

2

Fundamentação Teórica

Esta seção apresenta o embasamento teórico subjacente à análise discutida no capítulo 4.

2.1

A Perspectiva Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1985) consiste em um instrumento teórico de descrição do funcionamento da linguagem realizado com base em escolhas lexicais ou gramaticais feitas a partir de um sistema linguístico (Butt et alli, 1995). A LSF propõe uma teoria linguística, semanticamente orientada, a partir da investigação do uso da linguagem nas mais diversas ocasiões e contextos sociais (Halliday & Hassan, 1989:ix). Sendo uma teoria de natureza semântica, e não sintática, a LSF busca identificar o papel de vários itens linguísticos na construção do significado.

A perspectiva sistêmico-funcional (Halliday, 1989:4) amplia a noção tradicional da Semiótica, que estuda os signos como representações das coisas do mundo que estão em nossa mente, de uma forma isolada, limitada e fechada em si. Para a LSF, Semiótica torna-se o estudo dos sistemas de signos cujo foco de análise reside no estudo do significado. Nessa concepção, a língua é apenas uma das maneiras de expressar significados os quais podem ser transmitidos pela dança, pintura, dentre outras formas de expressão que agregam significados e possuem uma função social dentro de uma cultura. Em outras palavras, a visão semiótica hallidayana estuda o significado gerado em um contexto social através de uma representação de um determinado signo, ou seja, como o significado, que possui uma representação em nossos cérebros, será realizado linguisticamente de acordo com uma determinada função social. A figura a seguir apresentada por Christie & Martin (1997) representa visualmente a interdependência entre

linguagem e contexto social em que a linguagem constrói, é construída e reconstrói o contexto social:

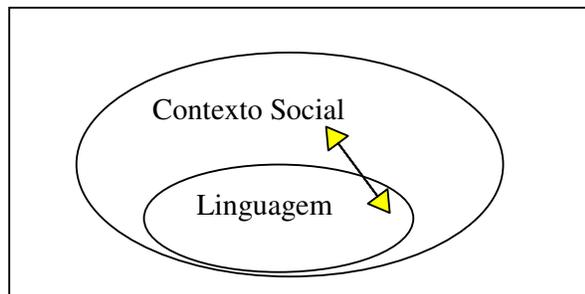


Figura 1- A linguagem como realização do contexto social (Christie & Martin, 1997).

Assim sendo, os linguistas sistêmico-funcionais consideram a linguagem como um sistema semiótico, convencionalizado e organizado como um cenário de escolhas por meio das quais os significados são criados. Podemos dizer, assim, que a LSF propõe uma abordagem sociosemiótica da linguagem uma vez que a construção dos significados ocorre com base em de um uso social que varia de acordo com o contexto.

De acordo com a abordagem proposta pela LSF, dois conceitos são essenciais para a compreensão da teoria sistêmico-funcional: *sistema* e *função*. Sistemas são conjuntos de estruturas linguísticas dinâmicas que possuem significados específicos para ocasiões específicas, ou seja, são opções linguísticas disponíveis que serão selecionadas com base nas intenções comunicativas de falantes/escritores (Martin & Rose, 2003). Assim, podemos enxergar a linguagem como um '*potencial de significados*' (*meaning potential*), isto é, um sistema de escolhas linguísticas que acessamos para a construção de significados que são determinados pelo contexto social. Função, por outro lado, refere-se às relações entre língua e interação social, ou seja, o propósito e/ou o papel de um determinado significado dentro de uma troca interacional. Assim, podemos perceber que a perspectiva sistêmico-funcional busca estudar a sistematização da língua em uso, a qual determina como os significados são compreendidos dentro de um contexto, ou seja, "é uma teoria que tenta explicar o funcionamento da

linguagem por meio da descrição de como as pessoas falam e escrevem e quais escolhas fazem nesse processo” (Sardinha, 2007).

Entende-se contexto, neste trabalho, a partir das considerações apresentadas pelo antropólogo polonês Bronisław Kasper Malinowski, considerado um dos fundadores da antropologia social, o qual advogou que a noção de *contexto* é compreendida em duas instâncias, a saber, com base no *contexto situacional* e no *contexto cultural*. Aquele diz respeito ao contexto imediato, ao passo que este refere-se ao conhecimento cultural dos participantes e às práticas em que estão engajados. A relação entre o texto e a situação em que os textos efetivamente ocorrem foi posteriormente caracterizada e expandida por Halliday como *Contexto de Cultura* e *Contexto de Situação* (Halliday & Hasan, 1989:5).

Butt et alli (1995) sugerem que o Contexto de Cultura pode ser descrito como a soma de todos os significados possíveis de serem realizados dentro de uma cultura, ou seja, ele representa o meio cultural dos indivíduos que inclui suas crenças, expectativas e atitudes. O *Contexto de Situação* pode ser observado a partir de três elementos, a saber, *campo*, *relações* e *modo*. *Campo* consiste em uma variável que se preocupa com os acontecimentos e com a natureza da atividade social dos participantes, ou seja, refere-se ao engajamento dos participantes em uma determinada situação. *Relações* refere-se à ligação social entre aqueles que participam de uma atividade, isto é, remete-se aos participantes, como eles interagem, incluindo seu papel e *status* dentro da interação. Por fim, *modo* está relacionado ao papel desempenhado pela língua: o que os participantes esperam que a língua faça por eles; refere-se à organização simbólica do texto, ao status que ele possui e a sua função no contexto (Martin & Rose, 2003). Essas três dimensões do Contexto de Situação estão diretamente ligadas a três tipos de significados que, por sua vez, estão relacionados a três *metafunções* (Halliday, 1989). O termo cunhado por Halliday difere do termo *função* pelo fato de não se limitar somente ao papel dos significados, sendo as metafunções constitutivas de qualquer mensagem. Além disso, todas as metafunções coexistem em qualquer enunciado, ou seja, ocorrem simultaneamente em qualquer mensagem.

De acordo com estudiosos sistêmico-funcionais, a interpretação e a compreensão do uso funcional da língua em nossas vidas dá-se através de três *metafunções*: a *ideacional*, a *interpessoal* e a *textual*. As metafunções acontecem simultaneamente e se sobrepõem na comunicação verbal que ocorre diariamente

entre as pessoas, uma vez que indivíduos estão sempre negociando textos (Eggins, 2004). A língua é um meio de retratar o mundo. Essa representação de mundo tanto percebido quanto imaginado codifica nossas experiências, o que caracteriza a metafunção ideacional. De acordo com Halliday (1994, in Butt et alli), o significado ideacional é realizado por meio de enunciados que codificam nossas experiências de mundo e retratam a realidade, subdividindo-a em processos, participantes e circunstâncias. A metafunção ideacional é realizada na gramática por meio do sistema de *Transitividade*, que consiste no conjunto de possibilidades de onde indivíduos escolhem na léxico-gramática a maneira mais apropriada de representar o mundo. Essa manobra de significados representa na língua o retrato mental da realidade por meio do qual criamos o sentido da nossa existência (Simpson, 1993).

A metafunção interpessoal expressa o posicionamento do indivíduo em relação a uma certa situação, ou seja, ela evidencia a atuação deste indivíduo em relações interpessoais e na criação de posições intersubjetivas através de interações linguísticas (Taverniers, 2004). A expressão de significados subjetivos utilizados para trocas sociais realiza-se através do léxico e de elementos gramaticais, ou seja, vocábulos avaliativos e verbos modais, por exemplo.

A metafunção textual é responsável por organizar os significados ideacionais e interpessoais através de padrões de *Tema e Rema*, sendo Tema o ponto de partida para o que o indivíduo deseja significar a fim de dar forma e relevância aos significados codificados na língua (Halliday, 1994, in Butt, 1995), ou seja, a linguagem permite a criação de significados relacionados à organização da mensagem.

Segundo a perspectiva da LSF, esses significados de diferentes naturezas (ideacional, interpessoal e textual) se inter-relacionam e superpõem-se dando à linguagem um aspecto multidimensional. Assim sendo, “tudo o que expressamos linguisticamente quer dizer, simultaneamente, três coisas: alguma coisa (ideacional), dita a alguém (interpessoal) de algum modo (textual)” (Sardinha, 2007:52).

Vale ressaltar que existe uma correspondência entre os elementos do Contexto de Situação e as três Metafunções da linguagem, como mostra a figura 2 abaixo:

Variável do Contexto		Metafunção
Campo	↔	Ideacional
Relações	↔	Interpessoal
Modo	↔	Textual

Figura 2. Relação entre Variáveis do Contexto e Metafunções.

O elemento Campo descreve a natureza da atividade social e corresponde ao conteúdo de que trata o falante incluindo suas intenções e a Metafunção Ideacional busca construir essa realidade através do sistema de Transitividade. A variável Relação preocupa-se com a natureza da conexão entre participantes da situação, ou seja, refere-se aos papéis desempenhados pelos agentes em uma determinada atividade e a Metafunção Interpessoal lida com essa realidade social por meio do sistema de Modo (*Mood*)². A variável Modo (*Mode*) refere-se à maneira como a língua é utilizada: escrita para ser lida, escrita para ser falada, por exemplo, ou seja, preocupa-se com a realidade semiótica do texto em construção (Martin, 1997), e a metafunção Textual lida com a organização da mensagem por meio do sistema de Tema e Rema.

Embora os significados ideacional, interpessoal e textual estejam presentes simultaneamente na linguagem, o presente trabalho concentrar-se-á somente na natureza ideacional da linguagem, mais especificamente na metáfora gramatical ideacional.

2.1.1

Estratificação do Sistema Linguístico

² tradução sugerida por pesquisadores da Faculdade de Letras de Lisboa (FLUL) e do Projeto DIRECT da PUC-SP. *Mood* refere-se ao modo oracional: orações declarativas, interrogativas ou imperativas.

Na visão sistêmico-funcional, o sistema linguístico pode ser observado em níveis organizacionais através de três grandes camadas, ou *estratos*, que consistem em um estrato de expressão e dois estratos de conteúdos (Figura 3):

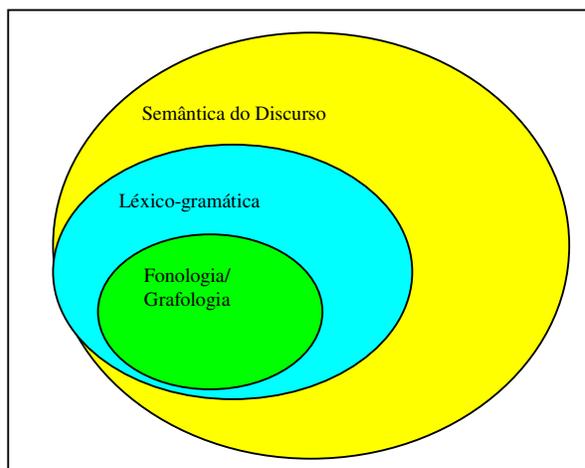


Figura 3. Estratificação dos Sistemas (Christie & Martin, 1997)³.

O diagrama acima mostra o sistema linguístico dividido em três círculos, cada um representando um estrato: o fonológico/ grafológico (da substância sonora e gráfica), o léxico-gramatical (das palavras –vocabulário- e sistemas gramaticais), e o semântico discursivo (dos sentidos e significados). A menor esfera está relacionada à expressão, ou seja, à organização dos sons em estruturas formais e ao sistema da escrita. As outras duas esferas referentes ao conteúdo possibilitam a expansão do potencial de significados da língua, o que explica as funções que a linguagem possui na vida humana (Halliday, 2004:24).

O estrato da léxico-gramática é responsável pelo fraseado⁴ (*wording*⁵), isto é, preocupa-se com a organização e a construção da realidade através de escolhas linguísticas, que são mapeadas na semântica do discurso para que um significado seja criado. Assim, podemos dizer que a léxico-gramática possui uma interface

³ Cores propostas por esta autora para destacar os diferentes níveis do sistema linguístico.

⁴ Termo aprovado para utilização pelas equipes de investigação da FLUL (Faculdade de Letras Universidade de Lisboa, www.fl.ul.pt) e do Projecto Direct da PUC-SP.

⁵ O termo *wording* (Thompson 1996: 27) não se refere exclusivamente às palavras escolhidas, mas sim a todos os aspectos inerentes aos significados expressos no fraseamento.

com aspectos extralinguísticos, com os acontecimentos e condições do mundo e com os processos sociais em que estamos engajados (Halliday, 2004), para que haja a criação de um significado na semântica do discurso, ou seja, existe a forma disponível na léxico-gramática e o significado construído na semântica do discurso.

