era a virada de
9	ano. Para a festa de virada de ano, nos arrumamos, só minha vó que não foi. Eu, minha
10	mãe e minha tia fomos para a festa, chegando lá, vimos muita gente, mas ainda não tinha
11	começado, aproveitamos para lanchar, depois do lanche, a festa começou. Passamos um
12	pedaço, não gostei da festa, minha tia já estava com sono, então, resolvemos ir embora
13	dormir. Não foi a melhor festa, mas foi um bom momento de estarmos juntos.

O RP-5, intitulado “A saudade acaba em São Tomé”, destaca a saudade e o encontro familiar depois de algum tempo sem se verem. O Inf. 3 apresenta o tempo dos acontecimentos, contextualizando com diversas informações, como vemos a seguir “era no período de fim de ano, eu tinha por volta de uns dez anos de idade” (linhas 1 e 2), “ainda era madrugada” (linha 4), “dia 30 de dezembro, no outro dia já era a virada de ano” (linhas 8 e 9). Nesse caso, encontramos referências temporais diversas, desde uma alusão ao período do ano “fim de ano”, referência a sua idade “por volta de uns dez anos”, referência a um período da noite “madrugada” e o dia e o mês “dia 30 de dezembro” com reforço da data “virada de ano”. Essas características situam o leitor nos momentos exatos dos acontecimentos, o que aponta para a memorização completa e detalhada do encontro familiar.

Com relação ao lugar e as pessoas envolvidas, o Inf. 3 já expõe no título a localização para onde se dirigiam “São Tomé”, além de outras referências, a seguir “São Tomé e na casa da minha tia” (linha 3), “rodoviária” (linha 5). Como o próprio título deixa claro “saudade acaba”, o informante relembra um encontro entre seus familiares; entre os envolvidos nos acontecimentos estavam quem relata “eu”, e “minha mãe e minha vó”, “minha tia” (linhas 1 e 3). O Inf. 3 pontuou de forma clara as duas primeiras partes estruturais do plano de texto do RP, demonstrando um bom plano, com características essenciais desse gênero.

Diante dos fragmentos utilizados na primeira e segunda estrutura do RP, constatamos a presença dos elementos linguísticos da situação inicial da narrativa, descrevendo e contextualizando a história com pessoas, no tempo e no espaço. O Inf. 3 não pontua as outras proposições da narrativa (nó desencadeador, reação e resolução), não diminuindo o padrão da sequência textual, apenas os acontecimentos se passam de forma linear, sem problemáticas na história ou entre as pessoas envolvidas.

O desenvolvimento das ações do RP é escrito de forma contínua e linear, contextualizando a narrativa, quer dizer, os acontecimentos relatados, como confirmam

a seguir “saímos de São Vicente”, “Chegamos na casa”, “nos arrumamos”, “fomos para a festa”, “a festa começou” (linhas 4-11). Esses verbos apresentam as ações empreendidas pelo Inf. 3 para narrar os acontecimentos vivenciados. Os verbos utilizados apontam para ações pretéritas, geralmente em primeira pessoa do plural, indicando ações coletivas, com rara exceção na terceira pessoa.

O plano ocasional desse texto é dividido em três momentos da história, a) a contextualização da história: com as pessoas da família, em duas cidades e a casa da tia, e no tempo referente a sua idade; b) o segundo momento: a saída ainda cedo, a chegada na casa da tia, a emoção do encontro entre os familiares; c) o terceiro momento: a descrição temporal da chegada, tempo de festa, momento da família estar feliz e reunida.

O informante sinaliza a conclusão a partir da conjunção explicativa “então”, usada com o sentido de explicar o motivo de ir dormir e ao mesmo tempo indicar o fim dos acontecimentos “então, resolvemos ir embora dormir” (linha 12). A conclusão fica completa com a reflexão sobre os acontecimentos, principalmente pelo fato da família estar reunida nesse período do ano: “Não foi a melhor festa, mas foi um bom momento de estarmos juntos” (linha 13). O informante reflete sobre os acontecimentos narrados, imprimindo seus sentimentos pessoais à história.

A análise, a seguir, enfoca o RP-6:

RP-6 / Inf. 4:

Um dia de muita chuva	
1	Já faz mais ou menos uns dois anos, um dia qualquer fui para a casa da minha
2	amiga Maria, chegando na casa dela, de repente começou a chover muito forte, depois
3	de algum tempo parou de chover.
4	Então, nós duas, resolvemos jogar bola, convidamos algumas amigas e amigos e
5	fomos para a quadra, chegando lá, havia alguns pequenos problemas, tínhamos que
6	pular o portão, pois a quadra estava fechada, além do mais, molhada, mas mesmo assim
7	eu queria jogar, entramos, peguei a bola e inventei de brincar de pênalti, sendo que
8	ainda tinha água, quando coloquei a bola no chão pra chutá-la, escorreguei e caí feio,
9	tinha batido a cabeça no chão, de repente, naquele mesmo momento tive um apagão,
10	quando me levantei saí com a mão na cabeça, ainda tonta, com muita dor, mas a dor foi
11	diminuindo.
12	Depois desse tempo com fortes dores, a quadra, finalmente, estava seca e
13	poderíamos jogar a vontade, então, formamos os times e fomos jogar. Após o jogo nem
14	lembrava mais da queda, só da divertida partida de futsal. Assim, como de costume nos
15	reunimos em frente da casa de Maria e rimos da teimosia e do ocorrido.

A Inf. 4 intitula o RP-6 com a seguinte temática “Um dia de muita chuva”, deixando o entendimento do texto para o leitor ir reconstruindo no decorrer da leitura. O

RP inicia com uma referência temporal imprecisa, pois a informante não ~~faz questão de~~ especifica o momento preciso do acontecimento, como vemos “Já faz mais ou menos uns dois anos, um dia qualquer [...]” (linha 1). A informante descreve e contextualiza alguns lugares, em alguns fragmentos, atribuindo posse a determinada pessoa, como se vê em “a casa da minha amiga Maria” (linha 1 e 2), “quadra” (linha 5), “em frente da casa de Maria” (linha 15). Além dessas informações, há a indicação das pessoas envolvidas nos acontecimentos, como observamos em “amiga Maria” (linha 2), “amigas e amigos” (linha 4). A Inf. 4 usa o pronome pessoal em primeira pessoa do plural “nós” (linha 4), ressaltando a ideia de vivências coletivas, de acordo com o que vemos no desenvolvimento das ações, a partir dos verbos utilizados.

A partir desses dois blocos estruturais do RP (referência temporal e contextualização dos acontecimentos), a sequência narrativa se faz presente. Desse modo, o informante descreve e contextualiza a história no tempo, no lugar e com pessoas, como evidenciam os fragmentos citados.

O texto apresenta as demais partes da sequência narrativa: começa pelo nó desencadeador – momento inicial da problemática “havia alguns pequenos problemas, tínhamos que pular o portão, pois a quadra estava fechada, além do mais, molhada” (linhas 5 e 6), “inventei de brincar de pênalti, sendo que ainda tinha água” (linhas 7 e 8). Em seguida, a Inf. 4 destaca a reação – momento de maior tensão da narrativa “escorreguei e caí feio, tinha batido a cabeça no chão [...] tive um apagão” (linhas 8 e 9). A informante dá continuidade à estrutura da sequência narrativa, inclusive com a resolução da situação – momento em que os acontecimentos voltam à normalidade “a dor foi diminuindo” (linhas 10 e 11).

O plano ocasional desse texto destaca-se por três momentos da história: a) o momento que conta a ida da informante à casa de Maria em um dia de muita chuva; b) o momento da decisão de ir jogar bola, o convite aos amigos, o problema da quadra molhada, a queda e o desmaio, a dor na cabeça; c) o último momento se destaca pela teimosia da informante, que mesmo tendo se machucado volta a jogar bola.

O desenvolvimento das ações acontece a partir do segundo parágrafo, com o uso da conjunção explicativa “Então”, que é usada com o intuito de descrever e explicar as ações empreendidas no relato. Em seguida, temos o uso corrente dos verbos de ação, ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural, indicando o tempo pretérito, conforme vemos em “resolvemos jogar bola”, “convidamos”, “fomos para a

quadra”, “entramos”, “peguei a bola e inventei de brincar”, “escorreguei e caí feio”, “tive um apagão”, “formamos os times e fomos jogar” (linhas 4-13).

Para a conclusão do RP, a Inf. 4 sinaliza por meio da conjunção conclusiva “Assim”, com sentido de concluir tanto o texto como finalizar os acontecimentos, conforme observamos em “Assim, como de costume” (linha 14). Já a reflexão em relação aos acontecimentos passa-se através da ideia do desdenho da situação, ou seja, a informante não se incomodou com o ocorrido, passando a rir da situação, demonstrando que faria tudo de novo, conforme o trecho “rimos da teimosia e do ocorrido” (linha 15).

Dando continuidade a análise da produção final, dedicamos a atenção ao RP-7:

RP-7 / Inf. 6:

Viagem de férias dura pouco	
1	Quando viajei para São Tomé no período das férias, eu tinha em torno de 6
2	anos de idade. Viajei na companhia da minha mãe e minha tia. Foi uma viagem
3	bastante longa. Chegando lá, tiramos as malas do carro e almoçamos, em seguida
4	pudemos descansar. No outro dia, pela manhã, fomos para a praia, onde me diverti ao
5	máximo, brinquei de bola, pulei ondas e não queria mais sair da água. Foi muito legal.
6	Na parte da tarde pudemos conhecer um Shopping, lá conhecemos diversas lojas
7	e, claro, compramos roupas. Andar tanto sem comer não dar, fomos ao Mc Donalds e
8	comemos um Big Mac.
9	Voltamos novamente às compras:
10	“aqueles tênis..., aquelas roupas..., aqueles brinquedos...!”
11	Mais uma vez voltamos à praia, passar por ela e não tomar banho era inevitável.
12	Ainda porque o calor era imenso, se refrescar com água de côco era outro prazer
13	que eu aproveitava naquele lugar. Mas as férias duram pouco, tivemos que arrumar as
14	malas, já que tínhamos que voltar no outro dia. O que restava fazer era nos despedir e
15	torcer que um dia voltássemos novamente.

O RP-7, intitulado “Viagem de férias dura pouco”, revela os acontecimentos de uma viagem por lugares ainda desconhecidos (praia, cidade, Shopping, lojas, etc.), temática abordada pela maioria dos informantes.

O Inf. 6 destaca o tempo da viagem de duas formas, primeiro, com referência ao período do ano “no período de férias”; em seguida, com referência a sua idade, o mais comum desses RPs “eu tinha em torno de 6 anos de idade” (linha 1 e 2). Dando continuidade, vai ressaltando outros acontecimentos ao longo do tempo, sem tanta precisão “No outro dia, pela manhã” (linha 4), “Na parte da tarde” (linha 6), “voltar no outro dia” (linha 14). Esse autor, logo de início, citou a cidade para onde viajaram “São Tomé” (linha 1), além de especificar alguns lugares conhecidos com bastante entusiasmo “praia”, “Shopping”, “fomos ao Mc Donalds” (linhas 4, 6 e 7). Como é de esperar (uma criança de 6 anos de idade), a viagem acontece na companhia dos

familiares “Viajei na companhia da minha mãe e minha tia” (linha 2), demonstrando proteção familiar.

Dentro dessas duas partes estruturais do RP, encontramos a situação inicial da narrativa, contextualizada pelos três elementos essenciais (tempo, espaço e pessoas). No texto, o Inf. 6, com o plano apenas de expor alguns acontecimentos de uma viagem, não enfoca o nó desencadeador, a reação, ou a resolução da situação, o que revela uma história sem complicações ou problemas (acontecimentos equilibrados – sem conflitos).

O desenvolvimento das ações relatadas ocorre pelo uso de verbos em primeira pessoa do singular e plural, caracterizando momentos a sós e momentos em família “Viajei”, “tiramos as malas do carro e almoçamos”, “fomos para a praia”, “brinquei de bola”, “pulei ondas”, “conhecemos diversas lojas”, “compramos roupas”, “fomos ao Mc Donalds e comemos”, “voltamos à praia”, “tivemos que arrumar as malas” (linhas 2-14). O Inf. 6 caracteriza suas ações descrevendo, principalmente, os lugares visitados, suas atitudes e desejos “aqueles tênis..., aquelas roupas..., aqueles brinquedos...!” (linha 10), expondo seus desejos de criança.

Assim, ele constrói o plano ocasional, delineando as ideias ao longo do texto, como vemos, em quatro momentos: a) no primeiro, o informante descreve o momento da viagem na companhia da família, em seguida expõe a diversão realizada na praia, no outro dia após sua chegada; b) no segundo momento, o informante narra a ida ao Shopping; c) no terceiro momento, o informante expõe seus desejos de compra, representando essa ideia pela escrita com reticências (indicação de pensamento); d) no quarto momento, o informante destaca suas ações em aproveitar mais o lugar e a constatação da rapidez das férias.

O Inf. 6 apresenta a conclusão a partir do fim dos acontecimentos, com uma conjunção que, de uma forma ou de outra, acaba demonstrando o fim da história “Mas as férias duram pouco, tivemos que arrumar as malas, já tínhamos que voltar no outro dia” (linhas 13 e 14). Esse fragmento reforça o título do texto e aponta para a volta para casa, o que indica o fim da história. Em seguida, reflete sobre os acontecimentos, os quais deixavam saudade “O que restava fazer era nos despedir e torcer que um dia voltássemos novamente” (linhas 14 e 15). Ou seja, o Inf. 6 faz uma avaliação positiva dos acontecimentos vividos.

Dedicamos a atenção, em seguida, à análise do RP-8:

RP-8 / Inf. 7:

A viagem para o Patacacá	
1	Eu viajei para o Patacacá no ano passado para levar uma mudança com meu
2	tio no caminhão dele.
3	Quando chegamos ao Patacacá, fomos descarregar a mudança, mas,
4	infelizmente a dona da mudança não estava em casa, sabendo da demora, fomos
5	almoçar e esperar ela chegar. Quando ela chegou, depois de muitas horas, fomos
6	descarregar a mudança.
7	Depois de descarregar a mudança, fomos lanchar numa lanchonete. Já era
8	tardezinha e faltava pouco tempo para voltarmos para nossa cidade.
9	Quando saímos do Patacacá já era quase noitinha, em seguida pegamos à
10	BR. De repente vi alguma coisa refletindo no para-brisa do caminhão, logo meu tio foi
11	reduzindo a velocidade, quando chegamos mais perto, quase parando o caminhão,
12	avistei um pequeno animal, percebi que era um gatinho muito fofo, desci do caminhão,
13	o animal veio ao meu encontro, me apaixonei pelo animal, peguei-o, coloquei no meu
14	colo e o levei para minha casa.
15	Chegando em casa, pensava que minha mãe iria ficar brava por ter trazido o
16	gatinho sem sua permissão, o gato era tão fofo que minha mãe logo pediu para pegá-lo
17	no braço e quis ficar com ele. Eu disse que ela poderia ficar com ele, logo fomos
18	alimentá-lo com uma ração e em seguida ele foi dormir.

O RP-8, cujo título é “A viagem para o Patacacá”, apresenta os acontecimentos de uma viagem, conforme a produção da maioria dos informantes.

O Inf. 7 inicia seu RP com o pronome em primeira pessoa do singular, indicando quem relata e vivencia os acontecimentos. Em seguida, vai destacando quem relata os acontecimentos através de verbos em primeira pessoa do plural, mostrando que a partir desses momentos as ações eram coletivas. Sendo assim, o informante apresenta as pessoas que vivenciam os acontecimentos: “Eu” e “meu tio” (linhas 1 e 2), “minha mãe” (linha 15), novamente caracterizando um laço familiar.

