

6

Análise

A realidade é socialmente construída, e qualquer investigação envolve a elucidação de caminhos pelos quais o significado é construído por aqueles envolvidos na pesquisa. Seus achados são, portanto, criados interativamente ao invés de descobertos de uma perspectiva privilegiada.¹

(Edge & Richards, 1998, p.341)

Com base no referencial teórico apresentado, este capítulo tem como objetivo reportar os resultados da presente investigação. Assim, buscaremos responder às perguntas de pesquisa apresentadas no início desse trabalho, a saber:

(1) Os alunos do Ensino Médio empregam a metáfora gramatical em seus textos produzidos em sala de aula?

(2) O uso de uma linguagem gramaticalmente mais metafórica aumenta durante o Ensino Médio?

(3) O uso de nominalizações confere aos alunos um grau mais elevado de letramento?

Gostaríamos de nos voltar primeiramente para os resultados obtidos através da análise do questionário social, que nos revela informações interessantes sobre a personagem principal desta pesquisa: o aluno.

¹ Livre tradução para o português do trecho “Reality is socially constructed and that any investigation of it involves the elucidation of the ways in which meaning is constructed by those involved in research. Its findings are therefore created interactively rather than discovered from a privileged perspective.” (Edge & Richards, 1998, p.341)

6.1.

Quem é esse aluno?²

A importância de considerarmos as dimensões pessoais e sociais da sala de aula (Prabhu, 1992; Mercer, 1994; Allwright, 1996; Oliveira, 2003) constituiu-se em um dos cerne de todo este trabalho investigativo, desde a sua concepção até a sua realização propriamente dita, dentro de uma perspectiva de LA contemporânea, que privilegia os aspectos sociais dos sujeitos de pesquisa e a relevância social da pesquisa (Moita Lopes, 2006 et al.), e coerente com teorias semióticas – a LSF, neste caso (Halliday, 1994) – que valorizem o papel do contexto da situação e da cultura na realização da linguagem (Barbara, 2008). Sendo assim, em um primeiro momento da análise vamos nos debruçar sobre os dados gerados pelo questionário social respondido pelos alunos, que embora não estejam relacionados diretamente às perguntas de pesquisa propostas, servirão para nos mostrar um pouco de quem é, ou melhor, quem são os alunos que compõem nossa sala de aula, e que constroem ao mesmo tempo em que são construídos pelas interações que se dão neste ambiente. Vale considerar que a análise de questionários como um instrumento para pesquisar representatividades não é novidade em LSF (cf. Barbara, 2008; Montemór, 2008). Ao falar em *representatividade* aqui queremos nos remeter às representações que o sujeito cria de si mesmo, do outro, da linguagem, da sociedade, enfim, do mundo que o cerca.

Isto posto, acreditamos que algumas questões merecem um pouco mais de atenção na medida em que podem nos dizer muito a respeito das representações dos alunos, revelando um pouco daquilo que estes discentes valorizam não só no tocante à aprendizagem, mas à sua vida em sociedade.

Embora a primeira pergunta seja referente ao sexo dos alunos – 57,5% são do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino – não acreditamos que este dado seja relevante para o que buscamos investigar. Já a segunda questão, na qual os alunos deveriam responder sua idade, mostrou que uma grande parte dos alunos respondentes tem 15 anos, idade em que são avaliados pelo PISA, programa

² Adaptação do título da música *Who's that girl?*, de Madonna e Patrick Leonard, e do filme homônimo de 1987, dirigido por James Foley e estrelado pela cantora.

internacional para avaliar a performance escolar de adolescentes nessa faixa etária e sobre o qual já tratamos neste mesmo trabalho (cf. Capítulo 3). Na verdade, a maioria - 13 (treze) alunos, o que equivale a 32,5% dos que responderam ao questionário - tem 17 anos. Contudo a diferença para os alunos com 15 anos - 27,5% dos respondentes - é de apenas 2 (dois) alunos, como queremos mostrar com a tabela abaixo:

Idade	Alunos (N°.)	Percentual (%)
14 anos	1	2,5
15 anos	11	27,5
16 anos	10	25,0
17 anos	13	32,5
18 anos	4	10,0
19 anos	0	0,0
20 anos ou mais	1	2,5

Tabela 3: Distribuição de alunos por idade

Os dados obtidos através das respostas às perguntas que tratam do hábito de leitura, não só dos alunos mas também de suas famílias, também parecem-nos bastante pertinentes para esta pesquisa. Poucos declararam ser ou terem sido assinantes de algum jornal. Vale ressaltar que devido à idade dos alunos, essas perguntas estendiam-se àqueles que moravam com eles:

Pergunta: “Em sua casa, alguém assina algum jornal atualmente?”

Resposta	Alunos (N°.)	Percentual (%)
Sim	6	15,0
Não	34	85,0

Tabela 4: Número e percentual de famílias assinantes de algum jornal

Pergunta: “Em sua casa, alguém já assinou algum jornal?”

Resposta	Alunos (N°.)	Percentual (%)
Sim	8	20,0
Não	29	72,5
Não responderam	3	7,5

Tabela 5: Número e percentual de famílias que já foram assinantes de algum jornal

Entre os 29 (vinte e nove) alunos que declararam nunca ter sido assinantes de jornal, apenas 8 (oito) alunos, 27,58%, desejariam fazê-lo. Apesar disso, a maioria afirmou que em sua casa as pessoas costumam ler jornais mais de 3 (três) vezes por semana:

Frequência	Alunos (N°.)	Percentual (%)
Uma vez por semana	6	15,0

Duas ou três vezes por semana	10	25,0
Mais de três vezes por semana	14	35,0
Uma vez por mês	0	0,0
De vez em quando, sem frequência regular	7	17,5
Nunca	0	0,0
Não responderam	3	7,5

Tabela 6: Frequência de leitura de jornais pelos alunos e seus familiares

Quanto à frequência com que pratica o hábito da leitura fora da escola, a maior parte das respostas oscilou entre “sim” e “às vezes” – 40% e 55%, respectivamente. O mesmo se deu quando a pergunta estendeu-se aos co-habitantes: 32 alunos (80%) afirmaram que as pessoas que moram em suas casas cultivam o hábito da leitura.

Neste mesmo questionário, foi também pedido aos alunos que eles atribuíssem um valor para a leitura, em uma escala de 0 a 10³. Na Tabela a seguir, mostramos os resultados:

Nota atribuída	Alunos (Nº.)	Percentual (%)
0	—	—
1	—	—
2	—	—
3	—	—
4	—	—
5	1	2,5
6	2	5,0
7	5	12,5
8	5	12,5
9	1	2,5
10	25	62,5

Tabela 7: Notas atribuídas pelos alunos à leitura

A pergunta seguinte foi colocada para os alunos dessa maneira:

24. Em sua opinião, o hábito da leitura interfere em seu desempenho escolar?

() Sim () Não

Se possível, justifique sua resposta. _____

Surpreendentemente, tendo em vista as respostas à pergunta anterior, a maioria, 21 alunos (52,2%) assinalaram “não”. Em outras palavras, embora a maioria (25 alunos, o que equivale a 62,5% dos respondentes) tenha atribuído nota máxima à leitura, a maior parte deles (21 alunos, equivalendo a 52,5%) declarou não achar que a leitura interfira no seu desempenho escolar.

³ Um aluno (2,5%) atribuiu nota 8,5.

Inicialmente, o confronto dessas duas respostas gerou um paradoxo: como negar a interferência da leitura no desempenho escolar e ao mesmo tempo atribuir-lhe o valor máximo? Nesse caso, qual seria a representação de “valor” que eles estariam formando e atribuindo à leitura? No entanto, este paradoxo logo foi desfeito. Dentre os 21 alunos que disseram que a leitura não interfere no desempenho escolar, 13 (62%, aproximadamente) justificaram a resposta. Desses 13 alunos, apenas 1 (7,7%, aproximadamente) deu uma justificativa que pareceu-nos coerente com seu ponto de vista⁴: “Porque não leio constantemente e tiro notas boas e entendo as matérias”. Os demais, ou seja, aproximadamente 92,3% dos respondentes, forneceram respostas que nos levaram a crer que houve um equívoco quanto ao significado do verbo interferir. De acordo com suas respostas, concluímos que este verbo foi entendido como influenciar de maneira negativa, aproximando-se semanticamente mais de prejudicar do que intervir⁵, conforme comprovamos com alguns exemplos:

Pelo contrário ela [a leitura] melhora não só o aprendizado, como também é ótima para o funcionamento da nossa memória.

Porque eu só leio nas horas vagas, por exemplo, quando termino de fazer os trabalhos do colégio.

Não interfere em nada, só ajuda.

Pelo contrario so ajuda pois se não ler-mos não entendemos.

Não interfere porque quero ser professora de Língua Portuguesa. E uma professora que se preze tem que ler

*Pois com a leitura é que eu vou me aperfeiçoando na minha linguagem escrita.
(grifos da pesquisadora)*

De certo modo, acreditamos que este já seja um indício de uma das hipóteses que formulamos ao iniciarmos este trabalho investigativo, qual seja a de que nossos sujeitos de pesquisa sabem ler e escrever, embora não exerçam práticas sociais de leitura e de escrita conjugadas com práticas de interação oral (Soares, 1999), o que lhes traz consequências culturais, políticas, econômicas e cognitivas, além de, claro, sociais e linguísticas (Soares, 1998). Em outras palavras, os alunos do ensino médio de escolas públicas da rede estadual de

⁴ Todas as citações referentes a opiniões dos alunos e/ou a sua produção escrita foram transcritas exatamente da mesma forma como eles escreveram, para preservar a autenticidade dos dados.

