Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Domingas Alves Bandeira

História de vida dos alunos da EJA: uma análise do funcionamento dos verbos no gênero autobiográfico

Rio de Janeiro
2013

Domingas Alves Bandeira

História de vida dos alunos da EJA:
uma análise do funcionamento dos verbos no gênero autobiográfico

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

Rio de Janeiro
2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

B214 Bandeira, Domingas Alves.
Histórias de vida dos alunos da EJA: uma análise do funcionamento dos verbos no gênero autobiográfico / Domingas Alves Bandeira. – 2013.
156 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino médio) – Teses. 2. Língua portuguesa – Verbos - Estudo e ensino (Ensino médio) – Teses. 3. Língua portuguesa - Português escrito – Teses. 4. Estudantes – Narrativas pessoais – Teses. 5. Educação de jovens e adultos – Teses. I. Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilardo, 1963-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Domingas Alves Bandeira

História de vida dos alunos da EJA:
uma análise do funcionamento dos verbos no gênero autobiográfico

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovada em 27 de março de 2013.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Norma Sueli Rosa Lima
Faculdade de Petrópolis

Rio de Janeiro
2013

Aos meus filhos e netos, por se constituírem como garantia de permanência, mesmo que a vida se apresente como um fenômeno provisório.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido a feitura deste estudo.

À Profª. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu, cuja orientação competente teve o dom de conduzir-me de forma pontual e segura.

Aos professores do Minter em Língua Portuguesa – UERJ – UEMA, pela dedicação ao Curso e pela competência profissional e sensibilidade humana.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo apoio para a realização deste trabalho.

Aos colegas por terem compartilhado, durante o Curso, suas experiências, alegrias e, por vezes, sofreres, mas também saberes.

À querida amiga Silvia Maria Pereira Silva, pelos préstimos e pequenas reflexões que iluminaram este trabalho.

À minha amiga Graça Silva, pelos saberes compartilhados.

Aos amigos Sandro Ricardo e Ribamar Silva, pela amizade e apoio neste trabalho.

À amiga Maria José Viana, pelo incentivo e pelo apoio.

A todos os Vieiras e os Bandeiras, pelo incentivo e pelo companheirismo.

No princípio sempre foi o verbo. Ainda agora dependemos de tradução simultânea para nos entendermos. Portanto, por mais que se insista no jargão da civilização da imagem, vivemos num mundo traduzido cotidianamente por palavras, transformadas em gestos e expressões, mas sempre palavras.

Ana Maria Mauad (2000).

RESUMO

BANDEIRA, Domingas Alves. *Histórias de vida dos alunos da EJA*: uma análise do funcionamento dos verbos no gênero autobiográfico. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este estudo tem como objetivo reconhecer os mecanismos verbais utilizados por alunos da EJA no IFMA de Imperatriz – MA, inicialmente excluídos da escola formal, presentes nas produções do gênero de texto narrativo – relatos da experiência de vida (fragmentos de vida) da ordem do relatar. Os procedimentos adotados basearam-se nas pesquisas de campo e documental, com enfoque quanti-qualitativo, a partir de textos produzidos por alunos do 2º ano do Ensino Médio de Jovens e Adultos, do turno noturno. Analisaram-se os textos, levando em conta a estruturação das sequências tipológicas do gênero narrativo na ordem do relatar e do ponto de vista do funcionamento dos constituintes verbais pertencente ao texto. Os resultados apontam para uma necessidade do ensino da escrita relacionado à variedade de gêneros textuais/discursivos escritos, para que possam usar adequadamente, os verbos pertinentes às diferentes situações de comunicação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Relatos de vida. Produção de textos. Uso dos verbos.

ABSTRACT

BANDEIRA, Domingas Alves. *Life histories of students EJA*: an analysis of how the verbs in the autobiographical genre. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This study aims to recognize the verbal mechanisms used by students in the EJA IFMA Empress - MA initially excluded from formal, present school productions in the genre of narrative text - stories of life experience (fragments of life) in order to report. The procedures were based on field research and documentary, with quantitative and qualitative approach, based on texts produced by students of and 2º year of Secondary Education for Youth and Adults, the night shift. We analyzed the texts, taking into account the structure of typological sequences of narrative genre in order to report and from the point of view of the functioning of the verbal constituents belonging to the text. The results point to a need for education associated to the variety of textual / discursive genres written so that they can properly use the verbs which are relevants to differents communication situations.

Keywords: Education for Youth and Adults. Life stories. Production of texts. Use verbs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relato de vida (Informante 1) 69
Quadro 2 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 1) 70
Quadro 3 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 1) 71
Quadro 4 – Relato de vida (Informante 2) 72
Quadro 5 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 2) 74
Quadro 6 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 2) 75
Quadro 7 – Relato de vida (Informante 3) 75
Quadro 8 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 3) 76
Quadro 9 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 3) 76
Quadro 10 – Relato de vida (Informante 4) 77
Quadro 11 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 4) 78
Quadro 12 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 4) 79
Quadro 13 – Relato de vida (Informante 5) 79
Quadro 14 – Comparativo de sequências tipológicas Relato de vida (Informante 5) 80
Quadro 15 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 5) 81
Quadro 16 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 5) 81
Quadro 17 – Relato de vida (Informante 6) 82
Quadro 18 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 6) 83
Quadro 19 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 6) 83
Quadro 20 – Relato de vida (Informante 7) 84
Quadro 21 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 7) 85
Quadro 22 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 7) 85
Quadro 23 – Relato de vida (Informante 8) 86
Quadro 24 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 8) 87
Quadro 25 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 8) 87
Quadro 26 – Relato de vida (Informante 9) 88
Quadro 27 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 9) 88
Quadro 28 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 9) 89
Quadro 29 – Relato de vida (Informante 10) 89
Quadro 30 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 10) 90
Quadro 31 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 10) 90
Quadro 32 – Relato de vida (Informante 11) 91

Quadro 33 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 11) 91
Quadro 34 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 11) 92
Quadro 35 – Relato de vida (Informante 12) 92
Quadro 36 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 12) 93
Quadro 37 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 12) 93
Quadro 38 – Relato de vida (Informante 13) 94
Quadro 39 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 13) 94
Quadro 40 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 13) 95
Quadro 41 – Relato de vida (Informante 14) 96
Quadro 42 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 14) 97
Quadro 43 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 14) 97
Quadro 44 – Relato de vida (Informante 15) 98
Quadro 45 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 15) 99
Quadro 46 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 15) 99
Quadro 47 – Relato de vida (Informante 16) 100
Quadro 48 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 16) 101
Quadro 49 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 16) 101
Quadro 50 – Relato de vida (Informante 17) 102
Quadro 51 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 17) 103
Quadro 52 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 17) 104
Quadro 53 – Relato de vida (Informante 18) 105
Quadro 54 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 18) 106
Quadro 55 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 18) 107
Quadro 56 – Relato de vida (Informante 19) 107
Quadro 57 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 19) 108
Quadro 58 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 19) 109
Quadro 59 – Relato de vida (Informante 20) 110
Quadro 60 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 20) 111
Quadro 61 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 20) 112
Quadro 62 – Contagem de segmentos do gênero autobiografico dos alunos da EJA (sequências) 113
Gráfico 1 – Resultados em percentuais do gênero autobiografico dos alunos da EJA 116
Quadro 63 – Incidência de uso dos verbos em termos percentuais 117

Gráfico 2 - Resultados em percentuais do uso dos verbos no modo indicativo 118
Quadro 64 – Incidências de tempos verbais no *corpus* analisado 119
Gráfico 3 – Resultados em percentuais de tempos verbais no mono subjuntivo, formas nominais e perífrases 120

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	**PERSPECTIVA DO GÊNERO NOS ESTUDOS DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS OU HISTÓRIAS DE SI**	18
1.1	**Conceituação básica**	18
1.2	**Gêneros de texto da ordem do relatar – descrição de suas particularidades**.....	22
2	**LINGUÍSTICA TEXTUAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE TEXTOS**	27
2.1	**Da teoria da frase ao texto**	27
2.2	**Tema nas orações declarativas**	41
2.3	**Gramática de valências**	46
2.3.1	Classificação de Perini	49
2.4	**Os constituintes verbais: tempo e aspecto no Português**	52
3	**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – RETROSPECTIVA HISTÓRICA**	56
4	**METODOLOGIA DA PESQUISA**	64
4.1	**Característica do Instituto Federal, *locus* da coleta do *corpus***	64
4.2	**Procedimentos para a coleta dos dados**	66
4.3	**Exposição dos dados e sua análise**	67
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – Incidência de uso dos verbos	134
	ANEXO A – Redação 01	137
	ANEXO B – Redação 02	138
	ANEXO C – Redação 03	139

ANEXO D – Redação 04 140

ANEXO E – Redação 05 141

ANEXO F – Redação 06 142

ANEXO G – Redação 07 143

ANEXO H – Redação 08 144

ANEXO I – Redação 09 145

ANEXO J – Redação 10 146

ANEXO K – Redação 11 147

ANEXO L – Redação 12 148

ANEXO M – Redação 13 149

ANEXO N – Redação 14 150

ANEXO O – Redação 15 151

ANEXO P – Redação 16 152

ANEXO Q – Redação 17 153

ANEXO R – Redação 18 154

ANEXO S – Redação 19 155

ANEXO T – Redação 20 156

INTRODUÇÃO

Histórias de vida dos alunos da EJA: uma análise do funcionamento dos verbos no gênero autobiográfico se configura como um tema que reflete a importância de entrar na história dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – *Campus* Imperatriz, para conhecer de modo mais profundo as dificuldades discursivas enfrentadas por eles no momento em que necessitam exteriorizar, embora de forma limitada, o conteúdo constituído e constituidor dos saberes oriundos das disciplinas norteadoras dos conhecimentos linguísticos sistemáticos e não sistemáticos necessários à concretização do texto.

As narrativas, histórias de vida, têm como destaque, neste estudo, o verbo. Este, além de nortear a construção dos enunciados, revela, além da importância, a riqueza da temporalidade produzida em um texto, a aspectualidade em um dado contexto e compreende-se que a análise apresentada se constitui testemunho dos saberes que cada um dos alunos que contribuíram com estudo segredou em sua história de vida. Histórias, que constituídas e contadas, ganharam vida.

O estudo das narrativas memórias de si permite a observação do gerenciamento dos verbos necessários à construção de textos o que evidencia a importância deste estudo e justifica a escolha do tema como objeto de análise. Na tradição escolar, tanto a produção de textos autobiográficos quanto o estudo do gerenciamento dos verbos se dão de forma estanque e dissociados um do outro, como se ambos fossem autônomos e não interdependentes. Por isso, a importância dessa pesquisa.

Como se sabe o narrador e/ou expositor não é o único responsável pelo texto. Logo, faz-se necessário evocar outras instâncias que requeiram, respectivamente, o enunciador e o narrador, visto que o autor seria o criador do texto, mas não se configura como único responsável pelo que é enunciado.

Pela amplitude do tema, o estudo fundamentou-se no âmbito da linguística textual e da linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa. Baseou-se ainda no Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), no estudo do aspecto verbal e do ponto de vista do gênero textual.

A Linguística Textual serviu de base conceitual desta pesquisa, o que permitiu analisar as dimensões e os fatores da textualidade. Já a Linguística Aplicada

viabilizou a percepção das estruturas sintáticas, semânticas e discursivas, necessárias ao gerenciamento do verbo e de seus usos, presentes nas histórias de vida dos alunos da EJA.

A base teórica do (ISD), por sua vez, permitiu a tarefa central de propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem. O estudo da categoria do aspecto verbal por permitir categorização do aspecto e sua relação com as categorias de tempo e modo.

E o estudo dos gêneros textuais, por viabilizar a compreensão dos discursos escritos e/ou orais nos lugares sociais, consequentemente, por permitir a estruturação sequencial das tipologias de texto, mais especificamente as histórias de vida.

É possível que as histórias de vida tenham ganhado maior visibilidade, como recurso metodológico, a partir da segunda metade do Século XX nos Estados Unidos da América e na Europa. Chegou ao Brasil por meio de pesquisadores norte-americanos na década de 1970, momento pouco propício a seu desenvolvimento, uma vez que o regime militar que governava o País, não a percebia com bons olhos.

Por outro lado, ainda enfrentou problemas de ordem econômica, uma vez que os estudos que as utilizavam como técnica enfrentavam barreiras para conseguir financiamento sob a alegação de que, como trabalhava com aspectos de ordem subjetiva, os resultados provenientes das histórias de vida não eram gerencializáveis, o que aponta para o histórico atrelamento da pesquisa brasileira com o paradigma positivista.

Em face de tudo isso, justificou-se a escolha do tema e do objeto deste estudo. Mas não é só. As histórias de vida ou narrativas autobiográficas têm o dom de dar a conhecer aspectos da vida de pessoas, que dada sua importância para a sociedade, para uma classe social, para uma instituição ou apenas para um pequeno grupo de pessoas, merecem ser estudadas e divulgadas como exemplares. Cabe ressaltar que o estudo do funcionamento dos verbos nas histórias de vida dos alunos da EJA, permitiu, a percepção das marcas enunciativas contidas no gênero histórias de vida, objeto central dessa pesquisa.

Partiu-se do seguinte problema: O ensino de textos escritos deve ser significativo para que o aluno tenha motivação para escrever textos. Em face disso, é possível verificar nas realizações da produção textual, narrativas autobiográficas

dos alunos da EJA no IFMA – *Campus* de Imperatriz, a existência de atividades didáticas voltadas ao desenvolvimento de sua competência discursiva?

O problema desta pesquisa centra-se precisamente na dissociação de ensino dos elementos gramaticais da leitura e da escrita de textos, tonando-o assim, pouco significativo no que se refere à motivação de escrever. Em face disso, é possível verificar nas realizações da produção textual, narrativas autobiográficas dos alunos da EJA no IFMA – *Campus* de Imperatriz, a insuficiência de atividades didáticas voltadas ao desenvolvimento de sua competência discursiva.

Como resposta provisória ao problema proposto, adotou-se a hipótese de que a produção textual, narrativas autobiográficas dos alunos da EJA no IFMA – *Campus* de Imperatriz, não comprova a existência de atividades didáticas voltadas para o desenvolvimento de sua competência discursiva. Para buscar a comprovação ou não da hipótese, propôs-se a alcançar os seguintes objetivos:

1 Reconhecer os mecanismos verbais presentes nos textos escritos por alunos do *Campus* já referido.

2 Analisar as propriedades observáveis do gênero do texto, na ordem do relatar, levando em conta o uso dos constituintes verbais vinculados à produção escrita dos alunos da EJA e seu processo educacional.

3 Identificar as características estruturais do tipo de texto narrativo do gênero histórias de vida, evidenciando as marcas de enunciação linguística do gênero textual na ordem do relatar.

4 Identificar o verbo como marca linguística do gênero história de vida.

Para atender aos objetivos propostos, nossa dissertação de mestrado trata, no capítulo segundo, da perspectiva dos gêneros nos estudos das narrativas autobiográficas ou histórias de si. Para isto, parte da conceituação de gêneros de texto da ordem do relatar, bem como da descrição de suas particularidades.

No capítulo terceiro, aborda-se sobre a contribuição da Linguística Textual para a análise de textos, partindo-se do estudo que se estende da teoria ao texto. Além disso, trata-se de questões relacionadas ao tema nas orações declarativas, tendo em conta a classificação de teóricos importantes sobre o assunto e aos constituintes verbais, compreendidos aqui como tempo e aspecto em Língua Portuguesa.

No capítulo quarto apresenta-se panorama da educação de jovens e adultos (EJA), a partir de uma abordagem historiográfica com o intuito de se realizar uma

contextualização dessa modalidade ensino, a qual é da maior importância, uma vez que se apresenta como uma modalidade de ensino que visa a assegurar, além do direito à educação básica, a possibilidade de proporcionar oportunidade aos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, de retorno e de permanência à escola, um dos meios para a preparação para a vida com dignidade através do exercício consciente da cidadania.

No capítulo quinto, trata-se da metodologia da pesquisa, partindo-se de uma caracterização da instituição que serviu como *locus* da pesquisa empírica, o IFMA de Imperatriz; expõem-se os procedimentos para a coleta dos dados em campo e se propõe a exposição dos dados com suas respectivas análises.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese do corpo desta dissertação, demonstra-se a forma como foi tratado o problema, trata-se da comprovação da hipótese e do alcance dos objetivos. Além disso, apresenta-se os resultados principais a que chegou o estudo e as recomendações ao interessados diretos na pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, embora se tenha trabalhado com aspectos subjetivos, a análise das narrativas autobiográficas dos alunos da EJA no IFMA de Imperatriz, Maranhão, permitiu visualizar aspectos objetivos na presença dos verbos, mensuráveis e quantificáveis, de forma que a pesquisa se classifica como quali-quantitativa.

Além disso, ressalta-se que, nos fragmentos de texto inseridos na forma de citações diretas e aqueles provenientes das redações dos alunos da EJA / IFMA, foi respeitada a grafia, conforme determina a NBR 10.520/2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Já as demais partes do texto respeitam as normas orieundas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 2008. Por último, apresentam-se as referências bibliográficas ultilizadas na pesquisa.

1 **PERSPECTIVA DO GÊNERO NOS ESTUDOS DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS OU HISTÓRIAS DE SI**

No decorrer da história foram elaborados diferentes “modos de fazer textos”, ou diferentes espécies de textos, conjuntos que apresentam características comuns. Essa diversidade manifestou uma preocupação com sua delimitação e nomeação. Atualmente, qualquer espécie de texto pode ser designada em termos de gênero e, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero de texto ou gênero do discurso (BRONKCART, 2007).

Neste capítulo, primeiramente apresentam-se conceitos e/ou definições de gênero de texto, seguidos de considerações sobre a articulação entre autobiografias nos espaços de aprendizagem. Por último, discorre-se sobre gênero do texto na ordem do relatar.

1.1 **Conceituação básica**

A discussão acerca do gênero centrou-se nos estudos de Bronckart (2007, 2008) e Marcuschi (2008). Para as narrativas de si, baseou-se em Delory-Momberger (2008) e Lainé (1998). No tocante à ordem do relatar, tomou-se como base Bronckart (2008) e Marcuschi (2008).

Em princípio, deve-se a Platão os primeiros estudos sobre gênero. Todavia foi Aristóteles quem deu à teoria dos gêneros um caráter sistemático, em seus estudos no âmbito da retórica (MARCUSCHI, 2008). Somente com Bakhtin é que a noção de gênero deixa de se relacionar a uma área específica da atividade humana e estende-se aos textos elaborados no cotidiano. Bakhtin (1979) compreende que todo e qualquer enunciado separado de um contexto, apresenta-se como unidade textual autônoma. No entanto, cada esfera do uso da língua elabora seus tipos estáveis do enunciado, os quais se apresentam como gêneros discursivos.

Na visão de Bakhtin (1979), os gêneros são mecanismos de interação verbal criados para satisfazer as necessidades de comunicação humana nas mais variadas instâncias ou esferas sociais, uma vez que cada esfera social adota suas próprias formas de interação verbal, consequentemente, de gêneros textuais diferentes.

Marchuschi (2008, p. 155) afirma que essas esferas de domínio discursivo se “constituem práticas discursivas, nas quais podemos identificar um conjunto de

gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder".

É importante reafirmar que há multiplicidade de classificações dos gêneros. Segundo Bronckart (2007, p. 73), as divergências de gênero são devido à diversidade de critérios utilizados para defini-los, tais como:

> a) Critérios referentes ao tipo de atividade humana (gênero literário, científico, jornalístico, entre outros);
> b) Ênfase no efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, lírico e mimético);
> c) Critérios referentes à abordagem de conteúdos temáticos (ficção científica, romance policial, receitas, dentre outros); e
> d) Critérios relacionados à natureza do suporte utilizado, bem como sua dimensão (romance, novela, artigo de jornal e reportagem).

Ressalta-se, também, a necessidade de se reclassificarem os gêneros, conforme o decorrer do tempo. As produções textuais adaptam-se fundamentalmente em decorrência do caráter histórico. Uns tendem a desaparecer (narração épica, por exemplo) ou reaparecerem sob formas parcialmente diferentes como o "romance polifônico", em "novo romance". Alguns gêneros modificam-se. Enquanto novos gêneros aparecem (e-mail). Os gêneros portanto estão em contínuo movimento.

Miller (1984), em concordância com a percepção de Bronckart (2007), afirma que em função da flexibilidade, tanto da língua, quanto da linguagem, para muito além de fenômenos linguísticos, os gêneros de textos se configuram, também, como forma de ação e de artefatos culturais.

Kress (2003) postula que "a mobilidade dos gêneros permite dizer que caminhamos para uma hibridização ou mesclagem de gêneros de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais haja 'categorias de gêneros puros e sim fluxos'".

Por sua vez, Marcuschi (2008), assim como Fix (1997, p. 97) define a hibridização ou mescla de gêneros como intertextualidade tipológica. Neste caso, pode-se entender, que os gêneros se misturam e quase se confundem, a ponto de um expressar a função de outro. Mais do que intertextualidade, o fenômeno se constitui como intergenericidade.

De igual forma, Adam (2004) reconhece que os gêneros não são puros em função de delimitação clara entre eles, mas, por vezes, mesclam e interpenetram-se

resultando em um novo fenômeno, a genericidade, o que se configura como um deslocamento epistêmico do encadeamento para um artefato linguístico, dinâmico e holístico.

Em suma, os gêneros estão em movimento, e como forma de categorizar o gênero narrativo autobiográfico dos alunos da EJA, e de evitar, posteriormente, confusões terminológicas observadas em análises das produções escritas em estudo (relatos de experiência vivida – depoimentos, fragmentos de vida), adotou-se, com apoio em Bronckart (2008), o termo gênero de texto (gênero textual). Para acabar com o problema de identificação dos gêneros, Bronckart (2007) define o texto como toda unidade de produção autosuficiente com relação ao ponto de vista da ação e da comunicação. O autor adota a expressão gênero de texto, em vez de gênero do discurso, por entender que todo texto se inscreve em um conjunto de textos ou em um gênero. Segundo Dolz Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97):

> Os textos escritos [...] que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos conhecidos e reconhecidos por todos, e, que, por isso mesmo, facilitam a comunicação [...].

Conclui-se, assim, que as regularidades de estruturação linguística em um texto ou conjunto de textos, ou, ainda, em um gênero de texto pertencem ao domínio dos tipos. A expressão tipo de discurso é correspondente ao tipo textual a ser abordado em momento posterior.

A escolha do gênero - narrativa de si - permite conhecer mais de perto a situação de ensino/aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) em Língua Materna, mais especificamente o processo de produção textual na EJA daquela instituição, uma vez que os dados analisados, a serem apresentados no capítulo 5, em que se expõe também, a metodologia da pesquisa, servem como demonstrativo das respostas dos questionamentos a seguir: há correspondência entre o ensino e o saber do aluno a respeito do gênero? Há entrelace entre a estrutura do gênero na ordem do relatar?

Para Delory-Momberger (2008, p. 97) “a história de vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as suas

narrativas, como lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida".

As histórias de vida ou narrativas de si permitem que o sujeito, além de contar a história de sua vida, enquanto narra, se apropria da própria história, portanto, adquire certo domínio de si mesmo nos aspectos físico, psíquico, cultural, social e espiritual.

Demonstra Foucault (2008) que quando o indivíduo utiliza a história de vida como técnica, pode realizar, ele mesmo e/ou em companhia de outros sujeitos, operações sobre seu corpo e sua psiqué que concorrem para a determinação do modo de ser. Assim, as histórias de vida ou narrativas de si contribuem de forma definitiva para que o sujeito construa sua identidade, diante de si e dos outros.

Logo, as histórias de vida ou histórias de si, em instituições educativas emergem à margem dos campos disciplinares constituídos e das práticas educativas e é ancorada na formação de adultos.

Para Pineau (2006), a prática das histórias de vida, ou narrativas de si, partem da ideia de que o indivíduo apropria-se de sua própria história. É contando a história da própria vida que o sujeito se apropria dela como algo significativo e significante. Acrescenta Delory-Momberger (2008, p. 97) que "É […] a narrativa que constitui uma história de vida. Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida".

É perceptível que na história de si, que tal como constrói a narrativa, é a ficção verdadeira do sujeito, ou seja, o sujeito no ato da enunciação. O narrador a toma por verdade e nela se constrói como sujeito individual e social (DELORY-MOMBERGER, 2008). Assim, a narrativa não apresenta "fatos", mas "palavras": a vida narrada não é a vida. A linguagem, portanto, torna indissociável uma história e o sujeito dessa história.

Vê-se, desta forma, a relevância deste estudo, visto que a escola representa para os alunos (da EJA) a experiência de um desafio ao modo de vida. Para Alfred Schitz (1987) a história de vida é a forma como os indivíduos interpretam e constroem suas experiências ao longo de sua existência, tais como as regras, hábitos, valores simbólicos, como a estrutura de experiência de conhecimentos necessários para interpretação dos eventos e das situações com os quais são confrontados. A História de vida ou história de si, de acordo com Bertaux (1999, p. 31-32),

> [...] começaria pela infância e também pela história dos pais, seu meio, bem como origens sociais, cobrindo toda sua história de vida; e, relatos de vida (fragmentos de vida), quaisquer episódios de experiência vivida que um sujeito relata em determinadas circunstâncias a uma outra pessoa.

Para Lainé (1998) o relato de vida se constitui como uma espécie de enumeração de fatos da vida passada de uma pessoa feita por ela mesma. Pode-se, portanto, afirmar que o relato de vida é a produção de uma história, oral ou escrita, produzida a partir dos traços de memória, cuja história contribui para a caracterização da pessoa que a conta, como sujeito e se apresenta como uma instância de mediação entre a história e a própria vida.

Assim, é o relato de vida uma enunciação feita pelo sujeito sobre sua vida passada. Já a história de vida (narrada) é uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que se oferece à reflexão de seu autor, oportunizando-o a uma tomada de consciência sobre seus registros de expressão e de representação de si em face do mundo fenomênico.

1.2 **gêneros de texto da ordem do relatar – descrição de suas particularidades**

A análise das redações, *corpus* deste estudo, exige prévia abordagem sobre as particularidades de alguns gêneros de texto da ordem do relatar para melhor caracterização e descrição dos dados coletados no campo empírico, a EJA do IFMA de Imperatriz, Estado do Maranhão.

O estudo dos gêneros textuais não se configura como um fenômeno recente, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2008), os gêneros são estudados no Ocidente, pelo menos desde o século IV a.C. Para o autor, o que se reconhece como gênero textual, cerca de vinte e cinco séculos depois de sua gênese, com o filósofo grego Platão, é o mesmo fenômeno com uma roupagem nova.

Ao longo do tempo, o objeto permaneceu o mesmo. O que se modificou foi a forma de abordagem e o interesse crescente em torno do tema, inclusive no Brasil, após a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990. Se por longo tempo, gênero esteve associado ao texto literário, isso se modificou e o termo tornou-se mais abrangente, de sorte que pode ser utilizado para distinguir qualquer categoria de discurso, seja escrito, seja falado (MARCUSCHI, 2008).

No entanto, os gêneros textuais não surgiram por acaso, mas por necessidade, uma vez que se fez e se faz necessário compreender os discursos escritos e/ou orais construídos nos lugares/espaços sociais em que ocorrem as ações concretas do ser humano e a construção dos discursos como forma de expressão das atividades dos sujeitos em seus respectivos contextos sociais.

Por isso, Silva e Rocha (2012, p. 3) afirmam: “Hoje, se considera no estudo dos gêneros os lugares sociais onde se realizam os domínios discursivos (o político, o religioso, o jurídico, o científico, o educacional, entre outros)”. Neste caso, depreende-se que os gêneros discursivos se definem, a partir dos lugares sociais em que a ação dos sujeitos se realiza e se expressa. Conforme Bakhtin (1992), toda a atividade humana, para poder expressar-se, elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso.

Os gêneros de texto da ordem do relatar, segundo Bronckart (2007, p. 76), “mesmo quando os exemplares concretos de texto pertencem a um mesmo gênero e são compostos por tipos de discursos idênticos, eles ainda podem se diferenciar em numerosos aspectos” […], pois, “cada texto particular exibe características individuais e constitui, por isso, um objeto sempre único”.

Embora cada texto em particular se apresente como um objeto sempre único, compreende-se que ele foi construído a partir de uma base e de um contexto sociocultural que são conhecidos mais ou menos por qualquer pessoa que tenha contato com o texto. Isso permite sua compreensão e até sua inclusão em um determinado gênero textual, visto que ele é fruto da ação de um sujeito, a partir do lugar social ocupado por esse sujeito.

Os gêneros textuais só podem ser reconhecidos e classificados em categorias porque possuem uma estabilidade, uma heterogeneidade, mesmo que relativa. É esta estabilidade que permite definir cada gênero, embora isso não signifique que os gêneros sejam delimitados de forma rígida. Por vezes, mais de um gênero pode ser identificado em um mesmo texto, logo, as fronteiras que delimitam os gêneros são permeáveis e é isto que caracteriza um fenômeno importante: a intergenericidade.

Os textos, orais ou escritos, são produtos de um esforço do ser humano para se comunicar, e isso ocorre a partir do tempo e do lugar que esse ser ocupa no mundo. Para se fazer compreender, é necessário que as formas de enunciação do discurso sejam conhecidas ou reconhecidas por quem recebe a comunicação. Por isso, no dizer de Dell´Isola (2012, p. 8),

> A produção de linguagem de um indivíduo é uma ação resultante de um conjunto de decisões dentre as quais está a escolha de certos gêneros para a tessitura do texto que deve atender a uma determinada situação comunicativa. Em princípio, existem certos modelos textuais pertinentes a partir dos quais são produzidos novos textos por meio dos quais acontece uma ação comunicativa.

Neste caso, a comunicação não se estabelece, apenas, porque o ser humano se configura como um ser de linguagem, mas porque ele é capaz de escolher as melhores formas de enunciação do discurso a ser comunicado, o que inclui a adoção de um conjunto de decisões que resultam na escolha de um gênero textual específico. Além disso, afirma Meira (2012, p. 102), ao tratar da definição de gênero textual cunhada por Coutinho (2004), que

> Ela estabelece um paralelo entre discurso, texto e contexto. Assim, demonstra que o discurso seria objeto do dizer, estando, portanto, relacionado à enunciação, ou seja, "como —prática linguística codificada, associada a uma prática social (sócio-institucional) historicamente situada".

Isto confirma que o texto, oral ou escrito, está sempre relacionado a uma prática linguística e a um contexto sócio-institucional, ou seja, ao lugar e às condições sociais, culturais e históricas que o autor do discurso ocupa e vivencia no mundo, palco em que se dá sua ação e a necessidade de sua comunicação.

Isto é confirmado por Cecílio, Ritter e Perfeito (2010), os quais asseguram que o significado de texto/enunciado na percepção de Bakhtin enfatiza duas de suas dimensões importantes: a verbal e a social, o que inclui o tempo e o espaço históricos, bem como os integrantes da interação e da orientação valorativa da comunicação.

Isso implica na necessidade de descrever as particularidades de alguns gêneros de texto da ordem do relatar, a fim de esclarecer o gênero do texto em estudo – gênero autobiográfico – fragmentos de vida, que se inclui dentre os cinco agrupamentos de gêneros conforme propõem Bakhtin (2003), Bronckart (2007), Schneuwly (2004):

1 Gêneros da ordem do narrar – envolvem os gêneros cujo domínio social é o da cultura literária, ficcional, marcados pelas manifestações estética e ideológica, necessitando de instrumentos específicos, para sua compreensão e apreciação por

parte dos usuários. Envolvem a capacidade de mimeses de ação, através da criação de intriga no domínio do verossímil, conforme Marcuschi (2008). Exemplos: conto maravilhoso, fábulas, lendas, narrativas de aventuras, de ficção científica, de enigma, contos de fada entre outros.

2 Gêneros da ordem do relatar – são gêneros pertencentes ao domínio de comunicação social da documentação de memorização de ações e experiências humanas. No que tange às capacidades de linguagem, envolvem a capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo, tais como: relato de experiências vividas, biografias, autobiografias, diários de viagem, testemunho, *curriculum vitae*, notícias, reportagem, ensaio biográfico, relatos históricos, entre outros.

3 Gêneros da ordem do argumentar – nesta ordem, estão inclusos os gêneros relacionados no domínio da discussão de problemas sociais controversos, como objetivo de entendimento e/ou posicionamento frente a eles, argumentos que envolvem capacidades de sustentação, de refutação e de negociação de tomadas de posição. Exemplos: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas de leitor, cartas de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa e/ou de acusação.

4 Gêneros da ordem do expor – englobam os gêneros relacionados ao conhecimento sistematizado. Envolvem a capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Exemplo: conferências, resenhas, relatório científico, relato de experiência científica, seminário, artigo, resumos de textos expositivos e explicativos.