Com relação ao tempo dos acontecimentos, o informante situa sem especificar a exatidão dos eventos, ou pelo período do dia, como em “no ano passado” (linha 1), “Já era tardezinha” (linha 7 e 8), “já era quase noitinha” (linha 9). Podemos constatar que ele descreve o tempo da forma que conhece no seu dia a dia, o que caracteriza uma linguagem peculiar de sua região.

Os lugares dos acontecimentos são poucos nomeados, além do mais, sem especificar a localização exata, apenas o estado para onde iam, o lugar do lanche e a chegada a sua casa “Patacacá” (linha 1), “numa lanchonete” (linha 7), “Chegando em casa” (linha 15). A descrição da localização, de forma clara, poderia melhorar o entendimento dos acontecimentos, situando o ocorrido no espaço, além de apresentar os lugares reais onde vivem e passam os eventos relatados.

A sequência narrativa destaca-se por meio da primeira e segunda parte estrutural do RP, as quais apresentam a descrição e contextualização da história através das pessoas, lugares e tempo, estrutura essencial dessa sequência. Com relação ao nó desencadeador, o informante ensaia criá-lo, mas rapidamente equilibra a situação, como observamos em “pensava que minha mãe iria ficar brava” (linha 15), e diminui a tensão criada “o gato era tão fofo que minha mãe logo pediu para pegá-lo no braço e quis ficar com ele” (linha 16 e 17).

O desenvolvimento das ações acontece a partir da chegada ao Patacacá “fomos descarregar a mudança”, “fomos almoçar”, “fomos lanchar”, “pegamos à BR”, “avistei um pequeno animal”, “percebi”, “desci”, “me apaixonei”, “peguei-o”, “coloquei no meu colo e levei” (linhas 3-14), caracterizando vários acontecimentos ao longo dessa viagem. No desenvolvimento, o Inf. 7 ora narra as ações com verbos em primeira pessoa do plural, ora em primeira pessoa do singular, o que sinaliza ações individuais e coletivas, característica desse gênero.

Com relação ao plano ocasional, o Inf. 7 organiza as ideias ao longo do texto, distribuindo as informações em cinco parágrafos, conforme apresentamos: a) no primeiro parágrafo, o informante descreve a viagem cujo objetivo é transportar uma mudança para Patacacá; b) no segundo parágrafo, o informante ressalta a chegada ao Patacacá e a espera para descarregar; c) no terceiro parágrafo, há o momento de descarregar a mudança e lanchar; d) no quarto parágrafo, há o momento da volta para casa, o momento em que avistou o gato e se apaixona pelo animal, além de levá-lo para casa; e) no quinto parágrafo, há o momento da chegada em casa e a expectativa em relação à mãe. O plano ocasional, organização das ideias, se destaca pela flexibilidade das informações e impressão delas no decorrer do texto.

A conclusão é sinalizada com a chegada em casa, o ato de alimentar o animal e colocá-lo pra dormir, encerrando os acontecimentos e o texto, como vemos “fomos alimentá-lo [...] em seguida ele foi dormir” (linhas 17 e 18). Nesse e noutros textos, os acontecimentos ditam o início e fim da história (fim da história, fim do texto), tendo o uso ou não da conjunção conclusiva.

O RP-9 é analisado a seguir:

RP-9 / Inf. 8:

O nascimento da minha irmãzinha	
1	Eu tinha, talvez, uns 9 anos de idade, quando minha mãe e meu pai estavam
2	indo viajar para São Tomé, logo pela manhã, pois minha irmãzinha estava prestes a nascer.
3	Assim que chegaram lá, depois de alguns minutinhos, minha irmãzinha nasce.
4	Assim que soube fiquei muito alegre, naquele momento eu já estava louquinha para
5	conhecer minha irmãzinha, quando meus pais chegaram em casa, corri logo ao encontro
6	deles, para ver minha irmãzinha. Quando a vi queria logo pegá-la no colo, de tão
7	fofinha e linda ela era.
8	Todos nós ficamos muito felizes com a chegada da minha irmãzinha. No outro
9	dia começava as visitas, várias pessoas vieram visitá-la e na saída ganhavam uma
10	lembrancinha. Tinha dois tipos de lembrancinhas, uma era a carinha da Hello Kitty e a
11	outra um vestidinho. Esse foi o momento mais marcante e feliz da minha vida, pois esse
12	era um momento para toda família celebrar a vida com a chegada da minha irmãzinha.

O RP-9, em análise, intitulado “O nascimento da minha irmãzinha”, relembra o nascimento de uma criança e a alegria de recebê-la na família. Assim sendo, a Inf. 8 referencia o tempo dos acontecimentos, contextualizando sua idade e os momentos do dia “Eu tinha, talvez, uns 9 anos de idade” (linha 1), “pela manhã” (linha 2), “depois de alguns minutinhos” (linha 3), “no outro dia” (linha 8 e 9), destacando o tempo geral do acontecimento, o momento da viagem, o nascimento e a chegada da criança em casa. Como vemos, o tempo vai acompanhando todos os acontecimentos, especificando cada situação vivida.

A narrativa se passa com as seguintes pessoas: “Eu” (linha 1), pronome em primeira pessoa do singular, indicando quem relata os acontecimentos; pessoas que vivenciaram os acontecimentos, como “minha mãe e meu pai” (linha 1), “minha irmãzinha” (linha 2). Um dos elementos mais importantes do RP, juntamente com o tempo, é o lugar, pois passa a noção de localização dos acontecimentos, como observamos no texto “São Tomé” (linha 2), e “em casa” (linha 5). A descrição e contextualização da história denotam a preocupação da informante em situar, minimamente, os acontecimentos no tempo, espaço e com pessoas. A informante não destaca as outras proposições dessa sequência, narrando um acontecimento linear, sem problemáticas ou momentos tensos.

O desenvolvimento das ações relatadas ocorre a partir do segundo parágrafo, com verbos em primeira pessoa do singular e plural e verbo em terceira pessoa do singular “minha irmãzinha nasce” (linha 3). Nesse fragmento, a informante destaca o uso do verbo no presente histórico, demonstrando conhecimento verbal para expressar

os acontecimentos; em seguida, usa os verbos em primeira pessoa do singular e plural “fiquei muito alegre” (linha 4), “corri logo ao encontro deles” (linhas 5 e 6), “Todos nós ficamos muito felizes” (linha 8).

Para o plano ocasional, a Inf. 8 estrutura o RP em três parágrafos que narram o momento antes do nascimento: a) a viagem até o hospital de São Tomé; b) o nascimento: momento de muita alegria e expectativa, por parte da informante, pela chegada da criança em casa; e c) a chegada da criança em casa: momento de alegria, visitas e celebração da vida.

Na conclusão, a informante reflete em relação ao fato de ganhar uma “irmãzinha”, como vemos a seguir: “foi o momento mais marcante e feliz da minha vida [...] momento para toda família celebrar a vida” (linhas 11 e 12). A Inf. 8 faz, com bastante clareza, sua reflexão sobre os fatos narrados, dando um destaque todo especial aos momentos pessoais vividos com a chegada de sua “irmãzinha” à família.

A seguir, analisamos o RP-10:

RP-10 / Inf. 9:

Minha viagem a São Tomé	
1	No dia primeiro de janeiro de 2018, eu como gosto de viajar, me reunir com
2	minha mãe e minha irmã e viajamos para a casa dos meus tios em São Tomé.
3	Lá em São Tomé, eu, minha mãe e minha irmã tentamos visitar o trabalho
4	dos meus tios, mas acabamos nos perdendo. Depois de um bom tempo andando a
5	cidade, conseguimos chegar no trabalho da minha tia, que era ao lado do trabalho do
6	meu tio, então visitamos os dois.
7	Alguns dias depois, juntamente com minha tia fomos à casa onde Dom Pedro se
8	hospedou, era uma casa bem grande e bonita, tinha um jardim bem cuidado e lá estava a
9	estátua de Dom Pedro.
10	Numa manhã de domingo, eu, minha mãe, minha irmã e meus tios fomos à praia
11	Baía da Traição, lá tomamos banho, brincamos e nos queimamos bastante, mas foi
12	muito divertido. Esses foram momentos muito felizes com minha mãe, irmã, tia e tio.

No RP-10, encontramos a temática “viagem”, retomando momentos especiais em família “Minha viagem a São Tomé”. A referência temporal é destacada com bastante precisão, pois a Inf. 9 narra os acontecimentos, especificando dia, mês e ano, como mostram os fragmentos, “No dia primeiro de janeiro de 2018” (linha 1). Além disso, se utiliza de outras formas para definir as ações no tempo como em “Depois de um bom tempo” (linha 4), “Alguns dias depois” (linha 7), “Numa manhã de domingo” (linha 10). A informante dá maior ênfase à referência temporal, destacando com exatidão a data do acontecimento, o que demonstra ser de maior importância para o relato.

A informante, com o intuito de contextualizar os fatos, destacou as pessoas que vivenciaram os acontecimentos juntos com ela, como os componentes de uma família “eu” (linha 1), “minha mãe e minha irmã” (linha 2), “minha tia” (linha 5), “meu tio” (linha 6). Em seguida, descreveu os lugares dos acontecimentos “a casa dos meus tios em São Tomé” (linha 2), “à casa onde Dom Pedro se hospedou” (linha 7 e 8), “fomos à praia Baía da Traição” (linha 10 e 11), contextualizados pela vivência com seus familiares.

Essas ocorrências temporais e espaciais completam a situação inicial da narrativa, pois descrevem e contextualizam a história, situando os momentos vividos com pessoas, em certos lugares e em determinado tempo. Essa proposição propicia que os acontecimentos tenham sentido, proporcionando aos leitores a compreensão do ocorrido.

A informante apresenta o início do nó desencadeador, onde imediatamente é equilibrado, podendo até passar despercebido pelos leitores, como vemos no fragmento “acabamos nos perdendo” (linha 4). O acontecimento a seguir faz a história voltar ao equilíbrio “Depois de um bom tempo andando a cidade, conseguimos chegar no trabalho da minha tia” (linhas 4 e 5). Podemos acrescentar que esses dois momentos (se perder e chegar ao destino desejado) são apenas um pequeno desequilíbrio da situação, sem alcançar o ponto máximo de tensão, a reação (o clímax).

Após a descrição e contextualização da história, a Inf. 9 desenvolve suas ações marcando os diversos momentos do relato: a) a decisão de viajar para São Tomé; b) se perderam na cidade; c) encontraram os familiares; d) visitaram um ponto turístico; e) foram à praia. Esses momentos vão enfatizando os acontecimentos, de modo que o plano de texto ocasional empreendido apresenta-se bem organizado, com destaques marcados, orientando o leitor quanto aos sentidos do texto. Os fragmentos a seguir exemplificam esses comentários: “viajamos para a casa dos meus tios em São Tomé” (linha 2), “acabamos nos perdendo” (linha 4), “conseguimos chegar no trabalho da minha tia” (linha 5), “fomos à casa onde Dom Pedro se hospedou” (linhas 7 e 8), “Numa manhã de domingo, eu, minha mãe, minha irmã e meus tios fomos à praia Baía da Traição” (linhas 10 e 11).

Logo após as ações relatadas, a Inf. 9 aponta a conclusão dos acontecimentos, além do mais reflete sobre os relatos narrados, assim segue os fragmentos “foi muito divertido” (linhas 11 e 12); no fragmento seguinte, essa informante reflete sobre os acontecimentos afirmando terem sido momentos muito felizes, como vemos “Esses

foram momentos muito felizes com minha mãe, irmã, tia e tio” (linha 12), expondo a alegria de se reencontrar com os familiares.

Em sequência, analisamos o RP-11:

RP-11 / Inf. 10:

O dia em que visitei o cruzeiro de Tomé	
1	Bom, eu tinha, talvez, uns 10 a 11 anos, quando fomos passear, eu e minha
2	família. Chegando em Tomé, resolvemos visitar o cruzeiro, pois falavam que era muito
3	bonito, tinha santos, fotos e muita gente pagando promessa, fiquei nervosa com a altura,
4	mas encarei meu medo e o desafio, já que a vontade de conhecer o lugar era maior que o
5	medo de cair.
6	Subindo o cruzeiro, vi coisas inesquecíveis, belas imagens e fotos de santos.
7	Lembro que eu e meu primo violamos uma regra, invadimos um local proibido e
8	cercado onde ficavam os santos, ao lado tinha uma placa escrita “Proibido entrar ou
9	tocar”, por mais que fosse proibido, a vontade de tirar uma foto junto com os santos era
10	enorme. Lembro que até minha mãe colaborou com essa travessura e permitiu que
11	pulássemos a proteção e tirássemos as tão desejadas fotos.
12	Após esse ocorrido, visitamos todo o cruzeiro e parte da cidade, era hora de
13	voltar para casa e guardar as lembranças maravilhosas da viagem. Íamos saindo do
14	cruzeiro quando de repente tropecei e ralei os braços e joelhos, entramos no carro,
15	comecei a chorar, claro que pensaram que foi por causa da queda, mas na verdade, foi
16	porque imaginei a saudade que iria sentir da viagem ao cruzeiro. Enfim, amei!

O RP-11 “O dia em que visitei o cruzeiro de Tomé” explicita no título a temática a ser trabalhada no texto, ao mesmo tempo em que aponta o caminho dos acontecimentos (visitação a lugares religiosos).

O RP-11 inicia com um marcador conversacional, usado em início de conversas “Bom” (linha 1); em seguida, destaca o tempo do acontecimento, relacionando a sua idade, sem tanta certeza, mas com o intuito de situar e contextualizar o acontecimento com a sua vida “eu tinha, talvez, uns 10 a 11 anos” (linha 1). Assim, destacamos as referências a pessoas que fazem parte de uma mesma família “eu e minha família” (linhas 1 e 2), “meu primo” (linha 7) e “minha mãe” (linha 10). A Inf. 10, nesses fragmentos, descreve quem são esses familiares e o grau de relação com cada um. Desse modo, a informante situa os acontecimentos na cidade e no cruzeiro, apresentando suas características e belezas, como vemos nos trechos “Chegando em Tomé, resolvemos visitar o cruzeiro” (linha 2), “era muito bonito, tinha santos, fotos e muita gente pagando promessa” (linhas 2 e 3). A autora indica que as pessoas participam de um turismo religioso, além de conhecerem a cidade “visitamos todo o cruzeiro e parte da cidade” (linha 12).

Na voz da autora, os acontecimentos se dão em Tomé e no cruzeiro da cidade, experiência vivenciada por ela e sua família, quando tinha por volta de 10 a 11 anos de

idade; todas essas ocorrências apontam para a sequência narrativa, pois essas informações contextualizam e descrevem a história, situando o leitor com o plano de texto do RP empreendido. Essas informações fazem parte da situação inicial da narrativa, momento essencial para o entendimento do texto (Quem participa dos acontecimentos? Quando acontecem? Onde acontecem? O que acontece?). Essa informante pontua o início do nó desencadeador “fiquei nervosa com a altura” (linha 3), em seguida desfaz, equilibrando a situação “mas encarei meu medo e o desafio” (linha 4). Logo após, a Inf. 10 ameaça criar outro nó desencadeador “violamos uma regra, invadimos um local proibido e cercado” (linhas 7 e 8), mas, novamente atenua com a permissão da mãe “minha mãe colaborou com essa travessura e permitiu que pulássemos a proteção” (linhas 10 e 11).