2.1.2

Metafunção Ideacional: a construção da experiência

A natureza ideacional da linguagem descreve como nossas experiências são construídas no discurso. O elemento ideacional incumbe-se de construir o mundo por meio de recursos léxico-gramaticais disponíveis na língua. O componente ideacional da linguagem materializa-se pela Transitividade, sistema que organiza a experiência em *processo* (a ação realizada), *participantes* (pessoas ou coisas que participam do processo) e *circunstâncias* (aquelas envolvidas na realização da ação).

De um prisma gramatical, a oração consiste em uma estrutura de palavras ou grupos de palavras que expressam uma proposição lógica. Por outro lado, de acordo com a semântica do discurso, a oração constrói uma atividade envolvendo pessoas e/ou coisas e pode incluir qualidades e lugares a elas associadas. Os elementos centrais desta construção são, portanto, o processo e os participantes, pois retratam o acontecimento *per se* e aqueles envolvidos nele, tornando, assim, as circunstâncias elementos periféricos por não serem informações de extrema necessidade para a construção da realidade (Martin & Christie, 2003:74), como ilustra a figura a seguir:

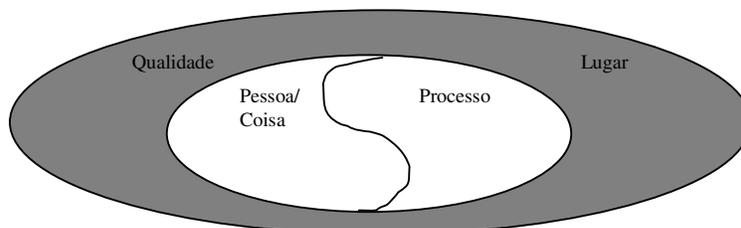


Figura 4. Modelo nuclear da experiência como atividade. (Martin & Rose, 2003:75)

Na ilustração, os autores sugerem a imagem de yin/yang para representar não somente o núcleo da atividade, mas também a noção de complementaridade existente entre o processo e o participante dentro da gramática da oração.

A experiência humana é impressa na língua por meio de fluxo de eventos materializados nos processos através do *fazer, acontecer, sentir, dizer, ser e ter* (Halliday, 2004). O sistema da Transitividade constrói o mundo das experiências utilizando-se de diferentes tipos de processos, a saber, *Material, Mental, Relacional, Comportamental, Existencial e Verbal*.

Os processos materiais são aqueles relacionados a aspectos do fazer, ou seja, eles expressam a noção de que uma entidade fisicamente faz algo, o que inclui obrigatoriamente um processo e um participante. A entidade que realiza algo é chamada de *Ator* e caso haja uma entidade para quem esta realização é feita, ela é chamada de *Meta*, conforme ilustram os exemplos abaixo (Halliday & Matthiessen, 2004:182):

O leão	pegou	o turista
Ator	Processo Material	Meta

Na voz passiva, as funções são as mesmas daquelas observadas na voz ativa, sem mudanças na classificação da análise. O *ator* é responsável pelo processo tanto na voz ativa quanto na voz passiva. A diferença reside na reorganização léxico-gramatical da oração.

O turista	foi pego	pelo leão
Meta	Processo Material	Ator

Os processos mentais estão ligados a sentimentos, ao pensamento e aos cinco sentidos humanos. Essas realizações diferem daquelas materiais por tratarem de eventos subjetivos e não evidenciarem ações que expressam movimentos concretos. Os participantes são conhecidos como *Experienciador* (aquele que experiencia) e *Fenômeno* (aquele que é experienciado). Vejamos (Halliday & Matthiessen, 2004:206):

Maria	gostou	do presente
Eu	vejo	as estrelas
Você	conhece	a cidade?
Experienciador	Processo Mental	Fenômeno

Vale ressaltar, no entanto, que a ordem dos termos pode ser alterada de acordo com a experiência construída (Halliday & Matthiessen, 2004:201):

O presente	agradou	Maria
Fenômeno	Processo Mental	Experienciador

Os processos relacionais envolvem os estados do *ser* e do *ter*. Eles podem ser subdivididos, em termos gerais, em *Atributivo* e *Identificativo*. Este se refere ao estabelecimento de uma identidade, ao passo que aquele designa uma qualidade. Os elementos dos processos relacionais atributivos são chamados de *Portador*, processo *Relacional Atributivo* e *Atributo* (Halliday & Matthiessen, 2004:216):

Sarah	é	sensata
Pedro	tem	um piano
A feira	é	terça-feira
Portador	Processo Relacional Atributivo	Atributo

Já os elementos dos processos relacionais identificativos são conhecidos como *Característica*, *Processo Relacional Identificativo* e *Valor*. Tais processos são geralmente reversíveis, isto é, a oração pode ser invertida na ordem sem alteração semântica. Observemos (Halliday & Matthiessen, 2004:216):

Sarah	é	a líder
Característica	Processo Relacional Identificativo	Valor
A líder	é	a Sarah
Valor	Processo Relacional Identificativo	Característica

Os processos comportamentais descrevem comportamentos fisiológicos e psicológicos, tais como, respirar, tossir, sonhar, dentre outros. Esses processos apresentam uma combinação de aspectos materiais e mentais em sua natureza (Halliday & Matthiessen, 2004:250). Os elementos constituintes desse tipo de processo são *Comportante*, *o Processo Comportamental*, *Circunstância* e/ou *Extensão*, como mostram os exemplos abaixo:

Ele	tossiu	muito
Comportante	Processo Comportamental	Circunstância

Ele	assistiu	ao jogo
Comportante	Processo Comportamental	Extensão

Os processos existenciais são processos da existência. A entidade ou evento que existe é chamada de *Existente*. Vejamos (Halliday & Matthiessen, 2004:259):

Há	um homem	na porta
Processo existencial	Existente (entidade)	Circunstância

Houve	uma tempestade	
Processo existencial	Existente (evento)	

Diante do exposto acima, podemos observar que a experiência humana pode ser criada de formas distintas dependendo da perspectiva e da intenção daquele que constrói a realidade, isto é, as escolhas linguísticas realizadas refletem a maneira como as pessoas constroem a imagem do assunto tratado.

2.2

Metáfora Gramatical

O conceito de *metáfora gramatical*, cunhado por Halliday (1985), é comumente confundido com o tradicional significado de metáfora reconhecida como uma figura de linguagem caracterizada pela variação do significado de uma dada palavra, ou seja, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico (Lakoff & Johnson, 2002). Em outras palavras, a metáfora refere-se a um movimento de uma coisa para outra (Halliday, 2009). Existem na língua, portanto, a *metáfora gramatical* e a *metáfora lexical*⁶ (tradicional). Esses recursos linguísticos não são fenômenos distintos. Ambos são aspectos da mesma estratégia metafórica de expandir nossos recursos semânticos para a construção da experiência (Halliday & Matthiessen, 1999: 233). Entretanto, a metáfora lexical refere-se à variação no significado de uma dada expressão, ao passo que a metáfora gramatical refere-se a uma variação na expressão de um dado significado (Taverniers, 2003: 5; Sardinha, 2007: 55).

Por exemplo, na oração *O Flamengo devorou o Vasco*, o verbo devorar, que literalmente significa comer avidamente, é utilizado para se referir à derrota. Existe, assim, um movimento metafórico da ação física de *comer* para a noção abstrata de *derrota*, ou seja, uma transferência do sentido literal para o sentido figurado.

Na perspectiva adotada por Halliday, a metáfora, chamada de metáfora gramatical, consiste em uma forma alternativa de expressar um significado. De acordo com essa visão, há duas maneiras de exprimir um significado: uma mais congruente e outra mais metafórica. Para uma dada configuração semântica, haverá algumas realizações na lexicogramática que podem ser consideradas menos marcadas e mais comumente ditas em uma determinada língua (congruentes), e outras, que apresentam um sentido transferido (metafórico= não congruente).

A noção de congruência foi sugerida por Halliday (1985) para descrever realizações de significados que podem ser expressos de maneira mais ou menos

⁶ Termo utilizado pelos linguistas sistêmicos-funcionais para se referirem à metáfora tradicional.

congruente. De acordo com essa proposta, podemos imaginar um contínuo onde em uma extremidade estão realizações mais congruentes (mais óbvias e esperadas na língua) e na outra estão realizações menos congruentes (mais metafóricas). Significados podem ser descritos, portanto, como mais congruentes ou mais incongruentes, ou seja, realizações típicas, concretas, ou realizações abstratas, metafóricas. Isso não significa que a realização congruente é melhor nem mais frequente. De fato, a representação metafórica, em algumas instâncias, tem se tornado mais comum, por exemplo, em expressões como *tomar banho* em vez de *banhar-se*. Nesse caso, na versão metafórica (tomar banho), o processo de se banhar é codificado em um grupo nominal (banho), o verbo (tomar) simplesmente expressa o fato que algum processo ocorre e carrega a categoria verbal de tempo e polaridade.

A definição hallidayana de metáfora gramatical consiste, pois, em um tipo de manobra linguística que envolve variação na expressão de significados (Torr & Simpson, 2003:169). Tal variação é basicamente em nível léxico-gramatical, ou seja, por exemplo, a função direta ou original do verbo, que é de designar ações, passa a ser desempenhada por um substantivo, cuja função original ou primeira pode ser entendida como dar nome a coisas ou seres (Sardinha, 2007:45). Analisemos os exemplos abaixo (Taverniers, 2004:8)⁷:

- (a) Mary **viu** algo maravilhoso
- (b) Uma **visão** maravilhosa encontrou os olhos de Mary
- (c) Mary deparou-se com uma **visão** maravilhosa

Observamos que (b) e (c) são variantes metafóricas de (a), realizadas através de *nominalizações*, transformando *verbo* em *substantivo*. O sentido metafórico expresso em (b) e (c), sob a perspectiva de Halliday, reside no fato de um processo (*ver* e seus participantes *Mary*, *algo maravilhoso*) não ser realizado através de uma oração, e sim por um grupo nominal. Há, portanto, um movimento metafórico de um *processo como oração* para um *processo como grupo nominal*.

⁷ Tradução feita pela autora deste trabalho.

Essa movimentação expressa os significados de forma diferente, ou seja, através da nominalização, onde a idéia inicial (a) é comunicada de uma maneira mais abstrata, e conseqüentemente mais *incongruente* (b) e (c).

Há dois tipos de metáfora gramatical: *metáfora gramatical ideacional* e *metáfora gramatical interpessoal*, as quais serão apresentadas nas seções seguintes.

2.2.1

Metáfora Gramatical Ideacional

A Linguística Sistêmico-Funcional vê a linguagem como um sistema semiótico com três estratos principais (semântica do discurso, léxico-gramática e fonologia/ grafologia), como vimos na seção 2.1.1. A gramática e o léxico pertencem ao mesmo estrato e, por isso, são chamados de elementos do estrato da léxico-gramática. O estrato semântico, por sua vez, é o princípio organizador do sistema linguístico (Halliday & Matthiessen, 2004) responsável pelo sentido que é criado na mensagem.

De acordo com a perspectiva hallidayana, vimos que os significados podem ser apresentados de uma forma direta ou de uma forma metafórica. Em significados diretos, as categorias léxico-gramaticais do estrato da léxico-gramática tais como substantivos, adjetivos e verbos, por exemplo, têm uma representação congruente disponível no estrato da semântica do discurso, isto é, participantes são realizados por substantivos, qualidades por adjetivos e processos por verbos respectivamente. Podemos dizer que há harmonia entre os estratos, visto que cada classe gramatical tem representação direta na semântica do discurso. Como ilustra a figura proposta por Martin (2005, *apud* Sardinha, 2007:47).

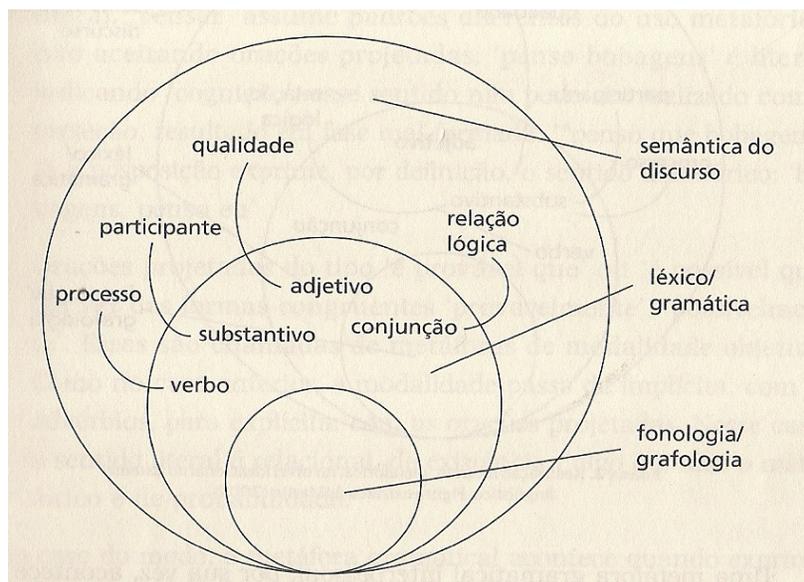


Figura 5. Realização direta, congruente, no nível ideacional do sistema linguístico.