5 Gêneros da ordem do descrever ações – são os gêneros de domínio de comunicação social, que descreve ações exigindo a regulamentação mútua de comportamentos. Exemplos: instruções de montagem, receita, regulamento de regras de jogo, regimentos e estatutos.

A distinção dos gêneros ocorre portanto, por agrupamentos, embora tais agrupamentos não sejam estanques. Isso significa que um gênero estará sempre relacionado a outros gêneros. Logo não se pode, segundo Marcuschi (2007), classificar gênero de maneira absoluta, mas sempre de maneira relativa, o que não significa diminuir sua importância, mas implica no reconhecimento de que os

gêneros são permeáveis e, muitas vezes, encontram-se associados em um mesmo discurso.

O estudo do gênero, portanto, requer prévio domínio acerca dos teóricos e de suas conceituações, a devida delimitação do gênero autobiográfico ou narrativa de si, fato que foi estudado de forma aprofundada para eficácia deste estudo.

2 **LINGUÍSTICA TEXTUAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE TEXTOS**

Este capítulo tem como fim apresentar as contribuições de diversos teóricos sobre o estudo da gramática textual, partindo da teoria da frase, seguido da articulação tema-rema como forma de realização das funções da linguagem. Apresenta-se também os critérios posição na frase e os critérios de relação em um dado contexto.

O estudo do texto tem passado por diversas fases ao longo dos anos e coube à Linguística Textual acompanhar e registrar cada um desses momentos. Segundo Fávero e Koch (2007), a Linguística Textual teve início na Europa, na década de 1960, sobretudo na Alemanha. Marcuschi (2008, p. 73) compara os campos de interesse da Linguística Textual no seu início e na atualidade: “A linguística de texto […] trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos. Inicialmente, só se ocupava dos textos escritos e com o processo de produção”.

A consolidação de uma teoria do texto se deu de forma lenta, pois inicialmente os estudiosos restringiam-se a unidades menores como a palavra, a frase e o período. Ainda não havia a preocupação com o contexto pragmático e, consequentemente, com o sentido global dos enunciados, o que remete à questão para um aspecto mais holístico, portanto, menos fragmentário.

2.1 **Da teoria da frase ao texto**

Existem pelo menos três estágios ou momentos, de acordo com a compreensão de Conte (1977), que a transição entre a teoria de uma unidade menor, a frase, à de uma unidade maior, o texto. Ou seja, o momento de transição da análise transfrástica; o das gramáticas textuais e o das teorias do texto. No entanto, essa divisão pode ser apenas ilustrativa, uma vez que, como demonstra Bentes (2001, p. 246), “não há consenso entre os autores de que houve uma certa cronologia na passagem de um momento para outro.”

A análise transfrástica, como o próprio nome sugere, toma como ponto de partida a frase em direção ao texto (BENTES, 2001). Nessa fase, buscou-se a explicação “para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase”. (BENTES, 2001, p. 247).

Dentre esses fenômenos, destaca-se a co-referenciação, também denominada de coesão referencial. Nesse mecanismo, um elemento do texto faz remissão a outro, presente no mesmo texto (KOCH, 2005). Tratar-se-á com mais ênfase sobre a coesão referencial no tópico reservado aos conectores frasais.

Fávero e Koch (2007) salientam que lacunas deixadas pelas gramáticas de frase na explicação de algumas ocorrências linguísticas fizeram surgir o segundo momento: aquele das gramáticas textuais. Dentre essas ocorrências, cita-se a relação existente entre sentenças, sem que haja a presença de conjunções (BENTES, 2001).

Para a compreensão desse fenômeno, é necessário que o falante mobilize conhecimentos de ordem intuitiva. Bentes (2001) ressalta que, embora os elementos de ligação não estejam explícitos, é possível ao leitor estabelecer mentalmente as relações de sentido entre os enunciados. A essa capacidade, Fávero e Koch (2007) denominam competência textual. No segundo momento "postulou-se a descrição da competência textual do falante, ou seja, *a construção de gramáticas textuais*" (BENTES, 2001, p. 247). Ainda em Bentes (2001, p. 251) lê-se como funcionariam as gramáticas textuais:

> Essa gramática seria, semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma seqüência lingüística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado. Este conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual.

O projeto de elaboração de uma gramática do texto não pôde ser levado adiante devido à dificuldade de se criarem regras que contemplassem todos os tipos de textos existentes em uma língua. Em Marcuschi, (2008, p. 73-74) encontram-se alguns motivos para a inviabilidade da produção de gramáticas textuais:

> Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de '*boa formação textual*', o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. Imaginemos a dificuldade que teríamos de propor regras para a produção de todos os gêneros textuais; ou então as regras para obter efeitos de sentido específicos [...]. O projeto seria impossível e inviável. Foi isto que levou os gramáticos do texto a desistirem da ideia.

Convencidos da impossibilidade de se estabelecerem regras para a formação de um texto, os estudiosos abandonaram essa ideia e partiram para a formulação de uma teoria do texto, a qual é definida por Koch (2005) como a Linguística Textual, que já não tem como objeto de investigação, a palavra ou mesmo a frase isolada de um contexto, mas o próprio texto.

Neste caso, ainda, conforme Koch (2005), o texto, porque o ser humano não se comunica por intermédio de palavras ou mesmo de frases isoladas, passa a ser compreendido como a unidade mínima e fundamental da manifestação do fenômeno da linguagem. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 73) destaca que

> A LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.

Dentro dessa nova perspectiva, o texto passa a ser o foco de interesse da Linguística Textual, ou seja, a partir do terceiro momento, os gramáticos do texto concentram-se no funcionamento real da língua e não apenas no seu aspecto formal. Nessa fase, o contexto pragmático em que os textos são produzidos ganha evidência. Entende-se por contexto o "conjunto de condições - externas ao texto - da produção, da recepção e da interpretação do texto." (FÁVERO; KOCH, 2007, p. 15-16).

Por sua vez, o estudo da conceituação de texto também passou por fases concomitantes aos três momentos apresentados. A abordagem desses conceitos justifica-se pelo fato de o texto ser o objeto de interesse nesta dissertação.

Nos períodos da análise transfrástica e das gramáticas textuais, como afirma Bentes (2001), propagou-se a noção de texto em que prevalecia a preocupação com aspectos formais como sua delimitação e elementos que o constituíam: quantidade de palavras e pontuação. Em ambos os períodos, a definição de texto esteve atrelada à sua organização material.

Outro conceito advindo dos períodos da análise transfrástica e das gramáticas textuais e que também destaca os aspectos organizacionais do texto é o de Harweg (1968[1] *apud* BENTES, 2001, p. 247), o qual define texto como "uma seqüência

[1] HARWEG, Roland. *Pronomina und Textkonstitution.* München: Fink, 1968.

pronominal ininterrupta". Para ele, os pronomes eram responsáveis por tornar uma sequência linguística em texto (FÁVERO; KOCH, 2007).

Na contramão dos conceitos relacionados, a partir de 1980, a Linguística Textual passou a definir o texto como um evento comunicativo cujo foco centra-se nos aspectos pragmáticos. Dessa forma, parte-se do cotexto para o contexto (VALENTIM, 2010).

De acordo com essa nova visão, o texto é visto como um acontecimento imerso em um contexto cultural, histórico e social. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 87-88) lembra que "Não se pode produzir nem entender um texto considerando, apenas, a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade." O autor defende a posição sociointerativa, segundo a qual "os textos operam basicamente em contextos comunicativos […], o que os determina como língua em funcionamento." (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

Koch (2002) concorda com o ponto de vista sociointeracional de Marcuschi (2008). A autora propõe que se considere a influência dos interlocutores sobre a produção e recepção do texto:

> 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. (KOCH, 2002, p. 17).

Nota-se em Koch que o texto é entendido como um processo de constante construção por parte de seus interlocutores, sendo assim, cada interlocutor opera com seus conhecimentos para o entendimento do texto. Nesse processo de atualização sobre o estudo do texto, buscam-se definir as características capazes de identificá-lo e organizá-lo, como pode ser constatado a seguir.

Val (1999, p. 5) aponta três aspectos responsáveis pela classificação de uma sequência linguística como texto: "a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento […]; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c) o formal, que diz respeito à sua coesão." Nessa definição, a autora preocupa-se em unir tanto o material linguístico quanto a situação comunicativa.

Fávero e Koch (2007, p. 26) adotam a textualidade como a característica singular para a classificação de um texto:

> O texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto - os critérios ou padrões de textualidade [...].

Já Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete propriedades como sendo os principais fatores que concorrem para a textualidade em qualquer tipo de discurso. São eles: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Por sua vez, Val (1999, p. 5) define textualidade como o "Conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases."

Marcuschi (2008) recomenda a utilização do termo critério, em vez de princípio, ao tratar das propriedades sugeridas por Beaugrande e Dressler (1983), visto que é possível ter um texto, mesmo com a ausência delas. Ressalta ainda Marcuschi (2008, p. 93-94) que os sete critérios propostos pelos autores devem ser observados com certa reserva.

> Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica […]. Segundo, porque tal como já foi lembrado, não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual […].

Observa-se, ao longo dos estudos sobre o texto, a dificuldade de se formular uma definição que dê conta de abarcar todos os agentes participantes do seu processo de elaboração, sejam eles linguísticos ou interacionais. Por esse motivo, em alguns momentos, deu-se mais importância a um desses agentes em detrimento do outro.

Os períodos da análise transfrástica e das gramáticas textuais, por exemplo, foram marcados pela supervalorização dos aspectos organizacionais do texto (material linguístico), enquanto no período da teoria do texto a atenção foi deslocada para o seu contexto de produção.

Concepções recentes têm apontado para um conceito de texto em que interagem o material linguístico e o situacional. Conforme Bentes (2001, p. 247),

> O texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situações sociocomunicativas.

Diante dessa nova abordagem, adota-se para efeito desta pesquisa, o conceito de texto proposto por Marcuschi (2008, p. 72), o qual reúne ao mesmo tempo cotexto (relações internas) e contexto (relações externas): “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Os critérios utilizados na conceituação de textos são de natureza diversa e cabe à Linguística Textual definir cada um deles.

Constituintes frasais - O texto se manifesta quanto ao aspecto formal por meio da coesão. Em Azeredo (2000, p. 131), encontra-se uma definição para essa particularidade: “Ela constitui a continuidade que há entre uma e outra parte do texto. Essa continuidade consiste, em termos gerais, em haver em cada ponto do discurso a ligação necessária entre um segmento e outro que o preceda”.

Dessa forma, os constituintes de uma frase, parágrafo, texto, não importa sua extensão, devem estar concatenados para produzir sentido, nisto consiste a coesão: em fazer com que as ideias se complementem, ao mesmo tempo em que retomam umas às outras. O nexo existente entre uma sequência de frases e os elementos que as antecedem e sucedem é que torna um texto coeso.

A coesão, conforme Val (1999, p. 6), é “responsável pela unidade formal do texto” e se expressa por meio dos seguintes recursos gramaticais e lexicais:

> Entre os primeiros estão os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, por exemplo. […] Já a coesão lexical se faz pela reiteração, pela substituição e pela associação.

Ainda segundo Val (1999, p. 6-7), “a reiteração se dá pela simples repetição de um item léxico e também por processos como a nominalização (ex.: a retomada, através de um substantivo cognato, da ideia expressa por um verbo, como em adiar/adiamento […])”.

Já a substituição “inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia […] e a hiperonímia (quando o termo substituído representa o todo ou a classe e o substituidor uma parte ou um elemento - ex.: objeto/caneta).” Por fim, a associação apresenta-se como “o processo que permite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo (por exemplo, se falamos *aniversário*, podemos em seguida mencionar *bolo, velinha, presentes*”).

Os recursos coesivos mencionados acima são responsáveis por estabelecer o nexo existente entre os elementos do texto. Val (1999, p. 7) faz algumas considerações a respeito da forma como essa ligação se manifesta na superfície textual.

> Esse nexo nem sempre precisa estar explícito na superfície do texto por um mecanismo de coesão gramatical. Vejamos um exemplo: (1) O Pedro vai buscar as bebidas. A Sandra tem que ficar com os meninos. A Tereza arruma a casa. Hoje eu vou precisar da ajuda de todo mundo.

Percebe-se que a ausência de mecanismos coesivos não compromete a clareza do enunciado. Infere-se que se trata de alguém que está distribuindo tarefas entre os membros de uma casa. Quando há uma ocorrência desse tipo, diz-se que, de acordo com Val (1999, p. 8) que "[…] o nexo entre as frases se constrói não só no nível gramatical, mas no nível semântico-cognitivo."

Ao longo do estudo sobre coesão textual surgiram inúmeras propostas de classificação para esse fenômeno linguístico. Passa-se a partir de agora ao estudo da classificação sugerida por Fávero (1999) e por Koch (2005). Em 1999, Fávero lança uma proposta de reclassificação da coesão.

A autora propõe a existência de três tipos: referencial, recorrencial e sequencial *strictu sensu*, em substituição à classificação feita em parceria com Koch, em 1985, na qual elas postulavam a existência da coesão referencial, lexical e sequencial.

Fávero (1999) explica que, no processo de funcionamento da coesão referencial, existem determinados itens na língua que possuem a função de referência. Significa que não são interpretados por seu próprio sentido, mas referem-se a algo necessário à sua interpretação.

Conclui-se da afirmação de Fávero que o item referencial depende semanticamente da informação que o precede. Obtém-se a coesão referencial por dois meios: pela substituição e pela reiteração. A substituição ocorre, segundo Fávero (1999, p. 19), quando

> Um componente é retomado ou precedido por uma *pro-forma* (elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade sêmica: traz as marcas do que substitui) […]. As pro-formas podem ser *pronominais, verbais, adverbiais, numerais* […]. (11) Tenho um automóvel. *Ele* é verde. Ele = pro-forma pronominal.

Por sua vez, a reiteração ocorre quando há a repetição de elementos no texto cuja referência é a mesma (FÁVERO, 1999). Manifesta-se por repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos e hipônimos, expressões nominais definidas e nomes genéricos.

O segundo tipo de coesão, sugerido por Fávero, (1999) é a recorrencial, denominada por Koch (2005) de sequencial. Esse tipo de coesão “se dá quando, apesar de haver retomada de estruturas, itens ou sentenças, o fluxo informacional caminha, progride; tem, então, por função levar adiante o discurso.” (FÁVERO, 1999, p. 26).

São quatro os casos de coesão recorrencial na classificação de Fávero: “Recorrência de termos; paralelismo (= recorrência de estruturas); paráfrase (= recorrência semântica); recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais.” (FÁVERO, 1999, p. 26).

Em último lugar, Fávero (1999) define a coesão sequencial como sendo um dos elementos que fazem o texto progredir, da mesma forma que os elementos de recorrência, isto é, conferem sequência e fluxo informacional ao texto. Assim, diferem e distanciam-se dos elementos de referência.

Esse tipo de coesão pode ocorrer por sequenciação temporal e por conexão. Sobre a sequenciação temporal, Fávero (1999, p. 33) ressalta que “embora todo texto coeso tenha uma sequenciação temporal (já que a coesão é linear) uso o termo em sentido estrito: para indicar o tempo do ‘mundo real’.” Ou seja, a autora refere-se à ordenação lógica que todo enunciado deve satisfazer dentro de um espaço de tempo determinado, a qual permite estruturar frases do tipo: “Levantou cedo, tomou banho e saiu” e não “saiu, tomou banho e levantou.” (FÁVERO, 1999, p. 34).

Finalmente, a sequenciação por conexão diz respeito à interdependência semântica e pragmática dos enunciados que formam um texto, realizável por meio de operadores do tipo lógico, operadores discursivos e pausas (FÁVERO, 1999).

Em seu estudo sobre a coesão textual, Koch (2005) utiliza o termo tessitura para se referir ao modo como os mecanismos coesivos atuam no encadeamento dos constituintes linguísticos que formam o texto. Para ela, a coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (KOCH, 2005, p. 18).

A autora propõe que se classifique a coesão em dois grupos: a coesão remissiva, também chamada de referencial e a coesão sequencial. Nas palavras de Koch, (2005, p. 31) pode-se entender por coesão referencial:

> Aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*.

De acordo com essa classificação, o dinamismo textual dá-se por meio de dois movimentos constantes de ida e de volta, denominados por Koch (2005) de anáfora e catáfora. A anáfora diz respeito à remissão a um referente textual mencionado anteriormente. Por sua vez, a catáfora aponta para um referente que será apresentado atualmente.

Mecanismos gramaticais e lexicais são os responsáveis por estabelecer a conexão entre o elemento de referência e sua forma remissiva. As formas gramaticais têm a função de fornecer ao leitor/ouvinte instruções de conexão entre a forma remissiva e seu referente. Essas formas podem ser presas ou livres (KOCH, 2005).

As formas remissivas gramaticais presas são aquelas que “acompanham um nome, antecedendo-o e também ao(s) modificador(es) anteposto(s) ao nome dentro do grupo nominal.” (KOCH, 2005, p. 34). Citam-se como exemplos de formas presas os artigos, os pronomes adjetivos e os numerais cardinais e ordinais.

Por seu turno, as formas gramaticais remissivas livres “são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão, anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do universo textual.” (KOCH, 2005, p. 38).

Por fim, as formas remissivas lexicais “são aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, possuem um significado extensional, ou seja, designam referentes extralingüísticos.” (KOCH, 2005, p. 48). Exercem essa função as expressões ou grupos nominais definidos, as nominalizações, as expressões sinônimas ou quase-sinônimas e os hiperônimos ou indicadores de classe.

A segunda modalidade de coesão proposta por Koch (2005, p. 53) é a coesão sequencial ou sequenciação, definida como

> Procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Percebe-se que, na coesão sequencial, o foco é direcionado para os elementos desencadeadores da progressão textual. Koch (2005) divide a sequenciação em dois tipos: sequenciação parafrástica e sequenciação frástica. A autora explica que a sequenciação parafrástica é aquela que se vale de alguns procedimentos de recorrência como a reiteração de um mesmo item lexical e a paráfrase, com o intuito de promover a progressão textual. Já a sequenciação frástica é aquela em que determinadas marcas linguísticas como *também, no entanto, pois*, entre outras, garantem a sucessão das ideias sem rodeios (KOCH, 2005).

Tendo em vista tanto os conceitos quanto as propostas de classificações apresentados para a coesão textual, conclui-se que os conectores exercem funções variadas em uma sequência textual que vão desde a ordenação espacial e temporal do texto até a progressão do seu fluxo informacional. Eles, geralmente, atuam em conjunto com a finalidade de promover a conexão entre as partes que formam o texto, como também de organizá-las e segmentá-las, de modo que se obtenha como resultado um todo significativo e coerente.

Organização conceitual da sentença - O estudo da perspectiva funcional da sentença (PFS), também denominada de “organização contextual da sentença”, “tema - rema” ou “estrutura tópico-comentário”, é introduzido no âmbito da Escola Linguística de Praga por Vilém Mathesius. Contudo, atribui-se a Henri Weil o pioneirismo nesse campo de investigação (PEZATTI, 2006).

Considerando o aspecto metafuncional textual da linguagem, a oração, conforme Ventura e Lima-Lopes (2002, p. 1),

> […] divide−se em duas partes: a primeira, que corresponde ao início da oração, é o Tema, e o restante é o Rema. A organização da oração em Tema−Rema normalmente acontece da seguinte forma: na parte que corresponde ao Tema, colocamos informações cuja função é fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto; ou ainda, estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir, ou seja, do Rema.

Esses conceitos iniciais são suficientes para que, posteriormente, diversos autores se interessem pela investigação desses fenômenos, dentre eles Jan Firbas

e Frantisek Daneš, ambos integrantes do Círculo Linguístico de Praga. Mais tarde, Halliday também demonstra interesse pela estrutura tema – rema. Ele aplica a noção de tema ao seu modelo sistêmico-funcional (MORAIS, 1997).

A noção preliminar de tema – rema desenvolvida por Mathesius é retomada sob novos enfoques e terminologias. Além disso, alteram-se, também, os critérios para sua identificação. É comum no estudo da articulação tema – rema deparar-se com terminologias como *dado* e *tópico*, em que ambas referem-se a *tema* e *foco, comentário* e *novo,* referindo-se à *rema*.

É válido ressaltar que essas terminologias variam em função do enfoque que se dá ao tema e ao rema. Os autores que consideram o tema como a unidade que transmite uma informação conhecida utilizam a terminologia *dado* para essa estrutura, enquanto o rema recebe a denominação *novo*, visto se tratar da unidade que transmite informação nova.

Morais (1997) aponta cinco critérios de delimitação da articulação tema - rema, adotados pelos autores que se dedicaram ao estudo dessa estrutura. São eles: relação semântica “acerca de”, posição na frase, elemento base ou fundação, relação com o co(n)texto e dinamismo comunicativo. Cada um desses critérios é originário das características esboçadas por Mathesius para a estrutura tema – rema. Entende-se aqui que, além desse critério, contribuirá para a delimitação da estrutura tema – rema, atuam, também, na sua identificação. Veja-se, agora, alguns pontos relevantes sobre cada um deles.

Relação semântica “acerca de”: viu-se, inicialmente, que Mathesius divide a frase em duas partes: tema e rema, sendo o tema aquilo acerca de que se fala e o rema o que é dito do tema. Segundo Morais (1997, p. 8), vários estudiosos utilizam essa constatação de Mathesius como um critério para a identificação do tema e do rema da frase. A autora chama esse critério de “critério da relação ‘acerca de’. Dentre os seus adeptos estão: Hawkinson e Hyman, Reinhart e Halliday.

Por outro lado, há autores que não aderem ao critério, por considerá-lo insuficiente para a identificação do tema. Dentre eles, ressalta-se Chafe (1976)[2]. Conforme Carvalho e Dalla Pria (2010, p. 77) “Ao referir-se a *sujeito* como o "ser de quem se diz algo" ou, ainda, como "a pessoa ou coisa sobre a qual se faz uma

[2] Chafe, Wallace L. (1976), “Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view”, in Charles N. Li, Subject and Topic, New York, Academic Press, 27-55.

declaração", passa-se a igualá-lo à noção de tópico'". Isto resulta no binômio sujeito – tópico, em que tópico coincide com tema.

O critério posição na frase: baseia-se na concepção do tema como o elemento responsável pelo "ponto de partida para a mensagem". (MORAIS, 1997, p. 10). Nesse sentido, concebe-se o tema como o constituinte que figura no início da frase, seguido pelo rema. Halliday é um dos autores que assume esse posicionamento: "De fato, a tematização é para Halliday a distinção numa oração dos dois segmentos do *tema* e do *rema*; o tema, é por definição, o primeiro segmento de qualquer oração, seguido pelo rema". (ILARI, 1992, p. 21).

Morais (1997) lembra que nas línguas que apresentam a estrutura SVO (sujeito + verbo + objeto) o sujeito é o constituinte que costuma se posicionar no início da frase. Isso faz com que, naturalmente, as estruturas sujeito/tema coincidam. Ilari (1992), também, chama atenção para esse fato, mas alerta que não se trata de uma coincidência obrigatória, pois uma simples alteração na ordem ou na construção dos constituintes frasais faz com que essas estruturas se dissociem, como no exemplo: "O aluno abriu a porta com a chave estrela".

Assim, a expressão "o aluno" pode ser identificada ao mesmo tempo como o sujeito, o agente e o tema da oração. Porém, quando se aplicam critérios que originam segmentações diferentes essas categorias, também, se dissociam, como se observa abaixo:

a) Com a chave estrela, o aluno abriu a porta
tema **agente/sujeito**

b) A porta foi aberta pelo aluno
tema/sujeito **agente**

c) Com a chave estrela, a porta foi abeta pelo aluno
tema **sujeito** **agente**

Como se vê em a) e em c), a alteração na ordem da frase original produz novas construções, consequentemente, ocorrem mudanças, também, na identificação dos seus constituintes. Tanto em a) quanto em c) o sujeito e o tema

não coincidem, apenas o agente continua o mesmo, mas em posição diferente. Em b), tema e sujeito são coincidentes.

No entanto, a alteração na ordem da frase para a voz passiva faz com que se altere, também, a posição do agente em relação à frase original. Segundo Ilari (1992, p. 22),

> […] esse tipo de alteração na ordem dos constituintes frasais implica ainda outro tipo de mudança, que ele chama de escopo. Entende-se por escopo a ênfase que se quer dar a um ou outro segmento da frase. Dessa forma, nas frases a) e c) enfatiza-se o instrumento utilizado para a ação de apertar os parafusos. […].

Elemento base ou fundação: como todos os critérios anteriores, esse também provém da proposta de conceituação inicial de Mathesius, para quem tema corresponde à base ou à fundação de um enunciado e o rema ao seu núcleo ou parte central. Morais (1997) aponta os linguistas Firbas e Daneš como aqueles em que a noção base e núcleo mais se aproxima da que foi concebida por Mathesius.

O critério relação com o co(n)texto, de acordo com Morais (1997) toma como elemento chave para a identificação do tema – rema a estrutura informacional da frase, cuja base é a oposição entre *dado* e *novo*. Entende-se que figuram na frase dois tipos de informação: a informação dada ou conhecida, expressa pelo tema, e a informação nova, introduzida pelo rema.

De acordo com Morais (1997), entre os linguistas da Escola de Praga o critério da dependência contextual tem sido o fator preponderante para a identificação do tema. Já "o tópico é constituído pelos elementos que foram retirados do contexto, e que por isso são elementos '*given*' ou '*known*', e o comentário […] corresponde aos elementos cognitivos novos introduzidos no discurso, os elementos '*new*'." (MORAIS, 1997, p. 16).

Essa divergência teórica leva Morais (1997, p. 19) a tecer algumas considerações sobre a fragilidade dos conceitos *dado* e *novo*:

> Em muitas situações de comunicação, o ouvinte/leitor pode identificar aquilo acerca de que se transmite informação sem que possua um conhecimento anterior do referente em causa e/ou da expressão referencial que o designa: na verdade, somos frequentemente confrontados no nosso dia-a-dia com discursos sobre objectos de que nunca tínhamos ouvido falar e, contudo, somos capazes de os reconhecer como tema (aquilo de que se está a falar) do enunciado em que se encontram.

Em casos assim, o tema não tem uma correspondência imediata com a noção de *dado* ou *conhecido* e prevalece o critério "a cerca de" para sua identificação. Dessa forma, ela conclui que "vários factores concorrem, como vemos, para distinguirmos as estruturas temática e informacional". (MORAIS, 1997, p. 20).

O grau de dinamismo comunicativo, segundo Morais (1997) a noção de grau de dinamismo comunicativo desenvolve-se ao se considerar que todos os elementos de uma frase se distribuem de acordo com o grau de dinamismo comunicativo que transportam. Assim, ele distingue o *tema* como o elemento com o menor grau de dinamismo comunicativo, o *rema* como aquele com maior grau de dinamismo e a *transição* como o elemento que transporta um grau intermediário de dinamismo.

Diante da diversidade de pontos de vista apresentados, nota-se que não há homogeneidade entre os autores quanto à seleção dos critérios para a definição de tema e de rema. Por vezes, alguns linguistas preferem utilizá-los separados ou em conjunto, a isso se deve a diversidade de conceitos, de abordagens e de terminologias sobre o assunto. Pode-se, portanto, sintetizar os critérios apontados por Morais (1997) no quadro a seguir:

Critério	Tema	Rema
Relação semântica "acerca de"	aquilo acerca de que se fala	o que é dito do tema
Posição na frase	constituinte que figura no início da frase	segue o tema
Elemento base ou fundação	fundação da frase	seu núcleo ou centro
Relação com o contexto	informação dada ou conhecida	informação nova
Grau de dinamismo comunicativo	elemento com o menor grau de dinamismo comunicativo	elemento com maior grau de dinamismo comunicativo

Além dos autores citados, registra-se também o estudo realizado por Ventura e Lima-Lopes (2002) sobre a caracterização e a realização do tema em português. Para eles, a identificação do tema está intrinsecamente ligada à sua posição na oração:

> O Tema é indicado pela posição que ocupa na oração. Ao falarmos ou escrevermos em português (e também em inglês), sinalizamos que um item é temático colocando-o em posição inicial. Portanto, *o Tema é o elemento que funciona como o ponto-de-partida da mensagem*. O resto da mensagem, ou seja, a parte em que o Tema desenvolve-se, é o Rema. (VENTURA; LIMA-LOPES, 2002, p. 2).

Quanto aos elementos que constituem o tema, Ventura e Lima-Lopes (2002) assinalam que, além dos sintagmas nominais, podem aparecer em posição inicial na

oração os sintagmas adverbiais e preposicionados, todos eles elementos necessários à elaboração do texto.

Os autores apresentam, uma regra geral para a identificação do tema: "*Tema é tudo o que aparece em posição inicial na oração, até o final do primeiro elemento experiencial* (participantes, processo (verbo) ou circunstância)." (VENTURA e LIMA-LOPES, p. 3).

Veja-se a explicação que eles atribuem aos elementos experienciais: "*Processo* (que representa a ação), *participantes* (que ora realizam ora são afetados pela ação) e *circunstâncias* (responsáveis pelo pano de fundo)." (VENTURA e LIMA-LOPES, p. 7). Segundo Ventura e Lima-Lopes (2002), o tema só pode contar com um desses elementos por vez em sua formação. Além disso, cabe ressaltar que o tema se opõe ao rema, elemento que se configura como o objetivo.

Em sua proposta de identificação do tema, os autores associam a seleção do elemento que deve ocupar a posição do tema com a escolha do modo da oração e lembram que na Língua Portuguesa as orações se apresentam em três modos: declarativo, interrogativo e imperativo.

Devido à extensão da classificação, optou-se por enfatizar a incidência da estrutura tema - rema apenas nas orações do modo declarativo, com base na constatação de Morais (1997, p. 30): "A unidade de análise privilegiada é, pois, a frase de tipo declarativo". Isso porque as orações do tipo declarativo contêm sempre uma afirmação ou uma negação sobre algum fenômeno ou aspecto do real.

A abordagem acima serviu de norte para se entender, de fato, como surgiu a gramática do texto, bem como a estruturtação da oração em tema-rema, cujo fim é entender a estruturação do texto. Portanto, é importante a identificação do tema-rema nas orações, bem como a posição e a classificação de diversos autores, visto que, para análise, tanto das narrativas quanto dos constituites verbais, faz-se necessário o domínio para o alcance dos resultados e relevância do estudo.

2.2 **Tema nas orações declarativas**

A abordagem sobre o tema serve, para demostrar que parte dos elementos significativos necessários à interação verbal estão presentes na frase. Desta forma, diz-se que há nas frases termos marcados e não marcados.

Não - marcado: Tema = sujeito. A expressão não - marcado refere-se ao padrão típico, usual das orações. Em português, nas construções desse tipo o tema coincide com o sujeito (VENTURA e LIMA-LOPES, 2002).

TEMA	REMA
Os alunos	Estudam no IFMA
Os alunos que estudam no IFMA	têm obtido grande desempenho.
Os alunos da EJA	têm obtido grande desempenho.

Marcado: esse termo refere-se a alternativas não usuais de se construírem as orações. Nesses casos, assumem o papel de tema: “Um sintagma adverbial ou preposicionado, funcionando como adjunto na oração; ou um complemento, que é um sintagma nominal deslocado que não está funcionando como sujeito.” (VENTURA e LIMA-LOPES, 2002, p. 5).

TEMA	REMA
Em 2013,	a oferta de vagas nos curso da EJA aumentou 28%.
Temos	ofertado novos cursos

Percebe-se nos exemplos acima que os autores consideram também como tema marcado aquele formado somente pelo processo (verbo). Para Ventura e Lima-Lopes (2002), isso é possível porque em frases desse tipo o processo encontra-se em posição inicial e é o primeiro elemento experiencial da oração.

Os temas apresentados são ainda classificados por Ventura e Lima-Lopes (2002, p. 6) como tema simples, pois “são temas formados, apenas, pelo primeiro elemento experiencial da oração.” Sobre a composição do tema simples, adverte-se que nem sempre ele é constituído por, apenas, uma unidade: sintagma nominal, adverbial ou preposicionado. Os autores ressaltam que “ele também pode ser constituído de dois ou mais sintagmas, formando um único elemento estrutural.” (VENTURA e LIMA-LOPES, 2002, p. 7).

TEMA	REMA
Os alunos e os professores	assistiram à apresentação do projeto da EJA.

Nota-se no exemplo anterior que o fato de a estrutura ser formada por dois sintagmas nominais não desmerece sua classificação como tema simples, pois ela cumpre a exigência para tal classificação: o tema é formado pelo primeiro elemento experiencial da oração, o participante: “Os alunos e os professores assistiram à apresentação do projeto da EJA”.