No desenvolvimento das ações e plano ocasional do RP-11, a Inf. 10 vai ressaltando os acontecimentos, conforme destacamos: a) a chegada a Tomé; b) a decisão de visitar o cruzeiro; c) durante o caminho: medo de cair, o desejo de conhecer o lugar, a violação de regras; em seguida, o texto muda as ideias que vinham sendo descritas; d) a volta pra casa; e) guardar as lembranças; f) a queda e o choro. Essas ideias são representadas com as seguintes ações “Chegando em Tomé, resolvemos visitar o cruzeiro”, “fiquei nervosa”, “encarei meu medo”, “Subindo o cruzeiro”, “violamos uma regra”, “minha mãe colaborou”, “era hora de voltar para casa e guardar as lembranças maravilhosas da viagem”, “tropecei e ralei os braços e joelhos”, “comecei a chorar” (linhas 2-15) Os verbos utilizados estão no gerúndio, indicando ações no presente histórico e, na maioria das ações, os verbos estão no pretérito em primeira pessoa do singular e plural, indicando ações coletivas e individuais.

Já para concluir os acontecimentos, a Inf. 10 usa ações que indicam a volta para casa, como os fragmentos confirmam: “era hora de voltar para casa” (linhas 12 e 13), “Íamos saindo do cruzeiro” (linhas 13 e 14), “entramos no carro” (linha 14). Essas ações vão encerrando os acontecimentos, no entanto, a informante, ainda, lança sua reflexão sobre os momentos vividos “foi porque imaginei a saudade que iria sentir da viagem ao cruzeiro” (linhas 15 e 16), nas últimas palavras faz uso da conjunção conclusiva, além de uma afirmação pessoal “Enfim, amei!” (linha 16).

Ao seguir, analisamos o RP-12:

RP-12 / Inf. 11:

O dia em que eu e minha prima quase morremos	
1	Eu e minha prima tínhamos, talvez, uns cinco anos de idade. Estávamos no sítio
2	do meu tio, era a primeira vez dela no sítio, então decidi mostrar o sítio para ela.
3	Fomos andando por um caminho por trás da casa do meu tio. Esse caminho nos
4	levava a um rio, queria logo apresentar o rio a ela. No caminho pegamos algumas
5	acerolas e fomos nos divertindo. Nesse momento, meu tio estava levando o gado para
6	o rio, num piscar de olhos aqueles animais vieram em nossa direção, saí correndo até que
7	percebi que minha prima não estava mais comigo, quando olhei para trás vi que ela
8	estava com os cabelos presos na árvore, chorando. Corri para ajudá-la, soltei os cabelos
9	dela, e decidimos voltar para a casa do tio.
10	Pensávamos que tinha acabado, quando percebemos que um enxame de abelha
11	vinha em nossa direção, novamente corremos, dessa vez não esqueci minha prima, até
12	que chegamos à casa do tio.
13	Aprendemos uma coisa, nunca mais saímos de casa sozinhas!

O RP-12 se mostra um texto bem planejado, intitulado “O dia em que eu e minha prima quase morremos”, relata um momento tenso vivido no sítio do tio das envolvidas. A Inf. 11, de início, apresenta as pessoas envolvidas no acontecimento “Eu e minha prima” e “meu tio” (linhas 1 e 2); em seguida, descreve o tempo do acontecimento, referenciando uma idade possível “Eu e minha prima tínhamos, talvez, uns cinco anos de idade” (linha 1). A partir desse momento, a narrativa começa a ter vida, situar-se diante do tempo.

Dando sequência às ideias de situar o texto, como estrutura essencial do RP, o espaço mostra onde todo o acontecimento se passou, conforme podemos comprovar a partir dos fragmentos: “no sítio do meu tio” (linhas 1 e 2). Na sequência do relato, a Inf. 11 passa a especificar em quais lugares do sítio a história se passou: “um caminho por trás da casa do meu tio [...] rio” (linhas 3 e 4). Essas partes estruturais confirmam a presença da situação inicial da narrativa, o que ocorre por meio de uma descrição e contextualização da história, com pessoas, no tempo e no espaço, dando vida aos relatos narrados.

No RP, constatamos a presença do nó desencadeador, da reação (clímax) e da resolução dos acontecimentos. O nó desencadeador inicia-se com a vinda dos animais na direção das meninas, como o fragmento aponta: “num piscar de olhos aqueles animais vieram em nossa direção” (linha 6); em seguida, a Inf. 11 descreve a correria realizada, porém sozinha, sem se dá conta da ausência da prima “saí correndo até que percebi que minha prima não estava mais comigo” (linhas 6 e 7); depois desse

momento, ela traz para o relato um momento de maior tensão da narrativa, a reação (o clímax), explicitada no trecho “quando olhei para trás vi que ela estava com os cabelos presos na árvore, chorando” (linhas 7 e 8); logo em seguida, a autora narra a resolução da problemática (equilíbrio da situação tensa): “Corri para ajudá-la, soltei os cabelos dela” (linhas 8 e 9). No parágrafo seguinte, ela cria um novo nó desencadeador nos acontecimentos, demonstrando surpresa “Pensávamos que tinha acabado, quando percebemos que um enxame de abelha vinha em nossa direção, novamente corremos” (linhas 10 e 11). Observamos que a tensão é também equilibrada, de acordo com o que revela o fragmento: “não esqueci minha prima” (linha 11).

A Inf. 11, nesse momento, elenca as ações desenvolvidas, destacando os verbos em primeira pessoa do singular e plural, mostrando as ações realizadas no coletivo e individual, como observamos nos trechos “então decidi mostrar o sítio para ela” (linha 2), fragmento que dá início a toda a história; logo após, narra as ações realizadas durante o caminho até o rio “Fomos andando por um caminho por trás da casa do meu tio”, “pegamos algumas acerolas e fomos nos divertindo”, “aqueles animais vieram em nossa direção”, “saí correndo até que percebi que minha prima não estava mais comigo”, “olhei”, “vi”, “Corri para ajudá-la”, “soltei os cabelos dela”, “decidimos voltar” (linhas 3-9). A partir desse momento, a Inf. 11 cria um novo nó desencadeador “Pensávamos que tinha acabado” (linha 10), “novamente corremos” e “não esqueci minha prima” (linha 11).

As ações apresentadas ressaltam diversas ideias empreendidas pela Inf. 11, no plano ocasional, que vão desde a ideia de: a) mostrar o sítio para a prima; b) de descrever o caminho até o rio; c) da diversão durante o caminho; d) da presença de animais no caminho; e) da correria; f) do esquecimento da prima que ficou presa; g) da reação em ajudar a prima a sair daquele perigo; h) da volta pra casa; i) da renovação do perigo: mais correria e o não esquecimento da prima. As ideias vão sendo organizadas no texto, claramente planejadas.

A conclusão vai sendo explicitada, a partir do momento em que voltam para a casa do tio “até que chegamos à casa do tio” (linhas 11 e 12); logo após esse momento, a Inf. 11 reflete sobre os acontecimentos, afirmando que ela e sua prima aprenderam algo em relação ao acontecido, não andam mais sozinhas “Aprendemos uma coisa, nunca mais saímos de casa sozinhas!” (linha 13).

A seguir, analisamos o RP-13:

RP-13 / Inf. 12:

Minhas férias em São Tomé	
1	Em janeiro de 2017, meu pai me chamou para passar as férias em São Tomé-
2	PP, onde ele morava.
3	Chegando em São Tomé, meu pai foi me buscar na casa da minha tia para
4	irmos lanchar. Chegamos na lanchonete e pedimos uma Pizza. Logo depois ele me
5	deixou na casa da minha tia, quando cheguei lá desarrumei minhas malas, tomei um
6	banho, e fiquei conversando com minha tia. No dia seguinte meu pai foi me buscar na
7	casa da minha tia, e me perguntou o que eu queria ganhar de presente, eu falei que
8	queria ganhar um celular. Depois disso fomos numa loja e compramos o celular. Fiquei
9	muito feliz!
10	Logo após fomos para a casa dele assistir um filme chamado “o exorcismo”,
11	fizemos pipoca e suco. Fiquei aproveitando meus dias de férias com meu pai. Daí
12	chegou o dia de ir embora para casa, dei um abraço em meu pai e voltei para São Vicente.

O RP-13 relata momentos de férias e encontro familiar entre a filha e o pai, tendo sido intitulado “Minhas férias em São Tomé”. Para referenciar o tempo dos acontecimentos, a Inf. 12 utiliza o mês e o ano, tempo mais exato da viagem de férias, como se vê “janeiro de 2017” (linha 1); no segundo parágrafo, faz uma referência temporal sem especificar a exatidão do acontecimento, dando sugestão do dia seguinte “No dia seguinte” (linha 6), além dos marcadores temporais “logo depois” (linha 4), “Depois disso” (linha 8), “Logo após” (linha 10), que dão ideia temporal para as sequências de acontecimentos.

Vemos que os acontecimentos se passam em família, encontro entre pai e filha, a presença da tia (referência da casa da minha tia); os fragmentos reforçam os comentários “meu pai me chamou” (linha 1), nesse caso, a pessoa que relata é referenciada pelo pronome oblíquo “me” e o pai pela expressão possessiva “meu pai”. Explícita, ainda, a tia, pessoa que acolhe a filha para o encontro com o pai, novamente com o pronome possessivo “minha tia” (linha 3). Nesse viés, a história acontece na cidade de “São Tomé-PP” (linha 1 e 2), com outros encontros na “casa da minha tia” (linha 3), “na lanchonete” (linha 4), “numa loja” (linha 8); nesse momento, a Inf. 12 referencia a casa do pai usando o pronome “dele”, localizando e dando posse da casa ao pai “fomos para a casa dele” (linha 10).

As características pessoais, referências temporais e de localização estruturam a situação inicial da sequência narrativa, onde a Inf. 12 dedica-se a contextualizar e descrever a história, associando à vivência das pessoas com elementos reais, como vimos nos fragmentos acima.

A Inf. 12 não pontua outros elementos da narrativa, como o nó desencadeador, a reação ou a resolução da tensão, ela opta por relatar acontecimentos lineares (sem o conflito) quanto às emoções, dedicando-se a apenas descrever algumas ações realizadas com seu pai.

Para o desenvolvimento das ações, a Inf. 12 estrutura seu RP da seguinte forma: a) apresenta mês e ano e a cidade dos acontecimentos; b) o convite do pai, a chegada à cidade, a ida para a casa da tia, o lanche; c) o dia seguinte: a pergunta desejada, a compra do celular, a felicidade, momentos de descontração e carinho entre pai e filha, aproveitando mais um pouco. Essas ideias estruturam e organizam o texto (o plano ocasional), pois são distribuídas no decorrer deste, mostrando os sentidos produzidos pela informante a partir das palavras selecionadas.

Podemos entender o desenrolar das ações através dos verbos que a Inf. 12 utiliza, desde o uso de “chegando” no gerúndio, indicando o presente histórico, até verbos no pretérito, em primeira pessoa do singular e plural, como se apresentam os fragmentos a seguir “Chegando em São Tomé” (linha 3), “Chegamos na lanchonete e pedimos uma Pizza”, “ele me deixou na casa da minha tia”, “No dia seguinte meu pai foi me buscar na casa da minha tia”, “me perguntou”, “eu falei que queria ganhar um celular”, “fomos”, “compramos o celular”, “Fiquei muito feliz!”, “fomos para a casa dele assistir um filme chamado ‘o exorcismo’”, “fizemos pipoca e suco”, “Fiquei aproveitando” (linhas 4-11). Os fragmentos são apresentados sem muita descrição ou detalhe dos acontecimentos, com explicações breves, faltando mais informação quanto ao desenrolar da história.

A Inf. 12 conclui os acontecimentos com poucas ações, sem imprimir a reflexão dos fatos narrados, destacando a volta para casa e um abraço no pai, sinalizando a despedida e o fim da história, vejamos a seguir “chegou o dia de ir embora [...] dei um abraço em meu pai e voltei para São Vicente” (linha 12).

Dando prosseguimento a análise, dedicamos a atenção ao RP-14:

RP-14 / Inf. 13:

A queda do cavalo

- |   |  |
|---|--|
| 1 | Um dia eu e meu cunhado fomos colocar ração para o cavalo, quando chegamos |
| 2 | na baía meu cunhado pediu para eu ir dar água ao animal no rio.            |
| 3 | Ele disse:   |
| 4 | – Tenha cuidado para não cair!   |
| 5 | Eu disse:  |
| 6 | – Eu tenho cuidado.  |

- |    |   |
|----|---|
| 7  | Quando montei no cavalo, andei um bocado bom, quando o cavalo disparou em     |
| 8  | carreira, eu não me segurei, acabei caindo e cumprindo o não-desejado.        |
| 9  | Chegando onde meu cunhado estava, ouvi a frase que não queria ouvir.          |
| 10 | – Eu avisei que tu tivesse cuidado!   |
| 11 | Acabei respondendo:   |
| 12 | – Não tem nada não!   |
| 13 | Fui teimoso, montei novamente no cavalo, andei, andei e andei. Dessa vez tive |
| 14 | mais cuidado e não caí mais.  |

O RP-14, intitulado “A queda do cavalo” apresenta-se com acontecimentos vividos pelo Inf. 13, cujo foco é relatar uma história de teimosia e aventura. Além do mais, o relato é organizado e estruturado em parágrafos com diálogos entre os envolvidos, porém, mesmo com a presença de diálogos, destina-se a relatar o ocorrido. O texto conta com quatro parágrafos, entre eles, sequências dialogais, cada estrutura representando um sentido empreendido pelo informante.

O texto, bastante curto, focaliza a apresentação da queda do cavalo, destacando a teimosia do informante. Este destaca o tempo de forma vaga e imprecisa, dando ênfase a apenas um dia qualquer, pois não lembrava a data ou não tinha importância dizer, conforme vemos no trecho “Um dia” (linha 1); em seguida, apresenta as pessoas envolvidas no acontecimento “eu e meu cunhado” (linha 1), mostrando proximidade familiar entre os dois. Os lugares elencados pelo informante são espaços rurais, dessa forma, os acontecimentos se passam “na baía” (linha 2), lugar de alimentação dos animais e no “rio” (linha 2), onde matam a sede dos animais.

O Inf. 13 descreve a história em parte do primeiro parágrafo, estruturando e situando os acontecimentos no tempo e no espaço, com situações bastante peculiares à região dos residentes. A outra parte do texto evidencia o início do desenvolvimento das ações “colocar ração para o cavalo” (linha 1), “pediu para eu ir dar água ao animal no rio” (linha 2). Em seguida, as ações do texto são organizadas em diálogos entre quem relata e o ente familiar, sendo que um fala (apela) e o outro responde. Desse modo, observamos a indicação à fala do cunhado com pronome em terceira pessoa do singular “Ele disse” (linha 3), e a fala do Inf. 13 em primeira pessoa do singular “Eu disse” (linha 5); em seguida, vem a fala “Tenha cuidado” (linha 4), com verbo injuntivo, em terceira pessoa do singular, fazendo um apelo; já os verbos, a seguir, situam-se no pretérito, em primeira pessoa do singular “montei no cavalo, andei um bocado” (linha 7); além disso, observamos o verbo em terceira pessoa do singular “o cavalo disparou” (linha 7), e, logo após, em primeira pessoa do singular “não me segurei, acabei caindo” (linha 8); em seguida, há uma construção com verbo no gerúndio “Chegando” (linha 9).

As ações acontecem de forma intercalada, como já visto, narrando acontecimentos ora em primeira pessoa do singular ora em terceira pessoa do singular, o que revela um texto bastante variado quanto às ações verbais.

Podemos esquematizar essas informações do texto, destacando o plano ocasional, conforme a seguir explicitamos: a) primeiro parágrafo - dar de comer e beber ao animal; b) primeiro diálogo – apelo de cuidado e resposta afirmativa; c) segundo parágrafo – carreira e queda do cavalo; d) terceiro parágrafo – ouviu o que não queria; e) segundo diálogo – constatação do aviso feito anteriormente e a resposta com desdém; f) quarto parágrafo – teimosia e cuidados maiores.