(Martin, 2005, *apud* Sardinha, 2007:47)

Significados metafóricos, por outro lado, geram uma tensão entre os estratos da léxico-gramática e da semântica do discurso, pois não existe correspondência entre a função original do recurso linguístico e seu emprego. Em outras palavras, categorias linguísticas não realizam a sua função primária. A função original do verbo, por exemplo, é designar ações. Quando esta função passa a ser desempenhada por um substantivo cuja função primária não é de designar ações, e sim nomear coisas e seres, nasce a metáfora gramatical, ou seja, a transferência do uso de um recurso da língua por outro (Sardinha, 2007). Analisemos a figura abaixo (Martin, 2005, *apud* Sardinha, 2007:48):

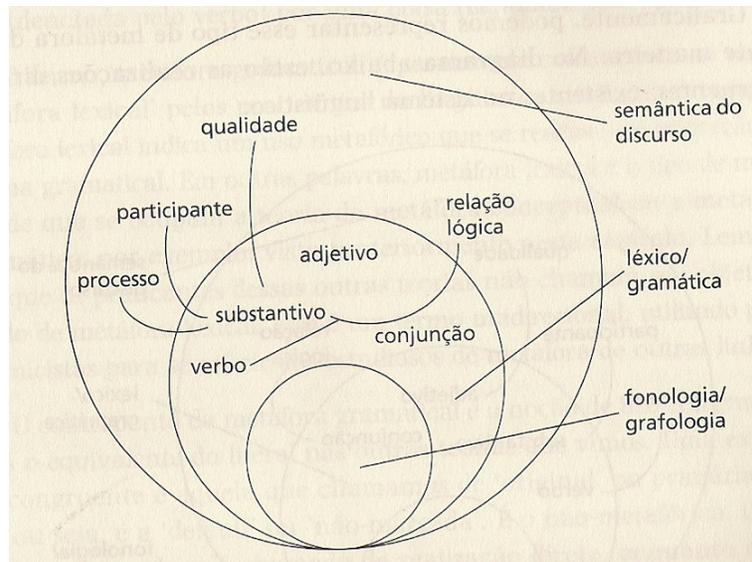


Figura 6. Realização indireta, metafórica, no nível ideacional do sistema linguístico.

(Martin, 2005, *apud* Sardinha, 2007: 48)

Na figura acima, a tensão entre os estratos da léxico-gramática e da semântica do discurso faz com que a metáfora gramatical surja. Observamos os rearranjos realizados no sistema linguístico para que a metáfora gramatical ideacional seja mapeada na semântica do discurso.

Para ilustrar, vejamos os exemplos que se seguem, onde (a) representa uma realização direta (congruente) e (b) uma realização metafórica (Halliday & Mathissen, 1999):

a) O elenco atuou brilhantemente por isso a audiência aplaudiu por um longo tempo

(1a) (2a) (3a) (4a) (5a) (6a) (7a)

(1a) Participante

(2a) Processo

(3a) Circunstância

(4a) Conjunção

(5a) Participante

(6a) Processo

(7a) Circunstância

Neste exemplo (a), o nível do sentido, ou seja, a semântica-discursiva mapeia-se diretamente no nível da léxico-gramática, isto é, os Participantes (1a) e (5a) são realizados por substantivos, os Processos (2a) e (6a) por verbos, as Circunstâncias (3a) e (7a) por um advérbio ou adjunto adverbial, a relação lógica por uma conjunção (4a). Entretanto, isso não ocorre na variante metafórica, conforme mostra o exemplo (b) abaixo:

b) A atuação brilhante do elenco levantou longos aplausos da audiência

(1b) (2b) (3b) (4b)

(1b) Participante (2b) Processo (3b) Meta (4b) Circunstância

Neste caso, há uma tensão entre os estratos, uma vez que o estrato léxico-gramatical perde mapeamentos no estrato semântico-discursivo e vice-versa. Tendo como base a versão congruente (a), o exemplo (b) empacota⁸ em seu Participante (1b) três elementos de (a), a saber, Participante (1a), Processo (2a) e Circunstância (3a). A relação lógica criada através da conjunção (4a) passa a ser construída por meio do Processo (2b). A Meta (3b) empacota o Processo (6a) e a Circunstância (7a) da segunda oração de (a) e a Circunstância (4b) consiste no Participante (5a) da segunda oração de (a). Podemos observar que o uso da metáfora gramatical torna o discurso lexicalmente mais denso, uma vez que mais valores e significados são agregados às nominalizações, tornando, assim, o discurso mais abstrato e complexo.

A metáfora gramatical, portanto, tende a agregar muitos significados em um único sintagma nominal, como se pode verificar, por exemplo, no participante da oração (b), o que pode tornar a compreensão muito mais árdua.

Na perspectiva sistêmico-funcional, a nominalização está intimamente relacionada ao conceito da metáfora gramatical ideacional, haja vista que a nominalização faz-se presente como uma fonte para criação de realizações léxico-gramaticais de categorias semânticas muito mais metafóricas do que típicas ou congruentes (Heyvaert, 2003:65). Ademais, advoga-se que a nominalização é um

⁸ Termo traduzido do inglês (“Pack”) que significa, neste contexto, o ato de incluir, englobar ou somar significados em uma mesma função sintática.

processo metafórico, “pois o substantivo não seria literalmente um substantivo, mas, por assim dizer, uma metáfora do verbo” (Sardinha, 2007:45-6).

2.2.2

Metáfora Gramatical Interpessoal

A metáfora interpessoal subdivide-se em dois tipos: *expressões de modalidade* e *modo oracional*. A realização da modalidade caracteriza-se por significados modais, opiniões sobre probabilidade, por exemplo, que se localizam fora da proposição em si como em (b) e (c) abaixo:

- (a) Hoje *possivelmente* vai chover.
- (b) *Eu acho que* vai chover hoje.
- (c) *É possível que* chova hoje.

Nos exemplos anteriormente apresentados, temos o fato de *chover hoje* como a proposição sobre a qual existe uma opinião de sua probabilidade. No entanto, essa proposição realiza-se de diferentes modos. Em (a), a opinião localiza-se dentro da proposição na forma de um adjunto (o advérbio *possivelmente*). Em (b) e (c), a ideia de probabilidade é expressa em uma outra oração numa relação semântica de projeção. Quando a modalidade ocorre fora da proposição, temos, então, um exemplo de metáfora interpessoal (Fernandes, 2008).

Por outro lado, o Modo Oracional da metáfora interpessoal contempla as realizações do modo imperativo, declarativo ou interrogativo. “*No caso do modo, a metáfora gramatical acontece quando exprimimos um tipo de oração pelo outro*” (Sardinha, 2007:49), isto é, expressões que exprimem comandos ou ordens, por exemplo, podem ser realizadas através de imperativos (a) ou metaforicamente através de suas variantes (b), (c), (d) e (e). Observemos os exemplos a seguir:

- (a) Abra a porta, por favor.
- (b) Será que você pode abrir a porta?
- (c) Você se importaria de abrir a porta?
- (d) Seria bom abrir a porta, não é?
- (e) Você deve abrir a porta.

Nesses exemplos, podemos observar um comando mais direto (a) e variações desta ordem (b), (c), (d) e (e). Halliday considera essas variações metafóricas, uma vez que elas derivam de uma versão padrão realizada através do modo imperativo. O aspecto metafórico encontra-se no fato de existir um mesmo significado embutido em todos os exemplos acima: o comando para *abrir a porta*. Em todas as realizações acima, o que se espera é que a porta seja aberta, há, assim, diferentes expressões para um significado em comum. No entanto, cada variação exprime a polidez ou as estratégias persuasivas codificadas em cada exemplo.

Em construções congruentes de modo, as realizações ocorrem da seguinte forma:

- Orações declarativas através de declaração;
- Orações interrogativas através de pergunta e oferta;
- Orações imperativas através de comando.

Na estratificação do sistema linguístico, a metáfora gramatical interpessoal de modo pode ser diagramada conforme a proposta de Martin (2005, *apud* Sardinha, 2007:50).

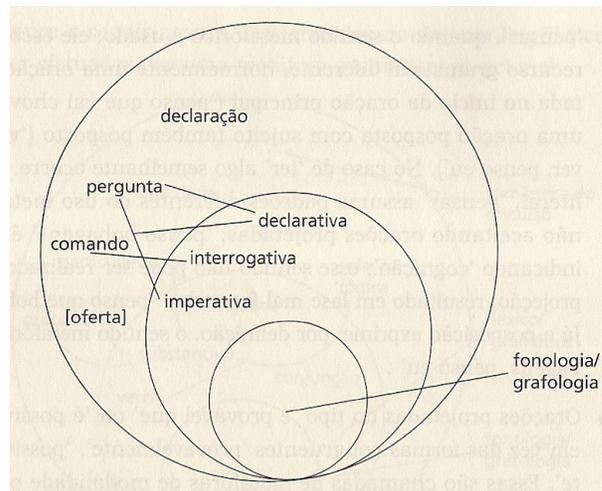


Figura 7. Metáfora gramatical interpessoal de modo. (Martin, 2005, *apud*, Sardinha, 2007:50).

Podemos observar uma tensão entre os estratos do sistema linguístico. A oração declarativa, que geralmente é realizada através de uma declaração, passa a ser realizada por uma pergunta ou comando, a interrogativa por um comando e a imperativa por uma pergunta. Para ilustrarmos, na oração declarativa (e) “Você deve abrir a porta”, há uma função intrínseca do modo imperativo, que é comandar, sendo realizada por meio do modo declarativo. O modo imperativo pode ainda ser metaforizado na forma interrogativa como em (b) “Será que você pode abrir a porta?”. Declaração e oferta ficam sem realizações metafóricas no estrato da semântica do discurso por não haver correspondência no estrato da léxico-gramática. Se observarmos a figura 6 (p.23), notamos que, na metáfora gramatical ideacional, ocorre o contrário: a léxico-gramática fica sem correspondente na semântica do discurso.

É importante destacar que Halliday sugere que há casos em que as metáforas ideacionais e interpessoais co-existem (Taverniers, 2003:12). Por isso, ele sugere que:

“O conceito de metáfora gramatical nos habilita a reunir vários aspectos do discurso que a primeira vista parecem ser diferentes uns dos outros. Entretanto, quando reconhecemos que diferentes tipos de significados ocorrem no sistema léxico-gramatical, e especialmente percebemos a distinção básica entre significados ideacionais e interpessoais, primeiramente vistos como dois fenômenos distintos, concluímos que estes tipos são, na realidade, instâncias do

mesmo fenômeno advindos de dois contextos diferentes” (Halliday & Matthiessen, 2004:657-8).

Apesar de haver dois aspectos da metáfora gramatical (ideacional e interpessoal) a serem estudados, este trabalho limitar-se-á à natureza ideacional desse fenômeno linguístico.

2.2.3

Metáfora Gramatical e a Nominalização

As metáforas gramaticais deverbais, ou seja, aquelas formas nominais formadas a partir de formas verbais, estão intimamente ligadas às nominalizações que são entendidas, nesse trabalho, como substantivos que advêm de verbos. Segundo Basílio (2007), a nominalização tem uma função gramatical e a

“...utilização da forma nominalizada permite a focalização do ato verbal como produto acabado, em vez de processo, reforçando o tom de factividade, que é intencional no enunciado” (Basílio, 2007, p.80)

Assim sendo, o elemento nominalizado fica livre de valores correspondentes a categorias verbais tais como tempo e modo.