⁵ O *Dicionário Aurélio da língua portuguesa* e o dicionário online *KingHost Dicionário da Língua Portuguesa* apontam “intervir” como sinônimo para “interferir”.

ensino são alfabetizados, todavia possuem um grau de letramento abaixo do esperado em relação ao nível de escolaridade atingido. De certa forma, estes exemplos de má compreensão mostram como os alunos estão pouco alfabetizados funcionalmente.

Por outro lado, a incidência deste mesmo equívoco não foi constatada no grupo de alunos que responderam “sim” à pergunta (24) do questionário, a respeito da interferência da leitura no desempenho escolar. Neste grupo de 19 alunos (47,5% do total de respondentes), 11 (57,9%, aproximadamente) justificaram suas respostas. Da leitura destas justificativas, podemos observar que houve uma interpretação adequada do verbo interferir por parte de 10 alunos (52,6% em relação aos 19 alunos que responderam “sim” e 91% em relação aos que justificaram a resposta⁶), o que mostramos com os exemplos a seguir:

Ao meu ver, a leitura influencia no aprendizado do aluno e também no seu rendimento escolar.

O hábito da leitura interfere em nossos conhecimentos e nosso aprendizado e é muito importante.

Sim pois ler é muito bom, e estimula as pessoas.

Porque usamos a leitura nas matérias escolares.

Apenas 1 aluno (5,3% do total de alunos que responderam “sim” e 9,1% dos que justificaram a resposta⁷) mostrou não ter compreendido o real significado do verbo interferir, confundindo-o com prejudicar, conforme podemos perceber:

Às vezes interfere sim. Porque se ficar lendo direto perde o desempenho na escola.

Por fim, consideramos a última pergunta do questionário, a de número (25), de extrema relevância e estreitamente ligada ao tema desta pesquisa:

25. Você costuma escrever fora da escola?

() Sim. O quê? _____ Quando? _____

() Não

O número de alunos que afirmaram ter o costume de escrever fora da escola (26 alunos, o equivalente a 65% do total de respondentes) foi superior ao daqueles que declararam o contrário (14 alunos, o que corresponde a 35% do total de respondentes), superando, devemos dizer, nossas expectativas quanto a esse

⁶ Valores aproximados.

⁷ Valores aproximados.

tópico. Dentre estes 26 alunos, apenas 3 (11,5%⁸ dos que responderam que escrevem fora da escola) não especificaram o que leem. Organizamos as respostas dadas pelos demais na seguinte Tabela⁹:

Tipos de textos mencionados	Alunos (Nº.)
frases	1
poemas/poesias	4
versos	2
músicas	4
livros	1
histórias	1
histórias em quadrinhos	1
cartas	3
bilhetes	3
recados na Internet	1
trabalhos escolares ¹⁰	4
tudo	2
qualquer coisa	1
várias coisas ¹¹	2

Tabela 8: Tipos de textos escritos pelos alunos fora da sala de aula

Não houve uma diferença relevante entre os tipos de textos aos quais os alunos fizeram menção, sobretudo pelo fato de eles terem podido citar mais de um exemplo, e a variedade referida também não chega a ser surpresa. Contudo, é interessante que nos dias de hoje a alusão a cartas e bilhetes tenha sido superior a de recados na Internet. Este fato pode advir de algumas limitações, como a falta de computador em casa ou dificuldade de acesso à rede em si.

Assim, em termos bem gerais, se fôssemos traçar um perfil resumido de nosso aluno baseado nos dados estatísticos obtidos através da análise dos questionários (ver Anexo 5, com os resultados completos), teríamos um jovem em média com dezesseis anos de idade, que mora próximo ao local onde estuda, em uma residência com até quatro pessoas, além dele próprio, com as quais divide uma renda mensal que varia entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00. Na família desse jovem, considerando somente as pessoas que moram com ele, ninguém assina ou jamais assinou algum jornal e não tem interesse em fazê-lo, apesar de o hábito da leitura de jornais ser cultivado, com uma frequência igual ou superior a três vezes

⁸ Valor aproximado.

⁹ Visto que os alunos poderiam dar respostas livres para especificar o que escreviam fora da escola, alguns citaram mais de um tipo de texto. Por esta razão, não incluímos na tabela uma coluna para o percentual de alunos.

¹⁰ Consideramos, neste estudo, as expressões *estudo em casa*, *trabalhos* e *matérias de estudo*, mencionadas pelos alunos, como variações de *trabalhos escolares*.

¹¹ Consideramos, neste estudo, a expressão *tantas coisas*, mencionada por um aluno, como uma variação de *várias coisas*.

por semana. As partes do jornal que despertam maior interesse são Esportes, Atualidades e o Caderno de Televisão. Entretanto, o material de leitura que lhes desperta maior interesse são as revistas. Leu poucos livros – de 1 a 5 – o que embora seja lamentável não chega a ser surpresa já que em sua casa há apenas 10 livros, além dos didáticos. Por fim, esse jovem que atribui um alto valor à leitura, paradoxalmente não acredita que ela interfira no seu desempenho escolar. Cumpre destacar, no entanto, que a causa deste paradoxo certamente seja uma má interpretação do significado do verbo “interferir”. Como pudemos comprovar através das respostas dos alunos, este foi entendido como “influenciar de forma negativa”, o que de certa maneira já aponta para a nossa hipótese inicial acerca do uso pouco hábil e eficiente da capacidade de leitura e escrita - nesse caso mais especificamente a leitura – por parte dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas da rede estadual de ensino. Esse mesmo aluno garante que costuma escrever fora do ambiente escolar, especialmente poemas, letras de música e trabalhos escolares, o que mostra um gosto pela escrita criativa ao lado da escrita institucionalizada.

6.2.

Análise dos exercícios de transformação

A análise deste primeiro exercício busca responder à primeira pergunta de pesquisa: Os alunos do Ensino Médio usam a Metáfora Gramatical? Para tanto, aplicamos um exercício no qual foi pedido aos alunos de duas séries para transformar as formas verbais em formas nominais, para que pudesse ser observado se os alunos dominam a metáfora gramatical através de um de seus aspectos, ao reconhecer o processo de nominalização. Os resultados obtidos podem ainda contribuir para a resposta à pergunta (2): O uso de uma linguagem gramaticalmente mais metafórica aumenta durante o ciclo do Ensino Médio? Isto porque os exercícios foram realizados pelos dois grupos: alunos do primeiro e do terceiro ano.

Na verdade, o exercício foi retirado do próprio livro do aluno¹² e caracteriza-se como um exercício de gramática, referente aos conteúdos que na organização curricular vigente são trabalhados no terceiro ano. Por essa razão, no grupo de alunos desta série não foi necessário adaptar o exercício, que ainda trazia um modelo:

Transforme o *verbo* transitivo em *substantivo* e destaque o complemento nominal, conforme o modelo: (grifos da pesquisadora)

Modelo: *Orientar* os alunos.

A orientação dos alunos. (grifos da pesquisadora)

- a) Construir a nossa história.
- b) Abster-se da bebida.
- c) Persistir na luta.
- d) Absolver os inocentes.
- e) Condenar os culpados.
- f) Dissolver a mistura.

Como o exercício foi realizado em sala, somente aqueles presentes no dia realizaram a atividade, num total de onze alunos. Os resultados encontram-se resumidos na tabela abaixo:

Verbo	Total de alunos que indicaram a forma correta do nome	Percentual de alunos que indicaram a forma correta do nome ¹³	Outras formas mencionadas ¹⁴
Construir	11	100	_____
Abster-se¹⁵	4	36,4	absterção (6); abstercência (1)
Persistir	11	100	_____
Absolver	3	27,3	absorvição (3); absorção (2); absolverção (1); absorção (1); absolvirsão (1).
Condenar	11	100	_____
Dissolver	8	72,7	dissolverção (1); dissolvição (2)

Tabela 9: Número e percentual de acertos das formas nominais e outras formas mencionadas no terceiro ano

É interessante destacar que em um exercício que contemplava apenas seis verbos, “abster-se” e “absolver”, muito pouco comuns no cotidiano dos alunos – o

¹² Português - Literatura, Gramática, Produção de Texto – Volume Único, de Douglas Tufano e Leila Luar Sarmiento, publicado pela Editora Moderna.

¹³ Alguns valores foram aproximados.

¹⁴ Os valores entre parênteses referem-se ao número de alunos que empregaram aquela forma.

¹⁵ O dicionário *Aurélio da língua portuguesa* define o substantivo feminino *abstenção* como “ato ou efeito de abster-se” e o substantivo feminino *abstinência* como “qualidade de quem se abstém”, entretanto aponta um como sinônimo do outro. Nessa análise, optamos por aceitar ambas as formas como corretas.

primeiro ainda menos comum que o segundo - tenham sido selecionados. Tal fato talvez se dê porque o objetivo ao se formular a atividade era diferente do nosso. Ou seja, o foco do exercício era, na realidade, a transformação do *objeto* em *complemento nominal*, ao passo que nosso olhar está voltado para a transformação do *processo verbal* em *nome* (substantivo). Nesse contexto, não é surpresa que a incidência de erros ao se nominalizar os verbos tenha sido maior justamente nestes casos, assim como o maior número de acertos tenha se dado ao se transformar em nomes verbos mais frequentes e mais próximos à realidade dos alunos, conforme ocorreu com os verbos “condenar” e “construir”. Surpreendentemente, registraram-se cem por cento de acertos na mudança da forma verbal “persistir” para “persistência”. A surpresa reside não só no fato de este não ser um verbo de uso tão comum no cotidiano dos alunos, mas também por ter sua forma nominal concebida a partir do acréscimo “-cia”, um sufixo menos frequente que “-ção”, conforme observado até mesmo na escrita em outros gêneros discursivos (Oliveira, 2006; Valério et al, 2007), onde se requer e se espera um grau de abstração na escrita superior ao do ensino médio. Oliveira (2006) aponta ainda que o sufixo mais comum na passagem de processos verbais para nome é “-ção”, o que explicaria o fato de quase todas as formas nominais (diferentes da correta) mencionadas pelos alunos – oito entre nove - terminarem neste sufixo. A isto podemos somar o fato de o modelo dado (*orientar – orientação*) também terminar neste mesmo sufixo.

