

1. Introdução

Uma criança aprende a falar nos primeiros anos de vida e, depois dessa fase inicial de aprendizagem, costuma-se imaginar que o seu desenvolvimento lingüístico alcançou um pleno estágio para a comunicação. Afinal, após os primeiros anos de idade, a criança se comunica bem, visto que ela estrutura sentenças semelhantes às de um adulto. Porém, de acordo com Halliday (1994) e outros estudiosos da Lingüística Sistêmico-Funcional (Taverniers, 2003; Ravelli, 2003; Thompson, 2006; Eggins, 2009), há uma mudança importante no uso da linguagem que ocorre depois dessa fase, ou seja, durante a adolescência. Essa mudança na estrutura lingüística está relacionada à capacidade de abstração ou de distanciamento da experiência do mundo real e interfere tanto na produção quanto na compreensão do significado das expressões lingüísticas.

Segundo Halliday (1994), há duas formas estruturais de se usar a linguagem: (i) uma congruente, considerada como uma forma habitual de falar sobre o que se vê ou se percebe no mundo; nela há uma relação sistemática ou natural entre os termos que se referem aos eventos, aos participantes dos eventos e a seqüência dos grupos verbais, nominais, adverbiais ou preposicionais; (ii) e outra metafórica, considerada como mais elaborada, pois apresenta uma variação léxico-gramatical na expressão de um dado significado, isto é, um significado pode ser representado através de diferentes modos de expressão. Halliday (idem, p. 344) ressalta que, na forma metafórica, os diferentes modos de expressão não têm um mesmo significado, mas apresentam significados que são “potencialmente co-representacionais”. Ele classifica essa linguagem metafórica, ou metáfora gramatical, em dois tipos, a saber, metáfora ideacional e metáfora de modo¹ ou interpessoal.

A principal diferença entre a linguagem do adulto e a linguagem das crianças reside no uso da linguagem metafórica (Halliday, 2005). As crianças entre 9 e 10 anos compreendem os modos metafóricos de expressão, mas só passam a produzi-los, geralmente, entre as idades de 14 e 15 anos (Derewianka,

¹Mais detalhes sobre metáfora ideacional e metáfora de modo, ver, respectivamente, 3.1 e 3.2.

2003). Isso ocorre porque a mudança de um modo congruente para outro metafórico no uso da linguagem representa “um passo complexo na evolução do sistema de linguagem da criança” (Derewianka, *idem*, p. 185). Além disso, de acordo com Halliday, a evolução e a mudança lingüística não ocorrem isoladamente, elas são resultantes de contextos que demandam novos modos de usar a linguagem, acompanhando novas formas de pensamento e de consciência sobre o mundo. Sendo assim, a construção da experiência feita pela criança acontece através de dois modos complementares: (i) “o modo dinâmico da gramática diária e de sentido comum”, e (ii) “o modo resumido da gramática escrita” (Halliday, 2009, p. 49). Já o adolescente, de acordo com Halliday, ultrapassa este estágio quebrando a fronteira que há entre esses dois modos e produzindo textos que vão além deles.

Segundo Derewianka (*idem*, p. 185), através da metáfora gramatical, o uso da linguagem sofre um aumento não no sentido de ampliar sua estrutura através da expansão ou da elaboração da sentença; esse aumento se dá devido a “uma volta do sistema sobre si mesmo”, uma espécie de combinação entre “uma semântica simples” e “uma semântica complexa”. Halliday (1994) esclarece que o fraseado metafórico tem uma dimensão adicional do significado, pois une tanto o significado metafórico quanto o congruente em uma mesma expressão lingüística. E, um dos mais importantes recursos para a criação da linguagem metafórica, ou da metáfora gramatical, é a nominalização de processos verbais. Além disso, a metáfora gramatical pode ter seu uso determinado pela produção de um texto escrito ou falado, já que as duas modalidades apresentam diferenças na construção dos significados.