Segundo Thompson (1996), as nominalizações têm um papel importante uma vez que elas envolvem um realinhamento de todos os outros elementos da mensagem, empacotando no sintagma nominal significados expressos por outras categorias linguísticas. Essa escolha linguística pode ocorrer por diferentes motivos dos quais se destaca o seu uso como *elemento coesivo* (Basílio, 2007) e como *objetificação* (Basílio, 2007; Thompson, 2004). A primeira função, de modo geral, consiste na utilização da metáfora gramatical para retomar a ideia dos significados proferidos anteriormente, estabelecendo-se uma relação semântica no discurso através do uso de um substantivo. A segunda é usada como uma manobra

linguística em que o processo é objetivado, ou seja, o processo nominalizado torna-se "coisificado" e passa a receber um atributo. Observemos dois exemplos extraídos do *corpus* deste trabalho para ilustrar, de forma sucinta, os usos descritos acima:

Exemplo 1

“No nosso mundo contemporâneo há um imenso desequilíbrio entre responsabilidade e lazer. As crianças, hoje, são impostas a fazerem cursos, esportes e atividades desde muito cedo para que, no futuro, se tornem bons concorrentes no mercado de trabalho. Esses **requerimentos** que nos fazem diferencia-nos muito das crianças...” (Texto 93)⁹

Exemplo 2

“Na sociedade moderna é necessário **conhecimentos** básicos sobre os meios de comunicação para uma mínima **ascensão** social” (Texto 113)

No primeiro exemplo, verificamos que o vocábulo em destaque refere-se de forma anafórica ao período anterior que relata as imposições encaradas por crianças hoje em dia. Esta constatação é reforçada pelo uso do pronome demonstrativo ‘*esses*’. No segundo exemplo, observamos que muitas informações foram empacotadas dentro da mesma oração, ou seja, houve uma compactação de informações. Para desempacotarmos os significados embutidos no exemplo, precisamos fazer diversos desdobramentos para tentar obter um significado similar àquele escolhido pelo aluno. Por exemplo, ***Em uma sociedade moderna as pessoas precisam conhecer coisas básicas sobre os meios de comunicação para que as pessoas possam ascender socialmente.*** É evidente que o uso de processos verbais ao invés de nominalizações, neste caso, soaria muito óbvio para falantes adultos e letrados da língua portuguesa.

Uma dificuldade encontrada na pesquisa foi determinar com precisão se uma forma nominal é (ou não) de origem verbal, se o substantivo indica uma ação ou não, ou seja, se a nominalização é deverbal. Banks (2003:129) advoga que o

⁹ Todos os exemplos retirados do *corpus* preservam a escrita do aluno .

analista deve tomar decisões ao se deparar com situações similares a essa. O critério adotado nesta pesquisa, portanto, segue a sugestão de Basílio (2003:42-3), a qual propõe que para considerarmos uma nominalização deverbal é necessário que a forma nominal possa ser sempre utilizada com sentido verbal. Em outras palavras, quando o significado de um substantivo indicar uma ação, consideraremos essa realização uma nominalização de origem verbal.

Os exemplos a seguir ilustram os vocábulos que foram excluídos da análise (em negrito) por, de acordo com o critério estabelecido acima, não serem considerados nominalizações deverbais, apesar de apresentarem a sufixação indicadora de nominalizações. Observemos:

Exemplo 3

“A importância da sequência de aminoácidos na proteína é que dependendo da sequência de aminoácidos, a proteína formada vai realizar um determinado tipo de **função**.” (Texto 56)

Nesse exemplo, a palavra *função* foi desconsiderada da análise pelo fato de ela não descrever ato ou ação de funcionar, mas sim o papel ou a utilidade da proteína, apresentando, portanto, uma característica nominal e não verbal. O vocábulo *funcionamento*, por outro lado, desempenharia o papel de indicar ato ou efeito de funcionar.

A palavra *condição* também fez parte da zona de dúvidas. A sua sufixação nos remete ao verbo *condicionar*. No entanto, a nominalização é utilizada para descrever um *estado* e não o ato ou efeito de condicionar. Essa função seria cumprida pela palavra *condicionamento*. Dessa forma, não existe um sentido verbal no substantivo *condição* e, conseqüentemente, sua classificação como deverbal não foi considerada nem contabilizada na presente análise. Vejamos os excertos abaixo:

Exemplo 4

“Pois apresenta maior valor adaptativo às **condições** necessárias ao meio ambiente, tudo isso é resultado da seleção natural.” (Texto 80)

Exemplo 5

“Nas faculdades relacionadas ao ensino, poucos vão até o final ou seguem a profissão ou até mesmo pensando sobre as **condições** da área pedagógica brasileira desistem...”(Texto 105)

Outro questionamento que surgiu refere-se àquelas metáforas cujo uso é tão recorrente que temos dificuldade de desempacotá-las e reconhecê-las como uma versão metaforizada do verbo. São as chamadas metáforas sistêmicas, sistematizadas ou mortas (Halliday, 2004; 2009). Essas realizações são abstrações dos verbos, mas no contínuo da congruência (cf. seção 2.2, p. 20) já se tornaram uma forma congruente de expressão. Em outras palavras, as metáforas sistematizadas são aquelas cujo significado abstrato (metafórico) se tornou mais comum que sua versão concreta e direta (congruente) realizada através de um processo verbal. A expressão *tomar banho*, por exemplo, tornou-se mais recorrente no discurso do cotidiano em Português do Brasil do que o processo verbal *banhar-se*. A metáfora gramatical se torna sistematizada a partir do momento que a sua utilização se cristaliza no sistema linguístico devido a sua alta incidência de uso. Todas as metáforas sistematizadas já foram versões menos congruentes em algum momento da história (Halliday, 2009; Valério, 2012). Assim sendo, as metáforas sistematizadas fizeram parte da pesquisa e tornaram-se uma categoria de análise por apresentarem características de nominalizações deverbais.

Em um estudo recente (2012), Valério revela que as metáforas sistematizadas possuem um desempacotamento mais complexo por não serem tão evidentes. A palavra *relação*, nos extratos subsequentes em negrito, exemplifica a questão apresentada acima.

Exemplo 6

“A importância da moderação é o fato de ser justamente por ela que se alcança a felicidade (entendida como bem-estar em **relação** a algo que se realiza).” (Texto 18)

Exemplo 7

“A **relação** do “homem” com o tempo é algo muito complexo, pois, com o passar do tempo as pessoas têm se dedicado muito mais ao trabalho do que o lazer.”
(Texto 91)

Nos exemplos apresentados, o vocábulo *relação* refere-se a *relacionar-se a/com*. No primeiro caso, a versão não metaforizada poderia ser “*o bem-estar se relaciona a algo que se realiza*”. No segundo, seria, por exemplo, “*o homem relaciona-se com o tempo*”. Nesses casos, desempacotar a versão metaforizada torna-se uma tarefa não natural, uma vez que a tendência do falante é utilizar a metáfora sistematizada.

2.2.3.1

Nominalizações e Suas Categorizações

De acordo com as classificações de Basílio (2007), Thompson (2004) e Halliday (2004), as nominalizações, neste trabalho, foram analisadas com base nas seguintes categorias: *objetificação*, *elemento coesivo* e *metáfora sistematizada*. Outras categorias foram criadas pautadas na observação dos próprios textos utilizados na pesquisa. A partir dessa categorização, a autora desta Tese propõe a classificação subsequente para as nominalizações encontradas nos textos escolares, com suas funções e características:

Categoria 1- Objetificação:

A objetificação pode ser utilizada para cumprir diferentes tarefas dentro de um texto, a saber:

- (1) os processos verbais podem ser usados sem que haja menção do autor destas atividades, isto é, o *ator* não aparece no sintagma nominal. Cria-se, assim, uma maior distância entre o evento e o participante (Colombi, 2006: 150-151);

Exemplo 8

“Mundo Inteligível é o mundo onde é alcançado através dos **pensamentos**, pela alma, e nesse mundo, o Inteligível se tem a essência de todas as coisas.” (Texto 12)

No exemplo acima, *pensamentos* significa *alguém pensa*. A estratégia deixa o texto mais fluido e cria um distanciamento entre quem realiza o evento e o acontecimento em si.

- (2) o Finito Verbal desaparece na medida em que o processo verbal se transforma em nome o qual não encapsula amarras temporais;

Exemplo 9

“Ele é responsável pela **duplicação** do DNA.”(Texto 48)

A partir do momento que a nominalização não possui, por exemplo, uma desinência temporal através de um finito, a metáfora gramatical torna o significado, criado através do substantivo, atemporal.

- (3) a nominalização pode criar uma ambiguidade discursiva, deixando lugar para dúvida, minimizando, assim, a assertividade;

Exemplo 10

“A televisão, por sua vez, contrasta a pobreza, a **ignorância** da classe social, evidencia os problemas de nossa sociedade no geral.” (Texto 116)

No excerto acima, existe uma ambiguidade na metáfora gramatical, estratégia que muitas vezes é utilizada pela ciência para evitar comprometimentos. Há dúvidas, no exemplo, quanto ao significado do termo em destaque: a classe é ignorada ou ignorante?

- (4) a nominalização torna os argumentos não negociáveis por criarem uma entidade e, por conseguinte, um fato incontestável.

Exemplo 11

“Pois nelas ocorre a **mutação** gênica, que é importante para o processo adaptativo.”
(Texto 69)

A *mutação* já é um fato concreto, no exemplo, e aceito pelo senso comum. Não há espaço para questionamentos a partir do momento que um fato científico é exposto de forma tão assertiva e reforçado por uma explicação.

Categoria 2- Elemento Coesivo:

A coesão textual pode ser subdividida para que entendamos melhor o funcionamento das nominalizações com funções coesivas, conforme mostra a discussão a seguir:

- (1) elo coesivo estabelecido através de uma nominalização por um resgate anafórico, geralmente precedido por um pronome demonstrativo ou advérbio;

Exemplo 12- Resposta à questão 5

“Protágoras quis dizer com esse **fragmento** que o homem esta sempre mudando ele esta sempre em um eterno devir.” (Texto 10)

No exemplo acima, o aluno utiliza a metáfora gramatical para resgatar o enunciado da questão e, assim, oferecer uma resposta mais completa à pergunta realizada.

(2) a metáfora gramatical é utilizada para encerrar ou sintetizar o texto através de um marcador de discurso.

Exemplo 13

“**Conclusão**, hoje nos importamos tanto com o futuro e com uma ocupação social que esquecemos de viver o presente, com isso não damos valor à certos momentos que depois são irreversíveis em nossa vida.” (Texto 93)

O extrato reflete a escolha do aluno por sinalizar a conclusão da redação através de um marcador textual. O resgate de momentos preciosos, nesse caso, refere-se a todas as argumentações tecidas ao longo do texto.

(3) a coesão é estabelecida através de uma troca lexical no intuito de evitar a repetição do mesmo vocábulo.

Exemplo 14

Enunciado da questão: As sequências de RNA mensageiro a seguir **codificam** peptídeos com atividades biológicas específicas...Explique por que um tipo de aminoácido pode estar relacionado com mais de um tipo de códon.

Resposta do aluno: “porque a **codificação** desses cólons é parecida e não tem uma grande alteração de sua composição, podendo assim gerar o mesmo aminoácido.” (Texto 45)

No excerto, a coesão estabelecida entre a pergunta e a resposta é realizada, pelo aluno, através de uma nominalização. A escolha caracteriza uma inovação por parte do discente, uma vez que o avaliador optou por utilizar a versão mais congruente no enunciado por meio do processo verbal.

Categoria 3- Metáfora Sistematizada:

As metáforas sistematizadas são aquelas cuja utilização tornou-se mais usual que a forma verbal correspondente e que, por isso, já se encontram sistematizadas no sistema linguístico, fazendo com que seu desempacotamento seja uma tarefa não natural.

Exemplo 15

“O conceito de “esclarecimento” é falho pois ao analisarem a sociedade Adorno e Horkheimer percebem que o homem consegue manipular de forma a trazer benefícios à população, a natureza mas não consegue estabelecer um **relação** correta para com o próximo, justificam tal afirmação com exemplos como nazismo. Portanto, há fracasso do projeto iluminista com suas propostas de manipulação do homem.” (Texto 27)

Reescrever a oração tentando desempacotar a metáfora gramatical soa estranho, por exemplo, “*o homem não se relaciona de forma correta com o próximo*”. A forma nominalizada é a expressão mais óbvia e esperada por ser mais comumente escolhida por indivíduos.

O quadro a seguir apresenta de forma resumida as categorias aqui discutidas:

Funções e Características		
Objetificação	Elemento Coesivo	Metáfora Sistematizada
(1) apagamento do <i>ator</i> ;	(1) ligação de partes do texto	(1) integração ao sistema da língua.
(2) apagamento de marcas temporais;	(2) (orações, parágrafos ou enunciado de questão de prova);	
(3) minimização da assertividade ou diretividade discursiva;	(2) fechamento ou síntese do texto;	
(4) não negociação do significado na argumentação.	(3) eliminação de repetições lexicais.	

Figura 8. Funções e características das nominalizações.