Para a narrativa, além da situação inicial, constatamos, também, o início do nó desencadeador “– Tenha cuidado para não cair!” (linha 4), antecipando o perigo; a reação (clímax – situação de maior tensão) “o cavalo disparou em carreira, eu não me segurei, acabei caindo” (linha 7 e 8); e a resolução da situação tensa “– Não tem nada não!”, “Fui teimoso, montei novamente no cavalo” (linhas 12 e 13), esses fragmentos fazem os acontecimentos voltarem à normalidade.

Para concluir o texto, o Inf. 13 destaca a insistência em montar novamente no cavalo para mostrar que não mais cairia, assim segue o fragmento “montei novamente no cavalo, andei, andei e andei” e “Dessa vez tive mais cuidado e não caí mais” (linhas 13 e 14). Nesse último fragmento o informante reflete que teve um cuidado maior, de forma a evitar uma nova queda.

A seguir, analisamos o RP-15:

RP-15 / Inf. 15:

As férias ainda melhor, porém curta

- 1 Eu estava em São Tomé, de férias da escola, com minha prima, quando ela,
- 2 juntamente com suas filhas e seu marido me convidaram para irmos para Bodocó.
- 3 Viajamos no carro da família, no caminho fizemos uma parada para lanchar (de
- 4 tão longe). Após algumas horas de viagem chegamos ao Bodocó. Fomos direto para o
- 5 hotel, deixamos as malas e partimos para o Shopping, como de costume, não resistimos
- 6 e compramos algumas peças de roupas. De tanto andar nas lojas, ficamos cansados.
- 7 Voltamos para o hotel, trocamos de roupa e pulamos na piscina. Lá conheci um garoto
- 8 que se chama João, brincamos, pulamos, corremos, nadamos, o menino foi muito
- 9 gentil, estava comigo em todas as brincadeiras, isso não posso esquecer, foi um
- 10 momento muito bom, mas que pena, durou pouco.
- 11 Minha prima me chamou para sairmos da piscina, ali acabava nossa diversão no
- 12 Bodocó. Chegava a hora de arrumarmos nossas coisas para no outro dia voltarmos. Ainda
- 13 nos restava ir a um restaurante saborear a culinária Bodocoense.
- 14 Enfim, no outro dia, logo cedo, voltamos à estrada e saímos em direção à São
- 15 Tomé da Cacimba. A viagem foi curta, mas agradável!

O RP-15, intitulado “As férias ainda melhor, porém curta”, relembra acontecimentos sobre viagens de férias entre familiares. No primeiro momento, a Inf. 15 esclarece sobre o tempo dos acontecimentos, de forma vaga e imprecisa, sendo recuperado apenas pelo conhecimento de mundo, como vemos a seguir “de férias da escola” (linha 1), já que o período de férias escolar dessa região acontece durante o final do mês de dezembro e o mês de janeiro. Além dessa informação temporal, a Inf. 15 referencia o tempo com o seguinte fragmento “Após algumas horas” (linha 4), “no outro dia, logo cedo” (linha 14), situando os acontecimentos, mesmo que sejam incompletos.

No entanto, a Inf. 15 apresenta, com clareza, as pessoas envolvidas nos acontecimentos “Eu”, “minha prima”, “suas filhas”, “seu marido” e “João” (linhas 1 e 2). Em seguida, constatamos a localização dos acontecimentos “São Tomé” (linha 1), “Bodocó” (linha 4), “hotel” (linha 5), “na piscina” (linha 7), lugares que proporcionam maior vivacidade à história narrada.

Essas características preenchem as duas primeiras partes do RP (referência temporal e contextualização do assunto, pessoas e lugares), além de serem, também, partes estruturais da narrativa (situação inicial), nas quais a história é descrita e contextualizada no tempo e no espaço, como vimos anteriormente. Ela não apresenta as outras proposições da narrativa (nó desencadeador, a reação (clímax) e a resolução da situação tensa), narrando acontecimentos sem variações ou conflitos.

O desenvolvimento das ações acontece a partir do início da viagem, conforme observamos: “Viajamos no carro da família”, “fizemos uma parada”, “chegamos ao Bodocó”, “Fomos direto para o hotel”, “deixamos as malas e partimos para o Shopping”, “não resistimos e compramos”, “ficamos cansados”, “pulamos na piscina”, “conheci um garoto que se chama João, brincamos, pulamos, corremos, nadamos” (linhas 3-8). Em sua maior parte, o texto é escrito com ações coletivas, com verbos no pretérito e em primeira pessoa do plural: viajamos, fizemos, chegamos, fomos, deixamos, etc..

Podemos especificar cada ação empreendida, ou seja, o plano ocasional, de modo que situamos as diversas ideias impressas no decorrer do texto, indicando o que ocorre em cada momento: a) primeiro parágrafo – a informante contextualiza as pessoas, lugares e o tempo dos acontecimentos, inclusive o convite para a viagem; b) no segundo parágrafo – o início da viagem, o tempo de duração, a ida pro hotel e shopping, as compras, o cansaço, momentos de lazer, conhecer novas pessoas; c) no terceiro

parágrafo – momentos finais da viagem no Bodocó; d) quarto parágrafo – a volta para casa e a constatação dos momentos bons e a rapidez do período de férias.

A conclusão do RP-15 e o final dos acontecimentos se dão a partir da conjunção conclusiva “Enfim”, no último parágrafo, e a volta para casa, representados pelos fragmentos a seguir “Enfim, no outro dia, logo cedo, voltamos à estrada” (linha 14); em seguida, a Inf. 15 faz uma reflexão dos acontecimentos relatados, constatando a brevidade das férias e da viagem, mas mesmo assim com uma avaliação positiva, como confirmam os fragmentos a seguir “A viagem foi curta, mas agradável!” (linha 15).

Para representar as ocorrências linguísticas e textuais e explicitar os resultados dessa pesquisa, produzimos dois quadros que apresentam um resumo dos RPs, e que expõem a estrutura da narrativa e o plano de texto desse gênero empreendido pelos informantes, na versão inicial e final, conforme vemos a seguir.

**Quadro 11:** Elementos linguísticos da narrativa presentes no RP

	Versão inicial	Versão final
Inf. 1	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Eu tinha, talvez 8 anos” Pessoas envolvidas – “Eu”, “minha tia” e “minha mãe”. Lugares – “em casa”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> “um carro preto tava pegando criança”. <b>Reação (Clímax):</b> “passou um carro preto de um carreiro pedi o sandalho [...] as perno tremeno [...]”. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “fiquei sem medo”. <b>Situação final (conclusão):</b> “fiquei sem medo”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Eu tinha 11 anos”. Pessoas envolvidas – “Eu e meus amigos”, “professora Maria”. Lugares – “na aula da professora Maria” e “Excursão na cidade de Tomé”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua. <b>Situação final (conclusão):</b> “Já era hora de voltar [...] viemos embora para São Vicente”.</p>
Inf. 2	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Eu tinha apenas 12 anos”. Pessoas envolvidas – “Eu”, “uma menina chamada Maria”. Lugares – “em São Tomé”, “na rua onde sua avó morava”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua. <b>Situação final (conclusão):</b> “enfim depois de tudo isso fomos cada um para suas casas descansar”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Eu tinha por volta dos 12 anos de idade”. Pessoas envolvidas – “Eu”, “tia Maria”, “Antônia”. Lugares – “São Tomé” e “casa da minha tia”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua. <b>Situação final (conclusão):</b> “Esse foi um momento muito especial, além de ter conhecido aquelas pessoas”.</p>
Inf. 3	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Eu tinha, talvez, uns 10 anos.” Pessoas envolvidas – “Eu”, “minha mãe”. Lugares – “chegamos em São Tomé”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> “tava ansioso”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “era no período de fim de ano, eu tinha por volta de uns dez anos de idade”. Pessoas envolvidas – “Eu”, “minha mãe”, “minha vó” e “minha tia”. Lugares – “São Tomé”.</p>

	<p><b>Reação (Clímax):</b> “eu tava com medo”.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “perdi o medo e entrei”.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “fumos embora para casa”.</p>	<p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “Não foi a melhor festa, mas foi um bom momento de estarmos juntos”.</p>
Inf. 4	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Quando eu tinha cerca de uns (X) 10 anos”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “eu”, “Maria”, “primos de Maria”.</p> <p>Lugares – “casa de uma amiga minha”, “casa dos primos de Maria”, “na quadra”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> “quando fui chuto pro gol cai e bati com a cabeça no chão”.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> “derrepente deu um apagão no ninho cabeça”.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “ai depois que esperei ninho cabeça paro de doer e esperamos a quadro seco”.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “e fomos jogar”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Já faz mais ou menos uns dois anos, um dia qualquer[...]”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “nós”, “amiga Maria”, “amigos e amigas”.</p> <p>Lugares – “a casa da minha amiga Maria”, “quadra”, “em frente da casa de Maria”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> “a quadra estava fechada, além do mais, molhada”.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> “escorreguei e caí feio, tinha batido a cabeça no chão [...] tive um apagão”.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “a dor foi diminuindo”.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “rimos da teimosia e do ocorrido”.</p>
Inf. 5	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Eu tinha, uns 11 anos”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “eu e meu pai”, “minha mãe”, “minha avó, meu avô, meu irmão e algumas de minhas primas”.</p> <p>Lugares – “na igreja EvangelicaAssbleia de Deus”</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “E eu voutei para casa feliz da vida”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “toda semana” (linha 1), “no dia anterior” (linha 3), “Acordávamos bem cedo, por volta de duas horas da madrugada”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “Eu”, “minha prima”, “minha vó Maria” e “meu avô João”.</p> <p>Lugares – “feira de Tomé”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “Esses foram meus momentos marcantes”.</p>
Inf. 6	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Em um dia”</p> <p>Pessoas envolvidas – “eu”, “minha tia”, “minha mãe”.</p> <p>Lugares – “São Tomé”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “Eu fiquei muito triste mais voltei”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “eu tinha em torno de 6 anos de idade”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “eu”, “minha mãe e minha tia”.</p> <p>Lugares – “São Tomé”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “O que restava fazer era nos despedir e torcer que um dia voltássemos novamente”.</p>
Inf. 7	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “Eu um dia”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “Eu”, “meu pai”.</p> <p>Lugares – “balneário publico”, “sítios”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “[...] tomei banho e fui dormir”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b> Tempo – “no ano passado”, “Já era tardezinha”, “já era quase noitinha”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “Eu”, “meu tio” e “minha mãe”.</p> <p>Lugares – “Patacacá”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> “pensava que minha mãe iria ficar brava”</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “o gato era tão fofo que minha mãe logo pediu para pegá-lo”.</p>

		no braço e quis ficar com ele”. <b>Situação final (conclusão):</b> “fomos alimentá-lo[...] em seguida ele foi dormir”.
Inf. 8	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “No ano de 2014”. Pessoas envolvidas – “eu”, “Minha Irmã”, “meu pai e minha mãe”. Lugares – não pontua. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua. <b>Situação final (conclusão):</b> “[...] meus momentos mais marcantes na minha vida”.	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “Eu tinha, talvez, uns 9 anos de idade”. Pessoas envolvidas – “Eu”, “minha mãe e meu pai”, “minha irmãzinha”. Lugares – “São Tomé”, “em casa”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua. <b>Situação final (conclusão):</b> “foi o momento mais marcante e feliz da minha vida [...] momento para toda família celebrar a vida”.
Inf. 9	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “No dia 01/01/2018”. Pessoas envolvidas – “eu, minha mãe e minha irmã [...] minha tia e meu tio [...]”. Lugares – “em São Tomé”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua. <b>Situação final (conclusão):</b> “Essa viagem me marcou pois vivi muitas alegrias lá”.	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “No dia primeiro de janeiro de 2018”. Pessoas envolvidas – “eu”, “minha mãe e minha irmã”, “minha tia”, “meu tio”. Lugares – “São Tomé”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> “acabamos nos perdendo”. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “Depois de um bom tempo andando a cidade, conseguimos chegar no trabalho da minha tia”. <b>Situação final (conclusão):</b> “Esses foram momentos muito felizes com minha mãe, irmã, tia e tio”.
Inf. 10	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “eu tinha talvez uns 7 anos”. Pessoas envolvidas – “eu”, “minha mãe”, “meu pai”. Lugares – “na rua”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua. <b>Situação final (conclusão):</b> “[...] minha mãe não sofre mais”.	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “eu tinha, talvez, uns 10 a 11 anos”. Pessoas envolvidas – “eu”, “meu primo” e “minha mãe”. Lugares – “Chegando em Tomé, resolvemos visitar o cruzeiro”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> “fiquei nervosa com a altura”. <b>Reação (Clímax):</b> não pontua. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “mas encarei meu medo e o desafio”. <b>Situação final (conclusão):</b> “Enfim, amei!”
Inf. 11	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “Um dia [...] eu tinha uns 5 a 6 anos”. Pessoas envolvidas – “eu”, “meu tio” e “minha prima”. Lugares – “no sítio”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> “então ele veio todo em cima de nós”. <b>Reação (Clímax):</b> “minha prima ficou com os cabelos presos na árvore”. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “despreendi ela”. <b>Situação final (conclusão):</b> “E nunca mais inventamos de ir sozinhas pro rio”.	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “[...] tínhamos, talvez, uns cinco anos de idade”. Pessoas envolvidas - “Eu e minha prima” e “meu tio”. Lugares – “no sítio do meu tio”. <b>Nó desencadeador (conflito):</b> “num piscar de olhos aqueles animais vieram em nossa direção”. <b>Reação (Clímax):</b> “quando olhei para trás vi que ela estava com os cabelos presos na árvore, chorando”. <b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “Corri para ajudá-la, soltei os cabelos dela”. <b>Situação final (conclusão):</b> “Aprendemos uma coisa, nunca mais saímos de casa sozinhas!”.
Inf. 12	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “janeiro de 2017”. Pessoas envolvidas – “eu”, “meu pai” e	<b>Situação inicial:</b> Tempo – “janeiro de 2017”. Pessoas envolvidas – “me”, “meu pai”, “minha

	<p>minha tia”.</p> <p>Lugares – “São Tomé”</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “[...] dei um abraço no meu pai, e fui embora para casa”.</p>	<p>tia”.</p> <p>Lugares – “São Tomé-PP”, “casa da minha tia”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “[...] dei um abraço em meu pai e voltei para São Vicente”.</p>
Inf. 13	<p><b>Situação inicial:</b></p> <p>Tempo – “Um dia” (tempo impreciso)</p> <p>Pessoas envolvidas – “os meus amigos”.</p> <p>Lugares – não pontua.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> “quando derrepente escuteu um estralo”.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> “quando passei eu estava sem um dente tinha torado o dente na carreira do jegue”.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> não pontua.</p>	<p><b>Situação inicial:</b></p> <p>Tempo – “Um dia” (tempo impreciso).</p> <p>Pessoas envolvidas – “Eu e meu cunhado”.</p> <p>Lugares – “na baía”, “rio”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> “- Tenha cuidado para não cair!”.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> “o cavalo disparou em carreira, eu não me segurei, acabei caindo”.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> “- Não tem nada não!”, “Fui teimoso, montei novamente no cavalo”.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “Dessa vez tive mais cuidado e não caí mais”.</p>
Inf. 14	<p><b>Situação inicial:</b></p> <p>Tempo – “Em um dia de sábado”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “eu”, “meu irmão João” e “a esposa dele”.</p> <p>Lugares – “São Tomé”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “tirar umas fotos pra postar no whatsapp”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b></p> <p>Tempo – “Em um dia de domingo”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “eu e meu irmão”.</p> <p>Lugares – “Shopping da cidade de São Tomé”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “eu tinha que registrar tudo[...] já que não sabia quando voltava ali de novo”.</p>
Inf. 15	<p><b>Situação inicial:</b></p> <p>Tempo – “fui no domingo”, “nos foi assistir a noite”.</p> <p>Pessoas envolvidas – “nos”.</p> <p>Lugares – “São Tomé”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “fui pra São Sebastião”.</p>	<p><b>Situação inicial:</b></p> <p>Tempo – “de férias da escola” (tempo impreciso).</p> <p>Pessoas envolvidas – “Eu”, “minha prima”, “suas filhas”, “seu marido”.</p> <p>Lugares – “São Tomé”, “Bodocó”, “hotel”.</p> <p><b>Nó desencadeador (conflito):</b> não pontua.</p> <p><b>Reação (Clímax):</b> não pontua.</p> <p><b>Resolução (equilíbrio da situação):</b> não pontua.</p> <p><b>Situação final (conclusão):</b> “A viagem foi curta, mas agradável!”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos, conforme a análise, que a maioria dos relatos versa sobre acontecimentos voltados às férias ou viagens desses informantes, lembrando a sua história, cultura e lugares. O quadro é dividido em relatos da versão inicial e final.