A proposta de Ventura e Lima-Lopes (2002) mostra mais uma vez a heterogeneidade de abordagem na classificação e identificação do tema e do rema. A discussão em torno dessa estrutura revela-se profícua também quanto aos seus níveis linguísticos de análise.

De acordo com Morais (1997), o estudo da estrutura tema - rema deu-se, inicialmente, em torno da frase. Todavia, “o facto de as unidades tema e rema serem concebidas, essencialmente, como funções do domínio frásico não impede, nem tem impedido que se lhes reconheça também uma função importante no plano textual ou discursivo.” (MORAIS, 1997, p. 62). O linguista pragueano Frantisek Daneš foi o primeiro a introduzir a análise funcional tema - rema no nível de análise textual.

Daneš (1974) contribui de forma significativa para o alargamento do estudo da estrutura tema - rema no nível textual, ao sugerir a contribuição da organização temática da frase para a coesão do texto, e não somente isso, segundo o autor, o tema atua também como um elemento de progressão textual.

Como explica Morais (1997, p. 64), é o tema o elemento que assegura a coesão textual, porque é a partir dele que se retomam os elementos do contexto, os quais permitem a progressão do texto. Ele permite a realização de um rema que, na concepção de teóricos como Daneš, incorpora elementos cognitivos àqueles já apresentados no discurso anterior. A progressão temática é definida por Daneš (1970) como “o esqueleto da estrutura textual”, ele a classifica em cinco tipos; a saber:

1 Progressão temática com um tema constante - se dá pelo acréscimo de novas informações remáticas a um mesmo tema (KOCH, 2005, p. 64). Exemplo: “O cão é um animal mamífero e quadrúpede. Ele tem o corpo coberto de pêlos. O cão é um excelente guarda para nossas casas. (Ø) É um animal muito fiel”.

2 Progressão com tema derivado - pressupõe a existência de um hipertema, o qual se subdivide para dar origem a temas parciais, Koch (2005, p. 64). Exemplo:

> O Brasil é o maior país da América do Sul. A região Norte é ocupada pela bacia Amazônica e pelo Planalto das Guianas. A região Nordeste caracteriza-se, em grande parte, pelo clima semi-árido. As regiões Sul e Sudeste são altamente industrializadas. A região Centro-oeste encerra o Distrito Federal, onde se localiza a capital, Brasília.

3 Progressão por desenvolvimento de um rema subdividido – ou simplesmente, por subdivisão do rema, conforme KOCH, 2005. Manifesta-se pelo desenvolvimento das partes constituintes do rema. Exemplo: “O corpo humano divide-se em três partes: A cabeça é formada de crânio e face. O tronco compõe-se de tórax e abdômen. Os membros dividem-se em superiores e inferiores.” (KOCH, 2005, p. 65).

4 Progressão com salto temático - omite-se um segmento intermediário facilmente recuperável pelo contexto (KOCH, 2005, p. 65): “Toda epopéia contém elementos convencionais. Um desses elementos é o herói. ≠ Representante dos ideais de uma nacionalidade, passa por uma série de peripécias e acaba sendo glorificado”.

Nota-se nos exemplos um movimento constante de retomada do tema, fato que favorece o estabelecimento da coesão. É notório, também, que o acréscimo de novas informações a esses temas possibilite o movimento inverso, contribuindo assim para a progressão textual.

Diante do que foi exposto a respeito da articulação tema – rema, percebe-se que essa estrutura possibilita inúmeras vertentes de análise, como bem ressalta Morais (1997, p. 25):

> As unidades funcionais ‘tema’ e ‘rema’, pela diversidade de funções que lhes são atribuídas, são um poderoso instrumento de trabalho - com vastas aplicações, desde o domínio da frase ao textual, seja em abordagens sintácticas, semânticas ou pragmáticas.

Categorias da língua e das categorias textuais – A ênfase no texto enquanto objeto da Linguística Textual é considerada um avanço nos estudos linguísticos. Porém, deve-se acrescentar que, ainda, há muito a ser feito nesse campo de estudo. Segundo Adam (2011, p. 75), “a abordagem da língua é, tradicionalmente, uma abordagem morfossintática da gramaticalidade dos enunciados.” Ou seja, existe uma tendência teórica de isolamento dos aspectos gramaticais em prejuízo do estudo do comportamento desses mesmos aspectos no nível textual.

Diante disso, incube-se a Linguística Textual da tarefa de distinguir entre as categorias da língua (gramaticais) e as categorias textuais. Adam (2011, p. 76) sugere essa distinção para a classe dos pronomes:

> A bela homogeneidade da classe morfológica dos pronomes pessoais desfaz-se logo que se passa para o nível do texto. Os pronomes de terceira pessoa *ele(s)* e *ela(s)* devem, com efeito, ser (re)classificados no domínio das retomadas, com os demonstrativos, certos indefinidos e certos grupos nominais definidos.

Sabe-se que, gramaticalmente, de acordo com Ferreira (1992), os pronomes, em geral, funcionam como substitutos ou acompanhantes de um substantivo (nome). Porém, no domínio textual, esses mesmos elementos atuam como verdadeiros promotores da coesão, ao retomar itens já mencionados ou apontar para itens que, ainda, emergirão no texto.

Koch (2005, p. 39) destaca que os pronomes pessoais de terceira pessoa "fornecem ao leitor/ouvinte *instruções de conexão* a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida". Por esse motivo, são denominados formas remissivas gramaticais livres.

Neste caso, como se percebe, um mesmo elemento linguístico pode atuar de forma limitada, como substituto de um nome, na perspectiva tradicional, ou, de forma complexa: como um agente organizador das relações de referência dos constituintes do universo textual, na perspectiva textual.

É exatamente a esse comportamento distinto que Adam (2011, p. 76) se refere, o qual implica mudanças de ordem analítica e conceitual, "ao passar de uma categoria a outra, muda-se o quadro de análise e também as classificações." Nesse sentido, muda-se também o ponto de partida da análise que deixa de ser puramente gramatical e passa a ser textual. Ou seja, passa dos simples aspectos formais da língua para os aspectos que comportam os sentidos que o autor do texto quis expressar de forma explícita ou não.

Portanto, na linguística textual o tema assegura a coesão textual e é de suma importância para a progressão do desenvolvimento de um rema. Ou seja, as informações referentes ao tema podem ocorre de diferentes maneiras, tanto constituindo um período simples, quanto um composto. Por vezes, até mesmo um parágrafo por inteiro.

2.3 **Gramática de valências**

Neste tópico, o assunto gramática de valências explicita a regência dos verbos e nortea a pesquisadora na análise dos textos, mais especificamente das flexões verbais, no *corpus* estudado.

A perspectiva valencial adota o verbo como o elemento responsável por organizar a estrutura da frase. Em vista disso, admite-se a existência de uma relação de subordinação dos demais constituintes da frase em relação ao verbo (OLIVEIRA, 2009).

Acrescente-se a isso o fato de que a noção de valência não se restringe, apenas, aos verbos e aos sintagmas a ele relacionados. Borba (1996) expande o conceito de valência, ao admitir relações de dependência entre elementos pertencentes a outras classes como os nomes, adjetivos e alguns advérbios. Depreende-se, então, a existência de dois tipos de valência: nominal e verbal.

Valência na perspectiva tradicional - O conceito de valência verbal figura nas gramáticas tradicionais com o rótulo de regência verbal. Essa, por sua vez, serve-se da noção de transitividade para explicar a ligação existente entre o verbo e os termos a ele relacionados. Assim, em gramáticas como a de Ferreira (1992, p. 377), o verbo criticar no exemplo: “Todos criticaram o projeto” é classificado como verbo transitivo direto, pois necessita de um objeto direto para completar-lhe o sentido.

Nas gramáticas tradicionais, é comum a classificação dos verbos em três categorias: transitivos, intransitivos e de ligação.

Faraco e Moura (2004) e também Ferreira (1992) utilizam essa mesma nomenclatura, com a diferença de que, na gramática de Ferreira, os verbos transitivos e intransitivos reúnem-se em um grupo maior, ao qual ele chama de verbos significativos, dessa forma, o autor divide os verbos em significativos e de ligação. Passa-se agora às definições dadas por Ferreira (1992).

•**Verbo significativo**: é aquele que “expressa uma **ação**, ou um **acontecimento** […]. Um verbo significativo pode ter sentido completo ou incompleto. Dependendo disso, ele é classificado como **intransitivo** ou **transitivo**.” (FERREIRA, 1992, p. 216). Exemplo: “O juiz de paz chegou cedo ao cartório.” (FERREIRA, 1992, p. 216).

Na tradição gramatical, o verbo chegar recebe o nome de intransitivo, visto se considerar que esse verbo carrega em si um sentido completo. Chama-se adjunto o termo que acompanha esse tipo de verbo.

•**Verbo intransitivo**: Considera-se intransitivo “o verbo que não exige um elemento sobre o qual recaia a ação.” (FERREIRA, 1992, p. 217). Exemplo: “O menino chorou.” (FERREIRA, 1992, p. 217).

•**Verbo transitivo**: “Chama-se **transitivo** o verbo que exige um elemento (alguém ou alguma coisa) sobre o qual recaia a ação verbal.” (FERREIRA, 1992, p. 217). Exemplo: “O menino agrediu o amigo.” (FERREIRA, 1992, p. 217). Os verbos transitivos se dividem em: transitivos diretos, transitivos indiretos e transitivos diretos e indiretos.

•**Verbo transitivo direto**: Diz-se daquele que “apresenta objeto sem preposição, isto é, **objeto direto**.” (FERREIRA, 1992, p. 217). Exemplo: “O garoto imaginava aventuras heroicas.” (FERREIRA, 1992, p. 217).

•**Verbo transitivo indireto**: “Apresenta objeto que, necessariamente, é iniciado por preposição, isto é, **objeto indireto**.” (FERREIRA, 1992, p. 218). Exemplo: “Ninguém mais se preocupa com o problema.” (FERREIRA, 1992, p. 218).

•**Verbo transitivo direto e indireto**: “É todo verbo que apresenta dois objetos: um deles **sem preposição** (objeto direto) e outro **com preposição** (objeto indireto).” (FERREIRA, 1992, p. 218). Exemplo: “A escola ofereceu vaga a novos alunos.” (FERREIRA, 1992, p. 218).

•**Verbo de ligação**: “É todo verbo cuja única função é, como o nome já diz, **ligar** o sujeito a um estado, uma característica ou modo de ser do sujeito.” (FERREIRA, 1992, p. 215). Exemplo: “As crianças estavam felizes” (FERREIRA, 1992, p. 215).

Esse modelo de classificação da transitividade verbal proposto por Ferreira (1992) tem recebido críticas ao longo dos estudos linguísticos. Uma delas se encontra em Azeredo (2000), o qual chama atenção para o critério utilizado por alguns gramáticos para distinguir verbos transitivos de verbos intransitivos. A distinção com base apenas na presença ou não de complementos, deixa de levar em conta o comportamento semântico dos elementos ligados ao verbo. Cabe ressaltar que tal critério é limitado.

> Convém notar que por ele a distinção transitivo/intransitivo passa a ser mecânica e semanticamente irrelevante, uma vez que, indiferente aos papéis semânticos desempenhados pelos participantes do processo verbal, como *agente* e *paciente*, não permite distinguir o comportamento semântico-sintático de verbos como […] *derreter* (o químico derreteu o chumbo/o chumbo derreteu). (AZEREDO, 2000, p. 75-76).

Considerando o que preceitua Azeredo, percebe-se que na construção transitiva: o químico derreteu o chumbo, o paciente chumbo opera como objeto, ou complemento, como designam os gramáticos. No entanto, na frase: o chumbo derreteu, o objeto da frase anterior passa a desempenhar a função de sujeito paciente.

Esses fatos são deixados de lado na tradição gramatical que classifica o verbo derreter como transitivo direto, na primeira acepção, e intransitivo na segunda, sem, contudo, observar as mudanças semânticas decorrentes de ambas as construções.

Outro problema apontado pelos estudiosos diz respeito à incoerência entre os conceitos definidos pela própria gramática tradicional e a aplicabilidade deles no estudo da transitividade. É o que ocorre, por exemplo, com os verbos intransitivos e com os termos que os acompanham, definidos tradicionalmente como adjuntos adverbiais. A esse respeito, Lima (2007, p. 41) traz alguns questionamentos a partir de dois exemplos:

> i. Eu saio todas as manhãs, e ii. Maria saiu do Rio de Janeiro; […]. Primeiramente podemos nos questionar sobre até que ponto o verbo *sair* necessita ou não de um objeto e se o que se pospõe a este verbo é realmente um objeto. Dirão os tradicionais que se trata de adjuntos. Aqui, novo impasse pode ser detectado, sobretudo pela própria conceituação tradicional do que seja adjunto. Nos estudos tradicionais, por 'adjunto' entende-se aquele termo que pode ser suprimido da sentença sem que haja inaceitabilidade da sentença.

Se o verbo intransitivo é tido como aquele que tem sentido completo e por conta disso os termos que se ligam a ele devem ser considerados adjuntos, não complementos verbais, como aceitar a completude de sentido das frases: Eu saio e Maria saiu? Pressupõe-se que o ato de sair, nas frases acima, carrega consigo uma ideia de tempo: quando? Ou lugar: de onde?, Portanto, o complemento que indica o momento da saída e de onde ela se deu é indispensável ao sentido da frase.

Sendo assim, o conceito tradicional de verbo intransitivo como aquele que apresenta sentido completo não coaduna com a função que o adjunto exerce sobre

esse verbo, que é justamente de lhe completar o sentido, fato desprezado nas gramáticas tradicionais, embora evidente.

2.3.1 Classificação de Perini

Perini (2008) desenvolve seu estudo sobre valências verbais a partir de três conceitos complementares: construções, diáteses e valência. Para uma melhor compreensão, faz-se necessário explicitar com mais clareza cada um deles. O autor define construção como “uma representação esquemática que se realiza concretamente como um conjunto de frases ou sintagmas.” (PERINI, 2008, p. 234).

É sabido que uma mesma frase pode ser representada esquematicamente de diversas maneiras. Perini (2008, p. 235) aponta essa possibilidade como um dos problemas encontrados no momento de se definirem as construções. Por exemplo, a frase: “Seu filho beliscou aquele aluno do 4° ano” apresenta seis construções distintas:

(a) SN+ SV
(b) SN+ V + SN
(c) [possessivo + N] + [V + SN]
SN SV
(d) [possessivo + N] + [V + (determinante + N + SPrep)]
SN SN SV
(e) SN + V + SN
Agente Paciente
(f) SN + V + SN
[+ animado] [+ animado]
[+ humano] [+ humano]

Interessa ao autor, sobretudo, a construção do tipo (e), pois ela dá ênfase ao agente e ao paciente da oração, os quais funcionam como papéis temáticos dos sintagmas envolvidos. Entende-se por papel temático “a relação semântica entre um verbo (e seu esquema) e um complemento (ou adjunto).” (PERINI, 2008, p. 182).

A diátese, por sua vez, corresponde a “uma construção que vale para a subcategorização de verbos”. (PERINI, 2008, p. 236). É ela quem permite identificar

a diversidade de ocorrências de construções de um verbo. O verbo abrir, por exemplo, apresenta-se em duas construções diferentes, como é possível notar no exemplo de Lima (2007, p. 18). O autor chama de diátese cada uma dessas construções:

[5]

Maria	*abriu*	*a janela.*
SN Agente	Verbo	SN Paciente

[6]

A janela	*abriu.*
SN Paciente	Verbo

Segundo a definição de Perini (2008), é possível afirmar que o verbo abrir tem a diátese transitiva e ergativa. A transitiva é formada pela estrutura: “X (Agente) V SN (Paciente)”, presente na frase [5], em que o sujeito assume o papel temático de agente e o objeto o de paciente. (LIMA, 2007, p. 29). Já a ergativa é composta por: “X (Paciente) V”, presente na frase [6], chama-se ergativa a diátese cujo sujeito desempenha o papel temático de paciente, isto é, de alvo da ação verbal (LIMA, 2007).

Os exemplos acima revelam que a constituição da diátese vale-se ao mesmo tempo da estrutura sintática (quantidade de argumentos associados ao verbo) e da estrutura semântica (papéis temáticos desses argumentos). Sobre essa característica, (LIMA, 2007, p. 18-19) assinala

> Percebemos que a quantidade de argumentos que o verbo *abrir* exige ou permite é variável. Isto quer dizer que a diátese mantém também relação com a quantidade de complementos que um determinado verbo seleciona. Além deste aspecto formal, a diátese é constituída também por elementos semânticos. A ordem dos componentes semânticos modifica as diáteses. Como vemos nos exemplos [5] e [6], o papel temático do sujeito pode diferir, conforme a diátese.

Mais uma vez vale ressaltar que o objetivo principal das diáteses é subcategorizar os verbos, ou seja, agrupá-los, conforme suas semelhanças, sejam elas de ordem estrutural, sejam de ordem semântica. Assim, pode-se afirmar que o verbo abrir se manifesta nas diáteses transitiva e ergativa, porém o verbo comer só pode ocorrer na diátese transitiva, conforme o exemplo a seguir (LIMA, 2007, p. 19):

[11] Maria comeu a couve

e

*[12] A couve comeu (com a *couve* = Paciente)

Vê-se, claramente, que os verbos abrir e comer se comportam de maneira distinta, pois este último não admite a diátese ergativa. Diante disso, Lima (2007, p. 20) afirma que: “Quando houver uma construção que diferencie um verbo do outro, seja por sua distribuição sintática, seja por sua distribuição semântica, teremos uma diátese.” Em vista disso, pode-se concluir que o verbo abrir e o verbo comer pertencem a diáteses distintas.

Perini (2008) observa que há certas construções que não formulam diáteses, pois não contribuem para subcategorizar os verbos. O vocativo, as construções negativas e os adjuntos adverbiais de causa são alguns dos exemplos citados pelo autor. Esses fenômenos manifestam-se a qualquer tempo nas orações sem que o verbo exija ou não a presença deles. Além disso, qualquer verbo pode ser negado, vir acompanhado de vocativo ou de adjuntos adverbiais. Sendo assim, Perini (2008) conclui que a ocorrência de qualquer uma dessas construções não é determinante para a formulação de diáteses.

Por fim, o autor conceitua valência: “A valência de um verbo é o conjunto de construções em que ele pode ocorrer”. (PERINI, 2008, p. 236). Logo, os verbos são classificados como pertencentes a uma ou outra classe valencial, de acordo com as construções em que eles ocorrem. Continuando com o mesmo exemplo, é possível dizer que o verbo abrir e o verbo comer têm diferentes valências, uma vez que apresentam construções distintas.

Em seu estudo, Perini (2008), ainda, sugere uma classificação dos verbos quanto à sua valência. Para isso, toma como critério a possibilidade de eles ocorrerem ou não nas construções transitiva e/ou ergativa. Embora considere que não é possível fazer afirmações precisas em relação à classificação dos verbos, o autor propõe a existência de quatro classes:

> Primeiro, temos os que ocorrem na transitiva, mas não na ergativa - um exemplo é *comer*. Em segundo lugar, temos verbos que ocorrem na ergativa, mas não na transitiva, como *desmaiar*. Depois, temos verbos que ocorrem nas duas, como *encher*. Restam os verbos que não ocorrem em nenhuma das duas construções, como *ser* ou *ter* […]. (PERINI, 2008, p. 306).

Assim, chamam-se verbos transitivos os que se comportam como *comer*, verbos ergativos os que têm a mesma característica do verbo *desmaiar*, por último, denominam-se verbos transitivo-ergativos aqueles como *encher.*

Em resumo, levando em consideração os critérios utilizados por Perini (2008) no tratamento do fenômeno da valência verbal e, em consequência, dos verbos, é possível notar que o autor buscou considerar não apenas o número de argumentos ligados ao verbo, como o fez Tesnière, porém ele foi mais além, ao considerar também a classe sintagmática dos argumentos, seu papel temático, sua função sintática, dentre outras propriedades.

2.4 **Os constituintes verbais: tempo e aspecto no Português**

Nesta seção apresentam-se noções sobre categorias de tempo e aspecto, bem como sobre as marcas temporais e aspectuais expressas pelo verbo na produção de sentido. Optou-se, entretanto por distanciar-nos de uma abordagem do mero modelo de conjugação dos verbos, do simples reconhecimento das desinências verbais.

O estudo dos verbos apresentou-se complexo, tanto pelo conhecimento superficial, apenas de mera conjugação dos verbos, no período de formação desta pesquisadora, quanto pela pouca atenção dada à categoria de aspecto, por parte de muitos estudiosos. Baseia-se em Travaglia (2006), pela relevância de seu estudo sobre aspecto verbal no português e em Vargas, por vincular as categorias de tempo e aspecto como contexto de produção dos enunciados.

É interessante observar que o estudo do verbo deixou de ser exclusividade da morfologia e da sintaxe. Por isso deixou de ser considerado, apenas, palavra que exprime ação, estado ou fenômeno da natureza e que apresenta formas para expressar o tempo, o modo, a pessoa, o número e a voz. Tornou-se objeto de estudo tanto da semântica quanto da pragmática, da teoria da argumentação. Assim, surgiu a necessidade de o falante/ouvinte e/ou escritor/leitor, além de identificar os tempos verbais, reconhecer os efeitos de sentido, ao ocorrer uma troca de um tempo verbal por outro, fato que exige aprofundamento sobre as categorias de tempo e aspecto, evidenciando-se assim, a relevância dos estudos sobre os constituintes verbais. Contrastando os quadros de referências sobre aspectos, percebeu-se a existência de pontos mais ou menos comuns entre as diferentes conceituações.

O aspecto verbal pode ser definido como a maneira de ser da ação. A fragilidade deste conceito é perceptível, visto que favorece confusões com elementos não-aspectuais, quer ligados ao modo verbal, quer ligados à modalidade como, por exemplo, necessidade, dúvida, obrigação, violação, etc., quanto ao modo de ação ou *aktionsart* – noções como progressão, aparência, conação, etc., ou seja, o aspecto está melhor definido como categoria do que como o modo de ação.

Ao referir-se ao tempo, em português, Costa (2002, p. 19) afirma ser necessário contar-se com duas categorias linguísticas para sua expressão: a categoria de tempo e a categoria de aspecto. Tempo e aspecto se constituem como categorias temporais no sentido de quem tem por base referencial o tempo físico. Em concordância com Vargas (2011, p. 85), "[…] as categorias de tempo e de aspecto, sem dúvida, inserem-se num âmbito maior de discussão das teorias e práticas discursivas e textuais".

Benveniste (1989) assegura que, em qualquer tipo de língua, é possível se constatar uma organização linguística da noção de tempo. Diante disso, pode-se afirmar que são as noções semânticas que são responsáveis pela distinção do tempo interno (aspecto) e a do tempo externo (o tempo cronológico). Para o autor, de certa forma, a temporalidade é inata ao pensamento humano e é isso que permite compreender a forma como a língua marca os tempos definidos na estrutura linguística, isto é, o presente, o passado e o futuro, cuja noção é que faz com que se possa compreender em que momento e em que contexto se deu o fenômeno a que se refere o ato enunciativo.

Claro que alguém poderia não aceitar esse inatismo de Benveniste (1989). No entanto, é necessário admitir que a enunciação coincida com o tempo enunciativo. O passado e o futuro estão sempre separados, porque, há entre eles, o tempo presente. O tempo em que o falante profere, aqui e agora, ou seja, no tempo e no espaço, o ato enunciativo. Na compreensão de Zaidan (2013, [on-line]),

> Assim sendo, podemos considerar que separar a temporalidade do estudo da linguagem é algo impraticável. As diferenças entre as teorias são as formas de manipular os conceitos, de forma que para uns destinam tratar exclusivamente da temporalidade, enquanto outros, não falam sobre ela especificamente, mas notamos que a presença do fator tempo imposto pela relação com outros aspectos da teoria influencia "causas" sobre eles.

Tempo e linguagem, como se percebe, estão interligados e não se pode compreender um sem o outro, mesmo que isto não seja apresentado de forma

explícita por alguns teóricos, o que não implica na ausência do tempo em alguma teoria específica, uma vez que, sem o tempo, o ato enunciativo não se realiza.

Para Benveniste (1989) existem três diferentes tipos de tempo: o tempo físico, o tempo cronológico e o tempo linguístico. Em sua compreensão, não há como chegar ao tempo linguístico, sem que antes se perpasse pelos tempos físico e cronológico.

Ainda conforme Benveniste (1989), o tempo físico apresenta-se como um tempo infinito, cuja duração é interminável e variável, no qual, cada indivíduo pode mensurar o grau de suas emoções e o nível da vida interior. Já o tempo cronológico se apresenta como o tempo em que ocorrem os acontecimentos, o qual, por sua dimensão, engloba a vida do ser humano, enquanto se caracteriza em sequência de acontecimentos. Por sua vez, o tempo linguístico existe e organiza-se em função do discurso.

Cabe ressaltar que o tempo, em qualquer de suas formas, só tem sentido para o ser humano, porque ele se sente inserido no tempo. Por assim dizer, a existência humana está associada à temporalidade de forma estreita e coesa, uma vez que não há como existir fora do tempo.

A temporalidade humana, nas palavras de Weissheimer (2003), só se manifesta por intermédio de um aparelho linguístico, pois é esse aparelho que lhe oferece as formas e os meios adequados e necessários à sua expressão e à compreensão. Se o tempo só pode ser percebido por meio do exercício da linguagem, então, é a língua que impõe as instâncias do discurso.

Em decorrência, pensar o tempo, dissociado da linguagem, é algo que não faz sentido algum. Segundo Weissheimer (2003, p. 10), ao analisar a questão a partir da teoria de Maingueneau (1997), conclui que “[…] o tempo faz parte, juntamente com o espaço, de uma cena discursiva que delimita o momento da enunciação”. Neste caso, a enunciação de um discurso só pode efetivar-se no tempo e no espaço. Ou seja, um texto, oral ou escrito, só se dá em um contexto.

Já com referência ao aspecto, de modo especial em relação à sua conceituação, cabe ressaltar que ela tem se modificado ao longo do tempo, e mesmo assim, de acordo com Travaglia (2006), esses conceitos têm sido quase sempre incapazes de englobar todas as noções tidas como aspectuais. No entanto, tais noções aspectuais, mesmo díspares, quase sempre apresentam pelo menos

alguns pontos em comum, dentre eles, conforme Travaglia (2006, p. 37), encontram-se os seguintes:

> 1) aspecto seria “a maneira de ser da ação”;
> 2 aspecto é a indicação da duração do processo, de sua estrutura temporal interna;
> 3 aspecto é a indicação dos graus de desenvolvimento, de realização do processo, o modo de conceber o desenvolvimento do processo em si;
> 4 aspecto envolve tempo;
> 5 aspecto é definido como marcador de oposições entre certas noções ou de noções simples: término/não-término, início, resultado, etc.

Ainda em conformidade com Travaglia (2006), o primeiro e o último destes pontos podem contribuir pouco para a definição de aspecto. Por outro lado, os três pontos intermediários podem contribuir de forma significativa para uma conceituação adequada de aspecto verbal, categoria que se relaciona com o tempo gasto na duração do processo verbal.

Partindo-se, portanto, desta compreensão, na definição de Travaglia (1991), pode-se compreender aspecto como uma categoria verbal de tempo, não dêitica, ou seja, como um elemento que não tenha por finalidade localizar algum fato no tempo e no espaço sem cuidar de sua definição. É através de tal categoria que pode marcar a duração da situação ou de suas fases, sendo que elas podem ser compreendidas sob diferentes pontos de vista. Por exemplo: o da realização da situação, do seu desenvolvimento e do seu complemento.

Conclui-se assim, que o papel do aspecto é relevante para tecitura interna do texto e não se confunde com a coerência textual. Logo, é papel diretor por estar atrelado ao verbo e ao tempo desse verbo, além de estreitar mais ainda, as relações de sentido.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar uma retrospectiva do processo de Educação de Jovens e Aldultos, no Brasil, para entendimento das devidas condições dos saberes e não saberes relacionados à competência necessária, para a produção dos textos: histórias de vida dos alunos da EJA no IFMA – *Campus* Imperatriz.

A falta de acesso à educação por grande parte da população resultou em uma demanda reprimida que teve como consequência uma massa de adultos não-alfabetizados. No entanto, a nomenclatura educação de jovens e adultos, no Brasil, é recente, embora já no período colonial houvesse referência a um tipo de educação não-infantil, que, portanto, se referia à população adulta, a qual no entendimento dos educadores da época, sempre ligados à Igreja, "[…] necessitava de ser doutrinada e iniciada nas 'cousas da nossa santa fé'. Como se percebe, havia um caráter mais religioso do que educacional" (CUNHA, 1999, p. 9).

Aquele, é de se observar, era um momento em que a educação não estava voltada para a produtividade, ou seja, não visava à preparação para o mundo do trabalho, uma vez que a economia era eminentemente agrária e dependia praticamente de forma exclusiva de mão-de-obra escrava, para cujo desempenho não havia necessidade de qualquer nível de educação escolar.

A educação brasileira teve início com a chegada dos jesuítas em 1549, os quais encontraram uma sociedade econômica e socialmente estruturada a partir da grande propriedade e da família patriarcal. Ou seja, uma sociedade que se caracterizava como latifundiária, escravocrata e aristocrática que exerceu profundas influências na organização política econômica e cultural do Brasil (GONÇALVES, 2005).

Tal estrutura tem inspiração e fundamento nos hábitos dos proprietários rurais. Portanto, dos detentores do sistema de produção, de imitar os costumes da metrópole, o que os fazia se sentir superiores e mesmo portadores de algum tipo de nobreza. Esse comportamento influenciou a prática educativa da Companhia de Jesus, pois ali, os aspectos culturais e educativos eram destinados a alguns eleitos, ou seja, membros da elite agrária, cuja educação extrapolava os limites do

aprendizado da leitura e da escrita destinada a outras camadas da população (GONÇALVES, 2005).

A educação brasileira ao longo de sua história, e de modo específico, a partir do Império, passou por diversas reformas e transformações e quase todas manifestaram alguma preocupação com a educação de adultos. Ou seja, havia a referência à criação de classes noturnas para o ensino de primeiras letras aos adultos não alfabetizados. No entanto, a notícia mais concreta sobre educação de adultos no Brasil, data de 1867, em relatório do ministro José Bento da Cunha, dando conta de que no País havia 200 mil escolares matriculados e que o sistema estava difundindo o ensino noturno para adultos (CUNHA, 1999).

A despeito de todas essas iniciativas menores ou maiores em relação a esta modalidade de educação, o processo de industrialização foi um dos fatores relevantes para seu desenvolvimento. Aquele foi um momento em que ela foi valorizada, não apenas como instrumento de preparo de mão-de-obra melhor qualificada para a indústria, mas porque se compreendia que se poderia inserir, inclusive, como fator de mobilidade social, uma vez que, conforme Cunha (199, p. 10),

> Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos.

No Brasil, a educação de jovens e adultos passa a ter significância maior a partir da década de 1930 com o advento da Constituição de 1934, momento em que se configurou uma nova concepção de estado de direito, e, a partir de 1938 com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que deu ensejo à instituição em 1942, do Fundo Nacional do ensino Primário.

O Instituto estabeleceu os primeiros passos para a inclusão da educação de jovens e adultos na educação primária. Isto é confirmado por Cunha (1999, p. 10), ao afirmar que “Em 1940, frente aos altos índices de analfabetismo no País, a educação de adultos passa a ter relevância e uma certa independência, a partir da criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta”.

A despeito de todas as dificuldades vivenciadas até então pela educação brasileira, ela sofreu muitas e significativas transformações durante a Primeira

República, especialmente em decorrência de configurações de ordem social e econômica. Mesmo assim e, tendo-se, ainda, em conta o debate desencadeado em torno da educação pelos escolanovistas, nem de longe se alcançaram as mudanças desejáveis e necessárias.

Assim, grande parte das reformas até ali concebidas não foi implementada. No dizer de Aranha (1996, p. 203), ainda, “Persistem o dualismo escolar e o descuido com o ensino fundamental como se não bastasse, a Constituição de 1937, refletindo as tendências facistas do Estado Novo, atenua o impacto de algumas conquistas, sobretudo as relacionadas ao dever do Estado como educador”.

Isto, dito de outra forma, significa que mesmo o País vivenciando um regime político de inspiração facista, houve uma expansão significativa do ensino, e tal expansão foi tão notável que, do ano de 1936 a 1951 dobrou-se o número de escolas primárias e o de escolas secundárias cresceu quatro vezes. Isso não significa que o crescimento do número de estabelecimentos tenha sido igual para todas as regiões brasileiras, mas houve uma grande concentração nas regiões mais desenvolvidas.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1947, foi instalado Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde que tinha como objetivo a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, denominado posteriormente de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Mesmo com essas iniciativas importantes, segundo Aranha (1996), o ensino técnico, justamente aquele destinado à formação de mão-de-obra relativamente especializada, ainda não merece a atenção de qualquer dos setores da economia.