Em 2008, ano em que nossos dados foram coletados, o livro adotado pela escola era do tipo “volume único”. Ou seja, deveria ser utilizado em todas as séries e, portanto, todos os alunos deveriam tê-lo. Apesar disso, o exercício foi adaptado na turma de primeiro ano, e foi pedido aos alunos que eles o copiassem da lousa, por duas razões distintas. Primeiramente, o chamado “conteúdo programático”, que estabelece quais conteúdos devem ser trabalhados em que séries, não prevê o ensino de classe de palavras ou de análise sintática no primeiro ano do ensino médio. Sendo assim, a nomenclatura gramatical envolvida nas instruções para o exercício poderia oferecer alguma dúvida aos alunos. E, em segundo lugar, a quantidade de verbos foi aumentada, mas não de forma aleatória. Como o exercício foi aplicado primeiro na turma do terceiro ano, os resultados neste grupo acabaram influenciando o acréscimo de verbos, quantitativa e qualitativamente. Após uma primeira observação dos resultados em questão,

organizamos uma escala decrescente da frequência dos verbos em que houve maior quantidade de acertos no exercício original.

Condenar	Construir	Persistir	Dissolver	Abster-se	Absolver
-----------------	------------------	------------------	------------------	------------------	-----------------

Tabela 10: Escala decrescente da frequência dos verbos

Assim, verificou-se que o exercício lidava sobretudo com verbos pouco comuns no cotidiano dos alunos. Além disso, a maioria das formas nominais oriundas da transformação em substantivo apresenta o sufixo “-ção”. Dessa forma, procurou-se incluir verbos cujas formas nominais não se formassem a partir do sufixo “-ção”, principalmente verbos que pudessem originar formas nominais com sufixos ainda não mencionados, tais como “-mento” e “-ância”. Procuramos incluir verbos que acreditamos não serem tão pouco comuns na realidade dos alunos, tais como transferir, insistir, conhecer e tolerar. Para que o exercício não ficasse descontextualizado neste grupo, foi realizado como atividade de revisão de conteúdos das aulas sobre formação de palavras, onde se estudou a derivação por meio do acréscimo de afixos.

Feitas essas adaptações, foi apresentado à turma do primeiro ano da seguinte maneira:

Transforme as frases segundo o modelo:

Orientar os alunos.

A orientação dos alunos. (modelo)

- a) Construir a nossa história.
- b) Abster-se da bebida.
- c) Persistir na luta.
- d) Absolver os inocentes.
- e) Condenar os culpados.
- f) Dissolver a mistura.
- g) Transferir o aluno
- h) Insistir no assunto.
- i) Conhecer a verdade.
- j) Tolerar a diferenças.

Somente os alunos presentes no dia participaram da realização da atividade, a saber, vinte e oito alunos. Os resultados encontram-se dispostos na Tabela abaixo:

Verbo	Total de alunos que indicaram a forma correta do	Percentual de alunos que indicaram a forma	Outras formas mencionadas¹⁷

	nome	correta do nome ¹⁶	
Construir	26	92,9	construção (2)
Abster-se	11	39,3	absterção (14); absteção (1); abstência (3); parar (1)
Persistir	21	75	persistição (5); continuar (1); presistência (1)
Absolver	12	42,9	absolverção (1); absorção(11) ¹⁸ ; libertar (1); absolução (1); absolvência (1); absolção (1)
Condenar	26	92,9	coordenação (1) ¹⁹
Dissolver	10	35,7	dissolvição (11); dirsolção (1); dissolção (3); dissolverção (1); desolução (1)
Transferir	23	82,1	transferição (5)
Insistir	22	78,5	insistição (5); continuar (1)
Conhecer	22	78,5	consebição (1); conheceção (1); saber (1); consetrição (1)
Tolerar	18	64,3	toleração (10)

Tabela 11: Percentual de acertos das formas nominais e outras formas mencionadas no primeiro ano

Ao nos debruçarmos sobre os números do primeiro ano, observamos os mesmos padrões de nominalização. Em outras palavras, verificamos o maior e o menor número de acertos nos mesmos verbos, se compararmos os seis verbos do exercício original. Além disso, as formas nominais incorretas, em sua maioria, também foram formadas a partir do sufixo “-ção”.

Deixando de lado por um momento os quatro verbos que foram introduzidos no exercício aplicado no primeiro ano, a diferença mais considerável entre estes dois grupos foi o verbo “dissolver”, como podemos notar na Tabela abaixo:

Verbo	Acertos no 1º ano (%)	Acertos no 3º ano (%)
Dissolver	35,7	72,7

Tabela 12: Comparação entre percentual de acertos da forma nominal do verbo *dissolver* no primeiro e terceiro anos

Nos demais verbos, não há uma diferença relevante nos percentuais dos dois grupos, conforme observamos na Tabela a seguir:

Verbos	Acertos no 1º ano (%)	Acertos no 3º ano (%)
Construir	92,9	100
Abster-se	39,3	36,4
Persistir	75	100
Absolver	42,9	27,3
Condenar	92,9	100

Tabela 13: Comparação entre percentual de acertos das formas nominais dos verbos *construir*, *abster-se*, *persistir*, *absolver* e *condenar* no primeiro e terceiro anos

¹⁶ Alguns valores forma aproximados.

¹⁷ 1 aluno deixou os verbos *condenar*, *dissolver* e *conhecer* em branco.

¹⁸ 1 aluno copiou o verbo errado do quadro: absorver ao invés de absolver.

¹⁹ 1 aluno copiou o verbo errado do quadro: coordenar ao invés de condenar.

Embora possamos dizer que no terceiro ano houve três verbos com cem por cento de aproveitamento, isto é, todos os alunos proveram a forma nominal correta do verbo, ao passo que isso não ocorreu no primeiro ano, em dois destes três verbos – “construir” e “condenar” – o percentual de acertos também foi alto na turma do primeiro ano. Somente no verbo “persistir” a diferença foi mais notada, apesar de um bom percentual de acertos também ter sido registrado no primeiro ano. Para a forma verbal “abster-se” não foi verificada uma diferença de percentual pertinente entre os dois grupos. No entanto, ao contrário do que se esperava, foi possível observarmos que o percentual de acertos da forma nominal de “absolver” foi superior no primeiro ano.

Neste primeiro momento não verificamos, portanto, uma progressão significativa do primeiro ao terceiro ano no tocante ao uso adequado, por parte dos alunos, do processo de nominalização. Registrou-se uma média de 3,78 acertos por aluno do primeiro ano, contra 4,36 acertos por aluno do terceiro ano, com uma diferença inferior a 1 (um) acerto – mais exatamente 0,58. Cumpre destacar que até aqui estamos trabalhando apenas com os seis verbos que foram incluídos nos exercícios dos dois grupos. Estes números indicam pouca evolução para três anos de estudo. Além disso, mostram também que boa parte dos alunos ainda não domina plenamente o aspecto da Metáfora Gramatical com o qual estamos lidando nesta investigação, a nominalização, embora não o desconheçam totalmente. Foi possível observar ainda que a dificuldade em realizar a metáfora manifesta-se mais quando o verbo é pouco comum no uso cotidiano dos alunos, como foi o caso dos verbos “absolver” e “abster-se”. Assim, se tomarmos os quatro verbos que só foram trabalhados no primeiro ano - “transferir”, “insistir”, “conhecer” e “tolerar” – poderemos comprovar nossa hipótese inicial de que os dois primeiros verbos desta lista são mais habituais na realidade destes estudantes, já que foi onde se verificou mais alto percentual de acerto, juntamente com “conhecer”, o qual se forma através do sufixo “-mento”, que é bastante frequente em textos escritos de distintos gêneros discursivos, tais como artigos de pesquisa, teses e dissertações. (Oliveira, 2006; Valério et al, 2007).

Estes dados nos dizem muito a respeito da realidade vivida por educadores e educandos na sala de aula de língua portuguesa e um pouco acerca da real situação da educação no Brasil, sobretudo ao nos darmos conta de que, pelo

menos no tocante ao domínio do processo metafórico de nominalização, há muito pouca evolução em três anos de estudo na escola.

Destarte, pudemos verificar que um grande número de alunos, ao ingressar no ensino médio, não domina um dos aspectos da metáfora gramatical ao não conseguir nominalizar os verbos propostos. Ao deixar este segmento de ensino, parecem ainda não ter consolidado esse domínio. No entanto, os dados analisados até esta parte da pesquisa não são comprobatórios desta última afirmativa, a qual objetivamos ratificar ou retificar somando estas primeiras considerações à análise das redações escritas pelos alunos na sala de aula.

6.3.