A escrita, assim como a fala, é considerada uma atividade em que as pessoas interagem umas com as outras. Nessa atividade interativa, há duas ou mais pessoas envolvidas: uma(s) que fala(m) ou escreve(m), outra(s) que ouve(m) ou lê(leem); por isso, é fundamental ter como referência o outro a quem se dirige a comunicação. Antunes (2008, p. 48), ao discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa, ressalta que “a escrita varia, na sua forma, em decorrência da função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência de diferentes gêneros em que se realiza”, tendo dimensões que abrangem: (a) as formas de realização e de apresentação, e (b) a função para a qual se destina.

Nesse sentido, Ravelli (2003) compara e discute não somente a funcionalidade, mas também as formas de realização e de apresentação de

textos, mostrando que um texto escrito por um estudante do primeiro ano de graduação pode ser considerado inadequado porque se realiza através de uma linguagem mais congruente e, portanto, simples para as funções exigidas no meio acadêmico, sem a técnica e a abstração requeridas em um centro universitário. Por outro lado, textos produzidos por especialistas podem ser considerados inapropriados para o público ao qual se destinam, ao apresentarem uma linguagem altamente metafórica. Nesse caso, os escritores necessitam adotar um estilo mais congruente, a fim de alcançar a funcionalidade esperada, isto é, serem compreendidos por uma ampla parcela de leitores ou por todos eles. Os exemplos mostram que, dependendo da linguagem adotada pelo escritor, o texto pode não alcançar o objetivo esperado. Isto significa que não basta apenas ter o que dizer, a fim de se atingir um objetivo, é necessário também saber como dizê-lo considerando o(s) interlocutor(es) do evento comunicativo.

Outra questão relevante refere-se ao letramento dos alunos. Colombi e Schleppegrell (2002) afirmam que, através do letramento², os estudantes tornam-se capazes de contribuir de diversas formas para a ampliação do saber: compreendendo o que é aprendido e sendo capazes de dividir essa aprendizagem; ou se posicionando de modo contrário a práticas estabelecidas, e empregando novas maneiras de usar a linguagem em contextos de letramento considerado avançado que, muitas vezes, requerem modos mais abstratos de usá-la. As autoras consideram que o avanço no letramento representa uma maior participação dos alunos na sociedade e possibilita uma redução das injustiças sociais. A partir disso, compreende-se que o sentido de letramento envolve “um processo de produzir significados que evolui continuamente não só no social como também no individual” (Colombi e Schleppegrell, *idem*, p. 2).

Colombi e Schleppegrell (*idem*) ressaltam que a atividade social e a atividade linguística são vistas como indissociáveis. O letramento é feito e desenvolvido dentro de um contexto social que passa a ser considerado como um contexto de letramento no qual ocorrem os desafios linguísticos. De acordo com Gee (2003 *apud* Colombi e Schleppegrell), uma participação eficaz na comunidade discursiva requer que os participantes estejam conscientes a

² Em Colombi e Schleppegrell (2002, p.2), o letramento é definido como “um processo de criar significados que evolui continuamente na sociedade e no indivíduo”. Isto significa que o letramento não é habilidade que se adquire como um produto final, mas uma capacidade constante de criar e de compreender significados no contexto social.

respeito das maneiras de usar a linguagem, consideradas como corretas em determinadas situações. Ele destaca que a educação tem um papel importante nesse aspecto, pois possibilita o acesso dos estudantes a outros discursos que se diferenciam daquele em que esses aprendizes foram socializados, tornando-os aptos a dialogarem com outros discursos, concordando ou discordando deles.

Seguindo estes autores, as questões norteadoras desta pesquisa analisam a linguagem dentro de um contexto social, mais especificamente, dentro do contexto educacional, e consideram que a forma de usar a linguagem reflete o desenvolvimento linguístico do aluno quanto ao seu uso mais congruente ou mais metafórico. Além disso, nesse estudo, o aspecto gramatical da linguagem tem uma grande importância para a sua análise e interpretação, já que “a análise do texto em termos de sua gramática, é sempre um trabalho de interpretação” (Halliday 1994, p. xvi).