Nesse contexto, há um descompasso entre a disponibilidade de mão-de-obra qualificada e as necessidades do mercado. No dizer de Aranha (1996), em São Paulo, o Estado brasileiro mais industrializado, o número de trabalhadores cresceu 50%, enquanto o número de trabalhadores qualificados cresceu apenas 5%, de sorte que havia urgência na qualificação de mão-de-obra, pelo menos nos estados mais industrializados

Nesse caso, a única saída, naquele momento, foi a qualificação de operários pelas próprias empresas, cuja capacitação era realizada sob a supervisão de

técnicos, e isso se configura não apenas como uma iniciativa de educação de jovens e adultos, mas como uma educação para o desempenho de atividades laborais.

Nesse período, merecem destaque várias campanhas e vários programas no campo da educação de adultos, realizados no período compreendido entre 1959 e 1964, dentre os quais se podem destacar o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a participação de Paulo Freire, o qual

> […] parte do princípio de que vivemos em uma sociedade divida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Se a vocação humana de *ser mais* só se concretiza pelo acesso aos bens culturais, ela é "negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (ARANHA, 1996, p. 207).

A pedagogia freireana parte do seguinte princípio: o brasileiro vive em uma sociedade marcada por profundas desigualdades e isso não se deve meramente a uma situação de estratificação social, mas à existência de uma camada da população formada por trabalhadores, mulheres e analfabetos, que se constituem como oprimidos e, de outro lado, por uma camada menor que detém o poder político, os meios de produção, formação escolar e acadêmica, os opressores.

Isto se constitui como dois lados antagônicos de uma espiral dialética, cuja síntese, não se constituiria, apenas, como uma troca de posição dessas duas camadas, mas por uma relação dialógica, capaz de superar as desigualdades, portanto, a opressão.

Ou seja, a educação de jovens e adultos, proposta por Paulo Freire, dentre muitos objetivos, visa acima de tudo, no dizer de Clímaco (2009), a reverter o cenário de exclusão existente no país. Portanto, é uma modalidade de educação destinada aos que se encontram à margem, "aos esfarrapados do mundo" aos oprimidos, esquecidos, desclassificados e ignorados pelo sistema de produção capitalista.

Paulo Freire era um educador, e como tal, acreditava que o homem, diferente dos demais animais, não está condicionado a determinismos, mas se caracteriza como um ser histórico que se faz em processo e que consegue se descolar de sua atividade produtora e colocá-la a serviço da satisfação de suas necessidades.

“Somente na medida em que os produtos que resultam da atividade do ser “não pertençam a seus corpos físicos”, ainda que recebam o seu selo, darão surgimento à dimensão significativa do contexto, que, assim, se faz mundo” (FREIRE, 1987, p. 91-92).

Para isso, cada humano precisa ter consciência de que está no mundo, o qual não pode apresentar-se meramente como dado, mas que pode ser modificado, para que o ser humano possa nele *ser - mais* e tenha a possibilidade de se realizar como humano. Uma das condições para isso reside na possibilidade de pleno usufruto dos bens culturais produzidos por todos, cujo acesso só é possível através de um processo educativo em que haja leitura de texto, e especialmente, a capacidade de uma leitura de mundo.

Para desenvolver as habilidades de ler texto, é necessário que a pessoa domine os códigos linguísticos. Tal domínio se dá através da educação escolar, quer seja ela regular ou não, como quase sempre é o caso da educação de jovens e adultos.

Segundo Freire (1987), que criou um método de alfabetização de adultos que recebeu seu nome, no mínimo, a educação escolar deverá servir para a leitura e a escrita de textos, mas acima de tudo, como leitura de mundo e escrita da história do próprio indivíduo, única forma de superar a situação de opressão e se tornar cidadão livre, autônomo, capaz de construir-se a si próprio e a construir o mundo que se deseja, pois como ensina Freire (1987, p. 86), “o mundo não é, o mundo está sendo”.

No entanto, no dizer de Aranha (1996, p. 208) “Coerente com o posicionamento filosófico, o método não pode ser reduzido à mera técnica de alfabetização. Nem os educadores seriam os “sabidos”, que de antemão preparam o que deve ser impingido ao educando”. Este posicionamento de Freire se deve ao fato de que ele considera impossível que em um país grande como o Brasil, em que há enormes disparidades regionais e grande diversidade cultural, conceber, previamente, conteúdos capazes de motivar indistintamente a todos os educandos, daí sua rejeição às cartilhas uniformizadas e utilizadas de forma ampla, tanto na alfabetização de crianças, quanto na de jovens e adultos.

É importante ter em conta que a educação de adultos que até então passava por um processo de consolidação, sofreu um retrocesso com o golpe militar de 1964, inclusive com a rejeição do método Paulo Freire, momento em que as campanhas e

programas direcionados nesse sentido são interrompidos e suas principais lideranças presas, entrando no plano oficial alguns programas de caráter conservador como a Cruzada de Ação Básica Cristã. Paralelas a estes, continuaram várias práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares desenvolvidas de modo disperso e clandestino no âmbito da sociedade civil.

Uma série de críticas levou à progressiva extinção da Cruzada entre os anos de 1970 e 1971 e a necessidade latente de uma resposta a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo – a escolarização básica de jovens e adultos – que não poderia ser abandonada por parte do Estado.

As respostas vieram com a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e posteriormente com a implantação do ensino supletivo, em 1971, com a promulgação da Lei Federal nº. 5.692/71. O MOBRAL foi inicialmente dividido em dois programas: o Programa de Alfabetização implantado em 1970 e o Programa de Educação Integrada (PEI).

O Ensino Supletivo foi consolidado juridicamente pelo Art. 24, a e b da Lei 5.692/71 que reformulou e fixou as diretrizes e bases para o então ensino de 1º e 2º graus. Seu desenvolvimento e direcionamento, no entanto, foram definidos em dois outros documentos: o Parecer nº. 699/72 do Conselho Federal de Educação que tratava da “Política para o Ensino Supletivo” consignada no introito do Capítulo IV da supramencionada Lei com o objetivo de suprir a escolarização regular para os adolescentes e os adultos que não tinham seguido ou concluído o ensino fundamental na idade própria e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização, para os que tinham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Todavia, esse processo de consolidação das práticas de educação de jovens e adultos nunca tinha alcançado horizontes tão reais quanto com a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, com fulcro no art. 208 da Constituição de 1988. A nova Lei nº. 9.394/96 - das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ignorou o projeto que fora objeto de negociação por oito anos e desprezou parcela dos acordos e consensos anteriormente estabelecidos, deu uma identidade clara e própria ao ensino médio e à educação profissional.

A partir desta Lei, não é mais possível colocar a educação profissional em substituição ao ensino médio como na Lei nº. 5692/71, cuja modalidade de

educação, nos termos do Artigo 40 da Lei nº. 9.394/96 passa a ser uma possibilidade ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior e "[…] será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (BRASIL, 1996, p. 16).

Já o Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997 definiu novas orientações para a Educação Profissional prevendo as formas possíveis de concretização dessa articulação entre a educação técnica de nível médio e o ensino médio, quais sejam: 1. Integrada; 2. Concomitante: a) na mesma instituição de ensino; b) em instituições de ensino distintas; c) com instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementariedade; 3. Subsequente, realizada após a conclusão do ensino médio regular.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, que trata da aplicação deste Decreto na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio, a instituição, no uso de sua autonomia, poderá adotar qualquer uma das cinco formas previstas no § 1º do art. 4º. do Decreto nº. 5.154/2004 e decidir pela forma que melhor se adeque a sua proposta político-pedagógica.

Face ao que foi exposto, pode-se aduzir que o grande entrave na manutenção das modalidades de ensino aplicadas a jovens e adultos, excluídos do sistema formal de ensino, se forma pela não obrigatoriedade, pela Constituição Federal de 1988, do oferecimento por parte do poder público e da falta de um melhor planejamento para a execução e a manutenção daqueles programas oferecidos, nos mesmos moldes em que é tratado o ensino obrigatório. Em outras palavras, a não oferta de educação profissionalizante não implica sanção ao agente público que deixar de disponibilizá-la.

Nos últimos 60 anos, se tem possibilitado, por meio de programas específicos, o oferecimento de condições mínimas para a superação das desigualdades na formação básica escolar do povo brasileiro. Todavia, a implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos representa ainda um grande desafio, uma vez que a falta de recursos contínuos para esse tipo de formação implica a descontinuidade e até a inoperância dos diversos programas já implementados e em andamento.

O fato é que no Brasil ainda existe um grande contingente de jovens e adultos sem educação básica completa e são, em consequência, indivíduos sem formação

profissional, pelo menos, a formação adquirida no âmbito da educação formal. Portanto, o desafio que se impõe aos governantes e às instituições públicas é oferecer programas que atendam às necessidades desses jovens e adultos não qualificados profissionalmente, de forma a poderem corresponder às perspectivas do mercado de trabalho.

Isso requer investimentos não só estruturais, mas, principalmente, na capacitação daqueles que trabalham diretamente com o educando. Logo, o professor deve ser o alvo primordial deste processo de capacitação. Afinal é ele que estará em concordância de tempo e de espaço com os jovens e adultos em fase de escolarização regular e/ou profissionalizante.

4 **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta seção tem como finalidade apresentar a análise das propriedades observáveis das produções textuais, *corpus* dessa pesquisa, na ordem do relatar: fragmentos de vidas, levando em conta a funcionalidade dos constituintes verbais: tempo e aspecto no português, vinculados às articulações presentes nos fragmentos de textos dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – *Campus* Imperatriz.

4.1 **Característica do Instituto Federal, *locus* da coleta do *corpus***

A Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz (UNED), hoje, Instituto de Educação Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) foi criada pela Portaria Municipal nº. 157 de março de 1987, nos termos do Processo nº. 23.000.001936/87-4, em cuja estrutura física funcionam quatro Departamentos, a saber: de Ciências Básicas; Pedagógico; de Ensino Superior e de Ensino Técnico. Possui dez cursos técnicos: Celulose e papel; Segurança do trabalho; Meio ambiente; Administração; Infraestrutura escolar; Eletromecânica; Eletrotécnica; Edificações e Informática.

O IFMA – *Campus* Imperatriz, imbuído do papel de promoção da formação de trabalhadores que estiveram, historicamente, fora do processo de escolarização formal criou cursos técnicos nas áreas de administração e infraestrutura (PROEJA) com projetos integrados, cuja organização curricular é articulada em seis etapas didáticas consecutivas, distribuídas em três anos letivos, com carga horária de 2.400 horas/aula acrescidas de 360 horas/aula destinadas a atividades de estágio supervisionado e/ou a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso.

Sua proposta de formação de jovens e adultos trabalhadores é inovadora e tem como finalidade reduzir o índice de analfabetismo no Brasil, no Nordeste especificamente, e, de modo especial, no Estado do Maranhão, Estado cujo índice de analfabetismo é um dos maiores do País, ficando atrás, apenas, do Ceará, de Pernambuco e da Bahia. Por conseguinte, programas desse tipo contribuem para o desenvolvimento dos trabalhadores, facilitando seu acesso ao mercado de trabalho

em situação mais vantajosa e ao mesmo tempo concorrem para melhorar os índices educacionais do Estado.

Assim sendo, o PROEJA se apresenta como uma alternativa que se consolida para atender às pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade própria ou não tiveram continuidade de estudos, constituindo-se numa categoria de pessoas com baixo nível de escolaridade e de profissionais com pouca qualificação, portanto, com dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, o qual é cada vez mais exigente em termos de qualificação profissional.

Os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos do 2º segmento do Ensino Médio de educação de Jovens e Adultos, matriculados no turno noturno do IFMA – *Campus* Imperatriz. São jovens e adultos trabalhadores que adentraram tardiamente na escola ou que dela tiveram de se ausentar em face da necessidade de ingresso prematuro no mercado de trabalho, por questões de sobrevivência, como se pode deduzir da leitura e da análise de seus relatos plasmados nos textos que se constituíram como fonte dos dados empíricos, *corpus* desta pesquisa.

O universo da pesquisa foi constituído por 72 alunos do 2º segmento do Ensino Médio de educação de Jovens e Adultos matriculados no turno noturno do IFMA. Já a amostra foi constituída de 20 alunos, os quais produziram 20 textos no gênero autobiográfico, na ordem do relatar. Dada a dificuldade de se trabalhar com a massa de dados constante dos 72 textos produzidos pelos alunos, optou-se por analisar apenas 20 deles, os quais foram escolhidos de forma aleatória, de sorte que a pesquisa se classifica como documental, a qual é definida por Vergara (2007, p. 48), como aquela que

> […] é realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes, fotografias, videoteipe, informações em disquetes, diários, cartas pessoais e outros.

Como se percebe, a pesquisa documental desenvolve-se em vasto campo, inclusive, através, da análise de documentos pessoais, como é o caso do texto autobiográfico ou relato de vida dos sujeitos pesquisados. A análise deste tipo de texto pode ser realizada a partir de dois enfoques: aspectos de quantidade e de qualidade.

Neste caso específico, se desejam ressaltar aspectos numéricos e aspectos de ordem subjetiva. Assim, a pesquisa insere-se no âmbito dos dois grandes paradigmas da pesquisa: o quantitativo e o qualitativo.

Para o tratamento dos aspectos de quantidade e sua respectiva análise, utilizou-se do recurso estatístico, cujos resultados são apresentados na forma de quadros. Cabe ressaltar que os dados numéricos, quando colhidos a partir de uma amostra significativa, escolhida de forma aleatória, na compreensão de Azeredo (2000), podem ser generalizados a todo o universo pesquisado.

Quanto aos aspectos de ordem subjetiva, foram analisados a partir do recurso à análise de conteúdo, a qual, na compreensão de Dencker e Da Viá (2001, p. 153),

> […] ocupa-se, particularmente, dos significados das palavras. Esse tipo de análise classifica as diferentes partes de um texto de acordo com categorias determinadas pelo investigador para extrair dali a informação predominante ou as tendências manifestadas no texto.

Além disso, a análise de conteúdo permite ao investigador, ao longo das análises dos documentos sob investigação, tratar da significação conteúdo explícito pelo autor do texto, bem como dos conteúdos implícitos, que, portanto, subjazem à superfície textual.

4.2 **Procedimentos para a coleta dos dados**

Para a coleta dos dados empíricos adotaram-se os seguintes procedimentos: Foram utilizados dois dias para o levantamento do *corpus* nas turmas 193, 263 e 293. Na turma 193 foram utilizados os dois primeiros horários da grade de aulas. No primeiro horário: 30 minutos para contextualização do estudo, inclusa a conceituação de história de vida e uma hora e dez minutos para a produção das histórias de vida dos alunos e ou suas experiências já vividas.

Na turma 293 procedeu-se da mesma forma, com apenas uma ressalva: o professor dos referidos horários permaneceu na sala. No dia seguinte, procedeu-se do mesmo modo em relação à turma 263, para cuja coleta, foram utilizados os dois primeiros horários do turno noturno. De posse dos textos produzidos pelos alunos, realizou-se uma leitura dos mesmos. Em seguida, fez-se o levantamento das sequências tipológicas para reconhecimento e análise dos gêneros; depois, foram

identificados os verbos e perífrases empregados pelos alunos em sua produção textual, para verificar a incidência de seu uso, inclusive quantificando-os e os classificando quanto ao modo e ao tempo, bem como em relação ao seu aspecto, o que permitiu verificar o sentido com que foram empregados em cada um dos 20 textos que constituíram o *corpus*.

4.3 **Exposição dos dados e sua análise**

A opção por trabalhar o gênero autobiográfico deu-se porque a pesquisa ocorreu em situação de ensino-aprendizagem de língua materna, bem como pelo fato de os relatos tornarem-se importantes nas interações sociais, visto que, estão intimamente ligados à vida cultural (BRUNER, 2002, p. 31).

Segundo Bronckart (1994, p. 131), o gênero relato de experiência vivida é constituído por uma sucessão de fatos – de fatias de vida em que se ativam as personagens, dentre as quais o autor do relato.

É interessante ressaltar que, para Bronckart (2007, p. 76), mesmo quando os exemplares concretos de texto pertencem a um mesmo gênero e são compostos por tipos de discursos idênticos, eles ainda podem se diferenciar em numerosos aspectos referentes ao autor, aos destinatários e, entre outros, ao tipo de suporte comunicativo.

Assim sendo, procurou-se caracterizar as sequências tipológicas no interior de cada texto, fundamentados em Bronckart (2007) e Costa (2008).

> No processo de interação humana defende-se a tese de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, ou seja, toda manifestação verbal ocorre por meio de textos realizados em algum gênero (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Em busca de um instrumento que servisse de base para a descrição das produções escritas, que constituem o *corpus*, optou-se pelo modelo de Bronckart (2007) e Adam (2008) Tomou-se, inicialmente, como referencial os índices de frequência dos conjuntos de propriedades observáveis pertencentes a um mesmo tipo discursivo, a fim de estabelecer as ocorrências e/ou ausências das unidades e estruturas que surgiram em cada eixo discursivo.

O gênero textual materializa-se em situações comunicativas, apresentando padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de formas históricas, sociais, institucionais e técnicas (ADAM, 2008). Portanto, compreende-se que as bases teóricas já apresentadas na revisão de literatura, constituem-se como o suporte ou modelo de análise necessário ao tratamento dos dados empíricos.

Opondo-se aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e expressam-se de formas diversas, chegando a constituir listagem aberta, tais como telefonema, sermão, carta comercial e/ou pessoal, reportagem, aula expositiva, notícia jornalística, resenha, edital de concurso, piadas, conferências, entre outros.

O tipo textual designa uma espécie de construção teórica, uma sequência subjacente ao texto, constituída de composição e definida pelos aspectos textuais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. O tipo caracteriza-se como sequências linguísticas (sequências retóricas) e/ou como textos materializados, abrangendo as categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, relato e comentário.

Já o domínio discursivo constitui uma “esfera de atividade humana”, indiciando instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.) e, pode originar um gênero, haja vista o gênero ser marcado (BAKHTIN, 1979, p. 279).

Para Bronckart (2007), os três conjuntos de propriedades observáveis são observáveis de ordem semântica - que fornecem os índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação ao contexto; observáveis de ordem léxico-sintático - permite apreensão dos subconjuntos de categorias e de regras gramaticais que mais se mobilizem pelo texto; Observáveis de ordem paralinguística ou unidades paratextuais – nos textos escritos, a leitura, a identificação das unidades semióticas, não verbais (quadro, esquemas, imagens, etc.). A leitura permite também observar as estruturas supratextuais de formatação da página (título, subtítulo, paragrafação e de itálico, negritos, entre outros).

Para a análise das redações, criou-se um quadro de propriedades observáveis das sequências tipológicas de gênero de texto, semântico léxico-sintático paralinguístico, na ordem da flexão dos verbos e na ordem dos relatos.

O *corpus* constituído de vinte textos foi analisado da seguinte forma:

1 – Para cada informante criaram-se 3 quadros, a saber: 1 quadro para a disposição e sequencialização do texto, constituído de narração, relato, descrição e comentário.

2 – Para a disposição das flexões verbais: 1 para o modo indicativo, ou seja, presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito e 1 para o subjuntivo: presente, pretérito imperfeito, futuro do pretérito e as formas nominais - infinitivo, gerúndio e particípio, acrescido de espaço para as perífrases.

Os textos do *corpus* transcritos nos quadros, tais quais foram escritos pelos informantes.

Os textos foram estruturados conforme sequências tipológicas. Podendo, portanto, serem algumas dessas sequências, segmentadas mais de uma vez, de acordo com a classificação de Bronckart (2008), e conforme a necessidade em cada caso, como dispoto e analisado.

No quadro 1, do informante 1, segmentou-se o texto. No quadro 2, foram segmentados os tempos verbais no modo indicativo. No quadro 3, apresenta-se a segmentação dos verbos no modo subjuntivo. No mesmo quadro, dispuseram-se, ainda, as forma nominais e as perífrases utilizadas pelo informante.

Observe-se a análise do texto do informante 1 como segue:

Quadro 1 – Relato de vida (Informante 1)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
NARRAÇÃO	Tenho uma amiga, que na década de noventa, logo no início, ela passou a estudar no tão sonhado IFMA, que na época era CEFET.
RELATO	Sonhado porque para mim era um sonho e um sonho impossível pois eu não mim achava inteligente suficiente para está lá (aqui) além do mais era tímida,
DESCRIÇÃO	tinha medo até de perguntar para minha amiga como ela havia conseguido uma vaga no tão sonhado CEFET.
NARRAÇÃO	Passaram-se os anos e por acaso vim fazer minha inscrição no PROEJA e fui uma das que conseguiu a vaga, vaga no CEFET, melhor dizendo IFMA, no qual faço hoje Infraestrutura escolar, sou aluna do 2º ano na sala263.
DESCRIÇÃO	Hoje não sou mais medrosa mais ainda um pouco tímida mais estou aqui
COMENTÁRIO	e não fico só ouvindo histórias do IFMA, hoje participo dela.

O texto (redação 1) é constituído de seis sequências tipológicas: Narração – marca a situação anterior ao processo de entrada na instituição, IFMA (orientação); Quanto ao verbo “passar” no enunciado [...] “ela passou a estudar...” embora a perífrase *passou a estudar* indique que já havia estudado antes (em outra

instituição) indica também, que se matriculou no momento em que principiou os estudos, ou seja, início do processo do nó desencadeador das ações narradas como as mais inspiradas da sua vida. A ação da personagem representa a mesma do narrador, ou seja, o desejo de estudar no IFMA.

Na segunda sequência: narração – a perífrase “vim fazer” minha inscrição e (ela) conseguiu reflete “o curso do processo” de entrega e o início do processo de concretização do desejo, o que equivale “estudar no IFMA”. O verbo fazer (faço) em “[…] faço hoje infra-estrutura escolar”, corresponde ao desenlace ou resolução do fato na sequência narrativa.

A situação final, depois do processo, é marcada não mais por ações, mas por um evento: “sou aluna do 2º ano […]”. “[…] estou aqui por efeito de […]”. Os fragmentos de discurso do informante 1 apresentam como partes de uma exposição de fatos ou fenômenos, o que se coaduna com o pensamento de Adam (2008, p. 224), o qual diz que

> […] toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de “fatos” abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente – ato humano ou antropomórfico, que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente.

A sequência do relato tem como predomínio verbos não-nocionais atélicos, como no exemplo: “[…] porque para mim era um sonho e um sonho impossível […]”. O tempo verbal no passado (pretérito imperfeito) empregado na 3ª pessoa do singular situa a experiência vivida, no tempo. As sequências tipológicas narrativas não tratam da história total de um sujeito, (história de vida), mas de uma experiência vivida que um sujeito relata em determinadas circunstâncias a uma outra pessoa.

Na sequência, observe-se o quadro 2:

Quadro 2 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 1)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Tenho	Eram	Era			
Faço	Passaram	Achava			
Sou	Fui	Tinha			
Estou	Conseguiu				
Fico					

Participo					
Total: 06	**Total: 04**	**Total: 03**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

Os dados constantes no quadro 2 refletem o conhecimento e uso dos verbos pelo informante 1. Nas três flexões no modo indicativo a mais usada foi o presente com a incidência de 6 verbos: ter, fazer, ser, estar, ficar e participar, os quais correspondem às sequências tipológicas do mesmo informante: relato e comentário.

Dando sequência à análise do texto, apresenta-se o quadro 3:

Quadro 3 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 1)

Subjuntivo				**Formas nominais**				**Perífrases**
Presente	**Pretérito imperfeito**	**Futuro do presente**	**Futuro do pretérito**	**Infinitivo**	**Gerúndio**	**Particípio**	**Imperfeito**	
	Voltassem			Está	Dizendo			Passou a estudar
				Perder	Ouvindo			Havia conseguido
				Perguntar				Vim fazer
								Ajudou a chamar
								Tinha ocorrido
								Teria sido
								Teve de ir embora
Total:	**Total: 01**	**Total:**	**Total:**	**Total: 03**	**Total: 02**	**Total:**	**Total:**	**Total: 07**

Os verbos constantes no quadro 3 reafirmam o uso no presente do indicativo, visto que o informante 1 usa apenas 1 verbo no modo no pretérito imperfeito do subjuntivo. Quanto às formas nominais, foram utilizadas, apenas, no infinitivo e no gerúndio. Em contraponto, o uso de 7 perífrases expressa uma nova forma do dizer do aluno. Quanto à duração e à pontualidade destacaram-se deste texto o exemplo como segue:

Exemplo 1:

> […] Na década de noventa, logo no início, ela passou a estudar no tão sonhado IFMA.
> […] Passaram-se os anos e por acaso vim fazer minha inscrição no PROEJA.

Neste exemplo, a duração dá-se de forma descontínua, pois ocorre interrupção na duração de um fato, num lapso de tempo, anterior ao que se iniciou a outra situação a dos estudos no IFMA.

No que se refere à fase de desenvolvimento (primeira frase: "[…] Na década de noventa, logo no início, ela passou a estudar no tão sonhado IFMA". A situação é

dinâmica pontual inceptiva. A ocorrência do processo (passou a estudar), indica situação em início de outra: ou seja, estudar, que é durativa: estuda. Na segunda frase: “[…] por acaso vim fazer minha inscrição no PROEJA”. Neste caso ocorre situação pontual terminativa, inscrever-se (matricular-se), cuja ocorrência implica o término de outra situação que é durativa, ou seja, o processo estudar, que tem como fim terminar de estudar (concluiu os estudos).

No quadro 4, analisa-se o texto produzido pelo informante 2 que é composto de 4 sequências tipológicas, sendo 2 sequências narrativas e 2 comentário, de forma alternada, como segue:

Quadro 4 – Relato de vida (Informante 2)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
NARRAÇÃO	Certo dia um colega mim chamou para com elea uma fábrica que ele tinha achado, essa fábrica era de laticinios. Todas as tardes os funcionários dessa empresa jogavam os produtos com defeito no lixo no local apropriado, eu e os meus colegas todas as tarde e manhã, nós iriamos pegar aqueles produtos com defeito de fabricação. Certo dia fomos pegar os produtos e demo de cara com o vigia, e os meus colegas todos correram e so eu fiquei, quando vie aquele vigia apontando aquela arma pra mim eu pedie que ele não atirari, foi quando percebeu que ele ia atirar eu corrie e soescuteir o tiro, foi quando percebi que a minha perna estava cheia de sangue. Eu gritei para que os meus colegas voltassem mais so um voltou e mim ajudou a chamar uma ambulância. Quando os funcionários da quela empresa nos contou que tinha ocorrido um roubo naquele estabelecimento no dia anterior. Então o vigia pensou que teria sido nós.
COMENTÁRIO	Foi a pior a vergolha que passei na minha vida por que nunca roubei nada de niquem,
NARRAÇÃO	tive medo de perder a minha perna mais graças a Deus que nada quebrou,
COMENTÁRIO	masservio de lição que o melhor amigo da gente e Jesus, hoje agradeço a Deus por ter mim livrado da morte. Aquela Fábrica teve de ir em bora da quele local era um perigo para a sociedade.

Neste texto, distinguiram-se as propriedades observáveis da ordem do relatar, pertencente ao gênero fragmento de vida. O enunciador foi chamado por um colega, para ir com ele a uma fábrica de laticínio. Consequentemente, deve-se ter questionado sobre a consequência do fato: “O que o fato evocado lhe fez”. No texto, fica demonstrado que o enunciador sentiu vergonha por ter sido confundido com um

bandido (ladrão). Outro questionamento deve ter sido suscitado: “O que faço agora com o que isso me causou”. Tirou como lição de vida não confiar em ninguém, além de ter ficado agradecido a Deus por lhe ter salvo a vida.

O informante, no papel de enunciador, apropria-se de sua “história” e a torna narrativa de sua vida, a partir do fato vivido. Desta forma, o aluno reconhece a importância da língua(gem) escrita, no momento da enunciação, pois é pela linguagem que concretiza uma história de si mesmo.

Quanto às propriedades de ordem léxico-sintática foi levantada a presença de tempos verbais dominantes: o pretérito perfeito, marcado pela 1ª pessoa do singular, que aponta agente-produtor (do texto) como o mesmo autor empírico do texto. Segundo Bronckart (2007), esses mesmos segmentos são frequentes nos textos pertencentes aos gêneros da ordem do relatar.

Na redação 2, há ocorrência no modo indicativo de 1 flexão no presente, 21 no pretérito perfeito e, 2 no pretérito imperfeito. No subjuntivo, 1 flexão no futuro do presente.

Há ocorrência, ainda, nas formas nominais do verbo: 2 no infinitivo, 1 no gerúndio e 1 no particípio e como perífrases 4 ocorrências, perfazendo, portanto, 26 flexões verbais, além das 4 perífrases.

Faz-se importante observar que se apresenta mais de uma flexão no uso de um só verbo, como nos verbos: ir com 2 ocorrências: foi (pp) ir (infinitivo) bem como nas perífrases: iríamos pegar, ia atirar e fomos pegar. Os auxiliares: iríamos, íamos, ia (pi) e fomos (pp) acomodam as flexões dos verbos principais [achar, pegar e atirar (achado, pegar, pegar e atirar)].

O verbo estar apresenta 2 ocorrências, uma no pretérito perfeito – tive (por estive) e estava no pretérito imperfeito. Já o verbo correr apresenta, também, 2 flexões, mas, ambas no pretérito perfeito: correram e corri. Quanto ao verbo ter, apresenta-se no infinitivo: ter como auxiliar do verbo principal na perífrase: tinha achado. Ter, ir auxiliam na ancoragem dos verbos que constituem 8 perífrases.

O pretérito perfeito serviu para o enunciador relatar os acontecimentos por ele vivenciados, como se observa no exemplo:

> Certo dia um colega me chamou para ir com ele a uma fábrica.
> Todas as tardes os funcionários dessa empresa jogavam os produtos com defeito no lixo.
> […] fomos pegar os produtos […].
> […] demo de cara com o vigia.

O uso de perífrases, também, evoca acontecimentos:

> Ele ia atirar.
> […] ajudou a chamar uma ambulância.
> […] que tinha ocorrido um roubo.

As sequências tipológicas caracterizam a estruturação do texto distinta da estrutura tradicional. Deduz-se assim que é necessário flexibilizar as estruturas do texto narrativo e/ou descritivo, dando margem à descrição, tudo aquilo que for comentado. Por outro lado, podem-se perceber marcas de oralidade nas sequências denominadas “comentário”.

Em seguida, apresentam-se os verbos retirados do texto do informante 2 como demonstra o quadro 5:

Quadro 5 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 2)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Agradeço	Demo	Jogavam			
	Correram	Estava			
	Fiquei	Era			
	Vie				
	Pedie				
	Percebie				
	Corrie				
	Escuteu				
	Percebei				
	Gritei				
	Voltou				
	Contou				
	Pensou				
	Foi				
	Passei				
	Robei				
	Tive				
	Quebrou				
Total: 01	**Total: 18**	**Total: 03**			

Quanto ao uso dos verbos, comprovou-se que no modo indicativo somente são usados pelo informante 1 verbo no presente, 18 no pretérito perfeito e 3 no pretérito imperfeito.

Os verbos do modo subjuntivo encontram-se dispostos no quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 2)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito				
				Chamar	Apontando	Livrado	Tinha achado
							Iriamos pegar
							Fomos pegar
							Ia atirar
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 1**	**Total: 01**	**Total: 01**	**Total: 04**

O modo subjuntivo não apresenta nenhuma flexão. Houve no infinitivo 1 flexão, 1 no gerúndio e 1 no particípio. Quanto às perífrases somam o número de 4.

O informante de número 3 dispôs o seu texto, conforme demonstra-se nos quadros 7, 8 e 9.

Quadro 7 – Relato de vida (Informante 3)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
RELATO	Eu Rosângela tinha 30 anos de idade e aqui estou estudando o segundo ano do ensino médio por que não tive oportunidade na minha infância e adolecência.
DESCRIÇÃO	Meus pais era lavrador e nós morávamos na mata distancio de 8 km para o povoado mais perto.
NARRAÇÃO	Lembro que minha mãe dizia que se nós moraremos no povoado iriamos estudar mas o meu pai ira contra.
RELATO	Pois foi educado numa cultura e sistema onde ele acreditava que escola não fazia diferença nenhuma para uma criança pobre, o melhor é aprender, trabalhar, dizia meu pai. Assim eu vivi até os meus 16 anos quando me casei e aos 20 anos já era mãe de quatro filhos.
COMENTÁRIO	Me esforsso ao máximo para ajudar os meus filhos a construir um futuro melhor através da educação. Pois sei que é algo de grande importância na vida de qualquer ser humano. Apesar da minha oportunidade não ter sido Antes na minha infância, adolecencia, e sim agora isso é pra mim muito valioso e vou lugar até fim para conseguir tudo aquilo que não pude antes e sei que todo esforço vale a pena. Quero deixar claro que não sou triste pelo meu passado, mas compreendo que de alguma forma meu pai pensava estar fazendo o melhor para seus filhos ensinando a viver da forma mais digna que é trabalhando.
RELATO	Essa é um pouco da minha história de muitas lutas e grandes vitórias por isso sou muito feliz e corro atrás do tempo perdido.