O recurso da metáfora gramatical ideacional nos permite expandir o cenário de significados (Martin & Rose, 2003), a realidade passa a ser vista como uma relação entre coisas abstratas onde há a transferência do significado do processo para o nome. Conseqüentemente, o falante/escritor pode enumerar, descrever, classificar, qualificar as nominalizações e aumentar a complexidade do grupo nominal escolhido.

2.2.4

Metáfora Gramatical no Desenvolvimento Linguístico do Indivíduo

O domínio da metáfora gramatical consiste em um desenvolvimento complexo na evolução do sistema linguístico do indivíduo, visto que esse processo não se restringe à expansão de subsistemas, mas na reorganização dos

subsistemas já existentes para desempenharem funções diferentes (Derewianka, 2003:185). Desenvolver o significado metafórico é, pois, uma maneira de expandir qualquer sistema de significados, permitindo que recursos semióticos criem significados adicionais (Painter, 2003:151).

Halliday propõe que o indivíduo começa a produzir significados metafóricos interpessoais a partir do 2º ano de idade. Além disso, o autor sugere fases pelas quais as crianças passam até atingirem a adolescência, período em que, teoricamente, estão aptas a produzirem significados metafóricos ideacionais (Halliday, 1994; Derewianka, 2003; Painter, 2003; Torr & Simpson, 2003). No entanto, estudos revelam que modos metafóricos de expressão elaborados são característicos do discurso adulto e não da criança/ adolescente (Christie, 2002: 47; Derewianka, 2003:213; Halliday, 1994:342). Observemos a figura abaixo:

Fase de Desenvolvimento	Idade	Característica	Exemplo
<i>Generalização</i>	2 anos	A criança organiza sua experiência de acordo com similaridades/ diferenças.	<i>Carro</i> pode designar qualquer veículo independente de forma, tamanho, cor ou capacidade.
<i>Abstração</i>	5-7 anos	Começa a entender conceitos abstratos, mesmo que haja necessidade de negociação de significado.	Diálogo entre mãe (M) e filho (F) M: Este é o <i>objetivo</i> de fazer isso! F: O que é <i>objetivo</i> ? M: um...um... quer dizer o que a pessoa quer que aconteça. ¹⁰
<i>Metáfora</i>	9-10 anos 14-15 anos ¹¹	Começa a compreender modos metafóricos de expressão e a produzir metáforas gramaticais ideacionais simples, especialmente nominalizações. Adolescentes aptos a produzir metáforas gramaticais mais complexas. (expansão dos sistemas pré-existentis)	Diálogo entre Pai (P) e filho (F) P: ...nós exportamos muito F: nós somos um grande exportador de gás natural também. ¹² “Significa a descoberta de tudo, a contemplação da realidade, a ampliação e a saída da ignorância para o conhecimento , das sombras para a luz, claridade.” (Texto 1)

Figura 9. Fases do desenvolvimento da metáfora em crianças/ adolescentes.¹³

¹⁰ Exemplo retirado de Torr & Simpson(2003:173) e traduzido pela autora deste trabalho.

¹¹ De acordo com Derewianka, 2003: 185.

¹² Exemplo retirado de Derewianka (2003:216) e traduzido pela autora deste trabalho.

A proposta oferecida por Halliday sugere que a capacidade da criança de começar a desempacotar as metáforas gramaticais, especialmente de natureza *ideacional*, ocorre no final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (aproximadamente 10 anos de idade ou 5º ano) como resposta às demandas funcionais da linguagem escrita (Painter, 2003: 151). A habilidade de utilizar a língua desta forma abstrata é considerada relevante para o desenvolvimento do letramento, uma vez que este recurso linguístico faz-se essencial na construção da língua escrita e registros técnicos (Torr & Simpson, 2003: 170). Entretanto, vale ressaltar que o percurso do desenvolvimento da compreensão/ produção da metáfora gramatical *interpessoal* inicia-se muito antes, a partir dos 3 anos de idade na fase da pré-escola, assim como o uso de algumas metáforas mortas ou sistematizadas (Halliday, 2009; Torr & Simpson, 2003).

A metáfora gramatical de natureza interpessoal é crucial no que tange a habilidade de expressar pontos de vista, possibilidades/ probabilidades, discutir posicionamentos e negociar significados. A metáfora gramatical ideacional, por outro lado, é crucial no desenvolvimento da escrita e da produção textual no contexto escolar.

De acordo com os estudos supracitados e outros (Christie, 2006; Schleppegrell, 2004), a fase da vida em que estamos linguisticamente aptos a compreender e produzir metáforas gramaticais ideacionais, corresponde ao Ensino Médio da vida escolar do indivíduo. Consequentemente, o *corpus* coletado nesta pesquisa retrata exatamente esse período escolar para que possamos verificar se o corpo discente está realmente alinhado à expectativa acadêmica, ou seja, se os alunos produzem o discurso semelhante àquele encontrado no ambiente científico.

2.3

A Escrita na Ciência e na Escola

¹³ Quadro criado pela autora deste trabalho.

2.3.1

Metáfora Gramatical na Linguagem da Ciência

Para iniciarmos esta seção, faz-se necessário esclarecer que o termo ciência é entendido no presente trabalho de uma forma ampla a qual engloba as ciências da natureza, as ciências humanas e as ciências relacionadas a linguagens e códigos. O discurso científico reside na combinação da tecnicidade teórica e do argumento elaborado e sequencial (Halliday, 2009:116), os quais se baseiam no poder gramatical de condensar vários significados em estruturas nominais. Essa é uma característica do sistema da escrita do conhecimento e da ciência de teorizar o mundo físico dos processos através da criação de um novo mundo vastamente habitado por *entidades* virtuais criadas a partir da interseção do *processo* e da *coisa* (Halliday, 2004:44). Assim, a metáfora gramatical traz, principalmente por meio de nominalizações, a reconstrução da experiência na qual a realidade passa a ser constituída de *coisas* ao invés de *processos* do fazer e acontecer (Halliday, 2009:125). Podemos argumentar, pois, que a base do pensamento científico utiliza-se do poder do recurso linguístico da metáfora gramatical e o explora para criar novos fenômenos virtuais. Segundo Martin (apud Halliday & Matthiessen, 1999:271), seria impossível construir conhecimento técnico sem o uso da metáfora gramatical que representa o mundo por meio de *coisas*.

Halliday & Matthiessen (1999: 275) sugerem que a metáfora gramatical é central na construção da experiência científica ou daquilo que foge do conhecimento leigo. O processo de nominalização (uma das mais frequentes ocorrências da metáfora gramatical ideacional) harmoniza-se com a ideologia da ciência e o seu uso dá estabilidade e permanência ao texto a fim de estabelecer princípios gerais para a construção do senso comum (Halliday, 2004:47). Através do uso da metáfora gramatical, o cientista pode fazer o mundo parar, torná-lo em uma coisa consistente (coisificar) ou até mesmo criar novas realidades virtuais. (Halliday, 2009:116). A partir do momento que se torna uma *coisa*, o conhecimento vira não negociável (Thompson, 1996:230). Por exemplo, se um cientista diz que ‘A **mutação** em um gene humano provoca cegueira’, o processo do *gene mutar* se torna uma verdade através da nominalização, sem que haja espaço para negociações de significados. Tal fenômeno ocorre porque o Finito

Verbal desaparece quando o verbo é metaforizado em um substantivo. A desinência modo-temporal está marcada no verbo e quando esse significado passa a ser realizado por uma metáfora gramatical, a referência temporal se perde e a verdade científica expressa pela nominalização torna-se atemporal e universal. Com isso, o estabelecimento de verdades atemporais pela ciência torna certas verdades incontestáveis.

A utilização/ manipulação da gramática para a construção do conhecimento científico tem sido prática da comunidade acadêmica no intuito de criar objetos técnicos e abstratos desde a Idade do Ferro (*Iron Age*) (Halliday, 2004:119). Se observarmos a história do discurso da tecnologia e da ciência, encontramos o surgimento de estratégias que se utilizam de novas maneiras de organizar a gramática como recurso de criar significados por meio do processo de metaforização. Na Grécia antiga, alguns substantivos eram usados como termos técnicos que não seriam exemplos de metáfora gramatical, mas possuíam uma característica metafórica por serem uma entidade abstrata (Halliday, 2004). Culturas do continente euro-asiático (Grego, Chinês e Sânscrito, por exemplo) visavam a discursos relacionados a cálculos e medidas, ou seja, a linguagem da matemática era predominante em textos científicos. Esse paradigma persistiu pelos períodos clássico e medieval.

No século XVII, cientistas faziam uso da língua ainda centrada no autor e marcada pelo uso do pronome em 1ª pessoa e por construções verbais ricas em voz ativa, muitas vezes no gênero *cartas* (Atkinson, 2001: 47). Ainda no final desse século, cientistas como Newton e Galileu iniciaram uma nova tendência linguística: a descrição de seus experimentos fazendo uso da metaforização, principalmente através da nominalização, recurso linguístico que cria um universo de coisas estáveis e determinadas. Banks (2003: 131) acrescenta que havia poucas ocorrências de metáforas gramaticais nesses textos, mas observou-se uma alta incidência de grupos nominais densos, marcando, assim, o nascimento da linguagem científica (Halliday, 2004:145; Banks, 2003:131). Nessa perspectiva, a linguagem era organizada com uma abordagem filosófica. Em outras palavras, a linguagem não era simplesmente usada com a finalidade de transmitir o conhecimento obtido, mas no intuito de criar um novo modo de se chegar ao conhecimento. O discurso científico desenvolveu uma nova forma de organizar a língua centrada no objeto, tendência que foi seguida nos séculos

subsequentes. A objetificação do discurso tornou o autor menos importante que o objeto sob investigação, criando, assim, um distanciamento da voz do cientista no discurso através do uso da 3ª pessoa. O objeto científico assume, pois, uma crescente importância na linguagem das ciências.

A linguagem científica passou a construir a realidade de maneira fixa e determinada na qual *coisas* predominam e processos servem para defini-las e classificá-las (Halliday, 2004: 223). Ademais, o discurso nas áreas das ciências biológicas tornou-se mais abstrato à medida que se tornou mais experimental e menos descritivo no século XX (Banks, 2003: 144). A mudança na orientação do discurso tornou-se um componente essencial para aumentar o domínio intelectual, marca de prestígio e poder.

Podemos concluir, portanto, que as nominalizações são marca do discurso científico moderno (Basílio, 2007: 82), assim como o uso da voz passiva (Atkinson, 2001:61). Entretanto, com o crescimento da tecnologia da informação e avanços nas relações de ordem social menos elitistas e mais democráticas, o próximo paradigma da ciência tende a ser baseado na síntese (Halliday, 2004; 2009:123). A distância entre a linguagem escrita e falada vem se estreitando e esta nova fase pode refletir construções que se caracterizam pela síntese dos modos oracionais e nominais.

A linguagem da ciência é muito presente na rotina escolar. Textos, livros didáticos e o discurso científico naturalizado na falas dos docentes fazem parte do cotidiano das salas de aula. No entanto, muitos alunos queixam-se da dificuldade em compreender e produzir esses textos devido a sua complexidade. Algumas pesquisas (Valério, 2012; Projeto FAPERJ 2008, dentre outras) têm sido feitas com o *corpus* de produções textuais obtidas da disciplina de Língua Portuguesa e têm comprovado a dificuldade dos alunos em lidar com o discurso acadêmico, mais complexo e metaforizado. O presente estudo, no intuito de desenvolver e aprofundar esses estudos, pretende analisar a produção escrita dos alunos em três áreas distintas para verificar a extensão do uso da ferramenta linguística que é comumente encontrada no discurso científico: a metáfora gramatical.

2.3.2

Letramento e Multiletramentos

A história do termo *letramento* no Brasil iniciou-se na década de 1980. Esse novo vocábulo foi usado por Mary Kato em 1986 na sua obra *'No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística'* (Kleiman, 1995; Mortatti, 2004) sob influências da palavra inglesa *'literacy'*, a qual significa a capacidade que um indivíduo tem de ler e escrever em sua língua mãe (Oxford English Dictionary), que, em seu uso corrente, pressupõe uma interação entre exigências sociais e competências individuais (Mortatti, 2004). Nessa época, outros autores (Tfouni, 1988; Kleiman, 1995; Soares, 2002) começaram a utilizar o vocábulo 'letramento' para contemplar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, uma vez que, até então, a preocupação social restringia-se apenas à alfabetização a qual referese somente

“à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, de instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.” (Tfouni, 1988).

A partir dessa nova perspectiva centrada também no interesse social e não mais exclusivamente no individual, iniciam-se, na academia, estudos cujas respostas “possam promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita” (Kleiman, 1995).

