

A LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Michele Cristine Silva de Sousa (SEEDUC)

michele.sousa29@yahoo.com.br

Elisa da Silva de Almeida (SEEDUC)

elisadsda@gmail.com

RESUMO

No tocante às necessidades de se aperfeiçoar o ensino da Produção Textual em língua portuguesa, temos constantemente buscado recursos que possam auxiliar esse trabalho. A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF), de (HALLIDAY, 1985), por ser uma teoria de natureza semântica, busca identificar o papel dos recursos linguísticos na construção do significado. Essa teoria linguística consiste em descrever o funcionamento da linguagem por meio de escolhas léxico-gramaticais feitas a partir de um sistema linguístico, investigando-se o uso da linguagem nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, segundo Gouveia (2009, p. 14), estamos nos reportando a uma teoria que visa à descrição gramatical, “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso”. Em vista disso, para o presente trabalho, selecionamos algumas contribuições da LSF, como o emprego da Metáfora Gramatical (SARDINHA, 2007) em textos argumentativos. Dentre outros aspectos, a Metáfora Gramatical ideacional consiste na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas, por meio do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003). Saber empregar esse recurso linguístico contribui, por exemplo, para a argumentação do texto e para uma linguagem mais acadêmica.

Palavras-chave:

Nominalização. Metáfora Gramatical. Produção Textual.

Linguística Sistêmico-Funcional.

1. Considerações iniciais

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) apresentou uma média das notas das produções textuais de 558 pontos, no total de 1000 pontos, em 2017²¹, o que constata que muitos alunos, no Brasil, ainda apresentam dificuldades quando o assunto é expressão de ideias mais complexas na modalidade escrita da língua portuguesa. Por esse motivo, verifica-se, assim, que a dificuldade da produção escrita

²¹ <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>

produtiva por parte dos discentes justifica a necessidade de investigação dos textos desses alunos, no sentido de analisar o domínio por parte dos docentes de certas estruturas fundamentais para a produção de um texto claro e coerente.

De modo geral, fica a cargo do professor de Português o papel de levar os discentes a conhecerem diferentes/variados recursos da língua. Dessa forma, as produções textuais escolares são significativos meios para se observar as dificuldades dos alunos em relação à modalidade escrita e, assim, por meio delas, aprimorar suas capacidades e habilidades. Acredita-se que parte dos problemas no uso da língua escrita, na faixa etária analisada, possa estar ligada à falta de domínio de um recurso linguístico denominado como metáfora gramatical, o que indica a necessidade de se investigar mais esse fenômeno linguístico.

A metáfora gramatical consiste, dentre outros aspectos, na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas, por meio, por exemplo, do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003). Para Halliday (1985), a metáfora gramatical é uma dimensão importante do desenvolvimento linguístico do indivíduo por caracterizar a transição da linguagem infantil para aquela produzida por adultos.

No Brasil, há alguns estudos (VELLOSO, 2014; VALÉRIO, 2012; RAMOS, 2011; CASTRO, 2009; OLIVEIRA, 1997) que dão enfoque à metáfora gramatical como um dos recursos linguísticos que pode contribuir para produções textuais mais adequadas aos contextos acadêmicos e escolares. Com isso, a presente pesquisa pretendeu somar a outros trabalhos realizados acerca da metáfora gramatical e objetivou confirmar e ampliar os resultados apontados nessas investigações de que o uso da nominalização, como recurso para a realização da metáfora gramatical, é necessário para a formação acadêmica dos alunos devido a sua relação com a linguagem científica.

2. *Pressupostos Teóricos*

Para desenvolver o presente trabalho foi adotada a perspectiva funcionalista da linguagem, que considera a língua como algo indissociável do meio externo, levando sempre em conta os aspectos extralinguísticos que influenciam no momento da interação. Em outras palavras, a Gramática Funcional leva sempre em consideração o uso das expressões linguísticas no momento da interação verbal, o que pressupõe certa

pragmatização do componente sintático-semântico (NEVES, 1997, p. 16).

Segundo a Gramática Funcional, a língua é um fenômeno isolado; ela sofre influência do meio, sendo acessível às pressões do uso. Ou seja, no momento da interação, inconscientemente, o falante escolhe uma estrutura linguística que deve ser adequada àquela situação em que se encontra. Geralmente, nas gramáticas tradicionais, não há ressalva ao contexto em que determinada construção é mais apropriada do que outra, como se todas fossem possíveis independente de fatores situacionais.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1985) será a vertente funcionalista, que servirá de base para a análise do *corpus* da presente pesquisa. Essa teoria linguística consiste em instrumento teórico de descrição do funcionamento da linguagem realizado por meio de escolhas lexicais ou gramaticais feitas a partir de um sistema linguístico, propondo uma teoria semanticamente orientada, a partir da investigação do uso da linguagem nas mais diversas ocasiões e contextos sociais. Por ser uma teoria de natureza semântica e não sintática, a LSF busca identificar o papel de vários itens linguísticos na construção do significado.