A partir desses elementos da narrativa, podemos propor uma breve comparação de resultados, conforme a estrutura sequencial desse gênero. Constatamos a presença de planos de texto bastante diversos, desde a forma de pontuar as referências temporais do

acontecimento quanto à conclusão. Sendo assim, os textos apresentam-se com estruturas diferenciadas, com relação à forma de escrita, ao acontecimento, a forma de explicitar, de referenciar as pessoas envolvidas, o lugar e o tempo. Dessas características da narrativa, a situação inicial - contextualização e descrição dos acontecimentos (no tempo, espaço e pessoas) é a única que permanece em todos os relatos, mesmo que em alguns RPs essa proposição seja incompleta. As demais proposições da narrativa (nú desencadeador, reação/clímax, resolução/equilíbrio), como já discutido na definição do RP, não necessariamente devem aparecer nesse gênero, pois a característica principal é relatar os acontecimentos no tempo.

Os relatos da primeira versão destacam um plano de texto ainda em construção, faltando, para alguns, ainda uma organização de acordo com a estrutura do gênero estudado. Mesmo estando fora do que é proposto para esse gênero, a maioria dos informantes utilizaram em seus textos, de forma clara, a ocorrência principal, o tempo dos acontecimentos.

A partir desses fragmentos, podemos entender a diferença de uma versão para a outra, no que diz respeito à organização das ideias e a estrutura do RP, como vemos no texto do Inf. 5, 10 e 13. Nos textos da versão inicial, encontramos acontecimentos com poucas evidências de desenvolvimento das ações; já na segunda versão, encontramos textos com uma melhor distribuição das ideias e com um processo de textualidade mais apurado.

Alguns poucos textos apresentaram características aquém do esperado, o que entendemos que as atividades dos módulos não superaram, na prática, alguns requisitos da textualidade da sequência narrativa. Citamos o uso dos conectivos, principalmente os de conclusão do texto, o que deixou transparecer, em algumas histórias, um término ainda precoce ou sem indicação do fim dos acontecimentos. Porém, de um modo geral, encontramos respaldo positivo nas atividades pedagógicas trabalhadas em sala de aula, referentes à estrutura sequencial do RP, o que claramente é reconhecido a partir de nossas análises.

A seguir, propomos um breve estudo das características do plano de texto do RP:

#### **Quadro 12:** Elementos linguísticos do plano de texto do RP

	Versão inicial	Versão final
Inf. 1	<b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Eu tinha, talvez 8 anos”.	<b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Eu tinha 11 anos”. <b>Contextualização do assunto, lugares e</b>

	<p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “minha tia” e “minha mãe”, “em casa” e “o carro preto”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “predi a sandalho pro que saltou a botão quando cheguei em casa com as perno tremeno muito coração patendo forte minha mãe –perguntou tader a sandalho eu respondi – perdi (rabisco)Qum muito tempo fui pego com medo chegei em caso” (confuso).</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “eu fiquei calada com tempo fiquei sem medo”.</p>	<p><b>pessoas:</b> “Eu e meus amigos”, “professora Maria”, “na aula da professora Maria” e “na cidade de Tomé”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “a nossa professora criou o projeto”, “irmos pra Tomé”, “chegamos logo cedo na escola, ficamos à espera”, “viajamos”, “a professora nos mostrou várias plantas”, “fomos para um lugar que tinha minhocas”, “observamos um buraco”, “fizemos um lanche”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Já era hora de voltar [...] viemos embora para São Vicente” (não reflete).</p>
Inf. 2	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “E u tinha apenas 12 anos”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “E u”, “Maria”, “São Tomé”, “na rua onde sua avó morava”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “combinamos para ir andar de bicicleta”, “voltamos para a rua”, “E ntão fiquemos [...]”, “então todos nós topamos e fomos [...]”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “enfim depois de tudo isso fomos cada um para suas casas descansar”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Eu tinha por volta dos 12 anos de idade”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “minha tia Maria”, “Mariquinha”, “Antônia”, “São Tomé”, “shopping” e “uma viagem inesquecível”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “[...] chegamos a São Tomé”, “Fomos conversando no caminho”, “fiquei tímida”, “Compramos e voltamos [...] brincamos [...]”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Esse foi um momento muito especial, além de ter conhecido aquelas pessoas”.</p>
Inf. 3	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Eu tinha, talvez, uns 10 anos”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “minha mãe”, “chegamos em São Tomé” e “A viagem Para São Tomé”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “viagem foi longa [...]”, “chegamos em São Tomé”, “fumos para um hotel”, “amanheceu eu mem acordei rapedo”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “fumos embora para casa”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “era no período de fim de ano, eu tinha por volta de uns dez anos de idade”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “minha mãe”, “minha vó” e “minha tia”, “São Tomé”, “A saudade acaba em São Tomé”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “Saímos de São Vicente”, “Chegamos na casa dela”, “Eu, minha mãe e minha tia fomos para a festa”, “a festa começou” e “então, resolvemos ir embora dormir”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Não foi a melhor festa, mas foi um bom momento de estarmos juntos”.</p>
Inf. 4	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Quando eu tinha cerca de uns (X) 10 anos”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “Maria”, “primos de Maria”, “casa de uma amiga minha”, “casa dos primos de Maria”, “na quadra”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “eu fui pra casa de uma amiga”, “começou a chover”, “resolvemos jogar bolo”, “quando fui chuto pro gol cai e bati com a cabeça no chão”, “derrepente deu um apagão no ninho cabeça”, “esperei ninho cabeça paro de doer e esperamos a quadro seco”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b></p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Já faz mais ou menos uns dois anos, um dia qualquer[...]”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “nós”, “amiga Maria”, “amigos e amigas”, “a casa da minha amiga Maria”, “quadra”, “em frente da casa de Maria”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “começou”, “resolvemos jogar bola”, “tínhamos que pular o portão”, “a quadra estava fechada, além do mais, molhada”, “escorreguei e caí feio, tinha batido a cabeça no chão [...] tive um apagão”, “a dor foi diminuindo” e “formamos os times e fomos jogar bola”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “rimos da teimosia e do ocorrido”.</p>

	“e fomos jogar” (incompleta).	
Inf. 5	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Eu tinha, uns 11 anos”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu e meu pai”, “minha mãe”, “minha avó, meu avô, meu irmão e algumas de minhas primas”, “na igreja Evangelica Assbleia de Deus” e “Meu Batismo”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “eu me batizei”, “eu estva bem feliz”, “eu me acordei bem cedo”, “eu minha mãe almoçemos na igreja”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “E eu voutei para casa feliz da vida”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “toda semana”, “no dia anterior”, “Acordávamos bem cedo, por volta de duas horas da madrugada”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “minha prima”, “minha vó Maria” e “meu avô João”, “na casa da minha vó”, “feira de Tomé”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “Acordávamos bem cedo”, “A nossa ida se dava por um carro, aqui na região, conhecido de toyotão”, “chegávamos em Tomé”, “A gente amanhecia o dia vendendo”, “terminava a feira”, “organizávamos para vir embora”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Esses foram os meus momentos marcantes!”.</p>
Inf. 6	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Em um dia” (impreciso).</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “minha tia”, “minha mãe”, “São Tomé”, “praia”, “minha viagem Para João Pessoa”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “irmos Para João Pessoa”, “Quando eu cheguei lá eu guardei as coisas”, “eu tava gostando”, “chegou o dia de nois voltarmos para São Vicente”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Eu fiquei muito triste mais voltei”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “eu tinha em torno de 6 anos de idade”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “minha mãe e minha tia”, “São Tomé”, “Viagem de férias dura pouco”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “viajei para São Tomé”, “fomos para a praia, onde me diverti ao máximo, brinquei de bola, pulei ondas”, “pudemos conhecer o Shopping”, “fomos ao Mc Donalds”, “mas as férias duram pouco, tivemos que arrumar as malas”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “O que restava fazer era nos despedir e torcer que um dia voltássemos novamente”.</p>
Inf. 7	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Eu um dia”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “meu pai”, “balneário público”, “sítios” e “o passeio”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “fui Para um trilho”, “saímos do balneário público”, “E depois que eu caí não desisti e fui terminar o percurso”, “peguei o asfalto”, “cheguei no cidade”, “cheguei em caso”, “meu pai olhou pro mim e começou a dar risado”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “tomei banho e fui dormir”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “no ano passado”, “Já era tardezinha”, “já era quase noitinha”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “meu tio” e “minha mãe”, “Patacacá”, “A viagem para o Patacacá”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “Eu viajei para o Patacacá”, “chegamos ao Patacacá”, “fomos descarregar a mudança”, “saímos do Patacacá”, “avistei um pequeno animal”, “levei para minha casa”, “minha mãe logo pediu para pegá-lo no braço”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “fomos alimentá-lo[...] em seguida ele foi dormir”.</p>
Inf. 8	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “No ano de 2014”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “Minha Irmã”, “meu pai e minha mãe”, não pontua os lugares.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “nasceu uma pessoinha tão importante”, “eu fui logo correndo para ver minha irmanzinha”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “E esse foi um dos meus momentos mais marcantes na minha vida”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Eu tinha, talvez, uns 9 anos de idade”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “minha mãe e meu pai”, “minha irmãzinha”, “São Tomé”, “em casa” e “O nascimento da minha irmãzinha”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “minha mãe meu pai estavam indo viajar”, “alguns minutinhos, minha irmãzinha nasce”, “fiquei muito alegre”, “corri logo ao encontro deles”, “ficamos muito felizes com a chegada da minha irmãzinha”, “várias pessoas vieram visitá-la”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “foi o momento mais marcante e feliz da minha vida”.</p>

		[...] momento para toda família celebrar a vida”.
Inf. 9	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “No dia 01/01/2018”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu, minha mãe e minha irmã [...] minha tia e meu tio”, “Minha viagem a São Tomé”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “nos reunimos”, “nós brincamos, nos divertimos e tomamos bastante banho de rio”, “fomos com minha Tia e o meu tio pra casa deles”, “pois nós nos perdemos”, “fui na casa que Dão Pedro se hospedou”, “tirei varias fotos”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Essa viagem me marcou pois vivi muitas alegrias lá”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “No dia primeiro de janeiro de 2018”, “Numa manhã de domingo”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “minha mãe e minha irmã”, “minha tia”, “meu tio”, “casa de Dom Pedro”, “São Tomé”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “tentamos visitar o trabalho dos meus tios, mas acabamos nos perdendo”, “Depois de um bom tempo andando a cidade, conseguimos chegar no trabalho da minha tia”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Esses foram momentos muito felizes com minha mãe, irmã, tia e tio”.</p>
Inf. 10	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “eu tinha talvez uns 7 anos”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “minha mãe”, “meu pai”, “na rua” e “A separação dos meus pais”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “começou a separação dos meus pais”, “lembro de uma história que minha mãe me falou”, “me perguntei será que é tão ruim assim ficar sem um pai?”, “minha mãe se separou de meu pai”, “eu tenho um motivo para pensar assim”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “minha mãe não sofre mais”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “eu tinha, talvez, uns 10 a 11 anos”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “meu primo” e “minha mãe”, “Chegando em Tomé, resolvemos visitar o cruzeiro”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “fomos passear”, “chegando em Tomé”, “fiquei nervosa com a altura, mas encarei meu medo e o desafio”, “Subindo o cruzeiro”, “violamos uma regra, invadimos um local proibido”, “Lembro que até minha mãe colaborou”, “visitamos todo o cruzeiro e parte da cidade, era hora de voltar para casa e guardar as lembranças maravilhosas da viagem”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Enfim, amei!”</p>
Inf. 11	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Um dia [...] eu tinha uns 5 a 6 anos”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “meu tio” e “minha prima”, “no sítio”, “Atrás da casa do meu tio”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “resolvi mostrar o sítio para ela”, “Saímos por trás da casa”, “então ele veio todo em cima de nós”, “minha prima ficou com os cabelos presos na árvore”, “desprendi ela, e resolvemos voltar”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “E nunca mais inventamos de ir sozinhas pro rio”.</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “[...] tínhamos, talvez, uns cinco anos de idade”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu e minha prima” e “meu tio”, “no sítio do meu tio” e “por trás da casa do meu tio”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “então decidi mostrar o sítio para ela”, “Fomos andando”, “queria logo apresentar o rio a ela”, “num piscar de olhos aqueles animais vieram em nossa direção”, “Saí correndo”, “olhei para trás vi que ela estava com os cabelos presos na árvore, chorando”, “Corri para ajudá-la, soltei os cabelos dela”, “dessa vez não esqueci minha prima”.</p> <p><b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Aprendemos uma coisa, nunca mais saímos de casa sozinhas!”.</p>
Inf. 12	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Nas férias de janeiro de 2017”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “meu pai” e “minha tia”, “São Tomé-PP”, “na casa da minha tia”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “Chegando lá, meu pai foi mim buscar”, “perguntou oque eu queria de presente, aí</p>	<p><b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Em janeiro de 2017”.</p> <p><b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “me”, “meu pai”, “minha tia”, “São Tomé-PP”, “casa da minha tia”, “loja” e “na lanchonete”.</p> <p><b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “chegando em São Tomé”, “meu pai foi me buscar na casa da minha tia”, “fiquei</p>

	falei que queria um celular”, “fiquei aproveitando minhas férias”. <b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “dei um abraço no meu pai, e fui embora para casa”.	conversando com minha tia”, “fomos para a casa dele assistir um filme chamado “o exorcismo”, “fiquei aproveitando”. <b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Daí chegou o dia de ir embora para casa, dei um abraço em meu pai e voltei para São Vicente”.
Inf. 13	<b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Um dia” (tempo impreciso). <b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “os meus amigos”, “no meu sítio”, “perdendo um Dente”. <b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “quando derrepente escutei um estralo”, “peguei o jegue”, “eu não vinha guase enxergando nada”, “meus amigos começaram a rir de mém”, “quando passei eu estava sem um dente tinha torado o dente na carreira do jegue”. <b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “tinha torado o dente na carreira do jegue” (incompleta).	<b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Um dia” (tempo impreciso). <b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu e meu cunhado”, “na baía”, “rio” e “A queda do cavalo”. <b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “fomos colocar ração para o cavalo”, “- Tenha cuidado para não cair!”, “o cavalo disparou em carreira, eu não me segurei, acabei caindo”, “- Não tem nada não!”, “Fui teimoso, montei novamente no cavalo”. <b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “Dessa vez tive mais cuidado e não caí mais”.
Inf. 14	<b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Em um dia de sábado”. <b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu fui com meu irmão João e a esposa dele”, “no shopping”, “São Tomé”, e “centro da cidade”. <b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “fui com meu irmão João e a esposa dele no shopping”, “fizemos de tudo”, “Bincamos de vários jogos”, “fomos no centro da cidade”, “umas pessoas dançado e cantado musicas gospel”. <b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “a proveitei pra tirar uma fotos pra postar no whatsapp”.	<b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “Em um dia de domingo”. <b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu e meu irmão”, “Shopping da cidade”, “São Tomé”, e “centro da cidade”. <b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “fomos passear no Shopping”, “nos divertimos”, “jogamos”, “fomos para o centro da cidade”, “tinha uma mulher dançando”, “eu tinha que registrar tudo com meu celular”. <b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “tirei várias fotos para guardar de lembrança, já que não sabia quando voltava ali de novo”.
Inf. 15	<b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “fui no domingo”, “nos foi assistir a noite”. <b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “eu”, “nos”, “uma prima”, “meu primo”, “O Dia que viajei pra São Tomé”. <b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “fui pra São Tomé”, “andei nos parques”, “eu brinquei fui tomar banho”, “nos foi assistir”, “fui pra casa dormi”, “tomei café”, “fui pra casa ajeitar minhas coisas”. <b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “fui pra ir embora para São Vicente fui quando cheguei lá fui pra São Tomé”.	<b>Referência temporal dos acontecimentos:</b> “de férias da escola” (tempo impreciso: conhecimento de mundo). <b>Contextualização do assunto, lugares e pessoas:</b> “Eu”, “minha prima”, “suas filhas”, “seu marido”, “São Tomé”, “Bodocó”, “hotel”. <b>Desenvolvimento das ações relatadas:</b> “Viajamos no carro da família”, “Fomos direto para o hotel”, “Lá conheci um garoto”, “minha prima chamou para sairmos da piscina, ali acabava nossa diversão”. <b>Reflexão dos acontecimentos relatados:</b> “A viagem foi curta, mas agradável!”.