O texto (Relato de vida Informante 3) constitui-se de 6 sequências tipológicas com predominâncias na sequência relato. É fácil perceber nas formas do pretérito imperfeito: ser (eram/era), morar (morávamos), dizer (dizia), acreditar (creditava),

fazer (fazia), pensava, bem como das perífrases: estou cursando, iríamos estudar, aprender a trabalhar, ter sido, vou lutar, quero deixar, ensinando a viver é trabalhando. Outras flexões verbais também são dispostas, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 3)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Tenho	Tive	Eram			
Lembro	Foi	Morávamos			
Esforsso	Vivi	Dizia			
Sei	Casei	Era			
É	Pude	Acreditava			
Corro		Fazia			
		Pensava			
Total: 06	**Total: 05**	**Total: 07**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

Os verbos no modo indicativo, quadro 8, flexionaram-se no presente, pretérito perfeito e no pretérito imperfeito.

O uso do presente (6 flexões) é quase que proporcional ao uso do pretérito perfeito (5 flexões). O pretérito imperfeito (7 flexões) (aspecto perfectivo) exige adjunto adverbial de tempo que indique período de tempo determinado e/ou completo e o pretérito imperfeito (aspecto imperfectivo) aceita adjunto adverbial de tempo que indique período de tempo indeterminado e/ou incompleto (TRAVAGLIA, 2006). Para exemplificar, destaca-se do texto (informante 3) o enunciado: “[…] estou estudando o segundo ano […]”. Logo, eu estudei há cinco anos, o verbo é perfectivo, pontual e determinado.

Observa-se, ainda, o quadro 9:

Quadro 9 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 3)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
	Moravamos		Pude					Estou estudando
								Iríamos estudar
								É aprender
								Ter sido
								Vou lutar
								Estar fazendo
								Ensinando a viver
								É trabalhando
Total:	**Total: 01**	**Total:**	**Total: 01**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 08**

O quadro do modo subjuntivo apresenta 1 flexão no pretérito imperfeito e 1 no futuro do pretérito. Crê-se que esta ausência denota distanciamento do uso da norma culta.

Observa-se ainda que a maior incidência de uso é de perífrases (8), fato que caracteriza a substituição e/ou redução de uso de flexões de tempo, tanto no modo indicativo, quanto no modo subjuntivo. Desta forma, os verbos dos enunciados abaixo, caracterizam-se como segue:

Estou estudando o segundo ano […]"

A perífrase "Estou estudando" é imperfectivo, não acabado, cursivo e durativo.

Meus pais eram lavradores

A frase com verbo ser "eram" indica estado mutatório.

O melhor é aprender a trabalhar.

Percebe-se a relação entre aspectos e modo nem sempre ocorre simultaneamente. A modalidade é designada, na frase, pela atitude do falante com relação ao seu próprio enunciado.

O informante 4 segmenta seu texto e os constituites verbais em 3 quadros respectivamente: 10, 11 e 12.

Quadro 10 – Relato de vida (Informante 4)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
RELATO	A história em que vivenciava obteve lembranças de muitas tentativas de receber conhecimentos através de adultos em que se manifestava a ofericer Um bom conhecimento para aquelas pessoas e crianças que pretendia progredir com maior sastisfação e se preparar para um futuro próspero e harmonioso até em fim, ser considerado com um cidadão sábio. E repassar seu conhecimento a outra aprendiz que quizerse desempenhar para um futuro harmonioso.
NARRAÇÃO	Ao recordar o passado de boas conquistas hoje os cidadões ou seja as pessoas. Eles se preocupam é na idividualidade. E não guerem fazer mais as antigas conquistas do passado, mas sim de uma vida individual. E não param para agradescer sobre a vida gue se vence. Hoje eu me considero um cidadão por completo e harmonioso por receber muitos conhecimentos que se dedicaram a minha vida e hoje sou feliz.

O texto “biográfico” reflete a relação do próprio indivíduo versus mundo. É constituído por um texto pouco denso: dois parágrafos, linguisticamente, menos complexo, pois revela, apenas, aspectos fundamentais da vida do biografado.

Quanto ao discurso, o agente produtor não se encontra inserido no mesmo espaço-tempo do momento de produção, isto é, demonstrado pelo verbo do passado que situa o agente do texto distanciado, temporalmente, do momento de produção, conforme sequência do relato.

Os verbos do quadro 11 permeiam o texto no modo indicativo como segue:

Quadro 11 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 4)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
É	Deteve	Vivenciava			
Param	Dedicaram	Manifestava			
Vence		Preocupavam			
Considero					
Sou					
Total: 05	**Total: 02**	**Total: 03**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

O informante 4 usou os verbos do modo indicativo flexionando-os no presente (5), no pretérito perfeito (2), e no pretérito imperfeito (3).

Os verbos no quadro 11 denotam que a sequência narrativa está caracterizada pelo aspecto perfectivo, pois a narração em si é expressa pelo presente do indicativo. Isso se confirma no exemplo que segue: “Hoje me considero um cidadão por completo.”

Observando os verbos no pretérito imperfeito: vivenciava, o enunciador relata a experiência vivida, contudo não experimenta enquanto enunciador o que está sendo vivenciado. O verbo “manifestava” remete à ideia de que o passado fora importante “tornava cidadão”. Contudo o verbo “preocupavam” denota a necessidade que possivelmente só encontraria com a conclusão do curso, ou seja, um saber escolarizado.

Apesar da existência da sequência tipológica relato, o gênero não se configura fragmentos de vida, ou seja, relato de experiência vivida, haja vista não se constituir de lembranças, reminiscências e/ou recordações de experiências vividas.

Já, no modo subjuntivo, o quadro 12 apresenta

Quadro 12 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 4)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Receber				Pretendia progredir
				Preparar				Ser considerado
				Repassar				Quisesse desempenhar
				Recordar				Querem fazer
				Agradecer				
				Oferecer				
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 06**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 04**

O quadro 12 apresenta 6 verbos no infinitivo e 4 perífrases. Não houve flexão no subjuntivo, fato que reforça a mudança da conjugação verbal do referido tempo, nos dias atuais.

Para o informante 5, constituem-se 4 quadros: 1 para sequência de relatos (quadro 13); outro para justificar a correlação existente entre relato e narração (quadro 14). Seguido do quadro para as flexões do modo indicativo (15) e do quadro 16 que comporta as flexões do modo subjuntivo.

No quadro 13, observa-se o seguinte:

Quadro 13 – Relato de vida (Informante 5)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
RELATO	Lembro do dia em que meu filho nasceu, em 14 de outubro de 2009. Depois da quele
NARRAÇÃO	minha vida mudou completamente, dexei de trabalhar, passei a viver para cuidar dele.
RELATO	Ele emche minha vida de alegria todos os dias, quando eu levanto e vejo a quele sorriso que logo vem e mim diz mamãe quero um beijo isto mim deixa uma mulher realizada.
NARRAÇÃO	Aida tenho um sonho de mim forma poxa dar, uma boa educação para meu filho.
COMENTÁRIO	Pos, não quero que ele, passe pelas dificuldades que eu passei quero que seja um bom homem e seja feliz.

No quadro 13, o texto está constituído de 5 sequências tipológicas: relato/narração, relato/narração e comentário. As sequências narrativas estão ancoradas pelas sequências de relatos. Estes, por sua vez, têm a função de reforçar, de dar garantia de que a ação desempenhada na narrativa é a mesma

recordada e apresentada pelo relato. A história narrada se funde com a relatada; no relato, como condição de garantia do narrado. O enunciador, porém, não consegue se apoderar das experiências vividas, enquanto lembranças evocadas pelo eu enunciador, não constituindo, assim, o gênero “fatias de vida” ou “fragmentos de vida”. A sequência comentário traz à tona a realidade narrada e/ou relatada.

O quadro 14 apresenta na classificação tradicional uma narrativa que segmentada à visão bronckartiana classifica-se como relato e como narrativa. Ao observar-se atentamente se perceberá a mesma história, contata duas vezes de forma diferente, ambas apoiadas no comentário. Bronckart (2008) mostra a diferença a partir do verbo, lembrar, como condição rememorar, iniciando o relato.

O comentário enfatiza tanto o relato quanto a narração, como se observa:

Quadro 14 – Comparativo de sequências tipológicas Relato de vida (Informante 5)

RELATO	**NARRAÇÃO**
Lembro do dia em que meu filho nasceu, em 14 de outubro de 2009. Depois daquele dia ele enche minha vida de alegria todos os dias quando eu levanto e vejo aquele sorriso que logo vem a mim e diz mamãe quero um beijo isto mim deixa uma mulher realizada.	Minha vida mudou completamente, deixei de trabalhar, passei a viver para cuidar dele. Ainda tenho um sonho de mim forma para dar, uma boa educação para meu filho.
Comentário Pos, não quero que ele, passe pelas dificuldades que eu passei quero que seja um bom homem e seja feliz.	

A sequência relato iniciou-se com o verbo lembrar.

> […] lembro do dia em que meu filho nasceu […].

O exemplo caracteriza-se como um evento télico, e, por ser evento, é pontual. O verbo perfectivo seleciona para a frase em que aparece, adjunto adverbial de tempo determinado.

As sequências relatam e os comentários servem como vestimenta, adorno para narração, que por vez encontra-se desnuda.

Na sequência relato o enunciado não se colocou como rememorador de suas lembranças, o que torna o enunciado em um relato simplesmente, não configurando o gênero como fragmento de vida. A sequência comentário neste texto assume a função de avaliar o narrado e o relatado.

O quadro 15 consta as flexões verbais como o abaixo exposto:

Quadro 15 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 5)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Lembro	Mudou				
Emche	Passei				
Levanto	Nasceu				
Vejo					
Vem					
Diz					
Quero					
Deixa					
Tenho					
Quero					
Total: 10	**Total: 03**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

As flexões no presente do indicativo (10) no quadro 15 consolidam o “dizer” e/ou o registro das sequências, mas não o afloramento das lembranças, servindo, somente, para caracterizar o narrado.

Por outro lado, na sequenciação do quadro 16 ocorre da seguinte forma:

Quadro 16 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 5)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito				
Passe				Cuidar			Dexei de trabalhar
Seja				Ter			Passei a viver
							Posça dar
Total: 02	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**	**Total:**	**Total:**	**Total: 03**

No subjuntivo, 02 verbos flexionados no presente, no infinitivo com 2 verbos. Contou-se ainda com 03 perífrases.

O texto do informante 6 apresenta 3 sequências tipológicas: descrição comentário e interpelação. A seguir:

Quadro 17 – Relato de vida (Informante 6)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
DESCRIÇÃO	Cinco de Fevereiro de 2011. Nesse dia tão esperado. Eu estava anciosa, curiosa cheia de expectativa quando lembrava que eu ia voltar a estudar.
COMENTÁRIO	A onde no IFMA a escola tão esperado sempre sonhei está aqui adrentar os portões do IFMA. Sentio-me com a idade avançada mais ai surgio a grande oportunidade. Proeja. Durante o dia eu respirava fundo e pensava como seria o meu primeiro dia de aula depois de tantos anos fora da sala de aula está sendo difícil mais ótimo ao mesmo tempo
INTERPELAÇÃO	obrigado Senhor por mais essa vivência.

Percebe-se que o emprego dos verbos no quadro 17 contribui para dar significação a tudo que se quer dizer. Mesmo não tendo um plano coerente, o autor do texto comunica a intenção, que é contar o fato em questão.

Em alguns momentos, descreve os fatos; em outros momentos, narra os acontecimentos aos quais estão envolvidos, e mesmo assim o autor transmite uma carga de emoção. Mesmo sem obedecer aos critérios de uma narração ou descrição, produz o sentido que o leitor consiga dar.

O primeiro parágrafo do texto traduz uma descrição, o que é pertinente ao texto narrativo, já que os dois fundamentam-se no que é predominante às suas características, mesmo porque isto é presente, a partir do 2º parágrafo com continuidade no 3º parágrafo. Os verbos característicos dos textos narrativos em questão estão totalmente coerentes com o gênero.

Observa-se o exemplo a seguir:

> […] obrigado Senhor por mais essa vivência.

Na sequência, denominada, interpelação, o enunciador se utiliza da palavra vivência para remeter sua “fala” ao dia tão esperado e confirmar a experiência “no primeiro dia de aula”.

É importante ressaltar, ainda, que o relato do informante 6 não possui sequência narrativa e tão pouco de relato. Simplesmente comenta como se estivesse diante de seu interlocutor.

No quadro 18, o informante apresenta os verbos que constituem o seu texto. Observa-se:

Quadro 18 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 6)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
	Surgio	Estava			
		Lembravo			
		Sentia			
		Respirava			
		Pensava			
Total:	**Total: 01**	**Total: 05**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

O quadro 18 coloca em destaque o uso de 5 verbos no pretérito imperfeito do indicativo em relação ao uso de 1 verbo no pretérito perfeito.

O quadro dos verbos no subjuntivo reforça a afirmativa do não uso, pela maioria dos alunos da EJA. Contudo inclui em seu repertório as perífrases atreladas ao uso de infinitivo e/ou particípio.

Quadro 19 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 6)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Adentrar		Avançada		Ia voltar a estudar
				Voltar				Sonhei está
				Estudar				Esta sendo
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 03**	**Total:**	**Total: 01**	**Total:**	**Total: 03**

O informante 6 não usou nenhum verbo no modo subjuntivo. Por outro lado, houve uso das formas nominais do verbo: infinitivo (3 verbos), particípio (1 verbo). Houve ainda uso de 3 perífraes.

Observa-se que, no quadro de verbos, houve predominância dos verbos no pretérito perfeito do indicativo. Houve, também, uso de perífases. De modo especial, destaca-se o exemplo de perífrase constituída do IR+INFINITIVO, visto que os verbos da frase: “Cheia de expectativa quando lembrava que eu ia voltar a estudar”.

A perífrase de ir + infinitivo marca o tempo futuro. No entanto, a conjunção “quando”, impede no enunciado a marca de tempo futuro. Tem-se assim, a expressão de aspecto, devido à flexão temporal e outros meios. Analisamos a estrutura da produção textual do informante 7 no quadro 20.

Quadro 20 – Relato de vida (Informante 7)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
INTERPELAÇÃO	Boa noite, pra mim é uma honra poder compartilhar com você um pouco da minha vida. Lembro-me que já 10 anos atrás meu pai mim colocou em uma escola simples mais de professores capacitados para uma boa aprendizagem, enquanto eu não quis, mais confesso que me arrependi muito, mais
COMENTÁRIO	Deus mim concedeu essa vitória
NARRAÇÃO	que eu abri meus olhos há tempo, para o que eu padeci está aqui hoje compartilhando minha alegria, um dia eu quero dar esse prazer aos meus pais que é, entrar em uma faculdade e me formar em língua Portuguesa que é meu Sonho, e acredito que eu vou conseguir.
COMENTÁRIO	e acredito que eu vou conseguir.
INTERPELAÇÃO	Parabéns professora voce sabia que você me deu mais força é. Porque já chegou pessoas para mi falando há você já esta nessa idade você não vai aprender nada. Não dei ouvido a eles, e vou continuar porque independentemente deu está estudando ou não o tempo vai passar, eu tenho certeza que se eu continuar eu vou conseguir seu objetivo em nome de Jesus. Porque Deus não é homem para que minta e nem o filho do Homem para que se arrependa.

O texto do informante 7 apresenta uma estrutura peculiar, caracterizando-se pela interpelação e pelo comentário.

Há ocorrência de exófora. Exemplo: “Boa noite, pra mim é uma honra poder compartilhar com você um pouco da minha vida”. A progressão da narrativa ocorre com outra interpelação. No processo de interação entre autor e leitor. O receptor, por sua vez, não é o leitor, mas o “professor pesquisador” e acrescenta mais um comentário: “Parabéns professora voce sabia que você me deu mais força é”, na tentativa de ter seu relato compreendido.

Neste texto, há um recontar o fato por diferentes vieses, que mais parece caracterizar o texto oral ou a condição de que o que ocorre se escreveu e está bem escrito. Contudo, repetir, justificar e/ou reafirmar o dito, não caracteriza as experiências vividas.

É importante ressaltar a necessidade de uma nova classificação da tipologia textual, haja vista o surgimento de uma nova estruturação do texto.

O relato do informante 7 é marcado pelo presente e pelo pretérito perfeito do indicativo. O presente funciona como marcador da ação ocorrida no passado, por exemplo: “Lembro” e “Confesso”, como se observa no quadro 21.

Quadro 21 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 7)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
É	Colocou	Sabia			
Lembro	Quis				
Há	Arrependi				
Confesso	Concedeu				
É	Abri				
Acredito	Deu				
Tenho	Chegou				
É	Dei				
Total: 08	**Total: 08**	**Total: 01**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

A sequência tipológica narrativa é caracterizada pelo aspecto perfectivo. Os verbos são flexionados no presente, 08 (o verbo ser se flexiona 3 vezes), pretérito perfeito 08 (o verbo dar se flexiona 2 vezes). Apenas um verbo foi flexionado no pretérito imperfeito do indicativo.

Já o quadro 22, apresenta os verbos no modo subjuntivo, nas formas nominais, infinitivo e gerúndio acrescido de perífrases.

Quadro 22 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 7)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito				
Minta				Formar	Compartilhando		Poder compartilhar
Arrependa				Continuar	Falando		Pode está
							Quero dar
							É entrar
							Vou conseguir
							Vou aprender
							Vou continuar
							Está estudando
							Vou passar

							Vou conseguir
Total: 02	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**	**Total: 02**	**Total:**	**Total: 10**

No modo subjuntivo, o informante 7 flexionou 2 vezes no presente. Nas formas nominais foram: 2 verbos no infinitivo e 2 no gerúndio. No entanto, foram usadas 10 perífrases. O predomínio de perífrases nos textos *corpus* deste estudo aponta para uma nova estruturação do texto.

O texto do informante 08 está desenvolvido em 5 segmentos: narrativo/comentário, relato/narrativo e comentário.

É importante ressaltar que as sequências tipológicas do texto em análise correspondem ao que, tradicionalmente, seriam os tipos de textos. No entanto, o comentário funcionaria como argumentação para o que fora narrado ao passo que o relato corresponderia a uma forma de contar. Contrastando, do tradicional para a nova estruturação do texto, tem-se muito a ganhar, haja vista, as mesmas sequências corresponderem àquilo que o enunciador evoca. Logo, caberia ao educador se utilizar do que fora posto para fora convocando o enunciador a exercer seu papel de redator. Ou seja, aluno praticante da escrita.

Quadro 23 – Relato de vida (Informante 8)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
NARRATIVA	Depois de viver 17 anos junta com uma pessoa resolvi me casar com ela.
COMENTÁRIO	Tenho 3 filhos com esta mesma pessoa que posso chamar de meu marido
RELATO	mais no começo da nossa vida foi muito difícil mais com muita coragem e determinação eu consegui vencer.
NARRATIVA	Um dia alguém me falou de Jesus o todo poderoso ali me agarrei na aquela esperança de mudar minha história de vida aceitei Jesus como meu salvador e criador. Ali começava uma nova história de vida da minha e dos meus filhos começarmos ir para a igreja orar e buscar a esperança no senhor Jesus o meu marido não ia a Igreja ele ficava em casa bebendo cerveja enquanto eu estava de joelho dobrado orando pedindo a Deus que ele se rendesse aos pés do Senhor Jesus. Até queum dia aconteceu o inesperado ele aceitou a Jesus Cristo como é único salvador de nossas vida
COMENTÁRIO	ali naquele momento fiquei tão feliz que chorei de tanta emoção e hoje ele e uma pessoa feliz valeu a pena lutar pelo meu objetivo que era ver meu marido ao meu lado caminhando para Igreja.

As sequências narrativas apresentam-se primeiramente como demarcadoras do tempo e, no segundo momento, apresentam o fato. As várias ações caracterizam um depoimento de cunho religioso. A 3ª sequência tipológica é marcada pelo comentário avaliativo, não constituindo, assim, o gênero autobiográfico.

Os verbos constituidores do texto do informante 8 têm incidência no pretérito perfeito, conforme quadro abaixo:

Quadro 24 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 8)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Tenho	Falou	Começava			
Começamos	Agarrei	Ia			
É	Aceitei	Ficava			
	Aconteceu	Estava			
	Fiquei				
	Chorei				
	Valeu				
	Resolvi				
	Foi (ser)				
	Consegui				
Total: 03	**Total: 10**	**Total: 04**	**Total**	**Total**	**Total**

Os verbos do quadro 24 compreendem o modo indicativo e se flexionam como seguem: 3 no presente, 10 no pretérito perfeito, 4 no pretérito imperfeito.

Já, no quadro 25, a ênfase recai sobre o infinitivo. Observe-se:

Quadro 25 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 8)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
	Rendesse			Viver	Bebendo			Posso chamar
				Casar	Pedindo			Conseguir vencer
				Mudar	Caminhando			Começamos ir
				Orar	Passando			Era ver
				Buscar				
				Lutar				
				Beber				
				Caminhar				
Total:	**Total: 01**	**Total:**	**Total:**	**Total: 08**	**Total: 04**	**Total:**	**Total:**	**Total: 04**

O quadro 25, no modo subjuntivo o informante usou apenas, 1 verbo no pretérito imperfeito. Quanto as formas nominais, usou 8 no infinitivo e 4 no gerúndio. Foram utilizados ainda 4 perífrases.

O texto constituído no quadro 26, apresenta-se exposto em 7 sequências tipológicas:

Quadro 26 – Relato de vida (Informante 9)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
NARRATIVA	Avia uma escola pequena num povoado onde três irmãos iam começar a estudar. Pela manhã acordam asiosos para conhecer, chegando lá os professores muitos simparticus recebem eles com muito amor e carinho. Os irmãos gostaram muito das aulas, mas gostaram mesmo foi do recreio e dos novos colegas,
DESCRIÇÃO	eles brincavam no partiu do perga, da polícia e ladrão era as brincadeiras
RELATO	que mais gostavam.
NARRATIVA	quando terminou as aulas que foram para casa ficaram comentando entre sir
COMENTÁRIO	que escola boa à professoura fez um desenho bem bonito para mim pintor e a outra diz e ela fez a letra a
NARRATIVA	vou falar para meu pai que já sei fazer o a.
COMENTÁRIO	E os irmão passaram o dia comentando sobre a nova escola e das amizades que alir fizeram e esperando o próximo dia de aula.

Na ordem do relatar, está constituído de 7 sequências tipológicas: narração, descrição, relato, injunção, relato, comentário e, novamente, narração.

Confirma-se no texto narrativo a predominância dos verbos de ação: os verbos estáticos servem de “pano de fundo” para a sequência narrativa. O uso do pretérito imperfeito evoca as lembranças, como no exemplo 4:

> […] eles brincavam no pátio do perga…

Há predomínio do Imperfectivo, incompleto, durativo “brincavam”. O aluno se prendeu somente em relatar os acontecimentos, mas sem evocar as lembranças que são as marcas principais dos relatos de uma experiência vivida.

Quanto aos verbos do quadro 27 foram usados, conforme abaixo dispostos:

Quadro 27 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 9)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Acordam	Gostaram	Brincavam			
Recebem	Foi	Gostava			
Diz	Terminou	Era			
	Foram	Avia			

	Fez	Era			
	Passaram				
Total: 03	**Total: 06**	**Total: 05**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

Os verbos empregados no texto, quadro 27, foram 14; 03 flexionaram-se no presente; 06, no pretérito perfeito, e 05, no pretérito imperfeito do modo indicativo.

No modo subjuntivo nenhuma flexão foi usada. Ocorreram duas flexões no infinitivo, 3 flexões no gerúndio e 5 perífrases, conforme quadro 28:

Quadro 28 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 9)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Conhecer	Chegando			Iam começar
				Pintar	Comentando			Ficaram comentando
					Esperando			Vou falar
								Sei fazer
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**	**Total: 03**	**Total:**	**Total:**	**Total: 04**

As perífrases são sempre com os mesmos verbos auxiliares o principal já referido no texto. Ex: sei fazer. O verbo fazer já fora usado no pretérito fazer (fez). “Vou falar” é usado como sinônimo de dizer (vou dizer).

No quadro 29, o informante utilizou-se de: 7 sequências tipológicas, narração, descrição, relato e injunção, relato, comentário e narração.

Quadro 29 – Relato de vida (Informante 10)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	**GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA**
NARRAÇÃO	Ao perde minha avó, Vim morar nesta cidade Imperatriz-MA, Vim morar com minha tia, ao chegar nesta cidade me preocupei logo em procurar uma escola, Para Continuar de onde parei,
DESCRIÇÃO	eu e minha tia fomos a procura e encontramos uma escola próxima à nossa casa, e para minha sorte tinha vaga, logo me matriculei.
RELATO	Então no dia seguinte fui à escola, no primeiro dia de aula não conhecemos ninguém
INJUNÇÃO	que é natural! Pois bem ao entrar na sala de aula
RELATO	a princípio fiquei super com vergonha, a aula se passava rapidamente até chegar ao intervalo, foi quando uma menina chegou em mim e perguntou meu nome e se eu queria sentar ao seu lado.
COMENTÁRIO	Então passaram dias, meses e anos e ficamos amigas estudamos juntas durante anos, eramos amigas irmãs, enfim já brigamos feio até ficamos um bom tempo sem si falar, mais sempre assuminos nossos erros e voltamos a nos falar,
NARRAÇÃO	hoje ela esta noiva e me convidou para ser sua madrinha de casamento. Estou super feliz por ela, e todas as noites antes de dormir nos falamos horas e horas pelo facebook por telefone. Enfim amigas para sempre.

As noções semânticas do âmbito do tempo dizem respeito à localização do fato enunciado relativamente ao momento da enunciação. São, em linhas gerais, as relações de presente, passado e futuro e suas subdivisões.

Eu e minha tia fomos a procura e encontramos uma escola.

O verbo ir (fomos), Noções de presente. “A aula se passava rapidamente”.

Passar>(passava)> passado. Já as nações semânticas do âmbito do aspecto são as noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim.

O uso dos verbos do texto do informante 10 no quadro 30 são as seguintes:

Quadro 30 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 10)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Fomos	Preocupei	Tinha			
Conhecemos	Parei	Passava			
Ficamos	Encontramos	Eramos			
Estudamos	Matriculei				
Brigamos	Fui				
É	Fiquei				
Ficamos	Foi				
Voltamos	Chegou				
Esta	Perguntou				
Estou	Passaram				
Falamos	Convidou				
Assumirmos					
Total: 12	**Total: 11**	**Total: 03**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

Foram utilizadas, no presente do indicativo, 12 flexões, no pretérito perfeito, 11 flexões e no pretérito imperfeito, 3 flexões.

Observe-se o quadro 31:

Quadro 31 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 10)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Perde				Vim morar
				Chegar				Queria sentar
				Procurar				Fomos a procura
				Continuar				
				Entrar				
				Ser				
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 06**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 03**

No quadro 31, o informante não fez uso de verbo no modo subjuntivo. Contudo fez uso de 6 verbos no infinitivo e 3 perífrases.

O texto do informante 11 é constituído em um só parágrafo, que se distribui em 3 sequências tipológicas: descrição, narração e comentário.

Quadro 32 – Relato de vida (Informante 11)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
DESCRIÇÃO	So um Senhor com a idade de 50 anos
NARRAÇÃO	sou casado tenho um casal ele filhos estudo com essa idade por falta de oportunidade, quando garoto morava na rosca um lugar muito atrazado, com muita vontade ter uma profissão vim morar na cidade sem parente e nem amigo, queria ser um mecânico, hoje sou mecânico.
COMENTÁRIO	E o bom disso tudo é que já tenho uma filha formada a medicina. Hoje é medica graças a deus.

Assim o texto se caracteriza como descritivo. Logo, pode-se apreender o perfil do enunciador: senhor de idade avançada, porém denotando persistência para atingir seus objetivos, ou seja, oportuniza formação para os filhos; tornar-se profissional – ser mecânico ir em busca de mais conhecimentos.

O nível de domínio na conjugação verbal é mínimo ao flexionar os verbos, pois repetidas vezes utiliza a mesma flexão na tentativa de desenvolver a progressão de ideias no texto.

No quadro 33, do presente do indicativo sobressaiu em relação ao pretérito imperfeito, conforme se observa a seguir.

Quadro 33 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 11)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
So		Morava			
Sou		Queria			
Tenho					
Estudo					
É					
Tenho					
É					
TOTAL: 07	**TOTAL**	**Total: 02**	**TOTAL**	**TOTAL**	**TOTAL**

No quadro 33, apresentam-se os verbos no modo indicativo, assim dispostos: no presente foram usados 7 flexões. No pretérito imperfeito, foram usadas 2 flexões.

No modo subjuntivo, o informante não faz uso de verbo. No infinitivo, apenas 1 seguido de 2 perífrases.

Observa-se, também, o uso de verbos no quadro 34:

Quadro 34 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 11)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Ter				Vim morar
								Queria ser
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 01**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**

O informante 11 fez uso limitadíssimo dos verbos no infinitivo, bem como no indicativo e somado a isto, o texto se apresenta mínimo, tanto nas sequências tipológicas, quanto nos usos dos verbos, denotando assim, dificuldades de produção e de uso de verbos em um nível muito elevado.

O texto do informante 12 foge à regra de estruturação dos outros textos do *corpus*, visto que possui 11 sequências tipológicas. Nele se pode perceber que para cada sequência narrativa, existe uma de comentário. Obviamente o relato serve como caracterizador, funcionando como justificativa do dizer. Observe-se, no quadro 35 a sequencialização apresentada.

Quadro 35 – Relato de vida (Informante 12)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	**GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA**
NARRATIVA	Passados alguns meses ele recebeu a noticia que esperaVa, foi aprovado na seleção do IFMA.
COMENTÁRIO	Na realidade tudo parecia um sonho, mas era a grande oportunidade
NARRATIVA	que jamais poderia abrir mão.
COMENTÁRIO	Seu primeiro dia de aula, lá estava ele, foi o primeiro a chegar.
RELATO	Só tinha pessoas que ele não conhecia, mas tinha o mesmo proposito viver uma nova historia.
NARRATIVA	No inicio do curso eram quarenta alunos, mas hoje só restaram vinte cinco.
RELATO	No seu coração surgiu uma pergunta, que não poderia esperar
INJUNÇÃO/MONÓLO/REFLEXÃO	– será que vou chegar ate o fim deste curso?
COMENTÁRIO	A resposta entam foi imediata.
NARRATIVA	Sim... se já cheguei até aqui
ARGUMENTATIVO OU EXPLICATIVO	o fim so será um começo.

As sequências tipológicas do texto estão estruturadas uma em relação às outras. Ambas, o relato e o comentário exercem os papéis de caracterizadores da sequência narrativa. Caracterizam, ainda, a necessidade de domínio do uso dos gêneros, para que melhor exerçam autonomia linguística.

O texto apresenta no modo indicativo as seguintes flexões: 2 verbos no pretérito perfeito, 8 no pretérito imperfeito e apenas 1 no futuro do pretérito.

Quadro 36 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 12)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
	Recebeu	Tinha			Poderia
	Foi	Esperava			
		Parecia			
		Estava			
		Era			
		Caiu			
		Conhecia			
		Eram			
Total:	**Total: 02**	**Total: 08**	**Total:**	**Total:**	**Total: 01**

Os verbos expressos no pretérito perfeito indicam os fatos que ocorreram num passado remoto de lembranças. Os flexionados no pretérito imperfeito indicam acontecimentos passados, mas não concluídos, são, por natureza, imperfectivos. Destaca-se, como exemplo, o início do curso eram quarenta alunos, mas hoje só restaram vinte e cinco. A flexão do verbo ser (eram) caracteriza a mudança de atributo (mutatório); o verbo é atélico.

Observe-se a estruturação do quadro 37, a seguir:

Quadro 37 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 12)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Ter				Vim morar
				Viver				Queria ser
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**

No modo subjuntivo, não se fez uso de nenhuma flexão em nenhum tempo verbal. Foram utilizados, apenas, 2 verbos no infinitivo e 2 perífrases.

O texto do informante 13 é constituído de 5 sequências tipológicas: narrativa/comentário, narrativa/cometário e narrativa, conforme o quadro abaixo.