Análise das redações

Nesta seção, analisamos as redações escritas pelos alunos em sala de aula (N=50), cotejando dois grupos: 35 redações de alunos do primeiro ano do ensino médio e as outras 15 de alunos do terceiro ano, visando prover respostas às seguintes perguntas: Os alunos empregam a metáfora gramatical em seus textos produzidos em sala de aula? O uso de uma linguagem gramaticalmente mais metafórica aumenta durante o ciclo do ensino médio? O uso de nominalizações contribui para a melhoria no letramento dos alunos?

Assim como no exercício de transformação das formas verbais em formas nominais, somente os alunos presentes em sala no dia em que o exercício foi aplicado puderam realizá-lo.

Sob o título de “produção de texto”, as instruções pediam que o aluno lesse as questões propostas e refletisse sobre elas, para em seguida elaborar um texto sobre sua experiência e o ensino de língua portuguesa. Essas questões deveriam servir de guia, e os alunos foram orientados em sala para que não se limitassem a responder às perguntas, apenas as usassem para orientá-los durante o processo de escrita.

Na elaboração das questões podemos destacar algumas formas já nominalizadas, ou seja, nomes formados a partir de verbos – marcados em

amarelo, além de verbos possíveis de serem nominalizados – realçados em verde, conforme mostramos a seguir:

- Qual a sua **opinião** sobre essa disciplina? (Gosta,/não gosta? Por quê?/ Por quê não?)
- Você a **considera** importante para a sua **formação**?
- Como você acha que o **estudo** da Língua Portuguesa pode **contribuir** para a sua vida?
- Você gosta de suas aulas dessa disciplina? Elas são interessantes e/ou trazem tópicos do seu **interesse**?
- O que você gostaria de **estudar** em suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
- Durante as aulas, você **imagina** se algum dia vai **usar** aqueles **conhecimentos** em sua vida? Em caso de sim, de que forma?
- Você vê mais semelhanças ou mais diferenças entre a língua **estudada** na escola e a língua que você **fala**, que você **usa** para se **comunicar** no seu dia-a-dia?

Esta observação mostra-se relevante na medida em que em ambos os grupos as formas nominais destacadas figuram entre as mais recorrentes nos textos escritos pelos alunos, embora não se tenha notado este tipo de interferência no tocante às formas verbais.

Inicialmente, destacamos a partir dos dois grupos de textos, as formas verbais plausíveis de serem nominalizadas, bem como a frequência com que apareciam nas redações.

Para reconhecermos estas formas verbais, consideramos os dois meios propostos por Ravelli (1998, 1999) para determinar se uma dada expressão é incongruente (metafórica) ou não.

Derivação. Muitas metáforas são formadas através de processos derivacionais. Contudo, note-se que este não é um critério de reconhecimento confiável, já que “muitos exemplos metafóricos são encontrados sem nenhum sufixo derivacional, e [...] nem todo sufixo indica uma forma metafórica.”²⁰ (Ravelli, 1988, p. 141 apud Taverniers, 2003, p. 25)

Agnção. Qualquer expressão metafórica tem (uma) forma(s) agnada que mostra(m) sua (mais) congruente realização(ões). O rephraseado de uma expressão metafórica para uma mais congruente é referido como uma “*descompactação*”²¹ da metáfora gramatical. (Ravelli, 1999, p. 77 apud Taverniers, 2003, p. 25)²²

²⁰ Livre tradução do trecho “Derivation. Many metaphors are formed through derivational processes. However, it is noted that this is not a reliable recognition criterion, since ‘many metaphorical examples are found without any derivational suffixes, and [...] not every suffix indicates a metaphorical form.’”

²¹ Grifos da autora.

²² Livre tradução do trecho “Agnation. Any metaphorical expression has (an) agnate form(s) which show(s) its (more) congruent realization(s). The rewording of a metaphorical expression into a (more) congruent one is referred to as ‘*unpacking*’ the grammatical metaphor.”

Assim, levamos em conta se uma forma verbal encontrada no texto poderia ser nominalizada, seja por derivação ou agnação, dentro do contexto inserido.

Foi feita uma tabulação para organizar os resultados de maneira mais clara. A frequência das formas verbais nominalizáveis da turma do primeiro ano encontra-se disposta na Tabela a seguir:

Formas verbais mencionadas	Quantidade	Formas verbais mencionadas	Quantidade	Formas verbais mencionadas	Quantidade
abordar	1	descrever	1	interessar	3
abreviar	1	desenvolver	1	interpretar	1
acostumar	1	despertar	1	lembrar	1
adorar	1	dialogar	1	ler	10
adquirir	1	discursar	1	melhorar	3
ajudar	18	educar	2	misturar	1
amar	1	encontrar	3	mudar	1
apostar	1	ensinar	12	necessitar	1
aprender	47	entender	3	obter	1
aprimorar	1	errar	3	oferecer	1
aproveitar	1	escolher	1	pensar	6
avaliar	1	escrever	14	perguntar	4
chegar	1	esforçar	1	poder	11
citar	1	especializar	1	prejudicar	1
complementar	1	estimular	1	reconhecer	1
complicar	1	estudar	31	respeitar	1
compreender	3	exercer	1	responder	2
comunicar	3	exercitar	1	saber	4
concordar	1	exigir	1	servir	2
conhecer	1	existir	7	tentar	4
considerar	8	explicar	2	trabalhar	2
contribuir	11	expressar	3	tratar	1
conversar	1	falar	20	usar	41
cumprir	2	faltar	1	ver	7
curtir	2	imaginar	5	viver	1
depende	2	iniciar	1	Total: 343	

Tabela 14: Formas verbais plausíveis de nominalização mencionadas no primeiro ano

Notamos que o uso de diferentes tempos verbais não afeta a nominalização que se forma a partir desse verbo. As marcas de tempo e modo verbais recairão sempre sobre um verbo, não sobre o nome. Nesse caso, teríamos, por exemplo:

GV²³: O aluno *contribui* com perguntas e sugestões, enriquecendo a aula.
(verbo no presente do indicativo)

GN²⁴: A *contribuição* do aluno *enriquece* a aula.

²³ Sigla de “grupo verbal”, que aplicada nesse contexto refere-se aos sintagmas que apresentam verbos em sua forma congruente, ou seja, sem estarem nominalizados.

²⁴ Sigla de “grupo nominal”, que aplicada nesse contexto refere-se aos sintagmas que apresentam verbos nominalizados.

GV: O aluno *contribuiu* com perguntas e sugestões, enriquecendo a aula.
(verbo no pretérito perfeito do indicativo)

GN: A *contribuição* do aluno enriqueceu a aula.

GV: O aluno *contribuirá* com perguntas e sugestões, enriquecendo a aula.
(verbo no futuro do presente do indicativo)

GN: A *contribuição* do aluno enriquecerá a aula

Dessa forma, visto que o emprego do verbo em diferentes tempos e modos verbais não poderia afetar sua forma nominal, trabalharemos com o infinitivo dos verbos. Encontram-se anexas as Tabelas com as formas verbais mencionadas conforme apareceram conjugadas nos textos redigidos pelos alunos, tanto no primeiro como no terceiro ano (ver Anexos 9.6 e 9.7).

O mesmo levantamento foi feito a partir dos textos escritos pelos alunos da turma de terceiro ano, conforme mostra a tabela abaixo:

Formas verbais mencionadas	Quantidade	Formas verbais mencionadas	Quantidade	Formas verbais mencionadas	Quantidade
abreviar	1	definir	1	expor	1
agir	1	demorar	1	falar	7
ajudar	2	depende	1	formar	2
aprender	36	descrever	1	imaginar	1
apresentar	1	desenvolver	2	interessar	2
aprimorar	1	dever	1	interferir	2
chegar	1	digitar	1	interpretar	1
colocar	1	dividir	1	lembrar	1
começar	1	dominar	1	ler	8
complicar	1	empenhar	1	lutar	1
comportar	3	empolgar	1	melhorar	1
comunicar	9	ênfatisar	1	misturar	1
concluir	1	ensinar	2	perguntar	1
concordar	1	entender	4	praticar	1
confundir	1	envolver	2	preferir	1
conhecer	4	escrever	11	reger	1
consertar	2	esforçar	1	saber	1
considerar	1	esquecer	3	satisfazer	1
contratar	1	estudar	11	servir	1
contribuir	4	exercitar	1	tentar	2
conversar	3	exigir	2	trilhar	1
corrigir	2	existir	1	usar	9
cortar	1	explicar	1	utilizar	2
dedicar	1	expressar	4	Total: 186	

Tabela 15: Formas verbais plausíveis de nominalização mencionadas no terceiro ano

Ao compararmos as duas Tabelas, percebemos que no primeiro ano foram registradas 77 formas verbais plausíveis de serem nominalizadas, com 343 usos

efetivos, contra 55 do terceiro ano, com 186 usos reais. Considerando o número de alunos de cada grupo, temos uma média de 9,8 formas verbais por texto no primeiro ano, contra 12,4 no terceiro ano. Registrou-se, portanto, um aumento de 21% com relação ao uso de formas verbais que admitissem nominalização do primeiro para o terceiro ano.