A teoria sistêmico-funcional (Halliday, 1994; Halliday e Mathiessen, 2004; Thompson, 1996; Eggins, 2009) define a linguagem como um sistema sociosemiótico: social porque existe uma relação entre a linguagem e a estrutura social; e semiótico porque é usado para criar diferentes tipos de significados. Este sistema apresenta três estratos (semântico, léxico-gramatical e fonológico) e dois níveis de realização: do semântico para o léxico-gramatical, tem-se a codificação do significado em fraseado; e do léxico-gramatical para o fonológico, tem-se o fraseado recodificado em som ou grafia. Para Ravelli (2003), o potencial dos processos metafóricos da linguagem só é possível devido a esse aspecto estratificado da linguagem, pois a metáfora gramatical ocorre devido à tensão entre o estrato semântico e o estrato léxico-gramatical. Além disso, a linguagem é também um sistema social não apenas porque o “contexto social atua como determinante do texto”, mas também porque a troca dos significados ocorre em contextos sociais (Halliday, 2005, p. 201).

Somado a isso, a linguagem apresenta diferentes funções relacionadas ao sistema semântico que se organiza em torno de três significados potenciais: ideacional (experencial e lógico), interpessoal e textual. O significado ideacional relaciona-se tanto à construção da experiência como às relações lógicas construídas e expressas na estrutura linguística na forma de parataxe e de hipotaxe³ (Halliday e Hasan, 1989). O significado interpessoal se refere ao

³ Halliday (1994, p.221) define parataxe como o vínculo entre elementos que possuem o mesmo status, tanto o elemento que inicia quanto o que dá continuidade são considerados livres, visto que

significado da mensagem como troca que pode ser tanto de bens e serviços quanto de informação. O significado textual organiza a oração como mensagem, indica, através do Tema, “[...] um importante tipo de significado” que sinaliza “o desenvolvimento de um texto” (Butt, Fahey, Spinks e Yallop, 1998, p.91, cf. cap. 2.2.3, item 2.2.3.3).

De acordo com Halliday (2009), a linguagem evolui para servir às necessidades sociais, isto é, o uso da linguagem muda dependendo do contexto social em que ela se insere. O autor (idem) argumenta que a criança, nos primeiros anos de vida, já usa a linguagem com diferentes funções sociais, ainda que estas sejam em menor variedade se comparadas à variedade de funções sociais que a linguagem adquire quando se atinge a fase adulta⁴. A linguagem apresenta, na fase adulta, três macro-funções que permitem: (a) construir a experiência na forma de conteúdo (ideacional); (b) definir os papéis dos participantes, além de expressar julgamentos e previsões sobre o que se diz (interpessoal); e (c) colocar esses significados em mensagens estruturadas através de elementos linguísticos (textual). O foco da presente pesquisa se concentra na função ideacional da linguagem através do estudo da nominalização de processos e, também, na função textual através do estudo de formas nominalizadas na estrutura temática, uma vez que “a escolha de uma palavra pode expressar um tipo de significado, sua morfologia outro, e sua posição na seqüência outro” (Halliday, idem, p. 104).

Refletindo sobre os aspectos relativos à linguagem, acima explicitados, e considerando sua importância para o conhecimento sobre desenvolvimento linguístico do aluno, como professora de Língua Portuguesa, inquietava-me observar que os textos produzidos por alguns alunos do Ensino Médio pareciam mais adequados do que os textos de outros alunos a certos eventos comunicativos. A inadequação, em alguns casos, não se restringia a uma questão de estrutura formal nem da articulação de ideias, ela também se direcionava a aspectos relativos às características linguísticas presentes nos textos como será observado mais adiante (ver cap. 5). Para refletir sobre essas características, é necessário repensar o ensino de gramática não como imposição de regras, mas como reflexão sobre a construção e o uso de

cada um dos elementos que compõem esse eixo poderia representar “cada um funcionando como um todo”; já hipotaxe é a união entre elementos de status diferentes, enquanto o “elemento dominante é livre, o elemento dependente não é”.

⁴ Ver Halliday, 2009, p. 90-115.

expressões linguísticas. Desse modo, visando identificar e analisar as diferenças linguísticas existentes em diferentes textos produzidos por alunos com experiências educacionais diversas, e esperando contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos, tomamos como norteadores desta pesquisa os conceitos da teoria sistêmico-funcional, mais especificamente da Gramática Funcional (Halliday, 1994), para a análise da produção textual de alunos do Ensino Médio.

