

## 7. Implicações da pesquisa

Os diferentes aspectos observados neste trabalho, relacionados à formação de palavras deverbais e à função desempenhada pelas nominalizações na organização textual e discursiva, são aqui discutidos a partir da perspectiva sistêmico-funcional e da linguística aplicada. Nesta discussão, reflete-se também sobre a necessidade de repensar o ensino de gramática, através da teoria sistêmica, como parte do estudo da linguagem no contexto escolar. A perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional compreende que o sistema linguístico é dinâmico e, portanto, evolui no tempo. Por outro lado, a Linguística Aplicada investiga o uso da linguagem no contexto em que ela se insere, como o contexto escolar, no caso da presente pesquisa. E o estudo da gramática entra nessa discussão porque “a forma da gramática está relacionada naturalmente ao significado que está sendo codificado” (Halliday, 1994, p. xvii).

Neste estudo, a parte inicial da análise trata da ocorrência de processos nominalizados na produção textual de um grupo de estudantes. Os dados pesquisados mostram a ocorrência de termos deverbais na construção desses textos, visto que os alunos utilizaram algumas nominalizações. Por meio da utilização de termos deverbais, os alunos demonstraram conhecer os mecanismos utilizados no processo de formação de palavras, já que, durante a produção do texto, eles criaram até mesmo palavras novas através do processo de nominalização, a saber, *menosprezação* e *preparamento*. Embora essas palavras pudessem ser identificadas como pertencentes ao português, visto que apresentam uma estrutura semelhante a outras palavras da língua, elas podem despertar no ouvinte ou no leitor certo estranhamento. Isso se justifica porque há, na língua, palavras correspondentes àquelas usadas pelos estudantes cujos termos são, respectivamente, *menosprezo* e *preparação*. Esses exemplos mostram que, à medida que surge a necessidade de expressar uma ideia ou um pensamento, o falante nativo da língua pode recorrer a um recurso já internalizado para formar palavras. Ou seja, essa necessidade surge em função de um contexto que demanda outra categoria gramatical para expressar um novo significado (Basilio, 2003).

Em (a), e (b), abaixo, pode-se compreender que, na “ausência” de conhecimento dos termos *menosprezo* e *preparação*, os estudantes recorreram à formação palavras novas para atender a(s) necessidade(s) comunicativa(s) e/ou discursiva (s). Melhor dizendo, no momento da comunicação, embora não se lembrassem de cada um desses termos, eles utilizaram um mecanismo que já conheciam para criar novas palavras a partir de outras já existentes na língua e cujo significado seria facilmente compreendido pelos outros falantes. Observa-se ainda, nesses exemplos, que existe uma tensão entre os níveis do estrato semântico e do léxico-gramatical revelando aspectos diferentes em relação à formação dos termos *menosprezação* e *preparamento*. A partir do significado da ação de *despreparar* e *menosprezar*, os alunos evidenciam tanto o domínio do uso da metáfora através do recurso da nominalização de verbos quanto o conhecimento dos mecanismos de formação de palavras novas por meio do acréscimo de afixos. No entanto, tais expressões (*menosprezação* e *preparamento*) não fazem parte do léxico dos falantes da língua portuguesa e, mesmo que a semântica dos termos seja compreendida pelos falantes nativos do português, revelam um tipo interessante de tensão no uso da língua que evidencia a compreensão do significado, o processo de formação das palavras e o uso de sufixos específicos.

a) Os **estudos** de **ensino** ignoram quase que por completo tipos de diferente violência física e mental dentro de suas escolas sem **preparamento** nem estrutura adequada nem bons profissionais que saibam lidar com certos tipos de **comportamentos** dos seus alunos. (E. Pu, texto 3).

b) No **início** da adolescência, o jovem tem a necessidade de ser aceito em determinados grupos de seu **interesse** e para isso se vêem, muitas vezes, na **obrigação** de mudar seus hábitos e atitudes para tornar-se mais compatível. Quando, mesmo com todos os **esforços**, ele não é aprovado, começa o **processo** de **exclusão** e **menosprezação** por parte do grupo (E. Pa., texto 17).