Verificamos que a diferença de um grupo para outro aumenta sutilmente quando se trata das formas nominais, o que comprovamos através das Tabelas a seguir:

Formas nominais mencionadas	Quantidade	Formas nominais mencionadas	Quantidade	Formas nominais mencionadas	Quantidade
acentuação	2	diversidade	1	leitura	3
ajuda	1	educação	8	mudança	1
aprendizado	4	erros	1	opinião	9
capacidade	1	escrita	3	orgulho	1
comunicação	1	estudo	9	participação	11
conhecimento	16	facilidade	3	pensamento	1
consciência	1	fala	3	pesquisa	1
contribuição	1	falta	1	procura	1
conversa	4	formação	22	respeito	1
costume	1	fundamento	1	significado	1
descontração	1	informação	1	xingamento	1
desenvolvimento	1	interesse	6		
dificuldade	1	interpretação	6		
				Total: 122	

Tabela 16: Formas nominais usadas no primeiro ano

Formas nominais mencionadas	Quantidade	Formas nominais mencionadas	Quantidade	Formas nominais mencionadas	Quantidade
aprendizado	4	esforço	1	proveito	1
comportamento	1	estudo	4	raciocínio	1
comunicação	3	formação	9	redação	1
concordância	1	importância	2	redução	1
conhecimento	9	informação	1	revisão	1
contribuição	1	interesse	4	semelhança	1
desenvolvimen to	1	interpretação	1	sonho	1
divergências	1	leitura	1	término	1
domínio	1	mudança	1	transformação	1
educação	1	opinião	9	transparência	1
ensino	1	perda	1	viagens	1
erros	1	produção	1		
				Total: 69	

Tabela 17: Formas nominais usadas no terceiro ano

Da comparação das duas tabelas, observamos a menção 37 formas nominais no primeiro ano, com 122 incidências de nominalizações, com uma média de 3,48 nominalizações por texto. Já no terceiro ano, registraram-se 35 formas nominais distintas, com 69 ocorrências de nominalizações, resultando em

uma média de 4,6 nominalizações por texto. Registrou-se, portanto, um aumento de 24%²⁵ referente ao uso de nominalizações de um grupo para o outro.

Ao considerarmos a quantidade de nominalizações usadas nas duas séries, verificamos pouca evolução do primeiro para o terceiro ano, se levarmos em conta três anos de estudo no ensino médio. O crescimento apresentado foi de 24%, o que não chega a ser um percentual baixo. No entanto, temos de considerar que houve também um aumento na frequência de formas verbais, de 21%. Por outro lado, esses percentuais podem ser indicativos de que os textos tendem a ser tornar maiores e mais densos. De certo modo, já é um progresso, sobretudo porque a frequência de nominalizações também cresce, e não só a de processos verbais. Contudo, novamente chamamos a atenção para o fato de que, no que concerne a nominalização, esta evolução não deve ser considerada relevante, já que lidamos com um período de 3 (três) anos de estudo.

Notamos ainda que ambas as turmas repetem os grupos nominais da proposta do exercício. Nos textos do primeiro ano, entre as seis formas nominais mais citadas, quatro já estavam na proposta do exercício, ao passo que no terceiro ano esta proporção aumenta: entre as seis formas nominais mais citadas, cinco já figuravam na proposta. Tal fato aponta para duas considerações importantes. De um lado, mostra que a escrita das redações sofreu forte interferência da formulação das instruções, o que nos dá indícios da dificuldade dos alunos em usar as perguntas para uma reflexão acerca do tema/assunto proposto no lugar de simplesmente “dar respostas” para elas. Do outro, indica também que há uma influência daquilo que se lê no que se escreve, já que a escrita das redações foi evidentemente influenciada pela leitura das instruções.

Após o levantamento quantitativo, estabelecemos padrões de textos baseados na frequência de nominalizações. Embora a divisão que estamos propondo aqui seja baseada na frequência das nominalizações, estamos adotando um paradigma mais qualitativo, no sentido de que nos voltamos para a qualidade das redações. Como um dos objetivos desta investigação é cotejar a escrita dos alunos no início e no fim do ciclo do ensino médio, os dois grupos foram examinados separadamente.

²⁵ Valor aproximado.

Através desta divisão, visamos demonstrar como a escrita dos alunos evolui de uma forma mais concreta para uma mais abstrata, sendo a nominalização um dos aspectos constituintes desta abstração, contribuindo para que o indivíduo passe a fazer uso mais competente da leitura e, neste caso específico, da escrita, tornando-se assim mais letrado (Soares, 1998). Com isso, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: O uso de nominalizações contribui para a melhoria no letramento dos alunos? Para tanto, iremos observar, paralelamente às nominalizações, a presença de outros elementos que podem concorrer para que um grau de letramento mais ou menos avançado seja perceptível nas redações:

- 1) Vocabulário inadequado;
- 2) Vocabulário mais elaborado e adequado;
- 3) Verbos substantivados;
- 4) Nominalização.

Para uma melhor compreensão do que destacamos nos textos, organizamos na Tabela a seguir uma legenda com as cores usadas:

Cor do realce	Dados linguísticos
Azul turquesa	Vocabulário inadequado
Vermelho	Vocabulário/estruturas mais elaborados
Rosa claro	Verbos substantivados
Laranja	Nominalizações
Violeta	Verbos plausíveis de serem nominalizados

Tabela 18: Legenda de cores para análise de dados linguísticos nos textos.

6.3.1.

Padrões de textos no primeiro ano

Nesta seção, apresentamos os resultados do primeiro ano, onde estabelecemos três padrões distintos, organizados na Tabela abaixo:

Grupos	Frequência de nominalizações	Quantidade de textos (N ^o)	Percentual (%) ²⁶
Grupo 1	Nenhuma	4	11,4
Grupo 2	Uma a três	17	48,6

²⁶ Valores aproximados.

Grupo 3	Quatro ou mais	14	40
---------	----------------	----	----

Tabela 19: Padrões de texto no primeiro ano.

Nos textos do grupo 1, onde não há uso de nominalizações, vemos que os textos produzidos pelos alunos apresentam ainda problemas que representam aspectos mais mecânicos da escrita, tais como pontuação, acentuação e grafia (in)correta de palavras. Veremos, a seguir, dois exemplos de textos desse grupo:

Texto 1AF

A língua portuguêsã e muito importante, para a vida, porque é a nossa língua portuguêsã, todo o brasileiro tem que **aprender** português, eu **tento** **aprender** o maximo possível²⁷, mesmo sendo um pouco complicado é **chato** mais eu **tento**.

Muita gente **não liga** e nem **tenta** **aprender**, para se **comunicar** melhor e **compreender** o que **é**, uma coisa que eu gosto de português é analisa sintatica e verbos e outras coisas.

A língua portuguêsã não e tão fácil como todo mundo **pensa**, **escrever** não é como se **fala**. Se fosse tão facil a língua seria a mais fácil do mundo.

Texto 1T

Eu gosto dessa disciplina porque ela **pode** ser muito importante para a profissão que eu **posso** **escolher**. Eu acho muito importante porque em todas as profissões vai precisar **saber** **escrever**, **ler** etc. Eu gosto das minhas aulas de português, tem coisas que são interessante, mais tem **coisas que são um porre** de se **aprender**.

Eu **vejo** mais diferença tem muitas coisas todos **falam** mais **escrevem** de outra maneira de forma incorreta, também tem muitas pessoas que não sabem **falar**, mais tem pessoas que sabe **falar** não só o português o Inglês também.

Eu gostaria de **estudar** as coisas do passado, as coisas mais faces da língua portuguesa, eu só não vou colocar um exemplo se não eu vou ficar até o final da aula.

Podemos observar que ambos os textos apresentam problemas com relação à acentuação e até mesmo à grafia das palavras, palavras estas que não são tão pouco frequentes em nossa língua, como é o caso da própria palavra *língua*, ou ainda *portuguesa* e *também*. Note-se ainda que se o autor do texto 1AF não acentuou corretamente a palavra *fácil*, entretanto no texto 1T a palavra tem sua forma plural grafada de tal modo que só é possível a sua compreensão pelo contexto, quando o aluno escreve “as coisas faces da vida”, já que *faces* é o plural de *face*, uma palavra diferente em língua portuguesa. O texto 1T, além de não ter paragrafação, apresenta problemas de concordância, e encontra-se preso à reprodução da oralidade, em frases onde o aluno escreve “tem coisas que são um porre”, ou ainda “eu só não vou colocar um exemplo se não eu vou ficar até o

²⁷ No texto original, redigido pelo aluno, essa palavra foi separada da seguinte maneira: po-ssível.

final da aula”, o que acontece também, ainda que de forma mais branda, no texto 1AF, na frase “A língua portuguesa não é tão fácil como todo mundo pensa, escrever não é como se fala. Se fosse tão fácil a língua seria a mais fácil do mundo”. Há ainda erros de acentuação gráfica, bastante incidentes, sobretudo no texto 1AF, além de erros de grafia, entre os quais um equívoco de homonímia bastante comum, que é a grafia da conjunção coordenada opositiva “mas” com “i”, igualando sua grafia à do advérbio de intensidade “mais”.

É importante lembrar que estes textos foram escritos em requisição ao cumprimento de uma tarefa dentro da sala de aula de língua portuguesa. Nesse contexto, não satisfazem a esse requerimento (Viana, 2008), visto que estão aquém das expectativas de uma redação de um aluno do ensino médio, mesmo que no primeiro ano, podendo contribuir para determinar as oportunidades conferidas a esse(s) indivíduo(s) ao longo de sua(s) vida(s) (Hyland, 2002).

No grupo 2, que compreende os textos onde se registrou o emprego de uma a três nominalizações, selecionamos um exemplar de cada tipo, ou seja, um texto onde verificamos um uso, um texto com dois usos e um texto com três usos.