Quadro 38 – Relato de vida (Informante 13)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
NARRATIVA	Há nove anos atrás, fui estudar em uma escola que se chamava Dorgival Pinheiro de Sousa, passados alguns dias uma certa amiga minha, queria me apresentar um garoto,
COMENTÁRIO	no dia da apresentação estava muito nervosa, quando o vi meu coração desparou
NARRATIVA	ela disse que o nome dele era Rafael, fiquei olhando dentro dos olhos dele e ele dentro dos meus, derrepente, percebo a vontade dele em me beijar,
COMENTÁRIO	então impressionante saio correndo. Consequentemente no dia seguinte percebo
NARRATIVA	que estou naverdade apaixonada, decidi ir até ele cheguei e disse que o amava e que gostaria de ser muito feliz ele começa a chorar e eu também.

A constituição deste texto apresenta características comuns à maioria dos textos narrativos. O 1º parágrafo demarca tempo e espaço. Exemplos: "[…] há nove anos atrás, fui estudar em uma escola que se chamava Dorgival Pinheiro". O verbo haver indica tempo decorrido, demarcando o tempo em que estudou na escola Dorgival. Na frase: "[…] fiquei olhando dentro dos olhos dele". O verbo ficar, "permanecer e/ou esteve olhando", significa que o informante conservou-se em determinada situação. O verbo ficar+ olhar no gerúndio, exercendo o papel de uma perífrase. Fui estudar na escola dorgival pinheiro. O verbo ir+infinitivo indica locomoção para um lugar onde se realiza o indicado pelo verbo no infinitivo.

No quadro 39, apresentam-se os verbos no modo indicativo assim dispostos: 5 no presente; 5 no pretérito perfeito; 5 no pretérito imperfeito e, apenas, 1 no futuro do pretérito.

Quadro 39 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 13)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Há	Desparou	Chamava			Gostaria
Vi	Disse	Queria			
Percebo	Decidi	Estava			
Começa	Cheguei	Amava			
Estou	Disse	Era			
Total: 05	**Total: 05**	**Total: 05**	**Total:**	**Total:**	**Total: 01**

No quadro 39. São apresentados os verbos no modo indicativo, assim, dispostos: 5 no presente; 5 no pretérito perfeito; 5 no pretérito imperfeito e, apenas, 1 no futuro do pretérito.

O informante 13 usou os verbos do indicativo, conforme se exige uma narrativa. Contudo flexionou o verbo, também, no presente. Este tempo evidencia os verbos utilizados no comentário:

Observe-se a seguir o quadro 40, para avaliar os usos do modo subjuntivo.

Quadro 40 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 13)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Beijar				Fui estudar
				Ser				Fiquei olhando
								Saio correndo
								Decidir ir
								Começa a chorar
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 05**

O informante 13 não usou verbo no modo subjuntivo. No entanto, fez uso de 2 verbos no infinitivo e 5 perífrases.

O texto do informante 14 está constituído em 10 sequências tipológicas narrativa, comentário, narrativa, comentário, narrativa, comentário, narrativa, comentário, narrativa e comentário. Esta estruturação indicia o gênero relato. Para cada sequência relatada ocorre um comentário. O gênero relato constitui neste estudo uma nova norma de estruturação de texto. Esta serve de parâmentro até mesmo para caracterizar a escrita de alunos que foram menos favorecidos em seu precesso educacional, uma vez que já enraizaram um saber não sistemático: o do dizer. É evidente que o nível de letramento de cada informante pode indiciar uma nova postura no ato de escrever.

Quadro 41 – Relato de vida (Informante 14)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
NARRATIVA	A menina que não tinha pai A menina dos cachinhos era, também conhecida como Caçula. Tinha uma enorme vontade de conhece seu pai. Cresceu ao lado de sua mãe e de seus irmãos, mais sempre sentio que faltava algo que completasse a sua família, seu pai que nunca tinha conhecido. A menina cresceu e a vontade aumentava, até que certo dia já com os seus 12 anos de idade, conheceu seu tão esperado pai.
COMENTÁRIO	O encontro foi muito bom, muito afetivo e emocionante.
NARRATIVA	Caçula adorou ter sua família reunida, e fez de tudo para que sua mãe voltasse a mora juntos. Até então ela conseguiu,
COMENTÁRIO	foram 2 anos de muita alegria, até aparece outra mulher na vida de seu pai...
NARRATIVA	Logo a mãe de Caçula, descobrio o caso,
COMENTÁRIO	foi muito triste para a menina que não imaginava que iria mais uma vez fica sem pai.
NARRATIVA	Então com os pais novamente separado,
COMENTÁRIO	Caçula ficou longe de seu pai.
NARRATIVA	E ele nunca mais apareceu, para lhe dá um bom dia ou uma boa noite. Ela soube que ele morreu, mais não foi pro enterro.
COMENTÁRIO	Desde então a menina que não tinha pai, continuou a não ter pai até os dias de hoje.

O informante do texto 14 se caracteriza distintamente dos demais, no que se refere à quantidade de estruturas tipológicas. O enunciador apresenta uma sequência de acontecimentos, como forma de retratar a sua vida. Não basta, porém, a quantidade de estruturas ou exposição de fatos. Para caracterizar o gênero fragmentos de vida ou fatia de vida, o enunciador teria que evocar as lembranças vivenciadas.

O quadro 42 apresenta o modo indicativo com 13 flexões no pretérito perfeito e 4 flexões no pretérito imperfeito.

Quadro 42 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 14)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
	Cresceu	Era			
	Sentiu	Tinha			
	Conheceu	Aumentava			
	Foi	Imaginava			
	Fez				
	Conseguiu				
	Foram				
	Descobrio				
	Ficou				
	Apareceu				
	Soube				
	Morreu				
	Continuou				
TOTAL	**TOTAL: 13**	**TOTAL: 04**	**TOTAL:**	**TOTAL:**	**TOTAL:**

A flexão do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito são usadas tanto para narrar, quanto para comentar. O comentário, no entanto, caracteriza o gênero na ordem do relatar e não do narrar.

Observando o quadro de verbos, verifica-se a quantidade de uso de verbos flexionados no pretérito perfeito. Tal uso não atesta o enunciador (aluno) a detenção de conhecimentos e (ou competência para a produção de um dado texto). Independente do uso dos tempos reconhece-se o uso de perífrases que, na maioria dos textos, constitui características narrativas na ordem do relatar.

No modo subjuntivo, o informante 14 flexionou dois verbos no pretérito perfeito e 6 verbos no infinitivo, conforme-se observa no quadro 43.

Quadro 43 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 14)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
	Completasse			Conhece		Conhecida		Era conhecida
	Voltasse			Aparece				Adorou ter
				Da				Iria ficar
				Ter				Tinha conhecido
				Mora				
				Fica				
Total:	**Total: 02**	**Total:**	**Total:**	**Total: 06**	**Total:**	**Total: 01**	**Total:**	**Total: 04**

Independente do uso dos tempos verbais, reconhece-se que o uso de perífrases, na maioria dos textos, analisados, constitui característica nas narrativas na ordem do relatar.

O texto do informante 15 apresenta inicialmente o título, “A minha história de vida”. O texto apresenta de 4 estruturas: descrição, relato, comentário e descrição.

Quadro 44 – Relato de vida (Informante 15)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
DESCRIÇÃO	A minha história de vida Eu nansci de uma Familha de 13 irmaõs mas só dois era homem 11 era mulher depos morrero os meninos e mais 3 meninas. Ficamos 8 irmãs era muito diFicio.
RELATO	Não tenho escola mais temho escola mas temho uma senhora que dava alula na sua casa e era muito pequena não dava para as criança da lugar então os país ser reuniro para pedi uma escolo para a quele lugar mais não tenho perfeito nei outra entidade que si pudesser revidicar mais está professora concegui um João di Barro e eu estudeú ate a tereza Seri do em sino Fundamental.
COMENTÁRIO	Si a familha tivesse dinheiro mandava os Filhos para estudar na cidade grade como eu não timha dinheiro com 7 anos comecei a trabalha na rosa
DESCRIÇÃO	fiquei ater os 21 anos e mu casei fiquei 12 anos casado e tive 4 filhos e hoje estou voltando para a sala di aula.

Os verbos flexionados no pretérito perfeito e pretérito imperfeito, além das perífrases, também, constituem características da narrativa na ordem do relatar. O texto, contudo, não caracteriza relato fragmento de vida.

Como exemplo, destaca-se a última frase. “Estou voltando para a sala di aula”. Perífrases são quaisquer aglomerados em que se tenha um verbo auxiliar, ao lado de outro verbo em uma das formas nominais e com uma função determinada de marcar uma categoria gramatical ou uma noção semântica qualquer. No exemplo, a perífrase é constituída pelo verbo auxiliar estar+gerúndio. “Estou voltando para casa.” Por influência do adjunto adverbial, têm-se uma interpretação iterativa. Logo, o adjunto adverbial marca o iterativo, contrariando o aspectual da perífrase. Observa-se, no quadro 45, os verbos estão flexionados do texto em pretérito perfeito (8) e pretérito imperfeito do indicativo (5), confome o quadro abaixo.

Quadro 45 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 15)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
	Nasci	Era			
	Morrero	Tenha			
	Ficamos	Dava			
	Consegui	Reunira			
	Estudei	Mandava			
	Fiquei				
	Tive				
	Casei				
Total:	**Total: 08**	**Total: 05**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

No quadro 45, o informante 15 tem os verbos flexionados no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito, constituindo um relato de vida. As flexões desses tempos tem sido feita pela maioria dos informantes. Isto significa dizer que os informantes já não usam as flexões em outros tempos verbais. A afirmativa tanto serve para caracterizar os relatos de vida, quanto para confirmar que os mesmos não possuem domínio de uso dessas flexões, no que diz respeito à conjugação verbal. Logo, a norma padrão e/ou formal do verbo em língua portuguesa deve ser questionada. O processo de ensino das referidas flexões devem atingir o aprendizado dos alunos ou o nível cultural deve continuar como marcador de um novo gênero?

Observa-se, também, o quadro de verbos de número 46 a seguir:

Quadro 46 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 15)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
	Tivesse			Pedi				Pudesse reivindicar
				Estudar				Comecei a trabalhar
								Estou voltando
Total:	**Total: 01**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 03**

O modo subjuntivo tem flexão no pretérito imperfeito. No infinitivo, houve uso dos verbos pedir e estudar. A perífrase se faz presente no texto, caracterizando o relato. No entanto, a flexão do infinitivo e o uso do perífrase, somente, reafirmam o dito sobre quadro 45.

O texto do informante 16 é constituído de 5 sequências tipológicas: narrativa/comentário, narrativa/comentário e relato. Observa-se a seguir:

Quadro 47 – Relato de vida (Informante 16)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
NARRATIVA	Lembro como se forse hoje do meu 1 dia Na Escola. Eu tinha 5 anos, Minha Mãe me levou para escola chegando – lá eu Não quins ficar Na sala de aula pois chorava muito. em um outro dia eu furgir da escola, passei correndo no portão da Escola e fui para casa que ficava um pouco distante de casa.
COMENTÁRIO	que ficava um pouco distante de ca sa.
NARRATIVA	A diretora correu atráz de mim, até chegar na minha casa ela disse se forse um pouco, mais longe ela não iria aguentar chegar até minha casa. Eu falei para minha mãe que não queria estudar, que não queria ficar longe dela.
COMENTÁRIO	A diretora hoje e dona de uma escola vejo sempre ela.
RELATO	A diretora hoje e dona de uma escola vejo sempre ela. A diretora mim diz que toda vez que mim ver ela lembra do que aconteseu na minha infância e que contar para varias pessoas. Então são fatos que lembrarei com carinho. lembrar que um dia fui criança.

Destacou-se deste texto a frase abaixo que se trata da categoria linguística tempo.

A diretora correu atrás de mim, até chegar na minha casa.

1° fato – A diretora correu

2° fato – chegou em casa

Percebe-se que os verbos situam/situaram acontecimentos no tempo passado, que, na gramática, se chama pretérito: correu. A forma verbal “chegar”, infinitivo, apresenta o verbo no seu estado mais indefinido, quanto ao tempo, bem como, ao modo e ao aspecto.

Assim, deve-se tomar como ponto de partida o ponto dêitico da comunicação. Alguém num determinado momento, fazendo referências a dois fatos: correr e chegar. Tem-se, portanto, o ponto dêitico, ou seja, o momento da enunciação, e o ponto em que se situa o ponto de chegar, como ponto de referência secundário.

O quadro 48 demonstra que as flexões dos verbos se repetem ao longo dos textos.

Quadro 48 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 16)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
É	Levou	Tinha		Lembrarei	
Vejo	Furgie	Chorava			
Diz	Fui	Ficava			
Ver	Correu				
Lembra	Disse				
São	Falei				
Lembro	Aconteseu				
Total: 07	**Total: 07**	**Total: 03**	**Total:**	**Total: 01**	**Total:**

Os usos flexionados no indicativo são os seguintes: 7 flexões no presente, 7 flexões, no pretérito perfeito, 3 flexões, no pretérito imperfeito, 1 flexão no futuro do presente, perfazendo assim, um total de 18 flexões.

Por outro lado, no modo subjuntivo, o informante faz uso, apenas, do pretérito imperfeito. O que caracteriza o modo indicativo utilizado nos textos dos alunos/informantes. Observa-se a seguir o quadro 49.

Quadro 49 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 16)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro presente	Futuro pretérito					
	Forse			Chegar				Passei correndo
				Lembrar				Iria aguentar chegar
				Contar				Queria estudar
								Queria ficar
								Quins ficar
Total:	**Total: 01**	**Total:**	**Total:**	**Total: 03**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 05**

No modo subjuntivo, 1 verbo no imperfeito, 3 verbos no infinitivo e 5 perífrases.

O texto do quadro 50 foi sequenciado em 2 descrições, 4 narrativas, 6 comentários, 3 relatos e 1 justificativa, perfazendo um total de 16 sequências. Assim, cada narrativa é descrita, cada relato é comentado. A estruturação, apesar da quantidade de sequências, tem a mesma característica do texto na ordem do relatar.

O texto do informante 17 é iniciado com uma descrição do quintal da casa onde residia a personagem, também, narrador de suas vivências. O registro das lembranças caracteriza o texto como história de si – fragmento de vida.

Quadro 50 – Relato de vida (Informante 17)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
DESCRIÇÃO	... casinha de taboa, com um quintal enorme com muitas plantas pequenas e frutíferas e duas mangueiras de espécie diferente uma da outra.
NARRATIVA	Abitava nesta casinha uma senhora linda de pele clara, rosto meigo, minha querida avó.
DESCRIÇÃO	Uma outra de pele morena de rosto firme pouco risonha, muito batalhadora minha tia. Uma menina tímida, bastante sonhadora, um pouco triste. Eu.
COMENTÁRIO	Neste casa sempre se cativou a fé em Deus.
NARRATIVA	Tinha animais domésticos cachorro e gatos sempre.
RELATO	Em mim vivia a saudade a esperança, o desejo de mudar
JUSTIFICATIVA	dai vem
COMENTÁRIO	a razão de ser um pouco triste, muito tímida e bastante, bastante sonhadora.
RELATO	Sentia saudade de meus pais fui criada pelos pelos avós e minha tia. Meu avô morreu
COMENTÁRIO	eu era bem pequena
RELATO	Somente a imagem de minha avó ficou. Até os dias de hoje. Lembro dela com carinho e muito amor. Minha tia me criou desde que eu estava engatinhando, meu pai tinha que trabalhar para cuidar de minha mãe que só vivia enternada. Sai da casa de minha tia aos 16 anos quando me casei,
COMENTÁRIO	realizando um dos sonhos de ter uma família completa pai mãe e filhos irmãos.
NARRATIVA	Passei a ser uma jovem mulher sonhadora. hoje realizando um dos sonhos está aqui na sala de aula.
COMENTÁRIO	a cada dia que passa me encanto com o mundo da educação e seus mestres, me dá vontade de ser igual a eles.
NARRATIVA	Aqui no ifma,
COMENTÁRIO	jamais vou esquecer de alguns professores que vou leva-los para sempre.

No texto do informante 17, percebe-se uma característica marcante do fragmento de vida do enunciador, ao descrever, ele rememora o que vivera, como no exemplo:

> […] casinha de taboa, com um quintal enorme com muitas plantas pequenas e frutíferas e duas mangueiras de espécie diferente uma da outra.

No 1° parágrafo, a lembrança vivenciada no passado é evocada e não simplesmente narrada ou relatada. Observa-se, distintamente, no registro das sequências:

> […] abitava nesta casinha uma senhora linda de pele clara, rosto meigo, minha querida avó […]
>
> […] somente a imagem de minha avó ficou, até os dias de hoje.

Na primeira frase, registra as lembranças. Na segunda, relata, conta. As sequências tipológicas numa progressão tecem o texto. O texto pertence ao gênero ordem do relatar: gênero fragmentado de vida ou fatias de vida. O texto se estrutura em 7 sequências, sendo predominantes as sequências de relato.

O quadro 51 revela mais uma vez o tempo dos verbos utilizados pelos informantes, no modo indicativo.

Quadro 51 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 17)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Vem	Cativou	Abitava			
Lembro	Morreu	Vivia			
Está	Ficou	Tinha			
Passa	Criou	Sentia			
Encanto	Sai	Era			
Dá	Casei	Estava			
Total: 06	**Total: 06**	**Total: 06**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

Os verbos foram flexionados no modo indicativo como segue: 6 no presente, 6 no pretérito perfeito e 6 no pretérito imperfeito.

As flexões dos verbos nos tempos já referidos podem caracterizar um ensino descontextualizado do ato de ler e do ato de redigir, justificando a problemática deste estudo.

No modo subjuntivo, o informante não fez uso de tempo verbal. Nas formas nominais: infinitivo, 6 verbos: mudar, ser, trabalhar, cuidar, ter e ser. No gerúndio, 1 verbo e 6 perífrases.

Quadro 52 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 17)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Pretérito imperfeito	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Mudar	Realizando			Fui criada
				Ser				Passei a ser
				Trabalhar				Vou esquecer
				Cuidar				Vou leva
				ter				Estava engatinhando
				Ser				Vivia enternado
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 06**	**Total: 01**	**Total:**	**Total:**	**Total: 06**

O uso do infinitivo parece comprovar economia de uso de flexões que pode ser perfeitamente entendido como um viés, para fugir da insegurança e/ou dificuldade em conjugar os referidos verbos em outros tempos. Por outro lado, a perífrase, usando o verbo principal no infinitivo, no gerúndio e no particípio, facilita o uso das flexões do verbo auxiliar, justificando mais uma vez a “fuga do saber” sobre conjugação dos verbos.

Os verbos usados no infinitivo afloram os anseios do enunciador. O verbo mudar por si, já carrega o sentido do desejo que fora evocado. O verbo ser denota a ligação da atitude tomada pelo enunciador: passar a ser outra pessoa. O verbo

trabalhar denota a ação de possuir que fora evocada pelo uso do verbo ter. Assim, o uso dos verbos é importante para aflorar o verdadeiro sentido do texto.

O texto do informante 18 apresenta uma estrutura constituída de 19 sequências tipológicas, sendo 4 descritivas, 6 comentários, 4 relatos e 5 narrativas.

Quadro 53 – Relato de vida (Informante 18)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA
DESCRIÇÃO	Eu Olizete Miranda de Sousa nascida em 24/07/1981, filha de Renato P. Miranda e de Quirina Nunes de Miranda, moro na Rua João Meneses de Santana nº607, sou mãe de uma linda menina que chama Rutielly
COMENTÁRIO	ela é a razão do meu viver porque se ela a vida não tinha muito sentido
DESCRIÇÃO	ela é estudante da escola militar Tiradentes e
RELATO	ganhou 2 medalhas de ouro e uma de prata nos jogos escolares de Imperatriz-ma e
COMENTÁRIO	foi disputa com o ganhador de São Luiz e foi medalha de bronze.
RELATO	Esta mesma campeã dos Jogos escolares de Imperatriz e terceiro lugar de São Luiz aconteceu um fato muito triste que não gosto muito de falar por não comenta ou conpartiliar com outras pessoas que sofro muito ao recordar do acontecimento, vou falar um pouquinho do que aconteceu com ela no dia 16/03/2010,
NARRATIVA	ao sai do meu trabalho fui bucala no escola quando voutavamos para casa fomos atropeladas por um carro muito próximo de escola onde estava
RELATO	formos levada para os hospitais
COMENTÁRIO	com eu tenho plano de saúde me levaram para a unimed e ela para a socorrão sem acompanhente
NARRATIVA	quando chegou não fizerão os cuidado nececario,
RELATO	por causa disso deu uma infecsão muito grande
COMENTÁRIO	chegando a perde os movimento da perna onde o porco que se chama medico que esta de plantão no dia,
NARRATIVA	elededicidio a retirada da perna dela
DESCRIÇÃO	porque a carne estava totalmente pordre
COMENTÁRIO	por falta de cuidado deles mesmo.
NARRATIVA	onde eu não permitir
DESCRIÇÃO	e hoje é linda e saudável
NARRATIVA	depois de um grande sofrimento somos vitoriosas eu porque tenho uma filha linda e saudável e ela por ter a perna saudável como antes.
COMENTÁRIO	Só Deus pode nos da força num momento tão difício como este.

Persebe-se no texto acima que o enunciador começa seu texto, dando a si, narrador-personagem, uma denominação: “filho de Renato P. de Miranda e de Quirina Nunes de Miranda”, para tanto, utiliza no início a 1ª pessoa. Na 2ª sequência, faz um comentário e nele utiliza a 3ª pessoa, fazendo uma ancoragem

diferente, “que se chama Rutielly”. A oração adjetiva restritiva faz o papel de nome. “De nome Rutielly”, a força do enunciado não está no verbo (que se chama, por chamado, no particípio, o verbo não tem força de ação, é forma nominal). No enunciado: “vou falar um pouquinho...” anuncia o fato. O termo “porco” usado no trecho: “Onde o porco que se chama médico” contextualiza a indignação.

Observou-se que uma história, a narrativa, funde-se com outra a do relato, caracterizando a oralidade, para reafirmar o narrado. O detalhamento, a caracterização das ações se dá através de comentários. Na oralidade, o comentário serve para detalhar, particularizar e/ou singularizar as atitudes, tomadas ou previstas. Já a descrição fotografa, enquanto o comentário delineia, reflete os traços, aviva o enredo. O relato se justapõe à descrição como um viés da narrativa revelando desejos, justificando o que fora narrado como saltos sequenciais ora voltado para o narrador, ora para a “realidade”. A última sequência: comentário avaliativo faz o papel de conclusão do texto.

Extraíram-se do texto 24 verbos no modo indicativo, sendo 11 flexões no presente, 9 flexões no pretérito perfeito, 3 no pretérito imperfeito e 1 no futuro do pretérito. Conforme quadro 54:

Quadro 54 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 18)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Moro	Ganhou	Tinha			Deveria
Sou	Foi	Voltávamos			
Chama	Aconteceu	Estava			
É	Levaram				
Gosto	Chegou				
Sofro	Fizerão				
Tenho	Deu				
Somos	Decidio				
Está	Permiti				
Tenho					
Tenter					
Total: 11	**Total: 09**	**Total: 03**	**Total:**	**Total:**	**Total: 01**

Apesar da incidência dos verbos no presente e no pretérito do indicativo, o texto (quadro 53) não se configura como relato de experiências vividas, pois, no relato-fragmento de vida, o narrador divaga no rol de lembranças, não importando de

onde advém. Já, a narrativa exige uma sequencialização de ações, podendo está ou não recheada de relatos e comentários.

Os verbos do quadro 54 foram flexionados: 11, no presente; 9, no pretérito perfeito; 3, no pretérito imperfeito e 1, no futuro do pretérito. Analisemos o quadro 55.

Quadro 55 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 18)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Falar				Foi disputa(disputar)
				Comentar				Vou falar
				Compartilhar				Fui buscá-lo
				Recordar				Fomos atropelados
				Sai				Fomos levados
				Expressar				Chegando a perde (perder)
				fala				Pode dar
								Sei se consegui
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 07**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 08**

O informante 18 não fez uso de verbos no modo subjuntivo. Utilizou-se de 7 verbos na forma nominal infinitivo. Além disso, utilizou-se de 8 perífrases.

Quanto à estruturação do texto do informante 19 foi sequenciado em narração/comentário, narração/relato e comentário. Como segue no quadro 56:

Quadro 56 – Relato de vida (Informante 19)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	**GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA**
NARRAÇÃO	Uma linda moça, que tinha apenas 15 anos, muita famosa na quela cidade, pelo o fato dela ser uma bela, esqueceu de uma coisa muito importante e da sua vida. Que era estudar deixou os estudos para trás. Se involveu com um homem mais velho e tiveram 3 filhos
COMENTÁRIO	com o passar do tempo percebeu o quanto lhe tinha perdido. Depois se relacionou com outra pessoa infelizmente não deu certo.
NARRAÇÃO	Sua mãe e suas tias sempre falavam para voltar estudar, nunca lhe davam importância.
RELATO	Hoje percebo o quando perdi, meus amigos a maioria já se formara. Mas Deus e tão maravilhoso que hoje estou cursando o ensino médio, creio qe vou vencer todos os obstáculos,
COMENTÁRIO	porque sou mais que vencedora. Sou feliz porque estou em sala de aula buscando conhecimento, sem estudo nada sou! Pretendo fazer uma faculdade de administração.

No texto do informante 19 procurou-se identificar quais são as sequências mais comuns, observando as estruturas textuais subjacentes à organização interna do gênero relato de vida ou fragmentos de vida. Para Bronckart (2004), os gêneros limitam nossa ação na escrita, fato que, por um lado, podem-se impor restrições e padronizações. Por outro lado, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação. Desta forma, a estrutura das sequências se complementa, não havendo, portanto, uma dicotomia entre gênero e tipo. Todos os textos realizam sequências tipológicas diversificadas. A estrutura, contudo, não se constitui um fragmento de vida, pois o aluno, apenas, relatou os acontecimentos sem evocar lembranças, que são as marcas principais dos relatos de uma experiência vivida.

Observa-se que a voz do narrador é marcada por segmentos de texto, na 3ª pessoa, como exemplo: "[…] sua mãe e suas tias sempre falavam para voltar estudar" e na 1ª pessoa: "Hoje, percebo o quanto perdi meus amigos, a maioria, já se formaram", caracterizando um processo de fusão do narrador e da voz enunciativa. Quanto ao aspecto, ainda na frase "[…] sua mãe e suas tias sempre falavam para voltar estudar", pode-se considerar o aspecto imperfectivo, inacabado, habitual. Travaglia (2006), em relação aos verbos não-nocionais ou copulativos, destacou-se: "Sou feliz". A aspectualidade do verbo ser se caracteriza pelo estado permansivo. Logo, tempo, voz e pessoa são importantes para a percepção da aspectualidade do verbo no texto.

Quanto ao modo indicativo, o informante 19 enfatizou o pretérito perfeito, conforme quadro, a seguir:

Quadro 57 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 19)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Percebo	Esqueceu	Tinha			
É	Deixou	Falavam			
Creio	Envolveu	Davam			
Sou	Tiveram				
	Percebeu				
	Relacionou				
	Deu				
	Perdi				
	Formaram				
Total: 04	**Total: 09**	**Total: 03**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

Em relação às propriedades de ordem léxico-sintática, destacou-se o predomínio dos tempos verbais no indicativo: no presente, 3 verbos com 4 flexões, visto que o verbo ser se apresenta, tanto na 1ª pessoa, como no exemplo: "[…] sou mais que vencedora", quanto na 3ª pessoa: "[…] mas Deus e maravilhoso […]", no pretérito perfeito, 9 verbos, no pretérito imperfeito 3 verbos.

A ausência de flexões no modo subjuntivo é considerada como um novo padrão de uso de verbos nos textos relatos de vida dos informantes. Veja quadro 58:

Quadro 58 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 19)

SUBJUNTIVO				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
				Ser				Tinha perdido
				Passar				Voltar a estudar
								Estou cursando
								Vou vencer
								Estou buscando
								Pretendo fazer
								Era estudar
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 02**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total: 07**

O informante 19 usou em seu texto apenas o verbo ser e passar no infinitivo. Por outro lado, deixou marcas de oralidade, ao fazer uso de 7 perífrases.

O texto do informante 20 se constitui de 16 sequências tipológicas que se interconectam: 2 narrativas, 6 de relatos, 1 de descrição e 7 comentários.

No quadro abaixo, consegue-se perceber: propriedades semânticas, dados correspondente às respostas de questionamentos formulados, mesmo que, mentalmente, e que demarcam os fatos marcantes às consequências e aos resultados, efeitos que foram evocados pelo agente-produtor do texto, como condição de organização textual, necessária à construção do sentido do texto e do reconhecimento do gênero relato.

Observe-se o quadro 59:

Quadro 59 – Relato de vida (Informante 20)

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRÁFICO – RELATOS DE VIDA Passados de minha vida
DESCRIÇÃO	Sou piauiense do interior da cidade de Batalha.
RELATO	Lembro minha infância fui criado com meus avós
COMENTÁRIO	não porque tinha pais mais por que era o primeiro neto
RELATO	ao nasce o meus abós queriam que eu morace com eles
COMENTÁRIO	só ir na casa dos meus pais para mamar após enche a barriga logo voltava para casa dos avós
RELATO	mais eu gostava muito de jogar bola ai minha avo falava
COMENTÁRIO	só vai se pisa primeiro o arroz, nesta época tinha que fazer mesmo e mais era no pilão. Hoje sinto muita faltade tudo de antigamente, pois estão tudo se acabando ninguém que mais fazer isso,
RELATO	uma coisa que eu falo e quase ninguém acredita e que eu nunca apanhei nunca briguei na minha vida fui criado com pessoas muito maravilhosa
COMENTÁRIO	que hoje me faz muita falta.
NARRATIVA	Morro há 15 anos em Imperatriz gosto muitodá quir ouvir vinhepraca porque minha vô faleceu mas o meu propóssito era ir a são Paulo para trabalhar logo ou chega aqui minha mãe deixou que eu fosse ela se proculpou e disse filho morra com a gente pois aqui e muito bom para trabalho e eu muito obediente acertei o convite
COMENTÁRIO	graça a Deus estou bem
RELATO	meu sonho era estudar no IFMA hoje estou com a graça de Deus.
RELATO	mais não quero para aguir pretendo me formar em Direito ao terminar o ensino técnico.
NARRATIVA	estou trabalhando numa empresa privada muito boa que e o Senai
RELATO	gosto do que fasso,
COMENTÁRIO	meu serviço gosto 5 minuto para chegar portanto estou feliz
NARRATIVA	tenho minha casa própria nossa só ou lado da casa da minha mãe
COMENTÁRIO	que eu a tanto amo.

As propriedades de ordem léxico-sintática estudam como os verbos e suas flexões, especialmente, o pretérito perfeito e o imperfeito, as pessoas do verbo: a 1ª pessoa do singular que remete ao agente produtor, como autor empírico do texto. Conforme Bronckart (2007, p. 21), esses segmentos são visivelmente muito frequentes nos textos pertencentes aos gêneros da ordem do relatar (SCHNEWLY,2004): biografia, autobiografia, relato de experiência vivida (fatia de vida).

O informante 20 usou em seu texto os verbos no indicativo flexionados da seguinte forma: no presente 16 verbos, no pretérito perfeito, 7 e no pretérito imperfeito, 6 verbos.

Quadro 60 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 20)

INDICATIVO					
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Sou	Apanhei	Tinha			
Lembro	Briguei	Era			
Vai	Faleceu	Queriam			
Sinto	Deixou	Voltava			
Estão	Preocupou	Gostava			
Falo	Disse	Falava			
Acredita	Aceitei				
É					
Faz					
Morro					
Há					
Gosto					
Estou					
Tenho					
Morro					
Amo					
Total: 16	Total: 07	Total: 06	Total:	Total:	Total:

No texto, o informante 20 usou um total de 29 flexões, sendo que o uso de maior número de flexões foi no presente, marcando assim o recontar da experiência em um dado momento, apesar de ter ações vividas e/ou lembradas no passado.

No que se refere ao modo subjuntivo, é importante observar o quadro 61.

Quadro 61 – Verbos constantes no relato de vida (Informante 20)

Subjuntivo				Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo	Perífrases
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito					
Mora	Morace	Vinhe		Nascer	Acabando			Fui criado
	Fosse			Ir	Pretendo			Era ir
				Mamar				Quero para
				Encher				Era estuda
				Jogar				Estou trabalhando
				Pisar				
				Fazer				
				Quer				
				Trabalhar				
				Ouvir				
				Chega				
				Terminar				
				Formar				
				Chegar				
Total: 01	**Total: 02**	**Total: 01**	**Total:**	**Total: 14**	**Total: 02**	**Total:**	**Total:**	**Total: 05**

O informante 20, como se observa no quadro 61, fez uso do modo subjuntivo: 1 flexão no presente, 2 flexões no pretérito imperfeito e 1 flexão no futuro do presente. Em relação às formas nominais usou 14 verbos no infinitivo e 2 no gerúndio. O informante fez uso de 25 flexões verbais.