Conseqüentemente, letramento passa a ser visto como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995), ou seja, o letramento não se restringe mais ao fato de o indivíduo ser alfabetizado ou não. Essa nova perspectiva transcende o contexto escolar e caracteriza o letramento como prática social em que identidades e poder são construídos. O conceito de letramento abrange os vários usos e funções da leitura e da escrita em uma sociedade letrada. Nessa ótica, o indivíduo letrado é aquele cujas marcas de seu

conhecimento linguístico ficam silenciosamente impressas e o acompanham em outras esferas de sua vida pessoal e social, ou seja, facilitando o seu trânsito em diferentes contextos sociais.

Kleiman (1995), no entanto, classifica de duas maneiras o letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. De acordo com o primeiro modelo, o letramento é visto de uma forma singular e individual em que a escrita e leitura são neutras, universais e independentes do contexto social. Por outro lado, o modelo ideológico de letramento afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social onde “os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (Rojo, 2009: 98-9; Mortatti, 2004).

Alguns estudos em contextos acadêmicos brasileiros (Mortatti, 2004) têm revelado que o modelo de letramento predominante nas escolas é o autônomo o qual considera a aquisição da escrita um processo neutro, individual que não varia no tempo e no espaço e independe de sociedade, cujo produto final restringe-se somente à capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo. Kleiman (1995) sugere, no entanto, que o modelo ideológico de letramento deveria ser aquele utilizado em programas pedagógicos não só por conta de sua pluralidade, mas também por contemplar uma pedagogia culturalmente relevante e crítica.

Estudos realizados no início do século XXI (Rojo, 2009) apontam que existe uma

“heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/ linguagem em geral e sociedades letradas têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.” (Rojo, 2009: 102)

Linguistas estrangeiros (Street, 2003; Hamilton, 2002, apud Rojo, 2009) também sugerem que essa abordagem implica o reconhecimento de letramentos múltiplos que englobam culturas locais e globais, ou seja, letramentos da vida cotidiana e letramentos sistematizados em agências como escola, família, igreja, dentre outras, respectivamente. O mundo contemporâneo, repleto de avanços tecnológicos, exige diferentes habilidades dos leitores/escritores relativas a aspectos visuais (cores, imagens), sonoros, corporais e do movimento (dança,

esportes) que ampliam a noção de letramento em uma perspectiva multissemiótica (Rojo, 2009:107). Ademais, precisamos contemplar os letramentos críticos e protagonistas que implicam em escolhas éticas, isto é, uma leitura múltipla realizada de maneira crítica que habilite o leitor a desvelar suas finalidades, intenções e ideologias (Rojo, 2009).

Para que todos esses letramentos sejam contemplados no contexto escolar, algumas mudanças na rotina da escola deverão ser incorporadas por todos aqueles envolvidos no processo pedagógico. Pesquisas bastante recentes (Schleppegrell & Hallaron, 2004), por exemplo, propõem que, para que alunos obtenham um melhor desempenho escolar, é necessário que professores, de forma geral, tenham conhecimento sobre como a linguagem é construída em suas áreas de conhecimento. Assim, esses profissionais estarão aptos a promover o ensino simultâneo de conteúdo e língua. Consequentemente, o ensino de língua não fica sendo responsabilidade exclusiva do professor de língua materna, mas de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A sugestão dada pelas autoras supracitadas é bastante pertinente e parece ser de grande eficácia. No entanto, remodelar o ensino nas escolas brasileiras para promover as adaptações necessárias requer muitas modificações em todas as esferas das instituições: novas grades curriculares contemplando todas as necessidades pedagógicas de cada disciplina, aumento da carga horária para que a redistribuição de conteúdos seja realizada, conhecimento, implementação e aceitação da nova abordagem por parte do corpo docente, dentre outras. Ensinar Filosofia, por exemplo, não deveria se restringir somente ao ensino de conteúdos técnicos e específicos da área, mas deveria também se expandir para implementar a apresentação de como o conhecimento filosófico é construído linguisticamente e que expectativas deveriam ser atingidas por parte do aluno. Em outras palavras, a estrutura do texto em um determinado gênero deveria ser explicitada com o intuito de tornar o conteúdo acessível para o aprendiz. Torna-se necessário, então, proporcionar ferramentas para que alunos alcancem uma escrita avançada e compatível com seu nível acadêmico. Partindo da premissa de que o professor é o agente que transmite formas de conhecimento e discursos de outros locais institucionais e as realoca para sala de aula (Christie, 1998: 174), a participação do professor no que tange a inserção dessa prática em seus planejamentos é de suma

importância para que o corpo discente possa participar dos diferentes discursos com sucesso.

A mudança de paradigma, entretanto, pode incomodar educadores de inúmeras maneiras. Alguns podem alegar que não possuem formação adequada para o ensino de português aplicado a sua disciplina. Isso demandaria uma formação continuada dos docentes e um treinamento diferenciado, uma vez que as disciplinas não são abordadas dessa forma nos cursos universitários de formação de professor. O foco das graduações no Brasil reside no saber e no domínio de conteúdos específicos de cada área, não incluindo o ensino do discurso utilizado pela área específica. Para que a cultura de ensino simultâneo de conteúdo e língua em todas as áreas do conhecimento se torne possível nas escolas brasileiras é mister que o processo seja gradual e que toda a comunidade escolar esteja conscientizada quanto à necessidade do desenvolvimento de um projeto pedagógico mais completo.

2.3.3

Escola, Escrita e Metáfora Gramatical

A escola é comumente vista como um espaço social onde o contato com as letras na construção de conhecimento ocorre de forma sistemática e intensa. Essa concepção parece fazer parte do imaginário coletivo que atribui à escola a responsabilidade de ser o caminho mais seguro de inserção na sociedade letrada (Mollica, 2007). É por meio da escola que indivíduos se tornam agentes ativos, transformadores e, portanto, capazes de obter ascensão social. Consequentemente, a escola pode ser considerada como uma das agências responsáveis pelo letramento do aluno, levando-o à inclusão social, e, possivelmente, à almejada ascensão social.

“Essa instituição [a escola] tem o papel explícito de tornar ‘letrados’ os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência” (Oliveira, 1995).

Nessa ótica, aparentemente, somente aqueles indivíduos desprovidos da oportunidade de ingressar na escola fariam parte do grupo dos não letrados ou pouco letrados. É importante ressaltar que atualmente muitos alunos regularmente matriculados em escolas, sejam elas públicas ou privadas, apresentam dificuldade de se expressarem utilizando a forma padrão escrita ou falada. As marcas da oralidade coloquial ficam registradas em contextos onde uma modalidade formal seria mais adequada. Os alunos reclamam e apontam a dificuldade em transitar em um contexto mais rebuscado chegando até a dizer que a língua padrão parece uma outra língua. Pesquisas recentes (Oliveira, 2006; Castro, 2009; Nóbrega, Oliveira & Schlee, 2010) sugerem que a produção escrita desses alunos é bastante simples e oralizada. Nesses estudos, observou-se que as estruturas frasais são pouco elaboradas com raros usos de subordinação ou orações complexas, o vocabulário aparenta ser bastante restrito, e ainda existe falta de precisão ortográfica. Além disso, com o advento de novas tecnologias e outras formas de comunicação, tais como, *blog* e *MSN*, onde a língua escrita reproduz a oralidade, a modalidade escrita dos alunos mostra sinais de influência desses meios sobre a ortografia.

Essa constatação não é somente observada no contexto escolar em que trabalho, onde a reclamação dos professores de diferentes áreas de conhecimento é recorrente, mas também em estudos realizados na academia (Coracini, 1998; Cavalcanti, 1999). Acredita-se que a escola não deve substituir a norma popular, que alunos já dominam antes mesmo de ingressar na instituição de ensino, pelos modelos da norma padrão, mas ensinar que ambas as formas de linguagem coexistem e são utilizadas na comunicação de acordo com as exigências das circunstâncias. Pesquisas diversas (Coracini, 1998; Cavalcanti, 1999) revelam que a norma padrão pode ser considerada, por esses alunos, uma outra língua ou dialeto. Tal fenômeno é conhecido como *bidialectismo* (Cavalcanti, 1999) o qual admite a coexistência de duas formas de linguagem que podem ser usadas na comunicação, ou seja, aquela falada e já dominada por esses alunos e aquela almejada- a forma padrão. Diante dessa situação, o ambiente escolar pode ser visto como bilíngue ou bidialetal (Cavalcanti, 1999), onde o distanciamento entre a modalidade oral e a modalidade escrita vem, ao longo dos anos, aumentando e tornando os alunos cada vez mais bilíngues em sua própria língua (Projeto:

“Escrita e Inclusão Social: análise de *corpus* e a metáfora gramatical no Ensino Médio”¹⁴).

Acredita-se, assim, que exista um abismo entre a linguagem oral dos alunos e a sua produção escrita. Essa constatação também é observada no discurso de outros professores de diferentes áreas de conhecimento que constantemente reclamam da falta de domínio, por parte do aluno, do português de maior prestígio, que deveria ser aquele produzido no contexto escolar. A dificuldade do corpo discente é comumente verificada em exercícios discursivos ou em avaliações.

No Brasil, há um mito de que exista um monolinguismo em todo o seu território, isto é, todos os brasileiros falam/ escrevem a língua padrão. No entanto, é incontestável que essa postura é falsa. Em escolas, os contextos bidialetais aparentam ser ignorados, o que passa a impressão de um cenário monolíngue. É necessário, pois, que essa problemática seja desvelada e tenha visibilidade para que educadores, linguistas e todos aqueles envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, possam, de fato, tentar solucionar ou atenuar esse problema de grande impacto social: o não domínio da escrita padrão. Vale ressaltar, também, as diferenças existentes na construção do discurso nas diferentes áreas do saber no tocante ao significado (cf. seções 2.3.1 e 2.3.4), ou seja, a maneira como os textos são elaborados em cada área.

Pesquisas de órgãos oficiais do governo brasileiro sobre avaliações nacionais (ENEM , SAEB¹⁵) e internacionais (PISA¹⁶) mostram que 41% dos jovens concluem o Ensino Médio apresentando capacidade de leitura incompatível com as séries cursadas (Rojo, 2009: 34), ou seja, alunos demonstram habilidades de leitura abaixo do esperado para a escolaridade em questão. Sob essa perspectiva, os indivíduos que não têm a oportunidade de adquirir ou dominar a modalidade escrita encontram-se excluídos de uma sociedade que visa às práticas de leitura e escrita como uma maneira de constituir cidadania plena.

“O modo de inserção dos membros dos grupos ‘pouco letrados’ na sociedade tem a marca de exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade” (Oliveira, 1995).

¹⁴ Informações no site www.emeg.net.br.

¹⁵ ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio; SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica.

¹⁶ PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Dessa forma, acredito que a prática da escrita em contextos escolares promove inclusão social¹⁷, uma vez que habilitamos alunos a produzirem padrões linguísticos adequados aos diferentes contextos sócio-culturais, tornando-os mais letrados e preparados para encararem o mundo real, o que também é defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

“Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” (Brasil, 2000: 23)

Acredita-se que o letramento seja uma das saídas para a discussão em questão (Mollica, 2007; Christie, 2002; Scheleppegrell & Colombi, 2002). Entendendo-se letramento, de forma geral, como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de escrita e leitura (Soares, 2002) em que língua e contexto coparticipam na construção de significados (Hasan, 2011:182; Scheleppegrell & Colombi, 2002:2), cabe à escola, como um todo, responsabilizar-se pela tentativa de mudança. Para que isso ocorra, é mister que os profissionais de educação, assim como a própria escola, estejam preparados para lidar com essa abordagem, ou seja, necessita-se que todos estejam aptos para migrar de um letramento autônomo para uma perspectiva ideológica (cf. seção 2.3.2) a qual destaca explicitamente “o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas culturais mas também das estruturas de poder numa sociedade.” (Kleiman, 1995). Ademais, acredita-se (Scheleppegrell & Colombi, 2002: 3-7) que, para habilitarmos alunos a participar das instituições em nossa sociedade, precisamos de uma nova compreensão das demandas do letramento dessas instituições e de abordagens que proporcionem ao corpo discente as experiências necessárias para que eles possam dialogar e aumentar o repertório de formas para participar em outros contextos. Vale lembrar, contudo, que os alunos adicionam discursos secundários àqueles já interiorizados na esfera doméstica adquiridos através de socialização com familiares e comunidade local. Para tanto, a escola deveria tentar desenvolver programas de ensino melhores que fossem mais adequados às necessidades do aluno (Christie, 2002: 64), com o intuito de

¹⁷ Habilitar e dar ao aluno a oportunidade de exercer práticas sociais de escrita e leitura em diferentes contextos sociais de forma eficaz.

habilitar esse indivíduo a participar mais ativamente e com maior adequação do uso de gêneros educacionais.