Texto 1AI – exemplar de texto com uma nominalização:

Bom eu gosto dessa disciplina porque é uma disciplina fácil de se entender, acho que ela é muito importante para a nossa formação como as outras também são. Há algumas semelhanças e algumas diferenças entre a língua que estudamos no colégio e que falamos no dia-a-dia, porque hoje em dia existem jovens que se comunicam, falando gírias ou até mesmo falando abreviando algumas palavras.

As aulas de Língua Portuguesa são interessantes porque nós ensina coisas que não sabíamos ou até mesmo nós faz relembrar coisas que aprendemos em séries anteriores e não lembrávamos mais.

Tudo o que eu quero estudar eu já estudo. Tem coisas que eu não sabia e que hoje em dia eu aprendi. Sei que tem mais coisas sobre Português que um dia eu vou aprender acho que essa disciplina nós ajuda e muito, porque um dia iremos pensar em fazer alguma prova ou algum concurso que com certeza irá constar essa disciplina.

Texto 1AH – exemplar de texto com duas nominalizações:

Eu acho a matéria de Língua Portuguesa muito boa e a professora nos ensina muito bem a matéria e isso é importante para minha formação e meu futuro, com a língua portuguesa eu posso falar melhor com as pessoas sem errar as palavras e tem algumas disciplinas que são muito interessantes.

Nas minhas aulas de Língua Portuguesa eu gostaria de estudar os verbos e os conjuntos adverbiais, pois, eu acho essa parte de Português interessante, e se eu conhecer mais sobre Português eu poderei usar meus conhecimentos para arrumar um emprego.

A Língua portuguesa usada na escola é totalmente diferente do dia-a-dia, pois, na escola não usamos gírias e na rua sim.

Texto 1AC – exemplar de texto com três nominalizações:

Meu gosto pela Língua Portuguesa

Eu amo Português. Por quê eu gosto? Porque é uma matéria bem fácil de se entender, de se compreender. A acho muito importante sim porque a gente aprende o modo certo de falar. O estudo do Língua Portuguesa é muito importante pra mim porque eu quero ser professora de Português.

Não gosto muito das aulas deste ano²⁸. Eu acho que as aulas deveriam ter mais matéria, aproveitando que na 5º feira temos 4 tempos e acho que deveriam ser mais enérgicas. Eu gostaria de estudar na aula de Português, orações coord. e subordin. mais matérias de morfossintaxe.

Como já falei, usarei esses conhecimentos na minha vida para ensinar. Eu amo esta profissão. Acho linda a missão de ensinar e principalmente os profissionais que cumpre essa missão com competência. Vejo sim muita diferença. Nas aulas devemos falar mais formalmente para mostrar o que aprendemos. Em casa, com os amigos somos mais informais. Mas acho que deveríamos exercitar mais a língua formal. Por que o costume demasiado pode nos prejudicar muito profissionalmente.

Ao compararmos os exemplos do grupo 1 com os do grupo 2, podemos observar que há alguma redução no número de erros, o que concorre para que a qualidade da linguagem empregada também vá apresentando sutis evoluções.

O texto 1AI, por exemplo, expõe bem menos erros com relação à grafia e à acentuação de palavras que nos textos 1AF e 1T, do grupo 1, apontando para um maior conhecimento da língua e habilidade no seu emprego. No texto 1AI, onde já detectamos um uso adequado de nominalização, há apenas uma palavra não acentuada corretamente. Apesar disso, ainda há pontos problemáticos. Notemos, por exemplo, que a locução adverbial “com certeza” é registrada graficamente como uma só palavra – *concerteza* – o que se revelou um desvio bastante frequente em muitas redações. Um outro equívoco neste texto é o uso do pronome reto “nós” ao invés do oblíquo, “nos”, o que assinalamos como um erro de concordância. Contudo, podemos considerá-lo também como de acentuação, já que ambos os pronomes são da primeira pessoa do plural, a mesma pessoa verbal empregada em grande parte da redação. O pronome possessivo *nossa* e as formas verbais *estudamos*, *falamos* e *lembrávamos* são exemplos dessa escolha da autora. Nesse contexto, podemos supor que a ocorrência deste erro esteja menos associada a questões de concordâncias do que à dificuldade em acentuar as palavras corretamente.

Por outro lado, observamos no texto 1AH, segundo exemplo do grupo 2, já com duas nominalizações, um número significativo de erros referentes à

²⁸ Grifos da aluna, autora do texto.

acentuação de palavras. Contudo, é importante destacar que existem, na verdade, quatro erros, já que as palavras *matéria*, *língua* e *português* (grafadas no texto sem seus respectivos acentos) se repetem. Além disso, é possível verificar que já não há mais erros relacionados à grafia de palavras ou à concordância entre os termos da oração, nem tampouco o uso de palavras inapropriadas ou trechos com um tom muito forte de oralidade, apesar do emprego excessivo – e, portanto, desnecessário – de vírgulas.

No terceiro exemplo do grupo dois, onde já se registra três empregos de formas nominalizadas, percebemos uma maior maturidade da autora, em relação aos outros exemplos, em lidar com a língua portuguesa, desde a estrutura textual ao seu conteúdo. Há um problema de homonímia, com o uso da palavra *por quê* no lugar de *por que*, forma correta no contexto em questão. Embora este equívoco da autora se faça visível através do acento desnecessário – colocado na palavra *que* – foi por nós destacado como um problema de homonímia pelo fato de que, em língua portuguesa, seja perfeitamente possível acentuar monossílabos tônicos, não constituindo, assim, um erro ligado ao desconhecimento, ou melhor, descumprimento, das regras de acentuação, mas a dúvidas quanto ao emprego apropriado de *por que*/*por quê*/*porque*/*porquê*. Vemos também que a aluna usou a forma coloquial *pra* no primeiro parágrafo. Entretanto, evidências no próprio texto nos levam a crer que este emprego esteja muito mais próximo de um deslize eventual que de um erro devido ao desconhecimento da forma apropriada, já que no terceiro parágrafo a autora observa-se a alternância com a forma *para* (ambas as formas encontram-se realçada em cinza). Apesar de erros de concordância e de formas abreviadas, realçadas em verde escuro, típicas da linguagem informal e, portanto, inapropriadas para a escrita que deveria atender a um requerimento formal de produção de texto em sala de aula de língua portuguesa, detectamos também o despontar de um vocabulário que vai se tornando mais elaborado, como os exemplos realçados em vermelho nos mostram.

Selecionamos, a seguir, três exemplos de textos que apresentam uma frequência de nominalizações igual ou superior a quatro.

Texto 1Q – cinco nominalizações registradas:

Minha **opinião** sobre a língua portuguesa e muito boa, gosto dessa matéria e acho muito importante para **não só** a minha vida **como** também na vida de todos.

A língua portuguesa **contribui** na minha vida de uma forma direta, no **melhoramento** do meu Português, **tanto** na **leitura** **como** também na **escrita**, por isso, gosto dessa disciplina e acho muito interessante.

Gostaria que nas aulas tivesse mais **diversidade** com aulas mais dinâmicas, **eu** **creio** que um dia **irei** usar todo o **conhecimento** que **aprendi** nesta matéria por que ela me da uma forma de **melhorar** o meu Português.

Texto 1O – registro de seis formas nominalizadas:

Eu **considero** importante o **estudo** do português para a **formação** das pessoas **pelo** **fato de que** **podemos** melhor nos **expressar**, ou seja, **contribui** muito à nossa vida, mas não gosto desta disciplina, pois acho **chato** o **estudo** **da mesma**.

Acho que **deveríamos** **ler** mais certas coisas nas aulas, ou **proporcionar-nos** uma aula mais divertida. Sei que alguns momentos da minha vida, esse **conhecimento** me será importante, como em provas.

Aprendemos, na minha **opinião**, uma língua mais “formal”²⁹ nas aulas, que será **dificilmente** **usada** no nosso dia-a-dia, mas provavelmente, a iremos **usá-la** em ocasiões mais importantes, como trabalho.

Finalizando, acho que a forma com que **aprendemos** essa disciplina é de uma maneira **chatíssima**, desde que **fora** “criada”³⁰ a disciplina, mas sei que seu **estudo** é **essencial** para nós, brasileiros.

Texto 1V – doze nominalizações registradas:

Eu gosto dessa disciplina, por que tenho muita **facilidade** de **interpretar** e gosto **por causa da** **leitura**. Acho a importante **fundamental** até, para a nossa **formação** futura ela me **ajuda** na **contribuição** quando eu for à **procura** de um emprego, **o meu falar**, **o escrever** contará muito e a língua portuguesa, tem a sua **participação**.

Gosto das aulas, não só pela **facilidade** porque **obtenho** **facilidade** a sinal que o professor(a) **ensina** bem. Às vezes **fico ligada nas aulas**, pois **despertam** meu **interesse**, os pontos que me **interessam** são a linguagem, ortografia e **estrutura** e **formação** das palavras.

Eu **estudo** aquilo (o conteúdo) que o professor passa se eu não **entender** eu **pergunto**, para **mim** tudo em língua portuguesa é importante.

Esses **conhecimentos** irão me ser úteis no futuro por isso **imagino** sim, quando eu fizer um concurso, estiver **exercendo** à minha função no **trabalho** (professora) principalmente.

Neste grupo, podemos notar que o número de nominalizações vai se aproximando progressivamente do número de formas verbais, transformando ideias concretas em mais abstratas. Ao mesmo tempo, observamos certa diminuição na quantidade e na variedade de incorreções. Erros de pontuação são persistentes, embora os erros de acentuação apareçam de formas cada vez mais esparsas. Tanto no texto 1Q quanto no texto 1V, verificamos ainda problemas em lidar com a homonímia pelo uso inadequado das formas por que/porque/por quê/porquê. Cumpre ressaltar, no entanto, que vocábulos mais bem elaborados,

²⁹ Grifos do aluno, autor do texto.