Quanto às perífrases, fez uso de 5. Contudo, não constituem marcador de um novo gênero, pois o número de flexões torna-se insignificante, em relação aos dos demais informantes.

Para maior comprovação dos dados, o quadro 62 apresenta as sequências tipológicas em percentuais presentes no *corpus* desta pesquisa, confome segue:

Quadro 62 – Contagem de segmentos do gênero autobiográfico dos alunos da EJA (sequências)

Redação	Narrativas	%	Relato	%	Descrição	%	Comentário	%	Argumentação	%	Injunção	%	Interpelação	%	Total absoluto	Total percentual
1	2	33,33%	1	16,67%	2	33,33%	1	16,67%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	6	100%
2	2	50,00%	-	0,0%	-	0,00%	2	50,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	4	100%
3	1	20,00%	3	60,00%	-	0,00%	1	20,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	5	100%
4	1	50,00%	1	50,00%	-	0,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	2	100%
5	2	40,00%	2	40,00%	-	0,00%	1	20,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	5	100%
6	-	0,0%	-	0,0%	1	33,33%	1	33,33%	-	0,0%	-	0,0%	1	33,33%	3	100%
7	1	20,00%	-	0,0%	-	0,00%	2	40,00%	-	0,0%	-	0,0%	2	40,00%	5	100%
8	2	40,00%	1	20,00%	-	0,00%	2	40,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	5	100%
9	3	42,86%	1	14,29%	1	14,29%	2	28,57%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	7	100%
10	2	28,57%	2	28,57%	1	14,29%	1	14,29%	-	0,0%	1	14,29%	-	0,0%	7	100%
11	1	33,33%	-	0,0%	1	33,33%	1	33,33%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	3	100%
12	4	36,36%	2	18,18%	-	0,00%	3	27,27%	1	9,10%	1	9,09%	-	0,0%	11	100%
13	3	60,00%	-	0,0%	-	0,00%	2	40,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	5	100%
14	5	50,00%	-	0,0%	-	0,00%	5	50,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	10	100%
15	-	0,0%	1	25,00%	2	50,00%	1	25,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	4	100%
16	2	40,00%	1	20,00%	-	0,00%	2	40,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	5	100%
17	4	26,67%	3	20,00%	2	13,33%	6	40,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	15	100%
18	5	26,32%	4	21,05%	4	21,05%	6	31,58%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	19	100%
19	2	40,00%	1	20,00%	-	0,00%	2	40,00%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	5	100%
20	3	16,67%	7	38,89%	1	5,56%	7	38,89%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	18	100%
Totais	**45**	**31,25%**	**30**	**20,83%**	**15**	**10,42%**	**48**	**33,33%**	**1**	**0,70%**	**2**	**1,39%**	**3**	**2,08%**	**137**	100%

O quadro 62 apresenta os dados advindos das produções dos alunos da EJA que servem de *corpus* neste estudo. Os dados numéricos e percentuais foram utilizados como forma de fotografar o que foi estudado em cada um dos textos analisados.

Os segmentos do gênero autobiográfico da ordem do relatar, intitulado fragmentos de vida, por se restringir a uma história produzida a partir dos traços de memória, ou seja, a produção de fatos evocados pela lembrança do sujeito/informante nesta pesquisa.

Fora analisados textos de 20 informantes e levou-se em conta a classificação de Marcuschi (2008). As sequências tipológicas estudadas foram: relato, comentário, narração, argumentação, injunção e interpelação. Os dados apontam para os resultados como segue.

Das 7 sequências apontadas por Marcuschi (2008) foram executadas pelos informantes 4 sequências: narração, relato, descrição e comentário, levando em conta que, apenas, 1 informante desenvolveu a sequência argumentação; 2 desenvolveram a sequência injunção, e 3 informantes desenvolveram a sequência interpelação, sendo que 1 informante desenvolveu em seu texto, 2 sequências denominadas interpretação.

Observou-se que somente os textos (redações) dos informantes: 1, 9, 10, 17, 18 e 20 desenvolveram as 4 sequências.

As sequências: narração, relato e comentário foram desenvolvidas pelos informantes: 10, 12 e 18.

Observou-se que a sequência descrição foi desenvolvida pelos informantes: 1, 9, 9, 10, 11, 15, 17, 18 e 20.

Em contrapartida, a sequência comentário deixou de ser desempenhada, apenas, pelo informante 4. Deduz-se, portanto, que o comentário faz parte da ordem da estruturação do texto fragmento de vida dos alunos, caracterizando a ordem do narrar, que é própria desse gênero.

A sequência comentário funciona como um recontar, um dizer novamente como se o enunciador necessitasse de uma autoafirmação do que relata. Entende-se que no texto funciona a marca de validade.

Como a sequência comentário é demarcadora de validades, logo, têm-se 3 situação:

1 A sequência caracteriza o gênero fragmento de vida.

2 Para a norma padrão, há que se encontrar uma forma de rotular o texto na perspectiva da norma.

3 Para o ensino da norma padrão, serve como referência para o professor conduzir o aluno ao nível de ensino exigido na instituição.

Observou-se, ainda, que a sequência descrição vem sendo substituída pelo relato e pelo comentário.

Em termos percentuais, chegou-se à seguinte conclusão:

Em relação ao número de sequências, ocorreu no mesmo texto mais de uma das delas, por vezes, até intercaladas umas às outras. Observe-se: o informante 18 desenvolveu 5 sequências narrativas (26,32%); 4 relatos (21,05%); 4 descrições (21,05%) e 6 comentários (31,58%). Já o informante 20 desenvolveu 3 sequências narrativas (16,67%); 7 relatos (38,89%); 1 descrição (5,56%); 7 comentários (38,89%). O informante 17, por sua vez, desenvolveu 4 sequências narrativas (26,67%); 3 relatos (20,0%), 2 descrições (13,33%) e 6 comentários (40,0%). Já o informante 12 desenvolveu 4 sequências narrativas (36,36%); 2 relatos (18,18%); 3 comentários (27,27%); 1 argumentação (9,09%) e 1 injunção (9,09%). O informante 4 desenvolveu 5 sequências narrativas (50,0%) e 5 comentários (50,0%).

Contrariando o número de sequências utilizadas pelos informantes acima referidos, destacam-se os informantes e dados como segue:

O informante 4 desenvolveu 1 sequência narrativa (50,0%) e 1 relato (50,0%). O informante 6 desenvolveu 1 sequência descrição (33,33%); 1 comentário (33,33%) e 1 sequência interpelação (33,33%). Tal como o informante 4, o informante 11 também desenvolveu 3 sequências, sendo 1 narração (33,33%); 1 descrição (33,33%) e 1 comentário (33,33%). O informante 2 desenvolveu 2 sequências narração (50,0%); 2 comentários (50,0%). Já o informante 15, também, desenvolveu 4 sequências, da seguinte forma: 1 relato (25,0%); 2 descrição (50,0%) e 1 comentário (25,0%)

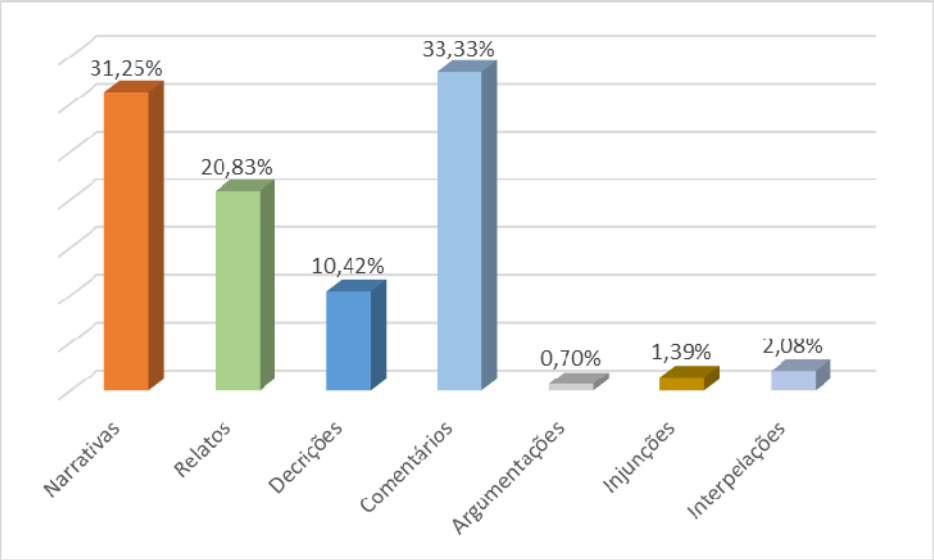
Percebe-se que o número de sequências utilizadas pelos informantes, independentemente da quantidade de sequências tipológicas utilizadas por cada um deles, não demonstra a estruturação sugerida por Marcushi (2008) para caracterizar o gênero de texto da ordem do relatar. Neste caso, os informantes ainda não desenvolveram, na educação formal, as habilidades necessárias à produção de textos que possam ser classificados como relatos.

Por fim, observou-se que no *corpus* contém um quantitativo de sequências como segue: 45 narrações (31,25%); 30 relatos (20,83%); 15 descrições (10,42%); 48 comentários (33,33%); 1 argumentação (0,69%); 2 injunções (1,39%) e 3 interpelações (2,08%).

As sequências, portanto, servem como substitutas da sequência descritiva (10,42%); Por outro lado, há uma correspondência de justificação do narrado através do uso de 48 comentários (33,33%), reforçados pela utilização de 30 relatos (20,83%).

Observe-se no gráfico 1 os dados gerais do quadro 62.

Gráfico 1 – Resultados em percentuais do gênero autobiográfico dos alunos da EJA



O estudo se confirma como importante por conter dados que caracterizam o gênero relato de vida e por servir de suporte aos professores de Língua Portuguesa, mais especificamente aos professores de redação e/ou de gramática da EJA/IFMA – *Campus* Imperatriz.

Dando sequência ao estudo, analisou-se também, a incidência de uso dos verbos no modo indicativo, no modo subjuntivo e as formas nominais. Durante a captação dos verbos nos textos *corpus*, achou-se interessante colher as perífrases tendo em vista a percepção de que as mesmas contribuíriam para caracterização do uso dos verbos em suas flexões por parte dos 20 informantes.

Observa-se, ainda, o uso dos verbos no *corpus* como no quadro a seguir: Foram contabilizados 137 verbos, considerando, sobretudo, pretérito-perfeito e imperfeito e o presente.

Quadro 63 – Incidência de uso dos verbos em termos percentuais

INDICATIVO								
Redações	**Presente**	**Pret. Perfeito**	**Pret. Imperfeito**	**Pretérito mais que perfeito**	**Futuro do presente**	**Futuro do pretérito**	**Total flexões**	%
1	6	4	3	-	-	-	13	3,98%
2	1	18	3	-	-	-	22	6,73%
3	6	5	7	-	-	-	18	5,50%
4	5	2	3	-	-	-	10	3,06%
5	10	3	-	-	-	-	13	3,98%
6	-	1	5	-	-	-	6	1,83%
7	8	8	1	-	-	-	17	5,20%
8	3	10	4	-	-	-	17	5,20%
9	3	6	5	-	-	-	14	4,28%
10	12	11	3	-	-	-	26	7,95%
11	7	-	2	-	-	-	9	2,75%
12	-	2	8	-	-	1	11	3,36%
13	5	5	5	-	-	1	16	4,89%
14	-	13	4	-	-	-	17	5,20%
15	-	8	5	-	-	-	13	3,98%
16	7	7	3	-	1	-	18	5,50%
17	6	6	6	-	-	-	18	5,50%
18	11	9	3	-	-	1	24	7,34%
19	4	9	3	-	-	-	16	4,89%
20	16	7	6	-	-	-	29	8,88%
Totais	110	134	79	0	1	3	327	100%
%	33,64%	40,97%	24,16%	0%	0,31%	0,92%	100%	

O quadro 63 serve como reflexo do “retrato *corpus*” deste estudo. Os dados revelam o conteúdo gramatical contido nos textos reminiscências de experiências vivenciadas pelos informantes. Logo, mapeados pela linguagem escrita, para desnudar o verbo, ou melhor, os verbos analisados como no quadro 63 para

verificação de incidências de tempos verbais nos *corpus*/textos dos 20 informantes desta pesquisa.

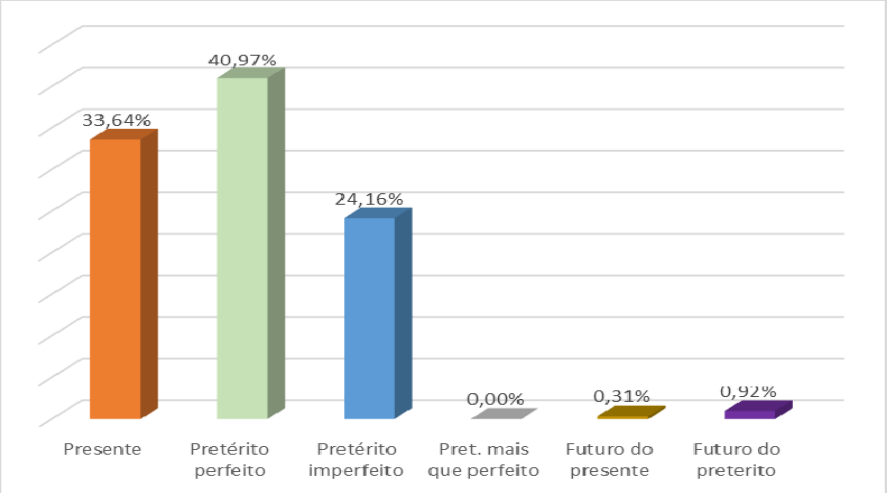
Foram analisados os verbos quanto ao modo indicativo (quadro 63) e quanto ao modo subjuntivo (quadro 64).

Neste estudo, o uso dos tempos verbais do modo indicativo (quadro 63) oscilam de informante para informante. O informante 2 usou 1 flexão no tempo presente, 18 flexões no pretérito perfeito e 3 flexões no pretério imperfeito. O informante 10 usou 12 flexões no presente, 11 no pretérito perfeito e 3 no imperfeito. O informante 14 usou 13 flexões no pretérito perfeito e, apenas, 4 no pretérito imperfeito. O informante 20 usou 16 flexões presente, 7 no pretérito perfeito e 6 no pretérito imperfeito. O informante 6 usou 1 flexão no pretérito perfeito e 5 no pretérito perfeito. O informante 11 usou 7 flexões no presente e 2 no pretérito imperfeito.

Observou-se, ainda, que os informantes 12, 13 e 18 usaram o futuro do pretérito. Em contrapartida, apenas, o informante 16 usou o futuro do presente. Assim, pode-se comprovar que o uso dos verbos na forma padrão da língua não está sendo utilizado com suficiência no ensino de língua.

Dos 100% dos tempos verbais do modo indicativo foram empregados pelos informantes os percentuais como se discore, a seguir: no presente houve 110 flexões, o que corresponde a 33,64%. No pretérito perfeito, houve 134 flexões verbais, o que equivale a 40,97%. No pretérito imperfeito, houve 79 flexões verbais, o que corresponde a 24,16%. Há, portanto, maior incidência de uso do pretérito perfeito por parte dos informantes.

Gráfico 2 - Resultados em percentuais do uso dos verbos no modo indicativo



Pelos resultados, conclui-se que a maior incidência no uso de flexões verbais foi no pretérito perfeito do modo indicativo com o percentual de 40,97%. Assim, diante dos resultados, percebe-se que o estudo dos verbos se faz necessário na EJA/IFMA – *Campus* Imperatriz, independentemente do uso da norma gramatical ou do gênero que o aluno / informante necessita dominar.

Apresenta-se ainda o quadro 64, com a finalidade de comprovar a incidência de uso no modo indicativo, apresentada no *corpus*. Para tanto, observa-se o quadro 64, a seguir:

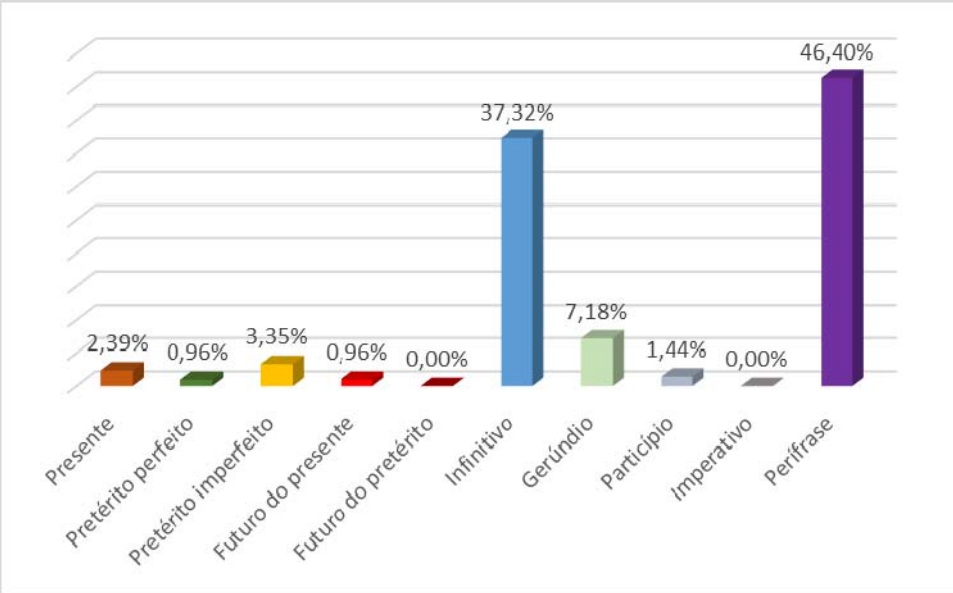
Quadro 64 – Incidências de tempos verbais no *corpus* analisado

Redações	SUBJUNTIVO					FORMAS NOMINAIS				Perífrases	Totais	Percentuais
	Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito	Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Imperativo			
01	-	01	-	-	-	03	02	-		07	13	6,22%
02	-	-	-	-	-	01	01	01	-	04	07	3,35%
03	-	01	0	01	-	-	-	-	-	08	10	4,78%
04	-	-	-	-	-	06	-	-	-	04	10	4,78%
05	02	-	-	-	-	02	-	-	-	03	07	3,35%
06	-	-	-	-	-	03	-	01	-	03	07	3,35%
07	02	-	-	-	-	02	02	-	-	10	16	7,66%
08	-	-	01	-	-	08	04	-	-	04	17	8,13%
09	-	-	-	-	-	02	03	-	-	04	09	4,31%
10	-	-	-	-	-	06	-	-	-	03	09	4,31%
11	-	-	-	-	-	01	-	-	-	02	03	1,44%
12	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	04	1,91%
13	-	-	-	-	-	02	-	-	-	05	07	3,35%
14	-	-	02	-	-	06	-	01	-	04	13	6,22%
15	-	-	01	-	-	02	-	-	-	03	06	2,87%
16	-	-	01	-	-	03	-	-	-	05	09	4,31%
17	-	-	-	-	-	06	01	-	-	06	13	6,22%
18	-	-	-	-	-	07	-	-	-	08	15	7,18%
19	-	-	-	-	-	02	-	-	-	07	09	4,31%
20	01	-	02	01	-	14	02	-	-	05	25	11,95%
Totais	05	02	07	02		78	15	03		97	209	100%
%	2,39%	0,96%	3,35%	0,96%	0,00%	37,32%	7,18%	1,44%		46,40%	100%	

O Quadro 64 que corresponde a incidência dos verbos empregados para conter os dados do modo subjuntivo, das formas nominais e de perífrases.

Os dados constantes no quadro 64 demonstram o uso do modo subjuntivo dos verbos pelos sujeitos / informantes desta pesquisa.

Gráfico 3 – Resultados em percentuais de tempos verbais no modo subjuntivo, formas nominais e perífrases



Observou-se que os tempos verbais, neste quadro, têm uso insuficiente para avaliar o ensino dos verbos como adequado às necessidades dos referidos sujeitos no ato de produção escrita. Os dados comprovam a necessidade de se melhorar o processo de ensino-aprendizagem na EJA do IFMA – *Campus* Imperatriz.

Os resultados apontam, ainda, que o uso de 37,36% da forma nominal no infinitivo é empregada como forma de substituir os usos dos tempos verbais do modo subjuntivo (7,66%). Logo, servem como marcadores de oralidade e são usados para facilitar e tornar mais claro o que é expressado pelos informantes em seus textos. Observou-se, também que são usados para facilitar e tornar mais claro o que é expressado pelos informantes.

Os tempos verbais neste modo têm uso insuficiente para avaliar o ensino dos verbos como adequado às necessidades dos referidos sujeitos no ato de produção.

Outro dado relevante, e que, sugere-se para estudo posterior, é o uso de perífrases (48,40%) presentes nos textos estudados.

Deduz-se que as perífrases, além de reforçar o que é contado, servem como válvula de escape para ocultar o desconhecimento ou a ausência de domínio das flexões verbais.

Sem o uso formal dos tempos e modos dos verbos, o aluno não poderá produzir textos com sentido e muito menos perceber a verdadeira importância que se impõe pelo domínio do aspecto verbal numa enunciação.

É importante ressaltar, ainda, que os verbos constantes no Apêndice A servem como demonstrativo dos verbos utilizados pelos informantes em seus textos.

Os resultados demostraram que os verbos mais usados foram ser, estar, ficar, perceber, lembrar, parar, voltar, querer, perder, estudar e falar (Apêndice A). O uso desses verbos pelos enunciadores remete ao sentido que objetivou o enunciador para rememorar e/ou comentar suas vivências.

A maioria referiu-se à necessidade de voltar a estudar. Justifica-se portanto o uso do verbo voltar, parar, querer e estudar. Os verbos ter e ser coprrespondem ao que almejam os informantes com o retorno aos estudos. O verbo “falar” concretiza o registro de suas lembranças.

Conclui-se que, dentro do contexto, os verbos remetem ao leitor a intencionalidade do enunciador que foi registrar o que em seu interior era refletido e/ou lembrado.

O trabalho de identificação dos verbos como marca linguística foi relevante, pois possibilitou identificar e caracterizar as estruturas do texto narrativo do gênero história de vida na ordem do relatar.

A análise das sequências tipológicas também foi importante para conhecer os aspectos enunciativos nos modos de expressão de experiências vividas, caracterizando, assim, o gênero autobiográfico e reconhecendo a distinção do gênero fragmentos de vida: houve mais relatos que rememoração de vivências por parte dos informantes.

Por fim, conclui-se que é necessário investir no ensino de verbos, consequentemente, contribuir com a forma “do dizer”, “do registrar” na construção do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi investigado a produção de histórias de vida dos alunos da EJA/IFMA – *Campus* Imperatriz, a fim de conhecer o funcionamento dos constituintes verbais nas produções escritas por eles.

Cabe ressaltar que a EJA se apresenta como um nível de ensino pedagógico que visa a assegurar o direito de acesso e de permanência na escola na forma de uma oportunidade àqueles que não concluíram a educação básica na idade própria, concluírem seus estudos básicos e, se desejarem, dar sequência a tais estudos em outros níveis ou se prepararem para o acesso ao mercado de trabalho de forma mais digna.

A EJA, de modo especial a profissionalizante, não é apenas mais uma das modalidades de ensino da educação básica, mas se reveste de significância em face de seu objetivo maior: possibilitar as condições necessárias ao exercício da cidadania aos brasileiros que, por qualquer motivo, encontram-se em desvantagem, diante do mercado de trabalho e da vida.

Assim, importa que as instituições de educação de jovens e adultos empenhem-se para que seus alunos desenvolvam todas as habilidades necessárias à vida em uma sociedade dominada pela tecnologia e pelas condições impostas pelo mercado globalizado, o que inclui a leitura e a escrita, uma vez que a primeira permite a leitura de textos e contextos e a segunda, o registro de possíveis comunicações, bem como como o registro, se for o caso, da própria história de vida dos alunos, como é o caso aqui em estudo.

Tendo tudo isto em conta, procedeu-se, inicialmente, aos estudos sobre as perspectivas do gênero textual autobiográfico ou histórias de si, na ordem do relatar. Verificou-se que as propriedades, variedades, estrutura e uso baseiam-se nos procedimentos de análise de conjuntos de propriedades observáveis de ordem semântica.

Discorreu-se sobre as propriedades léxico-sintáticas, cuja estratégia dominante tem como unidade, por excelência, o imperfeito e que, para relatar uma história, é necessário exprimir com precisão os personagens, descrever as razões de suas atitudes, descrever os contextos das ações e das interações.

Quanto às propriedades da ordem linguística no gênero fragmento de vida, a configuração composicional deve apresentar um título e subtítulo. No caso deste

estudo, a ocorrência foi insignificante. Para tanto, baseou-se nos teóricos Delary-Momberg (2008), Bronckart (2007) e Marcuschi (2008), entre outros.

Discorreu-se, também, sobre as contribuições da linguística textual, passando por uma discussão sobre a estrutura tema-rema. Neste percurso, centrou-se a atenção nos estudiosos: Bentes (2001), Favero e Koch (2007) e Adam (1999).

Este percurso fez-se necessário, para que se adquirisse maior conhecimento sobre a estruturação de frases em torno de dois constituintes: o tema e o rema. Por vezes, ambos coincidem com a estrutura gramatical sujeito / predicado, respectivamente, porém essa correlação não é obrigatória. Viu-se, ainda, que a disposição dos constituintes frasais é responsável pela alteração da coincidência entre tema – sujeito e rema – predicado.

O estudo dos constituintes verbais: tempo e aspecto no português requer integração do tempo e modo, consequentemente, integração no nível frasal e textual.

Percebeu-se que diversos são os elementos presentes na frase e que dependendo do contexto linguístico e/ou extralinguístico, bem como da situação em que é utilizada pode ter aspectos distintos, tais como: aspecto imperfectivo, cursivo, não-acabado, durativo ou imperfectivo, não-acabado ou mesmo habitualidade.

Deve-se levar em conta o fato de que qualquer variação de significado do verbo em questão ou na forma da frase pode acarretar modificações no aspecto utilizado, visto que é o leitor responsável pela percepção do significado do verbo em situação comunicativa.

O estudo dos verbos apresentou-se complexo tanto pelo conhecimento superficial, apenas de mera conjugação dos verbos, no período de formação desta autora, quanto pela pouca atenção dada à categoria de aspecto, por parte de muitos estudiosos.

Optou-se por seguir Travaglia (2006) pela relevância de seu estudo sobre o aspecto verbal no português, vinculando as categorias de tempo e de aspecto como contexto de produção dos enunciados.

Para melhor entendimento do conceito de aspecto, noções aspectuais e sua relação com as categorias de tempo e modo, fez-se um levantamento dos estudos desenvolvidos por Travaglia (2006).

Observou-se que o estudo do verbo deixou de ser exclusividade da morfologia e da sintaxe. Logo, deixou de ser considerada, apenas, palavra que

exprime ação, estado ou fenômeno, e que apresenta formas para expressar o tempo, o modo, pessoa, número e voz.

Assim, surgiu a necessidade de o falante/ouvinte e/ou escritor/leitor, além de identificar os tempos verbais, reconhecer os efeitos de sentido, ao ocorrer uma troca de um tempo verbal por outro, fato que exigiu aprofundamento sobre as categorias de tempo e aspecto, evidenciando-se assim, a relevância do estudo sobre os constituintes verbais.

Contrastando os quadros de referências sobre os aspectos, percebeu-se a existência de pontos mais ou menos comuns entre as diferentes conceituações: Câmara Júnior (1974, p. 84), Garcia (1976, p. 58-65) e Pontes (1972, p. 80 e 84) conceituam aspecto como “a maneira de ser da ação”.

A fragilidade do referido conceito é perceptível, visto que favorece confusões com elementos não-aspectuais ligado à modalidade e como, por exemplo, necessidade, dúvida, obrigação, volição, etc., quanto ao modo de ação aktiousart-noções como: progressão, aparência, conação, etc., ou seja, um aspecto está melhor definido como categoria do que como o modo de ação.

Ao referir-se ao tempo, em português, Costa (2002, p. 19) afirma ser necessário contar com duas categorias linguísticas para sua expressão: a categoria de tempo e a categoria de aspecto. Aspecto e tempo são ambas categorias temporais no sentido de quem tem por base referencial o tempo físico. Desta forma, pode-se afirmar que são as noções semânticas que são responsáveis pela distinção do tempo interno (aspecto) e a do tempo externo (o tempo).

A análise das sequências tipológicas revelou que não há uma estrutura rígida para o gênero, pois os gêneros não são entidades formais, mas sim, entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos às funções, propósitos, ações e conteúdos. Nesse sentido, a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e de organização retórica.

A segmentação das sequências tipológicas dos textos demonstra que para 31,25% de sequências narrativas, há 33,33% de comentário, isto é, denota que, ao invés da descrição com o percentual de 10,42% caracterizar o que foi narrado, o comentário é quem o faz. Estes dados caracterizam que há substituição das sequências tipológicas descritivas pelas de comentário. E dessas, surge uma forma de justificar o que é narrado. Os 20,83% de sequências de relato em relação aos

10,42% de descrição, o relato também caracteriza e dá uma nova roupagem ao texto.

O “comentário” pode ser entendido como condição para justificar o dito, ou seja, o narrado. O relato por sua vez, funciona como um realce para o texto, não caracteriza, mas aviva o dito.

No relato, também há um tom do contar e não do rememorar o que está sendo recontado. Sente-se aqui, a ausência do papel desempenhado pela descrição que fotografa, detalha, delineia e aviva. Assim sendo, o texto dos alunos informantes se configura como relatos e não como fragmentos de vida. Logo, o ensino do gênero textual apresenta-se em descompasso no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Isto se comprova com os dados dos verbos usados no *corpus*. Apenas 2 verbos da segunda conjugação servem de destaque no repertório dos informantes da EJA: o verbo ser usado por 18 dos informantes e o verbo ter por 14 dos informantes. Os verbos da 1ª conjugação que denotaram maior uso são estar, 8 informantes; dar por 8 informantes; ficar, por 7 informantes e; passar, por 7 informantes, conforme Apêndice A.

Quanto ao modo, o indicativo foi o mais usado. No que diz respeito à flexão de tempo, destaca-se: o presente com 33,64% de uso; no pretérito perfeito com 40,97%; no pretérito imperfeito, 24,16%. Observou-se, ainda, o uso de verbos no infinitivo 37,32%. O uso relevante de 46,40% de perífrases, que poderá servir como dado para um novo estudo.

Os dados comprovam que os informantes, apesar de flexionarem os verbos no presente e no pretérito do indicativo, utilizam-se de um percentual considerado alto de verbos no infinitivo e de perífrases em substituição aos demais tempos verbais. Logo, o ensino do uso de verbos ainda é insuficiente para o aprendizado da escrita dos gêneros de textos apresentados aos alunos do 2° segmento da EJA/IFMA – *Campus* Imperatriz, tendo em vista o acentuado uso de marcas de oralidade, ou até, informalidade nos textos.

Reconhece-se que o texto que deveria ser tecido pelos informantes com linha de vários novelos e de várias cores, porém de consistência e/ou elasticidade, conforme, experiência de cada produtor, surge com vários “nós”, que pode perfeitamente revelar o sofrimento, a dificuldade que cada um passa, ao produzir um dado texto.

Isto significa dizer que a aprendizagem deu saltos para atingir níveis de competência, antes mesmo do indivíduo estar pronto para aprender a estrutura de outro nível no desempenho da competência textual. Ou seja, antes de amadurecer e fortalecer a estrutura narrativa, passa-se estanque ou, simultaneamente, para a estrutura descritiva e desta para a de relato.

A conclusão da análise das sequências tipológicas dos textos estudados e da análise de incidência de verbos nos referidos texto denota que a EJA/IFMA – *Campus* Imperatriz, necessita, no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente, no de verbos e de redação, logo, de estratégias mais eficazes.

Observou-se, também, que os textos do informantes, que compreendem as turmas 193, 263 e 293 não diferem quanto à estruturação de sequências tipológicas e tão pouco quanto às flexões verbais apresentadas nos quadros de verbos, o que se comprova a ausência de atividades adequadas ao ensino do texto escrito e ao ensino de gramática, mais precisamente o ensino dos verbos.