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados revelam as mudanças ocorridas da versão inicial para a versão final do RP. Assim, na produção, constatamos os avanços não só em sua estrutura, mas a

compreensão, por parte dos informantes, no que se refere ao processo de organização e distribuição das informações ao longo do texto. Podemos citar a forma de escrita com um plano incompleto, sem que o aluno deixasse explicitado para quem escrever, para que escrever, de que forma escrever, que elementos textuais e interacionais utilizar na produção, entre outros. Assim, os textos revelaram que a versão final deixou explicitada uma capacidade maior dos alunos na busca de atingir o propósito interacional, o que facilmente comprovamos no quadro acima (cf. os Inf. 1, 7, 10 e 13).

Neste estudo, ficou patente que a principal ocorrência do gênero, o tempo, está presente em todos os textos, por mais que um ou outro não o referencie totalmente, ou indefina, por ser uma informação de memória, ora esquecida ora lembrada. Os textos, como observamos, são relatados com verbos no pretérito ou no presente histórico, narrando acontecimentos guardados na memória afetiva; essa informação temporal é completa do início ao fim.

Todos os textos contextualizaram os acontecimentos. Podemos perceber quando encontramos fragmentos que comprovam o uso dos pronomes pessoais em primeira pessoa (referenciando quem relata), os advérbios de lugar (situando os acontecimentos nos reais lugares de sua realização) e os nomes (referenciando os acontecimentos com pessoas reais – geralmente do laço familiar ou de amizade).

Fazemos aqui a mesma consideração feita no quadro anterior, alguns informantes não utilizam as conjunções conclusivas para indicar o término dos acontecimentos, porém, a maioria dos informantes utiliza expressões ou até mesmo o fim da história para a conclusão do texto, o que não deixa de fazer parte do plano de texto empreendido para a interação proposta.

Tais resultados obtidos nas produções revelam que um planejamento bem elaborado, de forma que resulte em uma planificação adequada de textos em determinados gêneros, precisa fazer parte de um trabalho pedagogicamente orientado, em que o aluno vá desenvolvendo, gradativamente, a competência comunicativa.

É relevante, observar os dados analisados e reconhecer que as formas de textualizar um relato implicam, como foi neste caso, saber explicitar acontecimentos, interpretá-los; além disso, é necessário situar pessoas, lugares, relacionar fatos vividos em algum momento e trazê-los à tona em determinado momento. Aliado a isso, é necessário avaliar, se posicionar diante dos fatos relatados, o que parece ser uma das dificuldades que ainda fazem parte das produções dos alunos cujos relatos pessoais escritos nos detivemos a investigar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, além de possibilitar os encaminhamentos teóricos adotados para auxiliar nossa prática docente, proporcionou os meios didáticos e metodológicos para a intervenção na sala de aula.

Sendo assim, a sala de aula nos proporcionou um contato direto com os textos escritos dos alunos, o que levou a questionamentos que nos orientassem quanto ao caminho a ser percorrido na investigação e os meios de minimizar os problemas encontrados (os quais foram minimizados em sua grande maioria), a partir de uma proposta de ação pedagógica. As perguntas que direcionaram nosso trabalho foram:

- O texto escrito pelo aluno do 7º ano cumpre a função social do gênero Relato Pessoal?
- Os alunos produzem textos que atendem ao plano de texto do gênero selecionado?
- Os textos atendem ao plano fixo do Relato Pessoal?
- Os textos possuem plano ocasional?
- Os textos apresentam a estrutura da sequência narrativa?

Essas questões nos orientaram quanto à investigação do plano de texto no gênero Relato Pessoal em produções escritas dos alunos, de modo que conseguimos refletir acerca de nossa prática docente, em um processo em que buscamos possibilitar condições para que os alunos dominassem o conhecimento sobre o plano de texto dos gêneros, como especificamos a seguir, a fim de cumprir os seguintes objetivos:

- ✓ Reconhecer o plano de texto do Relato Pessoal na produção textual do aluno do 7º ano;
- ✓ Identificar os planos (fixo e ocasional) na produção textual do aluno do 7º ano;
- ✓ Identificar a sequência narrativa no texto produzido pelo aluno do 7º ano;
- ✓ Elencar os elementos linguísticos constitutivos do plano de texto (fixo e ocasional) empreendido, e da sequência narrativa;
- ✓ Analisar a ocorrência do plano fixo e ocasional no texto do aluno.

Após conhecer a produção escrita apresentada pelos alunos, planejamos ações pedagógicas que os fizessem apropriar-se dos mecanismos da planificação textual, da estruturação das sequências e da textualidade do Relato Pessoal. Sabíamos que o estudo do plano de texto, mesmo sendo aplicado em apenas um gênero de discurso (Relato Pessoal), o seu entendimento auxiliava o domínio da escrita de outros gêneros, pois estes seguem um plano de texto de um gênero empreendido para a interação entre os interlocutores.

Nesse contexto, os alunos, além da produção do Relato Pessoal selecionado para a pesquisa, passaram a refletir sobre o plano de texto de outros gêneros trabalhados durante o ano letivo, o que fez com que suas produções tivessem um destinatário, o que dizer, de que forma dizer, com que propósito dizer, minimamente planejado.

Na produção do Relato Pessoal, os alunos escreveram com a proposta de apresentar suas vivências pessoais nesse gênero, o qual seria parte de uma coletânea (livro que foi apresentado à comunidade escolar). Além de escrever sobre sua identidade, os alunos, também, puderam expor os lugares onde vivem, as pessoas e sua cultura, o que coloca esse gênero de discurso no patamar de essencial para esse ano escolar. A escrita desse gênero ajudou a reforçar a identidade pessoal e cultural desses alunos, uma vez que proporcionam a estes exporem suas vivências pessoais, mas também contribuiu para a aquisição do conhecimento linguístico-textual, propiciando que eles utilizassem o conhecimento sobre o plano de texto desse gênero para a produção de outros.

Trabalhar com o plano de texto não só facilitou o nosso trabalho profissional, mas também a forma de enxergarmos a interação pelos textos e, conseqüentemente a compreensão da forma que os alunos produziam e os meios de ajudá-los.

O benefício do uso da teoria do plano de texto, no ensino, seja de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas, não param apenas na modalidade escrita, mas em todas as formas de interação. Podemos, também, constatar avanços no que diz respeito à leitura, pois o plano de texto não só auxiliava a produção, mas também no conhecimento da estrutura dos gêneros e das ideias distribuídas ao longo dos textos. Tal fato facilita a interpretação e o reconhecimento do que é lido, possibilitando a construir sentidos por meio dos textos com os quais os alunos lidam no cotidiano. Esses textos auxiliam o aluno a interagir nos usos com as modalidades orais e escritas, no caso específico desta investigação, com a escrita de Relatos Pessoais.

Nessa direção, os gêneros de discurso, como sabemos, são heterogêneos quanto a sua formação estrutural, além de cada gênero possuir um plano de texto único, produzido especificamente para determinada situação interativa. Desse modo, cada gênero de discurso exerce uma coerção no plano de texto organizado para atingir determinado fim comunicativo. A nosso exemplo, estudamos os planos de texto dos Relatos Pessoais, sendo que todos são influenciados por um gênero especificado, de forma que cada plano revela os propósitos interacionais, explicitando uma organização interna diferenciada. Além disso, os autores de um texto em determinado gênero fazem suas escolhas a partir das experiências com situações vividas anteriormente e elas são únicas.

O estudo do plano de texto é uma área muito vasta para o conhecimento dos gêneros de discurso, contando que todo texto possui um plano, uma estrutura para a produção ou reconhecimento na leitura. Acreditamos que o estudo dessa temática pode contribuir muito mais com o ensino da escrita e da leitura, sem especificação de ano escolar ou idade, de modo que o leitor ou produtor textual consiga planejar o que irá produzir, tendo em vista a interação com o outro.

Com relação à pesquisa articulada, foi possível desenvolvê-la, sob a forma de intervenção numa sala de aula determinada de nossa atuação. Ressaltamos que isso foi possibilitado pela sistematização dos conhecimentos por meio da sequência didática, o que salientamos a eficácia para um trabalho de pesquisa-ação. O modelo de sequência didática adotado, além de facilitar a organização dos conhecimentos a serem ministrados, auxiliou o modo de condução das aulas, o que fez toda diferença. A sequência didática propiciou caminhos para que pudéssemos agir, refletir e reagir diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, atitudes que nos tornam professores pesquisadores em nossas próprias salas de aula. É esse um ganho ímpar.

Através da sequência didática aplicada, propusemos aos alunos a produção de duas versões do Relato Pessoal, a primeira versão sem os conhecimentos desenvolvidos nos módulos; a segunda versão com os conhecimentos sobre o plano de texto e as sequências textuais, especificamente a narrativa. Na versão inicial, como já era esperado, uma produção ainda aquém em relação ao plano de texto do gênero Relato Pessoal. Já na versão final encontramos textos com evidências de um melhor planejamento, revelando estrutura e organização interna compatíveis com os requisitos desse gênero. Estabelecendo um estudo comparativo das duas versões, observamos as diferenças e avanços, o que nos fez acreditar nas escolhas didático-pedagógicas

aplicadas e no potencial que cada aluno possui. Conforme acreditamos, desde que o ensino de Língua Portuguesa priorize uma forma clara e eficaz de trabalho, partindo dos conhecimentos linguísticos, interacionais, textuais dos alunos, é possível que esses alunos possam ser sujeitos de seu próprio dizer e atuar em diferentes situações de uso da língua.

Salientamos os avanços obtidos por grande parte dos alunos, pois, como vimos, na primeira versão, eles não tinham algumas das noções do processo de textualidade e do plano de texto em gêneros de discurso. Apesar de termos estudado apenas um gênero de discurso, não significa que o conhecimento seja utilizado apenas para uma interação específica. O estudo do plano de texto e das sequências textuais são universais, ainda auxiliam o conhecimento de outras formas de planificação mais individuais de cada escritor. Assim, o conhecimento de uma especificidade, como foi o caso neste trabalho com o Relato Pessoal, facilita o reconhecimento de outras.

Esse estudo se torna importante quando encontramos professores compromissados em ensinar; dessa forma, percebemos, também, alunos compromissados em aprender. O querer mudar para melhor deve ser um sentimento recíproco entre professor e aluno, se não nada disso importa, podendo ser a melhor teoria, mas sem a sensibilidade humana para o reconhecimento das necessidades reais dos usuários da língua de nada vale.

Ressaltamos que os conhecimentos adquiridos nessa pesquisa não param na sombra do já conquistado, mas possibilitam a continuidade a um processo, o propósito da Educação Brasileira, quer dizer, contribuir com o crescimento dos nossos alunos, ajudá-los a conquistar os sonhos e objetivos de vida.

Essas práticas produziram bons frutos, ajudaram os alunos a saírem de uma condição de leitores e produtores de textos com apenas algumas orientações voltadas para o planejamento de textos, para a condição de alunos que agem e interagem de modo mais consciente, por intermédio de textos mais planejados. Consequentemente, esses textos orientados por um planejamento efetivo, são passíveis de construir sentidos entre os usuários de modo mais eficaz. Com as produções dos Relatos Pessoais, os alunos puderam mostrar à comunidade escolar e a si mesmos seus potenciais de escritores, para o que ainda não tinham despertado.

Para tanto, neste estudo, o leitor encontrará diversas definições e fundamentos teóricos que nortearam as nossas práticas profissionais e de pesquisa, as quais, acreditamos, serem essenciais para um ensino pautado em fundamentos bem definidos,

além de nos oferecer reflexões que também apontam caminhos metodológicos para produção escrita com planos de texto bem definidos.

Ressaltamos o ganho dessa formação continuada, em nível de mestrado, tanto para o profissional docente, quanto para as escolas. Isso implica não apenas no conhecimento relacionado à pesquisa em si, mas da disseminação desse conhecimento em publicações e estudos posteriores, de modo que proporcione o crescimento profissional de outros professores e a melhoria da educação Brasileira.

Ressaltamos a importância desse trabalho desenvolvido pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS/UFRN), voltado para os profissionais da educação, com formação em Letras. Temos a certeza que o ganho maior dessa formação continuada é a reflexão tão necessária ao desenvolvimento das práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, além de propiciar ao professor/pesquisador as ferramentas necessárias para que a sua sala de aula seja um lugar de buscas constantes. Nesse aspecto, estamos nos referindo ao trabalho diário empreendido na formação do aluno, ser humano com maior possibilidade de pensar, agir e decidir conscientemente acerca de suas próprias escolhas.

Por fim, citamos com esse trabalho a possibilidade de melhorias para a educação brasileira, especificamente nas escolas onde desempenhamos nossas atividades profissionais. Que este estudo sirva de base pra minimizar os mesmos problemas existentes em outras escolas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 7ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 2002.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução á análise textual dos discursos**. Tradução: Maria Das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2ª ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: **BAKHTIN, M. Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita**. Linha d'Água, n. 26 (2), p. 241-259, UNICSUL-São Paulo, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 11ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e Letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal.** Dissertação (PROFLETRAS-Mestrado Profissional em Letras). Editora UFU- Uberlândia/Minas Gerais, 2015.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DOLZ, Joaquim, SHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 3ª ed. 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 5ª ed., 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes [et al]. **Linguística textual.** Florianópolis/Santa Catarina: UFSC/LLV/CCE. 2012.

ROJO, R. (2005). **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 184-207.

SILVA, Paulo Nunes. **Tipologias Textuais: como classificar textos e sequências.** Coimbra/Portugal. Almedina, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## ANEXOS

TERMOS DE AUTORIZAÇÃO UTILIZADOS NA PESQUISA:



**CENTRO EDUCACIONAL PROFESSORA ODETE MACIEL FIRMO**

**ENSINO FUNDAMENTAL II**

### AUTORIZAÇÃO

Autorizo o professor/pesquisador, Emanuel Vicente do Nascimento (aluno regular do curso de mestrado profissional-PROFLETRAS/UFRN), à prerrogativa de fazer uso do ambiente escolar para a obtenção de dados e informações produzidas pelos alunos durante a pesquisa-ação nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 7º ano “A” desta referida escola. Os dados obtidos e produzidos pelos alunos serão analisados, exclusivamente, com o objetivo científico, desta forma, será utilizado um código para identificação dos textos e alunos, sem que seja exposta a sua identidade.