Nestes e em outros textos analisados, a construção dos argumentos revela a presença de uma linguagem abstrata e distanciada dos eventos reais. Isso mostra que alguns alunos já utilizam mecanismos comuns aos textos acadêmicos, políticos, burocráticos, entre outros; nesses textos, as informações são apresentadas, através da nominalização de processos, como eventos que ocorrem sem a presença de um agente (ver 2.2.1). Entretanto, a utilização de tal recurso não significa que o texto esteja adequado às exigências de uma linguagem acadêmica ou formal. Em (a), por exemplo, o grupo nominal que exerce a função de Sujeito na sentença não apresenta um sentido claro, pois *de ensino* não completa o sentido do termo *estudos*, nem agrega claramente a ele uma informação adicional. Daí, pode se compreender que não é apenas o recurso da nominalização que tornará o texto adequado para este ou aquele contexto.

Como fazer com que este estudante – e outros - identifique o sentido confuso criado através da má estruturação do grupo nominal os estudos de ensino? As respostas que poderiam ser dadas envolvem uma compreensão de linguagem que ultrapasse a noção do ato comunicativo visto isoladamente e considerado como um assunto meramente gramatical. Além disso, a presença do pronome *suas* (em *suas escolas*) não faz referência clara a nenhum termo anterior; ou se faz, o termo *suas* possivelmente se refere ao grupo nominal *os estudos de ensino*. Desse modo, a unidade do parágrafo é prejudicada não só pelo sentido confuso de um grupo nominal, como também pelas referências lexicais que não estabelecem um laço coesivo facilmente identificável com outro termo do parágrafo, assim dificultando a compreensão do discurso.

Em (b), entretanto, além do uso de metáforas, as categorias gramaticais estabelecem relações coesivas que tornam o discurso facilmente compreensível. Os elementos coesivos *seus*, *ele* e *isso* aparecem no parágrafo dando unidade e sentido ao trecho. Outro exemplo do uso de mecanismo metafórico e de termos coesivos pode ser observado no trecho abaixo, em (c). Observa-se também que há uma grande presença da metáfora gramatical neste exemplo, onde há seis expressões metafóricas.

- c) A **discriminação** causa sérios problemas para as vítimas que, muitas vezes necessitam de **acompanhamento** psicológico e perdem o **interesse** pela escola, desenvolvendo medo à instituição,

*bem como outros problemas que podem afetar seu **desenvolvimento** normal. Dizer que o bullying é uma **brincadeira** e que é superada pelo aluno sozinho não é verdade, a **prática** mostra o contrário (E. Pa., texto 1).*

A utilização da metáfora gramatical nos textos estudantis indica que os alunos já empacotam a informação com características semelhantes às do discurso acadêmico, no entanto esse novo recurso precisa ser visto pelos educadores sob dois ângulos diferentes. De um lado, a adoção não crítica deste tipo de recurso pode ter um efeito prejudicial para os alunos, uma vez que eles podem estar apenas reproduzindo os discursos aos quais têm acesso, por exemplo, o discurso político. Conseqüentemente, a mera reprodução pode indicar que eles estão se tornando agentes acríticos em relação ao discurso adotado. Freire (2003) ressalta que a reflexão sobre o homem não deve ser feita sobre o homem como abstração, mas como uma relação dos homens com o mundo. Daí, a importância de uma reflexão relativa à linguagem, já que ela tem um papel fundamental na construção do(s) discurso(s) inserido(s) no convívio social. Locutores e interlocutores precisam ter consciência do papel da linguagem na construção do discurso. Sendo assim, o uso de uma linguagem abstrata e generalizada precisa ser visto e estudado sob diferentes aspectos, uma vez que significados textuais e interpessoais podem ser alterados.

De outro lado, a utilização desse tipo de linguagem pode sinalizar um amadurecimento do estudante em relação ao desenvolvimento da escrita. Como se nota em (b) e (c), acima, assim como em outros exemplos (ver item 5.1 e 5.2), a experiência de mundo construída de uma forma congruente nos textos de alunos de Ensino Médio se modifica e se apresenta de forma metafórica. Tal mecanismo representa um ganho em relação ao domínio da produção textual e reflete um “empoderamento” no uso da linguagem. De acordo com Schleppegrell (2004), a aprendizagem da escrita ocorre gradualmente; inicia-se durante a infância e se consolida na adolescência através do uso de orações de estruturas variadas e da expansão lexical. Essas mudanças na escrita permitem que o aluno dê ao seu texto um aspecto acadêmico, visto que ele utiliza as características gramaticais comuns aos registros desse discurso para convencer o leitor de suas opiniões.

É importante compreender que esse desenvolvimento na escrita não se dá automaticamente ao chegar à adolescência. Melhor dizendo, esse desenvolvimento não é apenas cognitivo, ocorrendo em todas as pessoas, independentemente de suas experiências. Ao longo dos anos, durante a sua escolaridade, diferentes tarefas são apresentadas aos alunos, capacitando-os a usar certos mecanismos linguísticos na escrita de seus argumentos. Todavia, o desenvolvimento dessa aprendizagem nem sempre ocorre do mesmo modo e, por isso, os resultados podem também ser diferentes.