A proposta deste trabalho é identificar processos nominalizados e analisar as funções da nominalização desses processos na produção textual de alunos da 3ª série do Ensino Médio, considerando a organização dos termos nominalizados do ponto de vista da oração como mensagem. A investigação do uso das nominalizações e das funções que elas desempenham na oração é feita com base nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional cujo desenvolvimento deve-se aos estudos do linguista inglês Michael Alexander Kirkwood Halliday e de outros linguistas ligados a essa teoria (ver capítulo 2). Logo, esta pesquisa se alia a vários estudos que têm sido realizados por linguistas ligados à teoria Sistêmico-Funcional, tanto no exterior quanto no Brasil, como o projeto “Escrita e inclusão social: análise de corpus e a metáfora gramatical no Ensino Médio”, coordenado pela prof.^a Lúcia Pacheco de Oliveira, e financiado pela FAPERJ, e ao qual este trabalho está diretamente ligado, já que investiga a presença de termos deverbais em textos produzidos por alunos em contextos escolares.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo identificar as características linguísticas da produção textual de um grupo de alunos do Ensino Médio que participam ou participaram de diferentes contextos sociais e educacionais. De modo mais específico:

- (a) verificar se a nominalização é um recurso utilizado pelos estudantes;
- (b) observar se as funções da nominalização variam nos textos selecionados;
- (c) verificar como as características linguísticas contribuem para a construção de textos mais ou menos metafóricos;
- (d) comparar as diferenças entre a produção textual de estudantes da escola particular e da pública;

A compreensão das características do uso da nominalização pode ser importante não somente para entender como esse recurso linguístico é utilizado

na produção textual desses estudantes como também para entender questões relativas ao letramento⁵ dos mesmos. Acredito que a presença da nominalização de processos verbais nos textos pode indicar: (i) o desenvolvimento de uma habilidade escrita característica de textos acadêmicos; (ii) o uso de expressões metafóricas que se distanciam do senso comum; (iii) a aptidão do aluno para compreender ou produzir textos que circulam em certos contextos como, por exemplo, o científico. A possibilidade de verificar a presença da nominalização nos textos dos alunos e de identificar fatores (variáveis) que podem determinar seu maior ou menor uso conduz a uma tomada de consciência sobre o desenvolvimento da escrita. Desse modo, a comparação entre a produção textual de grupos diferentes pode contribuir não apenas para uma compreensão de como a estrutura linguística se modifica na construção do texto para construir significados senão ainda para aliar esse entendimento, no contexto escolar, ao estudo da gramática da língua baseada no uso.

Assim, a fim de investigar a produção textual em contextos escolares específicos, as seguintes perguntas foram propostas:

- 1) Os textos escolares de alunos do Ensino Médio apresentam metáforas gramaticais realizadas através da nominalização de processos verbais?
- 2) Quais as funções discursivas da nominalização nesses textos?
- 3) Como as nominalizações de processos verbais são utilizadas na estrutura temática dos textos?
- 4) Como os textos dos alunos de diferentes contextos educacionais variam em relação ao uso de nominalizações?

Esta pesquisa visa estudar as nominalizações na estrutura temática, uma vez que o uso de processos verbais nominalizados na função de Tema ou de Rema⁶ evidencia uma escolha desse item gramatical na construção do texto com finalidades diversas, tais como: mecanismo de coesão (ao retomar uma ideia de um processo expresso em uma oração anterior), estabelecimento de relações lógicas, favorecimento do fluxo da informação, entre outras. De acordo com

⁵ Halliday (1978) e Lemke (1989) definem letramento como “uma forma de ação social na qual linguagem e contexto co-participam na construção do significado” (apud Schleppegrell, 2004, p. 5). Ou seja, os recursos linguísticos utilizados na criação do significado atendem às necessidades comunicativas e às exigências do contexto em que o evento comunicativo se insere.

⁶ Halliday segue a terminologia adotada pelos linguistas da Escola de Praga que identificam as funções utilizando letra maiúscula.