Camalaú-PB, 20 de Fevereiro de 2018.

---

Assinatura da gestora escolar



**CENTRO EDUCACIONAL PROFESSORA ODETE MACIEL FIRMO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL II**

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo o professor/pesquisador, Emanuel Vicente do Nascimento (aluno regular do curso de mestrado profissional-PROFLETRAS/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações e textos produzidos (relato pessoal) pelos alunos durante a pesquisa-ação nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 7º ano “A” desta referida escola. Os relatos pessoais produzidos pelos alunos serão analisados (na dissertação), exclusivamente, com o objetivo científico, desta forma, será utilizado um código para identificação dos textos e sua autoria.

Camalaú-PB, 20 de Fevereiro de 2018.

---

Assinatura do aluno-participante da pesquisa

---

Assinatura dos pais ou responsáveis legais pelo aluno





## a) Versão inicial dos Relatos Pessoais

## RP-1 / Inf. 4:

Quando eu tinha cerca de uns (X) 10 anos eu fui pra casa de uma amiga minha chamada Maria quando cheguei no casa dela começou a chover bastante choveu choveu até que parou de chover ai eu e Maria resolvemos jogar bolo mas so que havia so nos duas ai eu e Maria fomos no caso de um amigo nosso chamado Maria ai depois que (X) chamamos ela pra ir com nos ai fomos no casa dos primos de Maria chamados Mari e João ai fomos na casa de outro aniga nossa que moro perto da quadro quando chegamos na quadra havia um problemo a quadra estava toda i nuda ai não teve como jogamos mais mais eu peguei a bola e fuquei bricando de penalte quando fui chuto pro gol cai e bate com o cabço no chão derrepente deu um apagão no minho cabeça minho cabeça estava doendo muito e minho roupa todo molhada ai depois que esperei ninho cabeça para paro de doer e esperamos a quadro seco e fomos jogar.

## RP-2 / Inf. 2:

E u tinha apenas 12 anosquando conheci em São Tomé uma menina chamada Maria. E m um belo dia, combi namos para ir andar de bicicleta na rua onde sua avó morava então ela me chamou para nós ir na casa de João chamar ele parar andar com a gente de bicicleta. C hegando na casa dele, ele estava jogando v ídeogame com seus amigos, Rach e Rich E ntão perguntei se eles queria andar de bicicleta com eu e Maria eles falaram que “sim” então voltamos voltamos para a rua onde estavam. E ntão fiquemos lá andando até que cansamos. Daí R ach, amigo de João perguntui se queríamos ir lanchar, em uma lanchonete lá perto da rua, então todos nós topamos e fomos. Na volta compremos sorvete pra relaxar (X X X X) enfim depois de tudo isso fomos cada um para suas casas descansar.

## RP-3 / Inf. 15:

## O Dia Que (X X X) Viajei pra São Tomé

No dia que fui pra São Tomé foi bom pois andei nos parques e tinha um monte de brinquedos tipo toborgam patinação no gelo, piscina de bolinhas e etc... Depois que eu brinquei fui tomar banho de piscina mais uma prima quando quando a gente termino

nos foi tomar banho e nos foi assistir a noite teve lasanha, arroz de forno, e o monte de comida quando eu terminei de jantar fui olhar meu primo jogar bola ai demoro pra mim ir embora quando foi depois de um tempo fui pra casa dormi quando fui no domingo fui pra casa da minha tia tomar café aí tomei café e voltei pra vestir a roupa de tomar banho de piscina e fui sozinha lá comendo depois fui pra casa aj-eitar minhas coisas e fui pra ir embora para São Vicente (X) fui quando cheguei lá fui pra São Sebastião.

RP-4 / Inf. 3:

A veagem Para São Tomé

Eu tinha, talvez, uns 10 anos. Quando eu fiz essa veagem nesse dia tava ansioso para chegar nessa veagem foi longa eu acho que foi duas horas e meia de veagem quando chegamos em São Tomé já era quase de noite ai fomos para um hotel eu ja tava ansioso para que fosse no outro dia por que nois ia para uma praia ali perto do hotel Quando amanheceu eu mim acordei rápido para ir pra praia tomamos cafe da manha quando teminamos de tomar cafe mim arrumei e fomos pra praia quando chegamos lá chamei minha mãe para entra com migo minha mãe ja tinha entrado eu tava com medo ai lmorei um poco e perdi o medo e entrei foi muito bom quando tava quase a noite fomos imhora pra o hotel ficamos trez dias no hotel quando passou os trez dias fomos embora para casa

RP-5 / Inf. 13:

Um dia	e	estava	no	meu sitio
andando	de	cavalo		quando derrepente
escuteu		um	estralo	quando e
olhei	pra frente		tinha	um
jumento ai		butei	o	cavalo
nele quando	foi		mais	na
frente	e	peguei	o	jegue ai
na		carreira	eu	não vinha
guase	enchergando		nanda com	rosto
cheio	de		sangue quando	cheguei
em		casa os	meus	amigos

começaram rir	de	mém	ai	eu
perguntei porgue			vocês	(rabiscos) (rabiscos)
estão rindo	eles		diseram	passa
a mão na	boca		quando	passaí
eu	estava	sem	um	dente
tinha	torado	o	dente	na
do jegue.				carreira
Perdendo um Dente				

## RP-6 / Inf. 6:

## O dia que eu quase morri

Um dia eu estava no sítio do meu tio, com minha prima, eu tinha uns 5 a 6 anos. Era a primeira vez da minha prima lá, então resolvi mostrar o sítio para ela.

Sáimos por trás da casa do meu tio, para eu mostrar as coisas para ela. Atrás da casa do meu tio tinha um caminho que ia para um rio e para outras casas, eu queria mostrar o rio para ela, então seguimos o caminho. No caminho para o rio tinha um “pé de acerola”, então paramos para pegar algumas, quando estávamos pegando as acerolas, meu (X) tio estava (X) levando o gado para atravessar o rio então ele veio todo em cima de nós, eu saí correndo mas minha prima ficou com os cabelos presos na árvore, quando eu percebi que ela não estava comigo saí correndo para buscar ela. Chegando lá desprendi ela, e resolvemos voltar.

Quando estávamos voltando veio um enxame de abelhas atrás de nós, saímos correndo para a casa do meu tio. E nunca mais inventamos de ir sozinhas pro rio.

## RP-7 / Inf. 2:

## Em São Tomé

Em um dia de sábado em São Tomé eu fui com meu irmão João e a esposa dele no shopping, lá nos fizemos de tudo.

Bincamos de varios jogos como o basquete, moto e (X) depois fomos comer pizza, coxinha, bolo e o que eu mais queria sorvete más tava tão bom que eu pedi outro

E para terminar o dia de domingo fomos no centro da cidade ver umas pessoas dançado e cantado musicas gospel e a proveitei pra tirar umas fotos pra postar no

Whatsapp

RP-8 / Inf. 12:

#### Minhas férias em São Tomé

Nas férias de janeiro de 2017, meu pai mim chamou para ir passar as férias em São Tomé, PP, (Que era onde ele morava.).

Chegando lá, meu pai foi mim buscar na casa da minha tia, ele mim levou para uma lanchonete, logo depois ele mim deixou na casa da minha tia, e foi embora. No dia seguinte, ele foi mim buscar na casa da minha tia, e mim perguntou oque eu queria de presente, aí falei que queria um celular. Depois disso agente foi numa loja, e compramos um celular para mim. Depois disso fomos assistir filme na casa dele. Nos outros dias eu fiquei aproveitando minhas férias.

Daí chegou o dia de voltar par casa, dei um abraço no meu pai, e fui embora para casa.

RP-9 / Inf. 7:

#### O passeio

Eu um dia fui para um trilho de moto com muitos amigos. Nós saímos do balneário publico e saímos passeando por sitios andando por dentro de varedas com muito lamo. Quando Eu passei dentro de um poço de o moto rodou comigo. Eu io tão rápido que caí. Oí eu quebrei a frente da moto todinho. E depois que eu caí não desistir e fuí terminar o percurso. Nos passamos por outro varedo e subimos um serro cheias de pedros e muita dificultado.

Quando eu sair do serrote peguei o asfalto que passo perto do serro do rajado e cheguei no cidade novamente paro o balneário publico paro tomamos um coco cola e almoçar e tomar banho. E quando eu cheguei em casa com a moto quebrado achei que io elava rumo pisa mas o meu pai olho-u pro mim e começou a dar risado por que eu estava mach-ucado. E como eu estovo muito cansado tomei banho e fui do-rmir.

RP-10 / Inf. 9:

#### Minha viagem a São Tomé

No dia 01/01/2018, eu e minha familia nos reunimos como fazemos todos os anos. Nós brigamos, nos divertimos e tomamos bastante banho de rio, teve o amigo

secreto e outras coisas bem legais.

Quando terminou tudo eu, minha mãe e minha irmã fomos com a minha Tia e o meu tio pra casa deles em São Tomé. Chegamos lá super cansados. No outro dia eu e minha irmã levamos minha mãe para ver aonde meus tios trabalharam, porque eu e minha irmã já tínhamos ido lá em outra viagem, mas essa experiencia não serviu pra nada pois nós nos perdemos por um tempo.

Um dia dessas duas semanas que passei lá marcou minha vida, pois fui na casa que Dão Pedro se hospedou em São Tomé. Lá era lindo tirei varias fotos era um lugar bem legal.

Essa viagem me marcou pois vivi muitas alegrias lá.

RP-11 / Inf. 10:

Bom quando aconteceu esse acontecimento marcante na minha vida eu tinha talvez uns 7 anos na verdade não sei se é pelo fato de ter sido uma perda com tudo começou com a separação dos meus pais vocês podem pensar que é uma lembrança triste de se ter em mente mas nem tanto penso isso porque as histórias que sei o sofrimento da minha mãe (X) é o suficiente para eu pensar assim lembro de uma história que minha mãe me falou ela me contou o seguinte: Que uma vez ela ia passando na rua ela estava grávida também estava carregando uma bolsa muito pesada e meu pai estava em um bar (pois minha mãe sofria por conta do seu alcoolismo) e enquanto ela passava por ele não tinha ninguém ali assim que ouvir essa história me perguntei será que é tão ruim assim ficar sem um pai? mas graças a Deus após 20 anos minha mãe se separou de meu pai é claro que o amor o vejo e não é tão ruim assim ver os pais separados e eu tenho um motivo para pensar assim: minha mãe não sofre mais! Título: A separação dos meus pais.

RP-12 / Inf. 8:

O Nascimento da minha Irmã.

No ano de 2014, nasceu minha irmã, eu já tinha um carinho muito grande por ela. Já tinha ficado muito feliz apenas pelo fato de ver ela, por saber que tenho uma irmã, saber que vou poder contar com ela pra tudo que precisar enfim nasceu uma pessoinha tão importante em nossas vidas, Naquele momento estávamos muito felizes esperando a chegada da minha irmã. Logo depois de alguns minutinhos lá vinha ela

com meu pai e minha mãe, assim que eles pararam o carro, eu fui logo correndo para ver minha irmanzinha, então eles desceram do carro.

A primeira foto da minha Irmanzinha foi meu pai que tirou. E esse foi um dos meus momentos mais marcantes na minha vida.

Fim!!!

RP-13 / Inf. 1:

#### O carro preto

Eu tinha, talvez 8 anos. eu tinha um coelho todo manhõ eu io do comer a ele quando foi um dio quando a minho tio tava la e no mundo tava umo Historio dissendo que um carro preto tavo pegando crianço.

mais mesmo assim fui com muito medo quando coloquei o comer la passou um carro preto de umo carreiro predi a sandalho pro que saltou a botão quando cheguei em casa com as perno tremeno muito coração patendo forte minha mãe

–perguntou tader a sandalho

eu respondi – perdi

Quem muito tempo fui pego com medo chegei em caso com a sandalho minho mãe desse – a chassi. eu fiquei calada com tempo fiqui sem medo.

RP-14 / Inf. 5:

#### Meu Batismo

Eu tinha, uns 11 anos, quando eu me batizei, na igreja Evangelica Assbleia de Deus. Em um dia antes do meu batismo eu estava bem feliz, mas confeço que também estava um pouco nervosa. Qua

se nem concegi dormi a noite só pensando no meu batismo. Quando foi no dia seguinte, eu me acordei bem cedo, levei para a igrejaminha bíblia e minha harpa, e fui eu e meu pai.

Depois de um tempo com o pastor explicando como iria ser o batismo, minha mãe chegou com minha avó, meu avô, meu irmão e algumas de minhas pri-

mas, separou as pessoas que iam se batizar com as mulheres na frente, e os homens atrás. (Minha mãe tirou várias fotos).

Depois disso ele pedio que nós, organisacimos uma fila. Quando chegou minha

ves de entrar nas águas, eu estava muito feliz, e quando sai das águas quase não acreditei. Depois do batis eu e minha almoçamos na igreja, E eu voutei para casa feliz da vida.

Fim

RP-15 / Inf. 6:

Minha viagem Para são Tomé.

Quando eu fui Para são Tomé Pela minha Primeira vez. Em um dia minha tiea que morala em são Tom-é chegou. Ela passou algumas s emanas eu estava muito ancioço até que eu fui arrumar minha mala. Eu e minha mãe Para no outro dia nois irmos Para são Tomé até que o dia chegou eu tava muito ancioço Para chegar lá. Quando eu chegei lá eu guardei as coisas e fui dá uma volta no Praia Pasouse algumas s emanas eu tava gostando muito até que chegou o dia de nois voltamos Para São Vicente. Eu fiquei muito triste mais voltei.

b) Produto final da aplicação das atividades da SD (Versão final)

### **Coletânea de Relatos Pessoais: Relatando vidas!**

RP-1 / Inf. 1:

#### Viagem de excursão da professora de Ciências

Eu e meus amigos estávamos na aula da professora Maria, quando ouvimos a proposta de uma excursão na cidade de São Tomé. Ficamos animados. Eu tinha 11 anos de idade e adorava viajar. Então, Maria, a nossa professora de ciências, criou o projeto sobre solos e plantas, por isso que tinha que irmos pra São Tomé. Ainda perguntou se aceitávamos ir a São Tomé, se concordasse, tínhamos que pedir autorização a nossa mãe.

Chegou, então, o dia de irmos a tão esperada viagem. Chegamos logo cedo na escola, ficamos à espera do ônibus, quando o ônibus chegou, corremos para sentar o mais rápido possível, não queria perder tempo.

Viajamos até São Tomé. Chegando lá, a professora nos mostrou várias plantas, uma mais bonita que a outra, em seguida fomos para um lugar que tinha minhocas, tivemos medo delas, depois observamos um buraco enorme. Já era hora de voltar, nos reunimos, fizemos um lanche e viemos embora para São Vicente.

RP-2 / Inf. 2:

#### Passeio no Shopping

Em um dia de domingo, eu e meu irmão fomos passear no Shopping da cidade de São Tomé. Lá nos divertimos muito, tomamos açaí, depois comemos uma Pizza com guaraná, sendo que eu mais queria era tomar sorvete.

Depois de lanchar, fomos para outro andar do Shopping, onde jogamos basquete, boliche e futebol. Joguei com meu irmão e ganhamos no basquete de 20x10, mas no boliche e no futebol, perdemos.