Em (d), abaixo, há um exemplo cuja estrutura oracional apresenta sintagmas nominais coordenados (Biber, 1988):

d) *A violência na escola pode trazer traumas, distúrbios, **queda** na nota escolar, conflitos, **brigas**, falta de **compreensão**, incompatibilidade com os alunos e claro, mais violência.* (E. Pu., texto 7)

Nesse trecho, o argumento aparece estruturado na sentença através da coordenação frasal. Esse estudante demonstra ter ideias sobre o assunto, e, através da nominalização, as apresenta em uma sequência gradativa. Compreendemos que a habilidade da escrita não é algo isolado, desenvolvido apenas sob a influência das tarefas escolares. O hábito de ler aliado a essas tarefas também é importante para o desenvolvimento da escrita, tanto que, no questionário socioeducacional, o autor desse texto afirma que lê frequentemente jornais e textos presentes na internet. Portanto, em (d), acima, duas características, uma estrutural (a coordenação frasal) e outra lexical (nominalização de processos), aparecem. Nesse trecho, as informações se organizam em nomes e a expansão da informação se dá por meio de uma sequência coordenada desses nomes, sendo alguns de origem deverbal, outros não.

Além disso, o desenvolvimento da escrita constitui um processo tão complexo que alguns estudiosos discutem sobre fatores linguísticos e culturais que interferem frequentemente na produção textual. Oliveira (2003, p. 123) considera que “desvincular a cultura da língua é praticamente impossível”. Para a autora, o processo de escrita não somente depende da cultura do escritor, como também apresenta características contextuais comuns a um grupo de determinada cultura.

Outro aspecto observado nos textos refere-se ao uso do grupo nominal com metáfora gramatical na função de Tema marcado. No exemplo (e), abaixo, o grupo nominal não somente apresenta uma proeminência informacional (Novo) no desenvolvimento discursivo, como também dá relevo à informação na função temática considerada importante na construção da oração como mensagem.

- e) *No início da adolescência, o jovem tem a necessidade de ser aceito em determinados grupos de seu interesse e para isso se vêem, muitas vezes, na obrigação de mudar seus hábitos e atitudes para tornar-se mais compatível. Quando, mesmo com todos os esforços, ele não é aprovado começa o processo de exclusão e menosprezação por parte do grupo.* (E. Pa., texto 17)

Através desse parágrafo, o aluno demonstra um domínio da habilidade de escrita importante no contexto escolar. De acordo com Schleppegrell (2004, p. 77), “é importante ter em mente que é a experiência social e a oportunidade para engajar em usos intencionais da linguagem que fazem possível a compreensão de como escolhas gramaticais adquirem significados”.

Em síntese, a Linguística Sistêmico-Funcional contribui para a compreensão de questões que estão ligadas ao mundo real do uso da linguagem no contexto escolar e que incluem-se como foco de estudo da Linguística Aplicada. Neste sentido, pode-se ver uma interface entre as duas áreas que permite a melhor compreensão de questões linguísticas com implicações sociais.

A compreensão dos mecanismos linguísticos é muito útil, principalmente no contexto escolar onde a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. Na escola, o aluno tem acesso a diferentes gêneros textuais e precisa aprender a entendê-los e produzi-los, visto que esses textos circulam através das diferentes atividades realizadas pelas pessoas no contexto social. Sendo assim, professores e alunos precisam estar conscientes de que os mecanismos linguísticos variam na construção de textos, e a proficiência, na produção textual, dependerá em grande parte dos mecanismos linguísticos adotados. Dessa forma, o ensino da gramática funcional é fundamental na conscientização quanto aos recursos linguísticos, já que através do ensino gramatical o aluno conhece não apenas a gramática relacionada

apenas ao sistema, mas também a gramática ligada ao texto (Halliday,1994). Para Halliday (idem, p. xxii), “é de pequeno uso ter uma elegante teoria do sistema se ela não pode relacionar como o sistema gera o texto; igualmente, a teoria pouco diz sobre o texto se alguém não relacioná-la ao sistema que se estende atrás dele [...]”. Então, para entender o texto, também é necessário entender o sistema; nesse caso, a gramática sistêmico-funcional pode auxiliar na compreensão de ambos e contribuir para que o enfoque de ensino de escrita faça mais sentido para os alunos.