Muitos linguistas (Scheleppegrell, 2006; Celce-Murcia, 2002; Lemke, 1990) consideram o ensino explícito de certas estruturas linguísticas uma abordagem que cria, no aluno, a consciência de saber quando e porque uma estrutura deve ser usada. Isso não deve significar a formatação da escrita através da padronização de um modelo fechado, mas uma tentativa de elucidar quais expectativas o discurso escolar tem e de auxiliar o aluno a atingi-las. O corpo discente necessita obter acesso aos gêneros educacionais a que não são expostos no dia a dia e dos quais estão muito distantes. Letramento é pautado na igualdade (Celce-Murcia, 2002: 15) e na promoção de oportunidades iguais para que todos os alunos possam desenvolver, com precisão, suas habilidades discursivas em diferentes contextos, ou seja, reconhecer e utilizar o discurso estabelecido e esperado pelos membros de uma determinada comunidade (Scheleppegrell & Colombi, 2002: 8) em uma determinada situação.

Scheleppegrell & Colombi (2002:6) propõem duas perspectivas de letramento, a saber, letramento como atividade social e letramento como atividade linguística. A primeira proposta preconiza a socialização do indivíduo em diferentes comunidades discursivas como ponto de partida, visando à construção interacional do significado em contextos sociais e culturais. O letramento como atividade linguística foca no papel da linguagem na construção de contextos sociais, examinando as características do texto, ou seja, foca no papel ativo das escolhas gramaticais e lexicais realizadas em contextos de letramento. Assim, o(s) letramento(s) objetiv(am) fazer com que os alunos aprendam novas formas de utilizar a língua e novas maneiras de pensar e desenvolver novas habilidades cognitivas por meio, segundo Lemke (1990:136), do desenvolvimento de uma consciência explícita de como o texto constrói e representa o conhecimento.

Halliday (apud Scheleppegrell & Colombi, 2002: 10-11) afirma que a abstração gramatical é a chave para iniciar o letramento e a metáfora gramatical é a chave para a educação. Segundo Colombi (2006: 160), saber usar a metáfora gramatical em gêneros acadêmicos significa possuir uma parte essencial do desenvolvimento da linguagem acadêmica e, conseqüentemente, uma maturidade na escrita.

Algumas pesquisas (Valério, 2012; Castro, 2009; Schelepegrell, 2006; Christie, 2002) constatam que o domínio da metáfora gramatical pode contribuir imensamente para um maior aproveitamento do aluno no que tange à leitura e à escrita no contexto escolar. Esse recurso linguístico é fundamental para a elaboração de textos produzidos no ambiente escolar, uma vez que a metáfora gramatical é característica da linguagem da ciência e, conseqüentemente, da escrita acadêmica. Por outro lado, um dos maiores problemas para a construção de texto por parte dos alunos do Ensino Médio pode ser a falta de domínio da metáfora gramatical (Christie, 2006). Isso explicaria a dificuldade de produzir e/ou entender construções que resultem de transformações de ideias mais concretas em ideias mais abstratas, ou seja, nominalizações ao invés de processos verbais (Halliday, 1994; Heyvaert, 2003; Schleppegrell & O'Hallaron, 2004). Essa falta de domínio linguístico pode comprometer o sucesso da construção do conhecimento no contexto escolar. Desenvolver a habilidade da metáfora gramatical nos alunos seria, então, uma alternativa para que eles produzissem textos bem escritos no gênero em questão e na área do conhecimento apropriada.

Segundo Christie (2006), existe um 'rito de passagem' entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio caracterizado pelo desenvolvimento e domínio da metáfora gramatical. Alunos ao longo do Ensino Fundamental deveriam ser expostos a esse tipo de construção linguística do conhecimento e ir, gradualmente, incorporando essa transformação linguística, adequando-a a cada área do saber (Lemke, 1990: 130). É mister que entendamos que a linguagem científica é uma maneira especializada de se falar sobre o mundo (*op.cit.*, p.150) e que essa forma de pensar não está incorporada na linguagem do cotidiano dos alunos. É preciso que alunos aprendam a compreender a construção do discurso científico para que possam fazer parte desse ambiente no âmbito escolar e nele transitar.

Assim, torna-se extremamente necessária a participação efetiva dos professores de todas as áreas no ensino do uso da linguagem científica. Essa tarefa, no contexto pedagógico brasileiro, não deveria ser transferida exclusivamente para o professor de língua portuguesa, haja vista que cada disciplina tem sua especificidade e não é papel do professor de português dominá-las. Um trabalho interdisciplinar deveria ocorrer para que esse tipo de questão fosse minimizado. Vale reafirmar a necessidade de que haja uma conscientização

naturais, baseando-se em análises estatísticas de probabilidade, ao passo que as ciências humanas, geralmente, utilizam procedimentos de origem qualitativa com argumentação fundamentada.

Torna-se necessário, assim, examinar a variação da escrita entre as disciplinas a fim de entender como as áreas do saber constroem e negociam conhecimentos (Conrad, 2001: 94). É importante investigar a escrita para sabermos se os textos analisados nesta pesquisa reproduzem o estilo individual do autor, se são característicos da disciplina, ou se apresentam aspectos típicos de outros gêneros escolares.

Filosofia

A disciplina de Filosofia segue a tradição científica de escrita em que o discurso é centrado no objeto sob investigação e não em seu autor (Atkinson, 2001: 45), tornando os textos mais teóricos e tirando de cena o responsável pelo pensamento proferido. Segundo Barros (2011: 156), o *filosofar* requer três elementos essenciais: a *problematização*, a *conceituação* e a *argumentação*. É através da prática do filosofar que o aluno se apropria das regras do discurso da área e a sua compreensão/ produção é adquirida com a experiência da filosofia como atividade intelectual. Sússekind (2010: 395) argumenta que

“a filosofia como doutrina científica implica um uso rigoroso da escrita, concebida como instrumento adequado para apresentar as cadeias de argumentos, os passos que, desdobrando e articulando conceitos seguindo as exigências da lógica, permitem chegar a conclusões verdadeiras”

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de Filosofia da escola onde foram coletados os dados desta pesquisa (anexo 7.13), a disciplina objetiva desenvolver no aluno uma autonomia que o torne capaz de construir uma sociedade emancipada por meio de atividades pedagógicas tais como leitura, escrita e debate. A leitura engloba não só textos filosóficos, mas também textos de diferentes registros que devem ser analisados com uma perspectiva filosófica. Ademais, espera-se que o aluno consiga interpretar e contextualizar conhecimentos filosóficos na visão dos autores estudados e nos textos de origem.

Estimula-se, também, a escrita (ou debate) argumentativa que revele o lado autoral do discente por meio de sua reflexão. O ensino da disciplina centra-se no acesso dos alunos à tradição da filosofia por meio da aquisição de aptidões que lhes permitam refletir com base em instrumentos específicos da natureza argumentativa da Filosofia.

A presença de períodos longos, repletos de estruturas linguísticas complexas, como as nominalizações, dentre outras, é observada no próprio PPP de Filosofia da escola examinada na presente pesquisa (vide anexo 7.13). Observemos o primeiro parágrafo:

“Como é do conhecimento de todos, no mundo contemporâneo coexistem um enorme avanço do conhecimento científico e tecnológico, cujos resultados mais evidentes são os inúmeros benefícios no incremento da produtividade econômica e na melhoria das condições técnicas da vida humana, e uma incompreensível injustiça e desumanidade na distribuição desses benefícios, cuja face mais evidente é a crescente *exclusão social* e a *anomia ética*, caracterizada pela falta de solidariedade, pelo *individualismo* e perda de confiança da cultura em si mesma.” (CPII, p. 341)

No extrato, verificamos apenas a presença do processo verbal relacional *ser*. Isso indica que a proposição é construída por meio de muitos sintagmas nominais que tornam o texto complexo e que podem criar uma dificuldade de entendimento devido aos diversos desempacotamentos a serem realizados. Substantivos são o principal meio através do qual escritores referem-se a entidades ou conceitos e sua alta frequência reflete uma alta densidade de informação (Conrad, 2001: 98). Possivelmente, a complexidade dos textos está associada não somente à abstração dos conceitos filosóficos, mas também à forma da construção desse texto.

Biologia

O universo da Biologia apresenta-se de forma mais concreta que o da Filosofia pelo fato de retratar/ descrever experimentos empíricos ao passo que a disciplina Filosofia, aqui representando as ciências humanas, tece argumentações no âmbito das ideias. Por exemplo, a palavra *reprodução* consiste em uma metáfora gramatical que indica o ato de reproduzir que é bastante concreto. Em

Filosofia, as relações entre processo verbal e nominalização não apresentam esse grau de concretude. O enunciado da prova de Filosofia do 1º ano representa uma boa ilustração: “Portanto, na **concepção** aristotélica, a felicidade está relacionada à **realização** humana e ao sucesso naquilo que se pretende obter...” (anexo 7.1). Há duas realizações da metáfora gramatical que estão inseridas em uma construção frasal de alta complexidade semântica e discursiva. Essa combinação, duplamente complexa, tende a gerar mais dificuldades para a compreensão do texto filosófico por parte do corpo discente, e conseqüentemente, para sua produção escrita; ou seja, a compreensão do pensamento filosófico é muito mais trabalhosa e indireta do que aquela observada em Biologia.

As ciências biológicas também se utilizam de estratégias do discurso científico para a construção do conhecimento. Conrad (2001:98) relata que artigos escritos para especialistas da área biológica costumam ser mais lexicalmente densos, por contribuírem para novas descobertas, do que livros didáticos de biologia, os quais apresentam teorias com mais descrições. Comparativamente, os livros usados nas escolas são menos complexos que a produção na academia, o que não significa leitura simplificada, e sim um texto de cunho mais pedagógico. O mundo natural dos fenômenos é construído com alta presença de nominalizações, muitas vezes complexas, e com baixa presença de atores nos textos através do recurso da voz passiva, ou seja, ausência de agentes humanos, uma vez que o foco centra-se nos objetos observados e nas condições observadas. Para tanto, os textos constituem-se exclusivamente do tempo verbal Presente cujo foco consiste na transmissão de informação específica, exceto quando há relatos dos resultados dos procedimentos efetuados que são realizados com o uso do Passado (Conrad, 2001: 105). O excerto retirado do PPP de Biologia exemplifica esta constatação (anexo 7.14):

“Biodiversidade

Características gerais dos seres vivos; sistemas de classificação- evolução dos sistemas; taxionomia; os reinos; os vírus; as características gerais dos principais grupos.

O estudo da *biodiversidade* deve partir da *historia geológica da vida*, tendo como foco sua origem e evolução no planeta. Tal enfoque permitirá a compreensão das características encontradas nos diferentes grupos taxionômicos hoje existentes, favorecendo a compreensão da necessidade do estabelecimento de um sistema de classificação cada vez mais complexo” (CPII, p. 303)

Apesar de o extrato não fazer parte do material apresentado ao aluno, ele evidencia a forma como o discurso é construído na disciplina de Biologia. Se observarmos o último sintagma nominal sublinhado¹⁸ acima, verificamos a complexidade da estrutura frasal. Há cinco substantivos, dos quais três são metáforas de processos verbais (compreensão/ estabelecimento/ classificação) e requerem desempacotamentos nada simples.

O PPP de Biologia da escola pesquisada nesta Tese propõe a familiarização dos discentes com os códigos, conceitos e métodos relacionados com a Biologia a fim de promover a compreensão da relação entre a ciência, tecnologia e sociedade. Esse movimento pedagógico pretende fazer com que alunos percebam por si sós como o conhecimento na Biologia se estrutura. Provavelmente, não são os termos técnicos da Biologia que trazem complexidade ao texto, e sim a maneira como o significado é construído.

Uma curiosidade encontrada no PPP de Biologia da escola examinada está relacionada com a questão da interdisciplinaridade (item 2.2, anexo 7.14, p. 196). É atribuída à disciplina de Língua Portuguesa a tarefa de habilitar o aluno a analisar, construir e interpretar textos. Em outras palavras, existe um registro departamental oficializando a responsabilidade do professor de Português em prover meios de oferecer suporte aos alunos quanto à língua materna, eximindo, assim, o docente da área biológica do papel de participar do letramento do aluno em práticas sociais da sua área de atuação. Cabe, pois, ao docente das ciências naturais somente ministrar o conteúdo programático previsto no PPP.