No final do passeio, ainda fomos para o centro da cidade, era muito bonito, enfeitado demais, lá, tinha muita gente e muitos carros, além disso, tinha também uma mulher dançando músicas de Rap, aquilo era a atração principal daquele lugar, muito

rápido, peguei meu celular LG e tirei umas fotos para ficar de lembrança. Essa era a minha primeira vez na capital do meu estado, eu tinha que registrar tudo com meu celular, tirei várias fotos para guardar de lembrança, já que não sabia quando voltava ali de novo.

RP-3 / Inf. 3:

#### A saudade acaba em São Tomé

Quando eu fui para São Tomé, junto com minha mãe e minha vó, era no período de fim de ano, eu tinha por volta de uns dez anos de idade. Era a primeira vez que íamos para São Tomé e na casa da minha tia.

Saímos de São Vicente, ainda era madrugada, de ônibus, chegando em São Tomé íamos procurar a casa da minha tia, mas, ela preferiu nos encontrar na rodoviária. Chegamos na casa dela, minha vó começou a chorar, porque fazia muito tempo que não via minha tia.

Chegamos em São Tomé no dia 30 de dezembro, no outro dia já era a virada de ano. Para a festa de virada de ano, nos arrumamos, só minha vó que não foi. Eu, minha mãe e minha tia fomos para a festa, chegando lá, vimos muita gente, mas ainda não tinha começado, aproveitamos para lanchar, depois do lanche, a festa começou. Passamos um pedaço, não gostei da festa, minha tia já estava com sono, então, resolvemos ir embora dormir. Não foi a melhor festa, mas foi um bom momento de estarmos juntos.

RP-4 / Inf. 4:

#### Um dia de muita chuva

Já faz mais ou menos uns dois anos, um dia qualquer fui para a casa da minha amiga Maria, chegando na casa dela, de repente começou a chover muito forte, depois de algum tempo parou de chover.

Então, nós duas, resolvemos jogar bola, convidamos algumas amigas e amigos e fomos para a quadra, chegando lá, havia alguns pequenos problemas, tínhamos que pular o portão, pois a quadra estava fechada, além do mais, molhada, mas mesmo assim eu queria jogar, entramos, peguei a bola e inventei de brincar de pênalti, sendo

que ainda tinha água, quando coloquei a bola no chão pra chutá-la, escorreguei e caí feio, tinha batido a cabeça no chão, de repente, naquele mesmo momento tive um apagão, quando me levantei saí com a mão na cabeça, ainda tonta, com muita dor, mas a dor foi diminuindo.

Depois desse tempo com fortes dores, a quadra, finalmente, estava seca e poderíamos jogar a vontade, então, formamos os times e fomos jogar. Após o jogo nem lembrava mais da queda, só da divertida partida de futsal. Assim, como de costume nos reunimos em frente da casa de Maria e rimos da teimosia e do ocorrido.

RP-5 / Inf. 5:

Dia de trabalho, dia de dormir pouco

Eu, minha prima, minha vó Maria e meu avô João toda semana tínhamos que ir à feira de Tomé para vender frutas, verduras, queijo e café. Para que a gente chegasse a tempo da feira começar, eu tinha que, no dia anterior, dormir na casa da minha vó. Sorte minha que lá tinha cama de sobra.

Acordávamos bem cedo, por volta de duas horas da madrugada. Meu avô, antes de sair para a feira, tinha que cuidar dos animais, minha vó tinha que fazer o café, já a função da minha prima e eu era ajudar a montar a banca e a vender as mercadorias.

A nossa ida se dava por um carro, aqui na nossa região, conhecido de toyotão (É um tipo de caminhão, só que menor), por ser muito bom pra enfrentar as buraqueiras das estradas de nossa região. Quando chegávamos em Tomé, meu avô ia para a feira do gado, pois ele comprava e vendia animais, minha vó juntamente comigo e minha prima ajudava na montagem da banca e venda de frutas, verduras e lanches (cafés, bolos, pães etc.).

A gente amanhecia o dia vendendo, quando chegava às sete horas tomávamos outro café com os deliciosos pastéis que só vende lá na feira. Ao meio dia meu avô voltava da feira do gado e comprava umas besteirinhas, pra gente não dizer que era o almoço. Logo mais tarde, mais precisamente às duas da tarde, quando terminava a feira, eu comprava as coisas que minha mãe Mariquinha me pedia pra comprar (banana, laranja, tomate, cebola etc.).

Quando essas tarefas findavam, nos organizávamos para vir embora, era o

momento mais feliz do dia, hora de voltar pra casa e poder dormir.

Esses foram os meus momentos marcantes!

RP-6 / Inf. 6:

#### Viagem de férias dura pouco

Quando viajei para São Tomé no período das férias, eu tinha em torno de 6 anos de idade. Viajei na companhia da minha mãe e minha tia. Foi uma viagem bastante longa. Chegando lá, tiramos as malas do carro e almoçamos, em seguida pudemos descansar. No outro dia, pela manhã, fomos para a praia, onde me diverti ao máximo, brinquei de bola, pulei ondas e não queria mais sair da água. Foi muito legal.

Na parte da tarde pudemos conhecer um Shopping, lá conhecemos diversas lojas e, claro, compramos roupas. Andar tanto sem comer não dar, fomos ao Mc Donalds e comemos um Big Mac.

Voltamos novamente às compras:

“aqueles tênis..., aquelas roupas..., aqueles brinquedos...!”

Mais uma vez voltamos à praia, passar por ela e não tomar banho era inevitável.

Ainda porque o calor era imenso, se refrescar com água de côco era outro prazer que eu aproveitava naquele lugar. Mas as férias duram pouco, tivemos que arrumar as malas, já que tínhamos que voltar no outro dia. O que restava fazer era nos despedir e torcer que um dia voltássemos novamente.

RP-7 / Inf. 7:

#### A viagem para o Patacacá

Eu viajei para o Patacacá no ano passado para levar uma mudança com meu tio no caminhão dele.

Quando chegamos ao Patacacá, fomos descarregar a mudança, mas, infelizmente a dona da mudança não estava em casa, sabendo da demora, fomos almoçar e esperar ela chegar. Quando ela chegou, depois de muitas horas, fomos descarregar a mudança.

Depois de descarregar a mudança, fomos lanchar numa lanchonete. Já era

tardezinha e faltava pouco tempo para voltarmos para nossa cidade.

Quando saímos do Patacacá já era quase noitinha, em seguida pegamos à BR. De repente vi alguma coisa refletindo no para-brisa do caminhão, logo meu tio foi reduzindo a velocidade, quando chegamos mais perto, quase parando o caminhão, avistei um pequeno animal, percebi que era um gatinho muito fofo, desci do caminhão, o animal veio ao meu encontro, me apaixonei pelo animal, peguei-o, coloquei no meu colo e o levei para minha casa.

Chegando em casa, pensava que minha mãe iria ficar brava por ter trazido o gatinho sem sua permissão, o gato era tão fofo que minha mãe logo pediu para pegá-lo no braço e quis ficar com ele. Eu disse que ela poderia ficar com ele, logo fomos alimentá-lo com uma ração e em seguida ele foi dormir.

RP-8 / Inf. 8:

#### O nascimento da minha irmãzinha

Eu tinha, talvez, uns 9 anos de idade, quando minha mãe e meu pai estavam indo viajar para São Tomé, logo pela manhã, pois minha irmãzinha estava prestes a nascer.

Assim que chegaram lá, depois de alguns minutinhos, minha irmãzinha nasce. Assim que soube fiquei muito alegre, naquele momento eu já estava louquinha para conhecer minha irmãzinha, quando meus pais chegaram em casa, corri logo ao encontro deles, para ver minha irmãzinha. Quando a vi queria logo pegá-la no colo, de tão fofinha e linda ela era.

Todos nós ficamos muito felizes com a chegada da minha irmãzinha. No outro dia começava as visitas, várias pessoas vieram visitá-la e na saída ganhavam uma lembrancinha. Tinha dois tipos de lembrancinhas, uma era a carinha da Hello Kitty e a outra um vestidinho. Esse foi o momento mais marcante e feliz da minha vida, pois esse era um momento para toda família celebrar a vida com a chegada da minha irmãzinha.

RP-9 / Inf. 9:

### Minha viagem a São Tomé

No dia primeiro de janeiro de 2018, eu como gosto de viajar, me reunir com minha mãe e minha irmã e viajamos para a casa dos meus tios em São Tomé.

Lá em São Tomé, eu, minha mãe e minha irmã tentamos visitar o trabalho dos meus tios, mas acabamos nos perdendo. Depois de um bom tempo andando a cidade, conseguimos chegar no trabalho da minha tia, que era ao lado do trabalho do meu tio, então visitamos os dois.

Alguns dias depois, juntamente com minha tia fomos à casa onde Dom Pedro se hospedou, era uma casa bem grande e bonita, tinha um jardim bem cuidado e lá estava a estátua de Dom Pedro.

Numa manhã de domingo, eu, minha mãe, minha irmã e meus tios fomos à praia Baía da Traição, lá tomamos banho, brincamos e nos queimamos bastante, mas foi muito divertido. Esses foram momentos muito felizes com minha mãe, irmã, tia e tio.

RP-10 / Inf. 10:

### O dia em que visitei o cruzeiro de Tomé

Bom, eu tinha, talvez, uns 10 a 11 anos, quando fomos passear, eu e minha família. Chegando em Tomé, resolvemos visitar o cruzeiro, pois falavam que era muito bonito, tinha santos, fotos e muita gente pagando promessa, fiquei nervosa com a altura, mas encarei meu medo e o desafio, já que a vontade de conhecer o lugar era maior que o medo de cair.

Subindo o cruzeiro, vi coisas inesquecíveis, belas imagens e fotos de santos. Lembro que eu e meu primo violamos uma regra, invadimos um local proibido e cercado onde ficavam os santos, ao lado tinha uma placa escrita “Proibido entrar ou tocar”, por mais que fosse proibido, a vontade de tirar uma foto junto com os santos era enorme. Lembro que até minha mãe colaborou com essa travessura e permitiu que pulássemos a proteção e tirássemos as tão desejadas fotos.

Após esse ocorrido, visitamos todo o cruzeiro e parte da cidade, era hora de voltar para casa e guardar as lembranças maravilhosas da viagem. Íamos saindo do

cruzeiro quando de repente tropecei e ralei os braços e joelhos, entramos no carro, comecei a chorar, claro que pensaram que foi por causa da queda, mas na verdade, foi porque imaginei a saudade que iria sentir da viagem ao cruzeiro. Enfim, amei!

RP-11 / Inf. 11:

O dia em que eu e minha prima quase morremos

Eu e minha prima tínhamos, talvez, uns cinco anos de idade. Estávamos no sítio do meu tio, era a primeira vez dela no sítio, então decidi mostrar o sítio para ela.

Fomos andando por um caminho por trás da casa do meu tio. Esse caminho nos levava a um rio, queria logo apresentar o rio a ela. No caminho pegamos algumas acerolas e fomos nos divertindo. Nesse momento, meu tio estava levando o gado para rio, num piscar de olhos aqueles animais vieram em nossa direção, saí correndo até que percebi que minha prima não estava mais comigo, quando olhei para trás vi que ela estava com os cabelos presos na árvore, chorando. Corri para ajudá-la, soltei os cabelos dela, e decidimos voltar para a casa do tio.

Pensávamos que tinha acabado, quando percebemos que um enxame de abelha vinha em nossa direção, novamente corremos, dessa vez não esqueci minha prima, até que chegamos à casa do tio.

Aprendemos uma coisa, nunca mais saímos de casa sozinhas!

RP-12 / Inf. 12:

Minhas férias em São Tomé

Em janeiro de 2017, meu pai me chamou para passar as férias em São Tomé-PP, onde ele morava.

Chegando em São Tomé, meu pai foi me buscar na casa da minha tia para irmos lanchar. Chegamos na lanchonete e pedimos uma Pizza. Logo depois ele me deixou na casa da minha tia, quando cheguei lá desarrumei minhas malas, tomei um banho, e fiquei conversando com minha tia. No dia seguinte meu pai foi me buscar na casa da minha tia, e me perguntou o que eu queria ganhar de presente, eu falei que queria ganhar um celular. Depois disso fomos numa loja e compramos o celular. Fiquei muito feliz!

Logo após fomos para a casa dele assistir um filme chamado “o exorcismo”, fizemos pipoca e suco. Fiquei aproveitando meus dias de férias com meu pai. Daí chegou o dia de ir embora para casa, dei um abraço em meu pai e voltei para São Vicente.

RP-13 / Inf. 13:

#### A queda do cavalo

Um dia eu e meu cunhado fomos colocar ração para o cavalo, quando chegamos na baía meu cunhado pediu para eu ir dar água ao animal no rio.

Ele disse:

- Tenha cuidado para não cair!

Eu disse:

- Eu tenho cuidado.

Quando montei no cavalo, andei um bocado bom, quando o cavalo disparou em carreira, eu não me segurei, acabei caindo e cumprindo o não-desejado.

Chegando onde meu cunhado estava, ouvi a frase que não queria ouvir.

- Eu avisei que tu tivesse cuidado!

Acabei respondendo:

- Não tem nada não!

Fui teimoso, montei novamente no cavalo, andei, andei e andei. Dessa vez tive mais cuidado e não caí mais.

RP-14 / Inf. 14:

#### Uma viagem inesquecível

Eu tinha por volta dos 12 anos de idade, quando fiz uma viagem para São Tomé. Foi muitas horas de viagem, passamos por diversas cidades, uma delas foi a cidade do Caju, lá vimos várias coisas à venda, como artesanatos de barro (panelas, bonecos e santos etc.). Até que chegamos a São Tomé, fiquei muito feliz. Fomos direto para a casa da minha tia Maria, onde íamos passar alguns dias. Chegando lá, ela logo me convida para passearmos na rua. Fomos conversando no caminho, até que ela me pergunta:

- Mariquinha, você quer ir na casa da minha amiga Antônia?

Respondi:

- Sim, vamos!

Chegando lá, fiquei tímida, pois não conhecia ninguém. Passou algum tempo, até que me adaptei com aquelas pessoas. Nos despedimos e fomos para casa. No dia seguinte retornamos à casa de Antônia, novamente. Conversa vai, conversa vem, de repente surgiu a proposta de irmos à praia, corremos ao Shopping para comprar um guarda-sol e um biquíni. Compramos e voltamos depressa para não perder tempo de ir à praia. Fomos à praia, achei muito bonita, brincamos até que tínhamos que voltar. Esse foi um momento muito especial, além de ter conhecido aquelas pessoas.

RP-15 / Inf. 15:

As férias ainda melhor, porém curta

Eu estava em São Tomé, de férias da escola, com minha prima, quando ela, juntamente com suas filhas e seu marido me convidaram para irmos para Bodocó.

Viajamos no carro da família, no caminho, fizemos uma parada para lanchar (de tão longe). Após algumas horas de viagem chegamos ao Bodocó. Fomos direto para o hotel, deixamos as malas e partimos para o Shopping, como de costume, não resistimos e compramos algumas peças de roupas. De tanto andar nas lojas, ficamos cansados. Voltamos para o hotel, trocamos de roupa e pulamos na piscina. Lá conheci um garoto que se chama João, brincamos, pulamos, corremos, nadamos, o menino foi muito gentil, estava comigo em todas as brincadeiras, isso não posso esquecer, foi um momento muito bom, mas que pena, durou pouco.

Minha prima me chamou para sairmos da piscina, ali acabava nossa diversão no Recife. Chegava a hora de arrarmos nossas coisas para no outro dia voltarmos. Ainda nos restava ir a um restaurante saborear a culinária Bodocoense.

Enfim, no outro dia, logo cedo, voltamos à estrada e saímos em direção à São Tomé da Cacimba. A viagem foi curta, mas agradável!