³⁰ Grifos do aluno, autor do texto.

bem como estruturas e formas verbais mais raras na língua oral – destacados em vermelho - vão sendo introduzidos, ainda que timidamente, nestas redações escolares.

No texto 1Q o aluno faz opções por estruturas comparativas (*não só... como; tanto... como*), embora algumas inadequações no emprego dessas estruturas dêem indícios de que o aluno ainda não as domine plenamente. Cumpre destacar ainda o esforço em nominalizar o verbo *melhorar*, quando o aluno escreve *melhoramento*, realçado no texto em um tom de laranja mais escuro, em detrimento de formas mais comuns no cotidiano e mais adequadas para o referido contexto, como *melhora* ou *melhoria*³¹. Parece-nos implícito, nesta escolha linguística, um conhecimento latente de um dos processos através do qual nominalizamos um nome, a sufixação. A opção pelo sufixo “-mento” certamente não é aleatória, visto que este é um dos sufixos mais frequentes em língua portuguesa (Oliveira, 2006).

O mesmo movimento em direção a um nível de abstração mais alto pode ser percebido no texto 1O, com o uso no texto das formas verbais *deveríamos* e *fora*, no futuro do pretérito do indicativo e no pretérito mais que perfeito do indicativo, respectivamente, escassas na língua falada e até mesmo na escrita, sobretudo em textos mais contemporâneos.

No texto 1V, destacamos o uso de verbos substantivados, realçados em rosa claro, que apontam também para a percepção do movimento linguístico que transforma processos verbais em nomes, já que se desloca os verbos *falar* e *escrever* de sua função gramatical original, a de expressar ações, e os coloca em uma posição sintática onde passam a exercer o papel de um substantivo, o que é gerado, nesse caso pela anteposição do artigo definido *o*. Nesse contexto, constitui-se em uma nominalização sem sufixos.

Dessa forma, ao cotejarmos os três grupos observamos mudanças sutis e progressivas em direção ao aumento do nível de abstração e amadurecimento linguístico dos escritores, onde a nominalização constitui-se em um dos fatores comprobatórios desse processo.

³¹ O *Dicionário Aurélio da língua portuguesa* aponta algumas diferenças entre os verbetes *melhora*, *melhoria* e *melhoramento*, embora considere que em alguns casos possam ser sinônimos.

6.3.2.

Padrões de textos no terceiro ano

Uma primeira diferença já se faz notar entre os textos do primeiro e do terceiro ano ao procedermos à tabulação dos padrões textuais, e diz respeito à frequência de nominalizações detectadas neste segundo grupo de alunos, conforme mostramos abaixo:

Grupos	Frequência de nominalizações	Quantidade de textos (Nº.)	Percentual (%) ³²
Grupo 1	Uma ou duas	3	20
Grupo 2	Quatro a seis	8	53,3
Grupo 3	Oito ou mais	4	26,7

Tabela 20: Padrões de texto no terceiro ano.

Como podemos constatar, não há redações sem formas nominalizadas e a frequência aumenta se compararmos uma faixa com a sua correspondente na outra turma. Em outras palavras, se contrastarmos o grupo 2 na turma de primeiro ano com o grupo 2 na turma de terceiro ano, vemos que há uma diferença considerável no número de nominalizações entre uma faixa e outra, e o mesmo se dá com o grupo 3. Entretanto, observamos que em ambas as turmas é no grupo 2 que se concentra o maior percentual de textos, com 48,6% e 53,3%, respectivamente no primeiro e no terceiro ano, seguido do grupo 3 e do grupo 1, nessa ordem.

Ainda no intuito de mostrar a evolução na qualidade da produção escrita dos alunos, da qual a nominalização configura-se um aspecto importante, selecionamos exemplos de textos dos três grupos, a começar pelo grupo 1:

Texto 3L – uso de duas nominalizações:

A minha **opinião** **português** é importante para o nosso cotidiano. **Eu falando a verdade** não gosto muito de português não, por que eu acho uma matéria **chata** mais pelo fato dela ser importante tenho que gostar.

Todos nós precisamos **contribuir** hoje em dia com a língua portuguesa, para que nós possa-mos sair por aí à fora, falando fluentemente, falar em público certo. Nas aulas de português, poderia-mos **estudar**, **aprender** mais, a redação, é interessante também quando agente for prestar um concurso público, vestibular entre outras coisas. Acredito que alguns **conhecimentos** que **aprendo** dentro de sala, pode ser importante para o meu futuro.

³² Valores aproximados.

Há **semelhanças diferenciadas** na minha língua que eu falo com a língua portuguesa sim, porque muita das coisas que **falo**, que **expresso** é totalmente diferente quanto se **escreve**. As vezes ate mesmo **falo** coisas que nem sei certo como **escrevo**. Enfim temos que **lutar** **cortar** gírias e **usar** mais a língua portuguesa correta. Para o nosso próprio bem mesmo.

Fim

No texto acima, verificamos o uso de duas nominalizações contra doze formas verbais plausíveis de serem nominalizadas. Ao mesmo tempo, não por coincidência, verificamos evidências de que o texto ainda está preso a uma linguagem muito próxima da linguagem falada, pouco ou nenhum nível de abstração e um considerável número de incorreções. É importante lembrar que estamos voltados neste momento para textos escritos por alunos do terceiro ano do ensino médio, em vias de concluir seus estudos neste segmento.

Chamou-nos a atenção o fato de a aluna ter pouca noção de paragrafação. Percebemos um critério de paragrafação empregado timidamente, ou seja, ela faz a passagem de um parágrafo ao outro, mas ainda não deixa o devido espaço antes de iniciar o seguinte. Somamos a isso a imperícia quanto à grafia de certas palavras, homonímia, acentuação e pontuação, além de a aluna demonstrar pouca destreza ao empregar as formas verbais na terceira pessoa do plural. O tom de oralidade ainda é muito forte, o que fica notório ao observarmos estruturas sintáticas com erros de concordância e outras pouco claras, conforme realce em cinza escuro, chegando até mesmo a prejudicar a expressão da aluna em uma frase onde lemos “semelhanças diferenciadas”, ou ainda quando escreve que precisamos “contribuir com a língua portuguesa”. Este último exemplo não parece tão confuso quanto o primeiro sem o contexto em que foi escrito. Ao pensarmos nas propostas colocadas para a atividade que resultou nesta redação, temos, por exemplo, a pergunta *Como você acha que o estudo da Língua Portuguesa pode contribuir para a sua vida?* Assim, observamos que houve uma inversão entre o sujeito e o objeto do verbo, comprometendo a clareza do texto e seu papel como requerimento a uma situação formal (Viana, 2008).

Ao nos voltarmos para os textos do grupo dois, percebemos que, ao passo que as nominalizações vão sendo mais recorrentes, o nível do texto vai aumentando como um todo, o que inclui a diminuição do número de incorreções e inadequações. Neste grupo, temos exemplares de textos com quatro a seis

nominalizações. Destacamos, a seguir, duas amostras de textos desse grupo, por ser aquele onde se concentra o maior número de redações.

Texto 3J - uso de cinco formas nominalizadas:

A importância da língua portuguesa

A língua portuguesa é a disciplina mais exercida por todos nós, ela rege todas as outras matérias e é usada constantemente por todos nós.

Ela é importantíssima e sua contribuição é mais do que válida, porque nós a usamos a cada minuto e por isso que nós devemos nos interessar pelas aulas de português mesmo que não gostemos dela.

A língua portuguesa sempre foi à minha matéria preferida, porque se eu não conhecê-la não terei o domínio de escrever e falar corretamente. Depois de dominá-la poderei escrever e falar com bastante segurança. Porém a produção de textos poderia ser mais enfatizada nas aulas de português. Mas nem tudo que aprendo em sala de aula sobre a língua portuguesa é usada; as vezes quando estou conversando com meus colegas falo coisas bem diferentes do que aprendi.

Todos esses conhecimentos serão úteis em minha vida e sem dúvidas vou usá-la depois do término do ensino médio. Pois a língua portuguesa será importante quando eu for procurar emprego o até mesmo de lidar com as pessoas de uma forma mais formal.

Texto 3D – uso de seis nominalizações

Ao meu ver, a língua portuguesa é necessária para que o indivíduo possa se comunicar formalmente dentro da sua sociedade. Eu gosto da língua português porque ela é a minha língua de origem. Ela é importante na formação de qualquer brasileiro. Um dos critérios que podem ser avaliados em qualquer entrevista de emprego é a boa comunicação.

Antes as aulas de Língua Portuguesa eram meio chatas, e a maioria dos alunos não conseguiam desenvolver um aprendizado, mas houve uma mudança de professor e a turma agora considera as aulas produtivas e interessantes.

Eu acredito que usando os conhecimentos obtidos em sala de aula eu serei uma pessoa que serei bem compreendida nas minhas comunicações com terceiros.

A forma com que os alunos aprendem a língua portuguesa na escola é mais formal que a língua que nós falamos no dia-a-dia, que é uma forma mais informal.