Contudo, para valorizar os alunos mais que valorizar os textos produzidos em sala de aula, no ensino formal a escola deve permitir o de suas competências comunicativas, dos alunos especialmente a escrita. Para isso, sugere-se que os próprios professores, independentemente da instituição, viabilizem o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, por exemplo, através da formação de grupos de estudo que lhes permita o aprofundamento necessário em relação ao ensino do verbo e suas peculiaridades, considerando as características dos diferentes gêneros.

Afinal, cabe à escola, como um todo, reconhecer que o aluno, na função de produtor do texto, deve ser mais valorizado que o próprio texto: o indivíduo existe sem esta instrução formal. Cabe à escola permitir, cada vez mais, o desenvolvimento da competência escrita.

Em relação ao objeto estudado, a pesquisadora compreende que o problema que lhe serviu de mola propulsora: o ensino de textos escritos deveria ser significativo, para que o aluno tenha motivação para escrever textos. Em face disso, é possível verificar nas realizações da produção textual, narrativas autobiográficas dos alunos da EJA/IFMA – *Campus* Imperatriz, a insuficiência de atividades didáticas voltadas ao desenvolvimento de sua competência discursiva.

Por sua vez, a hipótese de que a produção textual, narrativas autobiográficas dos alunos da EJA/IFMA – *Campus* Imperatriz não comprova a existência de atividades didáticas adequadas para o desenvolvimento de sua competência discursiva e que até aqui serviu como resposta provisória ao problema proposto, que se confirmou como verdadeira.

Os objetivos propostos: 1 Reconhecer os mecanismos verbais utilizados por alunos, inicialmente excluídos da escola formal, presentes nos textos escritos pelos alunos da EJA/IFMA – *Campus* Imperatriz. 2 Analisar as propriedades observáveis do gênero do texto, na ordem do relatar, levando em conta o uso dos constituintes verbais vinculados à produção escrita dos alunos da EJA e seu processo educacional. 3 Identificar as características estruturais do tipo de texto narrativo do gênero histórias de vida, evidenciando as marcas de enunciação linguística do gênero textual na ordem do relatar. 4 Identificar o verbo como marca linguística do gênero história de vida, foram todos alcançados.

Em face disto, a pesquisa configurou-se como pertinente, por permitir o reconhecimento dos mecanismos utilizados pelos alunos inicialmente excluídos do sistema formal de educação, na produção de sua própria história. Além disso depreender a relação verbos/gêneros discursivos, remetendo à possíveis ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *A lingüística textual*: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A lingüística textual*: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. rev. E atual. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEREDO, José Carlos de. *Dicionário Houaiss de conjugação de verbos*. São Paulo: Publifolha, 2012.

AZEREDO, Vânia Dutra. *Indução*. In: INTRODUÇÃO à lógica. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucite, 1979.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, Robert de.; DRESSLER, R. Texto e textualidade. In: VAL, Maria da Graça C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, Ivanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENEVISTE, E. *Problemas de lingüística geral II*. Trad. E. Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

BENTES, Anna Chistina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKY, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Lingüística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-285.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº. 9394/96* – das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei nº. 5692/71* – das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. Decreto nº. 5.840/2005. In: EDUCAÇÃO profissional e tecnológica – legislação básica – técnico de nível médio. 7. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2008

_____. Parecer CNE/CEB nº. 39/2004. In: EDUCAÇÃO profissional e tecnológica – legislação básica – técnico de nível médio. 7. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

_____. Decreto nº. 5.154/04. In: EDUCAÇÃO profissional e tecnológica – legislação básica – técnico de nível médio. 7. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ, 1994.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio discursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

_____. *O agir nos discursos*: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de letras, 2008.

BRUNER, Jerome. *Pourquoi nous-racontons-nous dês histoires*?. Paris: Retz, 2002.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.

CARVALHO, Gislaine Aparecida de; DALLA PRIA, Albano. Incursões pelo conceito de sujeito nos estudos de gramática. *Soletras*, São Gonçalo, RJ, ano 10, n. 20, Supl., jul./dez.2010.

CECÍLIO, Sandra Regina; RITTER, Lilian Cristina Buzato; PERFEITO, Alba Maria. Gêneros discursivos e gêneros textuais: opção terminológica e metodológica. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4., 2010, Maringá. *Anais*. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/617>. Acesso em: 27 jul. 2013.

CLÍMACO, Veríssima Dilma Nunes. Educação e currículo na educação de jovens e adultos. *Transversalidades*, Imperatriz-MA, v.1, n.1, 100p., out. 2008/abr. 2009.

COSTA, Lailton Alves da. Gêneros jornalísticos. In: ASSIS, Francisco de; MARQUES DE MELO, José (Org.). *Gêneros jornalísticos no Brasil.* São Bernardo do Campo: Metodista, 2008. p. 43-83.

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de Gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COUTINHO, Antonia (Org.). Textos e gêneros de textos: problemas (d)e descrição. In: _____. *O interacionismo sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos. In: SALTO para o Futuro. Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação / SEAD, 1999.

DANES, Frantisek. *Functional sentence perspective and the organization of the text*. Praga: The Hague,1974.

DELL´ISOLA, Regina L. Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos? In: _____. (Org.). *Gêneros textuais [recurso eletrônico]:* o que há por trás do espelho?. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2013.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. *Biografia e educação*: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

_____ . *Tendências da pesquisa (auto) biográficas*. São Paulo: Edufrn, 2008.

DENCKER, Ada Freitas Maneti; DA VIÁ,Sarah Chucid. *Pesquisa empírica em ciências humanas* - com ênfase em comunicação. São Paulo: Futura, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: GÊNEROS orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Português série Brasil*. São Paulo: Ática, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais.* 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

FAVERO, L. L. *Oralidade e escrita*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007

_____ ; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Lingüística textual*: introdução. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 1992.

FIX, Ulla. *O cânone e a dissolução do cânone*. A intertextualidade tipológica – um recurso estilístico “pós-moderno”?. (1997). Disponível em: <periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2421/2375>. Acesso em: 27 jul. 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento (Org.). *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do sujeito. In: BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. *Territórios do eu: narrativas da vulnerabilidade e cuidado de si*. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. *Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira*. Curitiba: IBPEX, 2005.

ILARI, Rodolfo. *Articulação tema-rema*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KURY, Adriano da Gama. *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAINÉ, Alex. *Faire de sa vie une histoire*: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris: Desclée de Brouwer. 1998.

LIMA, Bruno de Assis Freire de**.** *Valência dos verbos de vitória e derrota em português.* 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/>. Acesso em: 15 jun. 2013.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: P. Editorial, 2008.

MARQUEZINI, Viviane Santana. *Regência verbal*: reflexões sobre teoria e prática. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós - Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/>. Acesso em: 24 jun. 2013.

MEDINA, Jorge Lellis Bomfim. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. In: *Revista SymposiuM*, Pernambuco, ano 5, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: < http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/ >. Acesso em: 10 jul. 2013.

MAUAD, Ana Maria. Comentário sobre o painel “Identidade da classe trabalhadora em uma economia global”. In: VERENA, Alberti et al. (Org.). *História oral*: desafios para o século XXI. [on-line]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Disponível em: <http://www.static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>. Acesso em: 27 de jul. de 2013.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves de. Gêneros textuais e a intergenericidade. In: DELL´ISOLA, Regina L. Péret. (Org.). *Gêneros textuais [recurso eletrônico]:* o que há por trás do espelho?. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2013.

MORAIS, Maria da Felicidade Araújo. *Análise temática contributos para o estudo das diferenças textuais tipológicas.* Dissertação (Mestrado em Linguística Geral) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/mfam/1998_mfmorais_mestrado.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

OLIVEIRA, Aline Moraes. *A transitividade*: da visão tradicional ao funcionalismo. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009. Disponível em:< http://www.linguistica.ufes.br/sites/. Acesso em: 20 jun. 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. São Paulo: Edufrn, 2008.

PERINI, Mário A. *Estudos de gramática descritiva*: as valências verbais. São Paulo: P. Editorial, 2008.

PEZATTI, Erotilde Goreti. Panorama geral das teorias funcionalistas. *Signótica Especial*, [S.l.], n. 2, p. 153-166, 2006. Disponível em: <www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 25 jul. 2013.

Pineau, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu; ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. (Org.) *Tempos, narrativas e ficções*: a intervenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: GÊNEROS orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Klayton Azevedo Vieira; ROCHA, Mirian de Fátima Sousa. O ensino dos gêneros textuais na educação de jovens e adultos. *Revista Sapientia*. ed. 5, ano 3, v. 5, n. 5, ago. 2012. Disponível em: <http://revistasapientia.inf.br/arquivos/2012.2/ARTIGO%2003%20G%C3%8ANEROS%20KLAYTON.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Um estudo textual-discursivo no Português do Brasil. Campinas, 1991. Tese (Doutorado) - Departamento de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1991. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia/.../TESE_DOUTORADO_LUIZ_CARLOS_TRA>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. *Aspecto verbal no português*: a categoria e sua expressão. 4 ed. Uberlândia: Edufu, 2006.

VAL, Maria da Graça C. *Redação e textualidade*. 2 ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

VALENTIM, Helena Topa. *Cotexto e contexto*: formas linguísticas e possibilidades de interpretação do enunciado. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg32/20.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

VARGAS, Maria Valíria. *Verbos e práticas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.

VENTURA, C. S. M. ; LIMA-LOPES, R. E. O Tema: caracterização e realização em português. *DIRECT Papers,* São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2002. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers47.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WEISSHEIMER, Janaína. Tempo e discurso. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL,* v. 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 10 ago. 2013.

ZAIDAN, Geralda Maria de Carvalho. *A memória marca os limites do universo das representações da temporalidade*. Disponível em: <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/11/Arquivos/10%20Geralda%20Zaidan.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

APÊNDICE A – Incidência de uso dos verbos

Nº	VERBO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	INCIDÊNCIA DE USO
1	Abri							1														1
2	Acabar																					0
3	Achar	1																				1
4	Acontecer																	1			1	2
5	Acordar									1												1
6	Acreditar							1														1
7	Adentrar						1															1
8	Agir																				1	1
9	Agradecer		1			1																2
10	Alegrar																				1	1
11	Apanhar																					0
12	Apontar		1																			1
13	Arriscar																					0
14	Arrumar																					0
15	Assumir										1											1
16	Atirar		1																			1
17	Atravessar																					0
18	Avançar						1															1
19	Aventurar																					0
20	Beber																					0
21	Brilhar																				1	1
22	Brincar									1	1											2
23	Buscar			1																		1
24	Cativar																	1				1
25	Chamar		1										1									2
26	Colocar							1														1
27	Começar																		1			1
28	Comentar																			1		1
29	Compartilhar							1												1		2
30	Complicar																					0
31	Conceder							1														1
32	Confessar							1														1
33	Conhecer									1	1										1	3
34	Conseguir	1													1	1						3
35	Considerar				1				1													2
36	Contar		1														1					2
37	Correr		1																			1
38	Crer			1																1		2
39	Crescer																					0
40	Criar																	1				1
41	Cuidar						1											1				2
42	Cursar																					0
43	Dar		1	1				1							1	1	1		1	1		8
44	Decidir																			1		1
45	Dedicar				1				1													2
46	Dei1ar			1		1														1		3
47	Desejar																				1	1
48	Desenhar																				1	1
49	Deslumbrar																				1	1
50	Deter				1				1													2
	Verbos x Aluno																					

APÊNDICE A – Incidência de uso dos verbos (continuação)

Nº	VERBO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	INCIDÊNCIA DE USO
51	Dizer	1				1				1			1			1		1				6
52	E1pressar																					0
53	Encabular																		1			1
54	Encher					1																1
55	Encontrar																					0
56	Entristecer																				1	1
57	Envolver			1																1		2
58	Escutar		1																			1
59	Esquecer			1																1		2
60	Estar	1	1	1			1	1					1	1					1			8
61	Estudar										1	1				1			1			4
62	Falar			1											1			1	1	1		5
63	Falar							1														1
64	Fazer	1									1				1				1			4
65	Ficar	1	1								1				1	1	1	1				7
66	Formar			1				1												1		3
67	Ganhar																			1		1
68	Garantir																				1	1
69	Gostar									1				1								2
70	Gozar																					0
71	Gritar		1																			1
72	Habitar																	1				1
73	Haver							1		1				1								3
74	Ir										1											1
75	Jogar		1																			1
76	Lembrar					1		1									1	1				4
77	Levantar					1																1
78	Livrar																		1			1
79	Manifestar				1				1													2
80	Mentir							1														1
81	Morrer																	1				1
82	Mudar																	1				1
83	Mudar						1															1
84	Nascer					1										1						2
85	Oferecer								1													1
86	Ouvir	1																				1
87	Parar				1				1		1								1			4
88	Participar	1																				1
89	Passar	1	1				1			1	1							1		1		7
90	Passear																					0
91	Pedir		1																	1		2
92	Pensar		1																			1
93	Pensar																				1	1
94	Perceber		1	1										1						1		4
95	Perder	1		1							1									1		4
96	Perguntar	1																				1
97	Permitir																			1		1
98	Possuir																				1	1
99	Preferir																				1	1
100	Preocupar				1				1													2
	Verbos x Aluno																					

APÊNDICE A – Incidência de uso dos verbos (continuação)

Nº	VERBO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	INCIDÊNCIA DE USO
101	Preparar				1				1													2
102	Quebrar		1																			1
103	Querer						1	1			1				1							4
104	Realizar						1											1				2
105	Receber				1					1			1									3
106	Recordar				1				1										1			3
107	Relacionar			1																1		2
108	Repassar				1				1													2
109	Respirar						1															1
110	Retornar																					0
111	Saber							1														1
112	Sair																					0
113	Separar																		1			1
114	Ser	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
115	Servir		1																			1
116	Sofrer																			1		1
117	Superar																				1	1
118	Sustentar																					0
119	Tentar																			1		1
120	Tentar																				1	1
121	Ter	1	1	1		1		1			1	1	1		1	1	1	1	1	1		14
122	Terminar																					0
123	Trabalhar																	1				1
124	Transbordar																					0
125	Usar																				1	1
126	Vencer				1				1													2
127	Ver		1			1								1			1					4
128	Viajar																					0
129	Vir					1				1								1				3
130	Vivenciar				1				1													2
131	Viver																				1	1
132	Voltar	1	1								1				1				1			5
	Verbos x Aluno																					
	Totais	14	22	17	15	13	15	24	19	18	23	14	18	18	22	23	22	32	31	40	36	

ANEXO A – Redação 01

Tenho uma amiga, que na década de noventa, logo no início, ela passou a estudar no tão sonhado IFMA, que na época era CEFET. Sonhado porque para mim era um sonho e um sonho impossivel pois eu não mim achava inteligente suficiente para está lá (aqui) além do mais era timida, tinha medo até de perguntar para minha amiga como ela havia conseguido uma vaga no tão sonhado CEFET.

Passaram-se os anos e por acaso vim fazer minha inscrição no PROEJA e fui uma das que conseguiu a vaga, vaga no CEFET, melhor dizendo IFMA, no qual faço hoje Infraestrutura escolar, sou aluna do 2º ano na sala263. Hoje não sou mais medrosa mais ainda um pouco timida mais estou aqui e não fico só ouvindo histórias do IFMA, hoje participo dela.

ANEXO B - Redação 02

Certo dia um colega mim chamou para com ele a uma fábrica que ele tinha achado, essa fábrica era de laticinios,. Todas as tardes os funcionários dessa empresa jogavam os produtos com defeito no lixo, no local apropriado, eu e os meus colegas todas as tarde e manhã, nós iriamos pegar aqueles produtos com defeito de fabricação.

Certo dia fomos pegar os produtos e demo de cara com o vigia, e os meus colegas todos correram e so eu fiquei, quando vie aquele vigia apontando aquela arma pra mim eu pedie que ele não atiraci, foi quando percebeu que ele ia atirar eu corrie e soescuteir o tiro, foi quando percebie que a minha perna estava cheia de sangue.

Eu gritei para que os meus colegas voltassem mais so um voltou e mim ajudou a chamar uma ambulância.

Quando os funcionários da quela empresa nos contou que tinha ocorrido um roubo naquele estabelecimento no dia anterior. Então o vigia pensou que teria sido nós. Foi a pior a vergolha que passei na minha vida por que nunca roubei nada de niquem, tive medo de perder a minha perna mais graças a Deus que nada quebrou, mas servio de lição que o melhor amigo da gente e Jesus, hoje agradeço a Deus por ter mim livrado da morte.

Aquela Fábrica teve de ir em bora da quele local era um perigo para a sociedade.

ANEXO C – Redação 03

Eu Rosângela tinha 30 anos de idade e aqui estou estudando o segundo ano do ensino médio por que não tive oportunidade na minha infância e adolecência.

Meus pais era lavrador e nós morávamos na mata distancio de 8 km para o povoado mais perto. Lembro que minha mãe dizia que se nós morasemos no povoada iriamos estudar mas o meu pai ira contra. Pois foi educado numa cultura e sistema onde ele acreditava que escola não fazia diferença nenhuma para uma criança pobre, o melhor é aprender, trabalhar, dizia meu pai.

Assim eu vivi até os meus 16 anos quando me casei e aos 20 anos já era mãe de quautro filhos. Me esforsso ao máximo para ajudar os meus filhos a construir um futuro melhor através da educação.

Pois sei que é algo de grande importância na vida de qualquer ser humano.

Apesar da minha oportunidade não ter sido Antes na minha infância, adolecencia, e sim agora isso é pra mim muito valioso e vou lugar até fim para conseguir tudo aquilo que não pude antes e sei que todo esforço vale a pena.

Quero deixar claro que não sou triste pelo meu passado, mas compreendo que de alguma forma meu pai pensava estar fazendo o melhor para seus filhos ensinando a viver da forma mais digna que é trabalhando.

Essa é um pouco da minha história de muitas lutas e grandes vitórias por isso sou muito feliz e corro atrás do tempo perdido.

ANEXO D – Redação 04

A história em que vivenciava obteve lembranças de muitas tentativas de receber conhecimentos através de adultos em que se manifestava a ofericer Um bom conhecimento para aquelas pessoas e crianças que pretendia progredir com maior sastisfação e se preparar para um futuro próspero e harmonioso até em fim, ser considerado com um cidadão sábio. E repassar seu conhecimento a outra aprendiz que quizerse desempenhar para um futuro harmonioso.

Ao recordar o passado de boas conquistas hoje os cidadões ou seja as pessoas. Eles se preocupam é na idividualidade. E não guerem fazer mais as antigas conquistas do passado, mas sim de uma vida individual. E não param para agradescer sobre a vida gue se vence. Hoje eu me considero um cidadão por completo e harmonioso por receber muitos conhecimentos que se dedicaram a minha vida e hoje sou feliz.

ANEXO E – Redação 05

Lembro do dia em que meu filho nasceu, em 14 de outubro de 2009. Depois da quele dia, minha vida mudou completamente, dexei de trabalhar, passei a viver para cuidar dele.

Ele emche minha vida de alegria todos os dias, quando eu levanto e vejo a quele sorriso que logo vem e mim diz mamãe quero um beijo isto mim deixa uma mulher realizada.

Aida tenho um sonho de mim forma poxa dar, uma boa educação para meu filho. Pos, não quero que ele, passe pelas dificuldades que eu passei quero que Seja um bom homem e Seja feliz.

ANEXO F – Redação 06

Cinco de Fevereiro de 2011. Nesse dia tão esperado. Eu estava anciosa, curiosa cheia de expectativa quando lembrava que eu ia voltar a estudar.

A onde no IFMA a escola tão esperado sempre sonhei está aqui adrentar os portões do IFMA. Sentio-me com a idade avançada mais ai surgio a grande oportunidade. Proeja.

Durante o dia eu respirava fundo e pensava como seria o meu primeiro dia de aula depois de tantos anos fora da sala de aula está sendo difícil mais ótimo ao mesmo tempo obrigado Senhor por mais essa vivência.

ANEXO G – Redação 07

Boa noite, pra mim é uma honra poder compartilhar com você um pouco da minha vida. Lembro-me que já 10 anos atrás meu pai mim colocou em uma escola simples mais de professores capacitados para uma boa aprendizagem, enquanto eu não quis, mais confesso que me arrependi muito, mais Deus

ANEXO H – Redação 08

Depois de viver 17 anos junta com uma pessoa resolvi me casar com ela. Tenho 3 filhos com esta mesma pessoa que posso chamar de meu marido mais no começo da nossa vida foi muito difícil mais com muita coragem e determinação eu consegui vencer. Um dia alguém me falou de Jesus o todo poderoso ali me agarrei na aquela esperança de mudar minha história de vida aceitei Jesus como meu salvador e criador. Ali começava uma nova história de vida da minha e dos meus filhos começarmos ir para a igreja orar e buscar a esperança no senhor Jesus o meu marido não ia a Igreja ele ficava em casa bebendo cerveja enquanto eu estava de joelho dobrado orando pedindo a Deus que ele se rendesse aos pés do Senhor Jesus. Até queum dia aconteceu o inesperado ele aceitou a Jesus Cristo como é único salvador de nossas vida ali naquele momento fiquei tão feliz que chorei de tanta emoção e hoje ele e uma pessoa feliz valeu a pena lutar pelo meu objetivo que era ver meu marido ao meu lado caminhando para Igreja.

ANEXO I – Redação 09

AVia uma escola pequena num povoado onde três irmãos iam começar a estudar. Pela manhã acordam asiosos para conhecer, chegando lá os professores muitos simparticus recebem eles com muito amor e carinho.

Os irmãos gostaram muito das aulas, mas gostaram mesmo foi do recreio e dos novos colegas, eles brincavam no partiu do perga, da polícia e ladrão era as brincadeiras que mais gostavam.

Quando terminou as aulas que foram para casa ficaram comentando entre sir que escola boa à professoura fez um desenho bem bonito para mim pintor e a outra diz e ela fez a letra A vou falar para meu pai que já sei fazer o A.

E os irmão passaram o dia comentando sobre a nova escola e das amizades que alir fizeram e esperando o próximo dia de aula.

ANEXO J – Redação 10

Uma história de vida

Ao perde minha avó, Vim morar nesta cidade Imperatriz-MA, Vim morar com minha tia, ao chegar nesta cidade me preocupei logo em procurar uma escola, Para Continuar de onde parei, eu e minha tia fomos a procura e encontramos uma escola próxima à nossa casa, e para minha sorte tinha vaga, logo me matriculei.

Então no dia seguinte fui à escola, no primeiro dia de aula não conhecemos ninguém que é natural! Pois bem ao entrar na sala de aula a princípio fiquei super com vergonha, a aula se passava rapidamente até chegar ao intervalo, foi quando uma menina chegou em mim e perguntou meu nome e se eu queria sentar ao seu lado.

Então passaram dias, meses e anos e ficamos amigas estudamos juntas durantes anos, eramos amigas irmãs, enfim já brigamos feio até ficamos um bom tempo sem se falar, mais sempre assuminos nossos erros e voltamos a nos falar, hoje ela esta noiva e me convidou para ser sua madrinha de casamento.

Estou super feliz por ela, e todas as noites antes de dormir nos falamos horas e horas pelo facebook por telefone. Enfim amigas para sempre.

ANEXO K – Redação 11

So um Senhor com a idade de 50 anos sou casado tenho um casal de filhos estudo com essa idade por falta de oportunidade, quando garoto morava na rosça um lugar muito atrazado, com muita vontade ter uma profissão vim morar na cidade sem parente e nem amigo, queria ser um mecânico, hoje sou, mecânico. E o bom disso tudo é que já tenho uma filha formada a medicina. Hoje é medica graças a deus.

ANEXO L – Redação 12

Passados alguns meses ele recebeu a noticia que esperaVa, foi aprovado na seleção do IFMA.

Na realidade tudo parecia um sonho, mas era a grande oportunidade que jamais poderia abrir mão.

Seu primeiro dia de aula, lá estava ele, foi o primeiro a chegar. Só tinha pessoas que ele não conhecia, mas tinha o mesmo proposito viver uma nova historia.

No inicio do curso eram quarenta alunos, mas hoje só restaram vinte cinco.

No seu coração surgiu uma pergunta, que não poderia esperar – será que vou chegar ate o fim deste curso? A resposta entam foi imediata. Sim... se já cheguei até aqui o fim so será um começo.

ANEXO M – Redação 13

Há nove anos atrás, fui estudar em uma escola que se chamava Dorgival Pinheiro de Sousa, passados alguns dias uma certa amiga minha, queria me apresentar um garoto, no dia da apresentação estava muito nervosa, quando o vi meu coração desparou ela disse que o nome dele era Rafael, fiquei olhando dentro dos olhos dele e ele dentro dos meus, derrepente, percebo a vontade dele em me beijar, então impressionante saio correndo.

Consequentemente no dia seguinte percebo que estou naverdade apaixonada, decidi ir até ele cheguei e disse que o amava e que gostaria de ser muito feliz ele começa a chorar e eu também.

ANEXO N – Redação 14

A menina que não tinha pai

A menina dos cachinhos era, também conhecida como Caçula. Tinha uma enorme vontade de conhece seu pai. Cresceu ao lado de sua mãe e de seus irmãos, mais sempre sentiu que faltava algo que completasse a sua família, seu pai que nunca tinha conhecido.

A menina cresceu e a vontade aumentava, até que certo dia já com os seus 12 anos de idade, conheceu seu tão esperado pai. O encontro foi muito bom, muito afetivo e emocionante. Caçula adorou ter sua família reunida, e fez de tudo para que sua mãe voltasse a mora juntos. Até então ela conseguiu, foram 2 anos de muita alegria, até aparece outra mulher na vida de seu pai...

Logo a mãe de Caçula, descobrio o caso, foi muito triste para a menina que não imaginava que iria mais uma vez fica sem pai. Então com os pais novamente separado, Caçula ficou longe de seu pai. E ele nunca mais apareceu, para lhe dá um bom dia ou uma boa noite. Ela soube que ele morreu, mais não foi pro enterro.

Desde então a menina que não tinha pai, continuou a não ter pai até os dias de hoje.

ANEXO O – Redação 15

A minha história de vida

Eu nansci de uma Familha de 13 irmaõs mas só dois era homem 11 era mulher depos morrero os meninos e mais 3 meninas. Ficamos 8 irmãs era muito diFicio.

Não tenho escola mais temho escola mas temho uma senhora que dava alula na sua casa e era muito pequena não dava para as criança da lugar então os país ser reuniro para pedi uma escolo para a quele lugar mais não tenho perfeito nei outra entidade que si pudesser revidicar mais está professora concegui um João di Barro e eu estudeú ate a tereza Seri do em sino Fundamental.

Si a familha tivesse dinheiro mandava os Filhos para estudar na cidade grade como eu não timha dinheiro com 7 anos comecei a trabalha na rosa fiquei ater os 21 anos e mu casei fiquei 12 anos casado e tive 4 filhos e hoje estou voltando para a sala di aula.

ANEXO P – Redação 16

Lembro como se forse hoje do meu 1 dia Na Escola.

Eu tinha 5 anos, Minha Mãe me levou para escola chegando – lá eu Não quins ficar na sala de aula pois chorava muito em um outro dia eu furgir da escola, passei correndo no portão da Escola e fui para casa que ficava um pouco distante de casa.

A diretora correu atráz de mim, até chgar na minha casa ela disse se forse um pouco, mais longe ela não iria aguentar chegar até minha casa.

Eu falei para minha mãe que não queria estudar, que não queria ficar longe dela.

A diretora hoje e dona de uma escola vejo sempre ela.

A diretora mim diz que toda vez que mim ver ela lembra do que aconteseu na minha infância, e que contar para varias pessoas.

Então são fatos que lembrarei com carinho. lembrar que um dia fui criança.

ANEXO Q – Redação 17

Casinha de taboa, com um quintal enorme com muitas plantas pequenas e frutíferas e duas mangueiras de espécie diferente uma da outra. Abitava nesta casinha uma senhora linda de pele clara, rosto meigo, minha querida avó. Uma outra de pele morena de rosto firme pouco risonha, muito batalhadora minha tia. Uma menina tímida, bastante sonhadora, um pouco triste. Eu. Neste casa sempre se cativou a fé em Deus. Tinha animais domésticos cachorro e gatos sempre.

Em mim vivia a saudade a esperança, o desejo de mudar dai vem a razão de ser um pouco triste, muito tímida e bastante, bastante sonhadora.

Sentia saudade de meus pais fui criada pelos pelos avós e minha tia. Meu avô morreu eu era bem pequena.

Somente a imagem de minha avó ficou. Até os dias de hoje. Lembro dela com carinho e muito amor.

Minha tia me criou desde que eu estava engatinhando, meu pai tinha que trabalhar para cuidar de minha mãe que só vivia enternada. Sai da casa de minha tia aos 16 anos quando me casei, realizando um dos sonhos de ter uma família completa pai mãe e filhos irmãos. Passei a ser uma jovem mulher sonhadora. hoje realizando um dos sonhos está aqui na sala de aula. a cada dia que passa me encanto com o mundo da educação e seus mestres, me dá vontade de ser igual a eles. Aqui no ifma, jamais vou esquecer de alguns professores que vou leva-los para sempre.

ANEXO R – Redação 18

Eu Olizete Miranda de Sousa nascida em 24/07/1981, filha de Renato P. Miranda e de Quirina Nunes de Miranda, moro na Rua João Meneses de Santana nº607, sou mãe de uma linda menina que chama Rutielly ela é a razão do meu viver porque se ela a vida não tinha muito sentido ela é estudante da escola militar tiradentes e ganhou 2 medalha de ouro e uma de prata nos Jogos escolares de Imperatriz-ma e foi disputa com o ganhador de S]ao Luiz e foi medalha de bronze.

Esta mesma campeã dos Jogos escolares de Imperatriz e terceiro lugar de São Luiz aconteceu um fato muito triste que não gosto muito de falar por não comenta ou conpartiliarcom outras pessoas que sofro muito ao recordar do acontecimento, vou falar um pouquinho do que aconteceu com ela no dia 16/03/2010, ao sai do meu trabalho fui bucala no escola quando voutavamos para casa fomos atropeladas por um carro muito próximo de escola onde estava formos levada para os hospitais com eu tenho plano de saúde me levaram para a unimed e ela para a socorrão sem acompanhente quando chegou não firão os cuidado nececario, por causa disso deu uma infecsão muito grande chegando a perde os movimento da perna onde o porco que se chama medico que esta de plantão no dia, ele decidio a retirada da pela dela porque a carne estava totalmente pordre por falta de cuidado deles mesmo. ondeeu não permitir e hoje é linda e saudável depois de um grande sofrimento somos vitoriosas eu porque tenho uma filha linda e saudável e ela por ter a perna saudável como antes.

Só Deus pode nos da força num momento tão difício como este.

Obs: Profª não sei se conseguir meespresa como deveria mas tertei porque e muito difícil para me fala desta assunto.

Ass: Olizete M de Sousa

ANEXO S – Redação 19

Uma linda moça, que tinha apenas 15 anos, muita famosa na quela cidade, pelo o fato dela ser uma bela, esqueceu de uma coisa muito importante da sua vida. Que era estudar deixou os estudos para trás. Se involveu com um homem mais velho e tiveram 3 filhos com o passar do tempo percebeu o quanto lhe tinha perdido. Depois se relacionou com outra pessoa infelizmente não deu certo. Sua mãe e suas tias sempre falavam para voltar estudar, nunca lhe davam importância.

Hoje percebo o quando perdi, meus amigos a maioria já se formara. Mas Deus e tão maravilhoso que hoje estou cursando o ensino médio, creio qe vou vencer todos os obstáculos, porque sou mais que vencedora.

Sou feliz porque estou em sala de aula buscando conhecimento, sem estudo nada sou! Pretendo fazer uma faculdade de administração.

ANEXO T – Redação 20

Passados de minha vida Sou piauiense do interior da cidade de Batalha. Lembro minha infância fui criado com meus avós não porque tinha pais mais por que era o primeiro Neto Ao nasce o meus aVós queriam que eu morace com eles só ir na casa dos meus pais para mamar após enche a barriga Logo voltava para casa dos avós mais eu gostava muito de jogar bola ai minha avo falava só vai se pisa primeiro o arroz, nesta época tinha que fazer mesmo e mais era no pilão. Hoje sinto muita faltade tudo de antigamente, pois estão tudo se acabando ninguém que mais fazer isso, uma coisa que eu falo e quase ninguém acredita e que eu nunca apanhei nunca briguei na minha vida fui criado com pessoas muito maravilhosa que hoje me faz muita falta.

Morro há 15 anos em Imperatriz gosto muito dá quir ouvir vinhe praca porque minha vô faleceu mas o meu propóssito era ir a São Paulo para trabalhar logo ou chega agui minha mãe deixou que eu fosse ela se proculpou e disse filho morra com a gente pois aqui e muito bom para trabalho e eu muito obediente aceitei o convite Graças a Deus estou bem meu sonho era estudar no IFMA hoje estou com a Graça de Deus.