Língua Portuguesa

Os dados obtidos de Língua Portuguesa para análise nesta Tese são redações que objetivam avaliar o poder argumentativo do aluno, uma das muitas modalidades de escrita enfocadas no PPP de Português (anexo 7.15). A argumentação é um recurso que tem como propósito o convencimento no intuito de persuadir pessoas a pensarem como nós. “Convencer é construir algo no campo das ideias” (Abreu, 2003: 38). Assim, a argumentação se impõe como uma ferramenta para a vida social, a partir do momento que o ato de argumentar

¹⁸ Grifado pela autora da Tese.

contribui para o processo de desenvolvimento do raciocínio crítico, lógico e reflexivo do indivíduo.

Um dos objetivos do PPP de Língua Portuguesa consiste em habilitar alunos a produzirem textos diversificados (anexo 7.15) e a articularem a linguagem de maneira eficiente. Para tanto, o conhecimento do processo da escrita de um texto argumentativo, por exemplo, faz-se necessário. O discente necessita compreender e produzir o discurso argumentativo de forma adequada, seguindo os conceitos básicos subjacentes à prática argumentativa. A instrumentalização do aluno torna-se, assim, mandatória. A utilização de argumentos confiáveis é necessária para a atribuição de credibilidade do texto. A confiabilidade pode ser evidenciada por meio de citações de pessoas consagradas, por exemplo, ou por meio de dados comprobatórios da tese que promovem, portanto, sustentação da argumentação (Leitão, 2011). A experiência pessoal e o conhecimento de mundo do discente adquiridos por meio de vivências com outros indivíduos em diferentes esferas sociais, ou por meio de leituras diversas contribuem para a produção de uma variedade de argumentos capazes de garantir a eficácia do processo argumentativo. Ademais, a presença de certos elementos linguísticos como a metáfora gramatical, por exemplo, possibilita a criação de uma linguagem mais abstrata (Valério & Oliveira, 2011; Projeto FAPERJ 2008) e, portanto, mais adequada ao âmbito escolar/ acadêmico.

De acordo com o PPP, a disciplina de Língua Portuguesa almeja contemplar uma diversidade de textos e gêneros por sua relevância sociocultural e pelo fato de os textos de diferentes gêneros serem organizados de formas distintas. Por ser uma disciplina transversal à todas as áreas do saber, a Língua Portuguesa pode auxiliar outras disciplinas, mas não pode dar conta de todas as especificidades de cada área do currículo escolar. É reconhecido documentalmente pelo departamento de Português que é tarefa de todos os professores, independente da disciplina lecionada, proporcionar vivências e meios de construção do discurso específico de sua disciplina, o que implica saber como o discurso da área é constituído (cf. p. 202-203, anexo 7.15). O letramento possui uma perspectiva inter e multidisciplinar na qual cada docente deve empenhar um papel social, promovendo experiências, e outro linguístico, proporcionando conhecimento sobre do discurso científico da área.

Um entendimento mais global da variação da construção do conhecimento em áreas do saber distintas é necessário para a fundamentação de decisões no que tange à criação de programas escolares (Conrad, 2001: 107) mais apropriados às necessidades acadêmicas dos discentes, especialmente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, haja vista que a ampliação da competência linguística significa a expansão da compreensão de cada disciplina.

2.4

A Perspectiva de *Corpus*

A Linguística de Corpus, doravante LC, consiste em uma área de conhecimento cuja perspectiva sobre a linguagem se caracteriza por uma análise empírica de *corpora* com auxílio de ferramentas computacionais (Oliveira, 2007). Essa ‘face moderna’ da linguística empírica (Teubert, 1996, p. vi) busca padrões linguísticos não aleatórios que sejam recorrentes em uma língua, ou seja, a LC visa obter evidências de padronização a fim de compreender o funcionamento da linguagem. Tal alegação baseia-se na premissa de que certos vocábulos, significados ou fraseados são mais prováveis na língua do que outros em determinados contextos. A LC proporciona, assim, conhecimento não só sobre a possibilidade de ocorrências linguísticas, mas também sobre sua probabilidade (Granger, 2002). Além disso, sob a perspectiva da LC, a linguagem é vista “como um fenômeno social e analisada a partir de atos concretos da comunicação, isto é, textos reais, buscando o significado onde ele é negociado, ou seja, no discurso” (Oliveira, 2009, apud Teubert, 1996). A análise com base em *corpus* surge da necessidade de um instrumento de estudo mais preciso que não se apóie somente em intuição ou em pequenas coletas de dados, mas em uma análise empírica de grandes *corpora* de textos naturais.

A LC se firmou na segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 60, com o advento dos computadores *mainframe*. Nessa época, Sinclair (1966) e Leech (1966) realizaram trabalhos pioneiros nas áreas de léxico e análise de *corpus*, respectivamente, que marcam as pesquisas em LC até os dias atuais

(Sardinha, 2004). Vale ressaltar, entretanto, que a expansão da LC e o fortalecimento da pesquisa linguística baseada em *corpus* somente se deu nos anos 80 por três motivos: o aumento da capacidade de memória dos computadores, a possibilidade de armazenamento de dados de grandes proporções e a rapidez do processamento dos dados. Por isso, pode-se associar a história da LC à tecnologia. Neste trabalho, *corpus* é entendido como um conjunto de dados linguísticos textuais que ocorrem naturalmente na língua, compilados sistemática e criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística (Sanchez & Cantos, 2004).

No Brasil, pode-se dizer que a LC ainda é muito jovem e que existe formalmente há menos de vinte anos. Essa área de conhecimento foi institucionalizada com publicações (Sardinha, 1999), assim como com os primeiros encontros oficiais realizados em universidades paulistas (USP e PUC-SP) no final da década de 90, que objetivaram ampliar a discussão sobre estudos de *corpus* no que tangia a sua implantação e perspectivas. A partir dessa época, muitas pesquisas foram realizadas e publicações importantes com *corpus* em português começaram a surgir em centros universitários que começaram a ensinar e realizar pesquisas em LC (Viana & Tagnin, 2011; Tagnin & Valle, 2008; Sardinha, 2004).

No intuito de realizar uma pesquisa com *corpus*, há alguns cuidados que devem ser tomados. O *corpus* deve ser composto de textos naturais¹⁹ e autênticos que tenham sido criteriosamente escolhidos com a finalidade de serem um objeto de estudo linguístico. Uma questão polêmica em pesquisas de *corpora* está relacionada à representatividade dos dados (Oliveira & Dias, 2009). Entretanto, Biber, Conrad & Reppen (1998:249) sugerem que dez textos seriam uma quantidade representativa para investigações ligadas à descrição de aspectos gramaticais.

Oliveira (2009:52) propõe que a LC seja considerada como uma teoria de cunho exofórico que “se complementa com pontos de vista de outras teorias da mesma natureza com as quais estabelece interfaces”. Estabelece-se, desse modo, uma conexão entre a LC e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A LC

¹⁹ Entende-se por textos naturais, nesse trabalho, como aqueles que ocorreram na língua de forma espontânea e que não foram gerados com o propósito de fazerem parte de um *corpus*, mas que aconteceram em um contexto sócio-culturalmente situado.

baseia-se na visão probabilística da linguagem que pressupõe que, apesar de traços lexicais, sintáticos, semânticos e discursivos serem utilizados em situações reais, eles não ocorrem na mesma frequência. Embora a LSF descreva a probabilidade dos sistemas linguísticos em seus contextos sócio-culturais sob uma ótica diferente, existe evidência de uma ligação íntima entre a perspectiva de *corpus* e a hallidayana.

“A formulação das teorias de Halliday, na forma da linguística sistêmico-funcional, não se pauta pela exigência de um *corpus* nem do instrumental comumente empregado pelos linguistas do *corpus*. Entretanto, a sua visão de linguagem se encaixa perfeitamente nos preceitos da Linguística de *Corpus* e serve como arcabouço teórico maior no qual ela se pode incluir” (Sardinha, 2000).

A LC possui características empiristas que usam dados provenientes da observação da linguagem como fenômeno social reunidos sob a forma de *corpus*. Esse material compila linguagem natural utilizada por indivíduos da língua em situações reais e é analisado por meio de sua frequência e de seu contexto de uso. A variação obtida na análise não é aleatória, a linguagem segue certos padrões linguísticos que apresentam regularidade e variação sistemática, ou seja, os padrões são estáveis em momentos diferentes e sua frequência pode ser comparada em *corpora* distintos (Sardinha, 2004: 31). Em outras palavras, a ocorrência de um elemento linguístico não é casual e o conhecimento sobre a sua frequência permite a discussão sobre a probabilidade linguística. Na perspectiva hallidayana, muitos traços linguísticos são possíveis teoricamente, mas eles não ocorrem na mesma frequência, ou seja, apesar de haver inúmeras possibilidades de escolhas linguísticas no sistema potencial de significados, há padrões que são mais recorrentes e mais esperados em uma determinada língua ou em um determinado gênero, ou em uma disciplina do que outros. A interseção das duas teorias reside no fato de ambas trabalharem com padrões linguísticos produzidos por usuários em contextos reais definidos para estimar a probabilidade teórica, ou seja, a busca pelo significado onde ele é negociado, isto é, no discurso (Oliveira, 2009). Podemos concluir, pois, que as duas teorias supracitadas são complementares e privilegiam o aspecto social da linguagem, valorizando seu uso e sua funcionalidade, utilizando-se de textos naturais analisados empiricamente.

No Brasil, a compilação de *corpora* de língua portuguesa vem gradualmente crescendo com a publicação, por exemplo, de várias dissertações e teses que exploram a questão. A compilação de *corpora* no Brasil faz parte de diversos projetos de pesquisa de centros universitários, dos quais podemos destacar:

- **Corpobras**²⁰ (PUC-RJ): *corpus* representativo do português do Brasil composto por 27 gêneros discursivos, a saber, 20 gêneros do discurso escrito, 5 gêneros do discurso oral e 2 gêneros do discurso escrito para ser falado. Todos os textos são autênticos, produzidos por falantes nativos da língua portuguesa em diferentes regiões do país;
- **PHPB**²¹ (UFRJ): *corpora* diacrônicos constituído de documentos escritos no Brasil desde seu descobrimento;
- **Projeto Corpus Brasileiro**²² (PUC-SP): *corpus* brasileiro composto por diversos gêneros do português contemporâneo;
- **Lácio Web**²³ (USP): site com *corpus* contemporâneo da língua portuguesa, cujo objetivo é divulgar e disponibilizar na web vários *corpora* do português brasileiro escrito contemporâneo.

Os projetos supracitados surgiram de pesquisas realizadas em universidades brasileiras no intuito de identificar tendências linguísticas a partir de uma grande quantidade de dados. As investigações contribuem para o aprofundamento do conhecimento empírico não somente da língua em uso, mas também de novas concepções teóricas da língua analisada (Oliveira, 2009).

Na presente pesquisa, o *corpus* foi analisado por meio da ferramenta computacional chamada *WordSmithTools* (Scott, 1996). O programa foi escolhido para a realização deste trabalho pelo fato de ele oferecer muitos recursos para aqueles interessados em estudar a frequência de palavras e de padrões linguísticos de uma língua, ou seja, por ele ser um *software* útil na operacionalização da descrição linguística com *corpus*. Apesar de o programa oferecer três maneiras de

²⁰ <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4872>.

²¹ PHPB-RJ- Para uma História do Português do Brasil- RJ. www.lettras.ufrj.br/phpb-rj

²² www.corpusbrasileiro.pucsp.br

²³ www.hilc.lcmc.usp.br/lacioweb/index.htm

processamento de dados por meio de palavras-chave, listas de palavras ou concordâncias, a abordagem selecionada para a presente análise foi a última. As linhas de concordâncias são indispensáveis no estudo da padronização lexical e, por isso, fundamentais na investigação de *corpora*²⁴.

A LC realiza, portanto, pesquisas com auxílio de ferramentas computacionais, buscando evidências linguísticas no *corpus* a fim de encontrar padrões de uso da língua em textos reais (Oliveira, 2009). A presente Tese pauta-se na linguística de *corpus* pelo fato de essa perspectiva possibilitar e viabilizar o trabalho com grande quantidade de dados. A LC permite a geração de resultados quantitativos para a análise, que, nesta pesquisa, facilitou a identificação das nominalizações nos textos, possibilitou a análise da variação entre grupos de textos e auxiliou na busca de padrões no uso da linguagem nas diferentes disciplinas.

Neste capítulo, diversas discussões foram realizadas no intuito de promover um arcabouço teórico capaz de abarcar todos os aspectos necessários para a análise dos dados gerados. O capítulo seguinte apresenta a metodologia de pesquisa adotada nesta Tese.

²⁴ Mais detalhes serão apresentados na seção da metodologia.