Quanto aos aspectos formais, verificamos que o texto 3J atende aos requerimentos do gênero redação, ao apresentar título e paragrafação adequada. No que tange o conteúdo, há apenas dois erros de acentuação, estando ambos ligados ao emprego do acento indicativo de crase. Notamos ainda que o aluno escreve “lhar dar” no lugar de “lidar”, o que depende-se do contexto. Por outro lado, emprega construções sintáticas mais elaboradas, como a voz passiva e tempos verbais como o futuro do pretérito do indicativo e o presente do subjuntivo. Lembramos que o subjuntivo é modo verbal por meio do qual expressamos ações hipotéticas, irrealis ou duvidosas, sendo mais abstrato, portanto, que o indicativo, através do qual exprimimos fatos tidos como reais ou

certos. Tal opção do escritor já assinala uma abstração, ainda que sutil, de sua linguagem. Juntamos a isso o fato de fazer uso de palavras menos usuais na língua oral, como “constantemente” e “válida”, por exemplo. Outro ponto também nos parece bastante relevante. Em seu texto, o aluno faz um uso consciente da metáfora gramatical, como uma forma de retomar a ideia anterior, evitando assim repetições ao empregar a forma congruente – o verbo – e a forma não-congruente, ou metafórica (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2002) – a nominalização – na realização da língua, conforme marcado em cinza no texto.

O texto 3D, ao contrário da maioria das amostras as quais examinamos até o presente momento, traz um número maior de nominalizações do que de formais verbais que admitissem ser nominalizadas. Não há incidência de erros de acentuação ou grafia de palavras, embora o aluno tenha cometido um deslize ao concordar o verbo *conseguir* com *alunos*, em vez de concordá-lo com a expressão a *maioria*, além de ter usado a palavra *chata*, não muito adequada para a escrita de redações em sala de aula de língua portuguesa. Por outro lado, diferentemente da maior parte dos alunos, que começou seu texto com a expressão *na minha opinião*, este começa com *ao meu ver*, o que além de marcar um uso de linguagem mais elaborada e adequada para a escrita, também constitui um exemplo de verbo substantivado. Ao antepor o pronome possessivo *meu* ao verbo *ver*, o autor do texto 3D desloca o verbo de sua papel mais clássico (expressar uma ação) e coloca-o na posição de um nome, o que pode assinalar uma transição entre a forma verbal e sua nominalização. Distinguimos ainda o emprego de formas congruentes (*comunicar; aprendem*) e não-congruentes (*comunicação/ comunicações; aprendizado*) no mesmo texto, de forma adequada, possivelmente para evitar repetições de palavras, configurando-se em um indício de que o aluno não só reproduz as formas nominais propostas nas instruções, por exemplo, mas faz um uso consciente e eficiente da nominalização, um dos aspectos da metáfora gramatical. Este mesmo tipo de uso já não pode ser identificado em textos do primeiro ano, somente no terceiro ano, em textos pertencentes aos três grupos, conforme veremos com exemplo dos grupos 1 e 3:

[...] Acredito que alguns **conhecimentos** que aprendo dentro de sala, pode ser importante para o meu futuro.

Há semelhanças diferenciadas na minha língua que eu falo com a língua portuguesa sim, porque muita das coisas que falo, que expresso é totalmente diferente quanto se escreve. As vezes ate mesmo falo coisas que nem **sei certo** como escrevo. (texto 3L - Grupo 1)

[...] *formarmos* na faculdade, para nosso aprendizado, e considero muito importante para nossa *formação*.(texto 3M - Grupo 3)

A forma congruente está realçada em um tom de cinza mais claro, e a não-congruente em um tom mais escuro. Embora no exemplo do grupo 1 não tenhamos como forma congruente o verbo *conhecer*, temos a expressão *sei certo*, de sentido equivalente no contexto empregado. Progressivamente, este processo vai se aprimorando ao passarmos de um grupo para o outro, conforme vimos nos exemplos do grupo 2 e podemos observar no exemplo do grupo 3. Nestes casos, os autores mostram ter conhecimento de que as formas congruentes e não-congruentes, apesar da diferença de sentido que acarreta a escolha de uma ou de outra, estão no mesmo campo semântico. O mesmo já não se verifica, por exemplo, no trecho a seguir:

[...] *só um pouco que me interessa* e para mim não traz nenhum *interesse*.(texto 3H)

Ainda que não consideremos o erro de grafia na forma verbal *interessa*, a aluna parece não perceber a proximidade semântica entre o verbo e sua forma nominalizada, visto que o trecho é contraditório: ao mesmo tempo em que interessa um pouco, não traz nenhum interesse. Vale destacar que *interesse* é uma das formas nominalizadas que constam na proposta do exercício. Neste caso, dada a incoerência do fragmento, acreditamos que o uso desta nominalização constituiu-se em uma cópia das instruções da redação. Não evidencia, portanto, um uso eficiente da forma nominalizada.

Finalmente, no grupo três verificamos a ocorrência de oito ou mais nominalizações. A seguir, examinaremos uma amostra desse grupo.

Texto 3C – uso de oito nominalizações

Importância da Língua Portuguesa

A minha *opinião* superficial da língua portuguesa *está ligada ao interesse* do aluno de *aprender* regras de português, que inclusive na minha opinião é fácil e bastante interessante.

A língua portuguesa é importante para qualquer *formação* profissional, pois ela *define* o quanto você é profissional e bem didático de *estudo*.

Nossas aulas de língua portuguesa é bastante profissional e inteligente com professores *bastante aplicados*, *empenhados* em passar *informação* com total transparência. O tópico mais importante é a Literatura, pois *aprendemos* sobre *renomados autores* brasileiros.

Adoraria **aprender** redação, pois adoro **escrever** e **ler**, acho importante **exercitar** a mente **expondo** idéias e opiniões.

Tudo que **aprendemos** em português, certamente iremos **usar** futuramente tanto no cotidiano como na profissão **requisitada**, como **formação** de palavras e redação.

Hoje em dia a nossa língua esta em **plena transformação** pelo motivo tecnológico (computação). Muitas palavras hoje estão perdidas no tempo e **sendo assim**, substituídas por gírias ou **redução** de palavras. Maioria dessas gírias criadas por adolescentes afim de **digitá-las** mais rapidamente.

Ao analisarmos este texto, notamos que o equilíbrio entre a frequência de formas verbais e nominalizações acompanha um vocabulário mais elaborado. Ainda assim, incorreções quanto à concordância e à homonímia são persistentes, embora menos frequentes.

6.4.

Resumo

Este capítulo detalhou os resultados da presente investigação, orientada por uma visão de LA contemporânea (Capítulo 2), sobre escrita (Capítulo 4) e letramento (Capítulo 3) no ensino médio em escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro. Buscou-se responder às perguntas de pesquisa (Capítulo 1) à luz da teoria sistêmico-funcional (Capítulo 5) com a análise de dados aqui empreendida.

Nesta seção, compilamos um pequeno resumo dos achados em forma de tópicos. Os participantes da pesquisa, alunos do ensino médio, em sua maioria,

- (a) estão na faixa etária que vai dos 15 aos 17 anos;
- (b) não moram com pessoas que assinem ou tenham assinado algum jornal;
- (c) apesar disso, juntamente com seus co-habitantes, leem jornal mais de três vezes na semana;
- (d) atribuem um alto valor à leitura;
- (e) cultivam o hábito de escrever fora da escola, sobretudo poemas, letras de música e trabalhos escolares.

A análise dos exercícios de transformação indicou que os alunos

- (a) tanto do primeiro como do terceiro ano tiveram mais facilidade em nominalizar os verbos cujos nomes se formavam a partir do acréscimo do sufixo “-ção”, certamente por ser um dos mais frequentes em língua portuguesa (Oliveira, 2006);
- (b) tanto do primeiro quanto do terceiro ano, quando desconheciam a forma nominal do verbo criavam uma forma originada pela adição do sufixo “-ção”, pelo mesmo motivo supracitado;
- (c) tanto do primeiro como do terceiro ano cometeram mais erros ao nominalizar os verbos menos comuns no seu cotidiano.
- (d) tanto do primeiro como do terceiro ano não têm domínio pleno e eficiente do processo de metáfora gramatical para transformar os processos verbais em nomes, a nominalização.

Os índices obtidos através dessa análise mostraram ainda que se verifica pouca evolução com relação a esse processo, para três anos de estudo, embora ela exista.

No tocante à análise das redações escritas pelos participantes desta pesquisa, observou-se que

- (a) assim como ocorreu com os exercícios de transformação, a linguagem escrita dos alunos apresenta alguma evolução do primeiro para o terceiro ano. Entretanto, esta evolução pode ser considerada pequena, sobretudo nos textos com baixa frequência de nominalizações, ao levarmos em conta três anos de estudo. Vale lembrar, no entanto, que há variações nas turmas, em relação aos padrões de textos estabelecidos nesta análise;
- (b) a maior quantidade de redações, tanto em uma turma como na outra, concentra-se em uma faixa intermediária com relação à frequência de nominalizações;
- (c) os alunos das duas turmas usam pouco a metáfora gramatical em seus textos escritos;
- (d) por outro lado, à medida em que a frequência de nominalizações aumenta, o nível de abstração também se eleva, o que contribui para a confecção de textos mais acurados;
- (e) o uso da metáfora gramatical aponta para um grau mais alto de letramento da parte do escritor, já que a nominalização constitui-se em um dos fatores

que viabilizam o exercício de uma prática social de escrita, mostrando que o aluno sabe fazer uso da mesma de modo eficiente (cf. Soares, 1998).

Dessa forma, demonstrou-se que o uso de nominalizações pode concorrer para a acuidade da escrita, contribuindo para o que indivíduo se insira na sociedade que o circula, já que a escrita traz consequência de várias naturezas, inclusive social (Soares, 1998).