Thompson (1996, p. 141), existem várias razões envolvendo tanto a escolha dos itens que compõem o Tema de uma oração como a “escolha de certas estruturas para expressar escolhas temáticas”. Thompson (idem) ressalta que há quatro principais funções temáticas: (i) assinalar a progressão do texto sobre um determinado ponto (Tema não-marcado); (ii) especificar ou modificar a estrutura para uma interpretação da oração (Tema marcado); (iii) assinalar limites de uma parte do texto; (iv) indicar ao interlocutor o que é relevante para o locutor.

A fim de desenvolver a presente pesquisa, foi compilado um corpus composto por cinquenta produções textuais sobre o tópico “bullying”, sendo a metade desses textos produzidos por alunos da rede pública e a outra metade, por alunos da rede particular. A análise do corpus é dividida de acordo com as seguintes etapas: (1) identificação e análise de termos deverbiais presentes em orações dos textos dos alunos ⁷; (2) seleção e comparação de textos de alunos de diferentes contextos educacionais. Para esta segunda etapa foram selecionadas três amostras: dois alunos que viveram experiências educacionais em contextos escolares únicos, ou seja, um texto de um aluno que frequentou exclusivamente a escola pública e outro que frequentou somente a escola particular; e um texto de aluno que viveu experiências nos dois contextos escolares. O objetivo de comparar os textos de alunos com diferentes vivências pedagógicas reside em relacionar a linguagem usada no texto ao tipo de variáveis que podem interferir no seu uso. Essas variáveis estão relacionadas à frequência de hábitos de leitura e de produção escrita desses alunos tanto em séries anteriores quanto na série em que eles se encontram. A coleta dessas informações foi feita através de um questionário, buscando identificar e quantificar os aspectos mais preponderantes de cada grupo, além de revelar que variáveis socioeducacionais podem exercer algum tipo de influência no desenvolvimento da habilidade de escrita formal.

Para responder as perguntas desta pesquisa, acima elencadas, este estudo, no capítulo 2, apresenta uma visão dos pressupostos teóricos da Lingüística Sistêmico-Funcional. Partindo das definições de linguagem e de significado feitas pelos linguistas sistêmico-funcionais (seção 2.1), apresentamos o funcionalismo influenciado pelas ideias de Halliday que, por sua vez recebe

⁷ O objetivo dessa pesquisa é investigar o uso de substantivos abstratos derivados de verbos na construção de textos dissertativo-argumentativos. Por isso, outros tipos de nominalizações de processos como, por exemplo, os que formam nomes de agentes (comprador, negociador) ou de instrumentos (liquidificador, grameador) que não serão considerados nessa análise.

influências de outros linguistas e de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, da antropologia e da sociologia (seção 2.2).

Ainda no capítulo 2 (seções 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3), expõe-se o conceito das metafunções da linguagem. Em outras palavras, apresentamos o modo como a léxico-gramática constrói ou codifica a experiência do mundo real ou imaginário (significado ideacional); a troca de significados através da linguagem, assim como os recursos linguísticos que expressam a opinião do falante (significado interpessoal); e o modo como esses significados são organizados na mensagem (significado textual).

Em seguida, o capítulo 3 apresenta o conceito de metáfora gramatical cunhado por Halliday (1994) e fundamental para este estudo, visto que ele nos serve de base para entender os mecanismos linguísticos valorizados em textos que circulam em diversos contextos sociais.

No capítulo 4, são descritos a metodologia adotada neste estudo e os instrumentos geradores de dados desta pesquisa; em seguida confrontamos as respostas dadas pelos alunos da rede pública e particular no questionário socioeducacional.

A análise dos textos é feita no capítulo 5, articulando conceitos relacionados à teoria lexical e à construção do texto em seus aspectos ideacionais e textuais em um contexto comunicativo. No capítulo 6, analisamos e comparamos três textos de estudantes com experiências educacionais diferentes. Depois, no capítulo 7, discutimos as implicações da análise dos dados à luz da perspectiva sistêmico-funcional, da linguística aplicada e do ensino de gramática.

No capítulo 8, expomos a conclusão desta pesquisa, e a seguir são apresentados os Anexos dos quais constam a proposta de produção textual, o questionário socioeducacional, a apuração das nominalizações nas produções textuais na função de Tema e Rema, além de algumas produções textuais da rede pública e particular.