De acordo com Halliday (1984), todas essas funções ocorrem simultaneamente e estão presentes na oração. Neste artigo, tem-se como principal objetivo discutir as relações ideacionais construídas por meio das metáforas gramaticais nas produções textuais dos alunos.

Em sua visão funcionalista, Halliday (1984) entende que a língua está a serviço do usuário e sua principal função é a interação. Isso quer dizer que o falante tem acesso a uma gramática que organiza suas opções e estas serão selecionadas de acordo com o contexto de interação, permitindo-lhe alcançar seu propósito comunicativo. Dessa forma, se o objetivo do locutor é persuadir o interlocutor, aquele escolherá a melhor forma de fazê-lo.

A perspectiva sistêmico-funcional (Halliday, 1984:4) amplia a noção tradicional da Semiótica, que estuda os signos como representações das coisas do mundo que estão em nossa mente, de forma isolada, limitada e fechada em si. Para a LSF, a Semiótica torna-se o estudo dos sistemas de signos cujo o 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 através da dança, da 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 por meio 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. Assim, podemos dizer que a LSF propõe uma abordagem socio-semiótica da linguagem, uma vez que a construção dos significados ocorre através de um uso social que varia de acordo com o contexto.

Antes de iniciar os estudos sobre a metáfora gramatical, faz-se necessário entender dois pólos dentro da Linguística. De um lado, tem-se o Formalismo, no qual a análise da forma linguística é concebida a priori; de outro, tem-se o Funcionalismo, no qual a função dos elementos linguísticos desempenha um papel prioritário, momento em que a língua é vista como um elemento essencial para a comunicação. Dentro dessa perspectiva funcionalista, a língua é um instrumento de interação social, sendo, portanto, influenciada pelo contexto.

Assim, para o Funcionalismo texto e contexto estão inter-relacionados, ou seja, o contexto influencia diretamente o que é produzido, por esse motivo, ao se ler um texto deve-se levar em consideração o contexto de situação, que é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando; e o contexto de cultura que se relaciona ao ambiente socio-cultural mais amplo, como os presentes nos grupos sociais, escola, família, etc. (FUZER; CABRAL, 2014), por esse motivo, o objeto de análise precisa partir de textos reais, para que se percebam os sentidos utilizados pelos autores do texto.

O contexto de situação (ambiente no qual o texto funciona) é formado por três variáveis: O *campo* refere-se à natureza da atividade social e envolve os atos executados e seus objetivos. A *relação* refere-se ao conjunto de papéis dos agentes envolvidos em determinada atividade. O *modo* refere-se ao papel que a língua desempenha na interação, à organização simbólica do texto, sua função no contexto, o canal (fônico ou gráfico), o meio (falado ou escrito) da mensagem e também ao modo retórico, incluindo categorias como: persuasivo, expositivo, didático e outros. Essas variáveis correspondem diretamente às metafunções da linguagem, ou seja, manifestações dos propósitos usuais da língua: ideacional (compreender o meio), interpessoal (relacionar-se com o outro) e textual (organizar a informação) (FUZER; CABRAL, 2014).

Na metafunção ideacional (experencial), o indivíduo expressa a sua experiência do mundo material ou de seu mundo interior, por esse motivo, tal análise da oração é feita levando em consideração toda a sua

estrutura, como: participantes envolvidos, processos e as circunstâncias. Os funcionalistas se preocupam com as relações (funções) entre a língua como um todo (NEVES, 1997), por esse motivo, não faz sentido analisar apenas um componente da oração separadamente. Relevante, sem dúvida, é entender o sistema de funcionalidade das estruturas através da transitividade.

A metafunção interpessoal marca a linguagem como um processo de troca, ou seja, a linguagem é usada para expressar opiniões, negociar relações, assim como, possibilitar ao sujeito construir significados. Por esse motivo, tal metafunção não representa apenas as experiências externas, mas também possibilita que falantes e ouvintes desempenhem funções da fala, como por exemplo, informações (proposição), ou bens e serviços (proposta).

Por outro lado, na metafunção textual a oração é vista como mensagem, momento em que os significados experienciais e interpessoais são organizados (CABRAL; FUZER, 2014). No processo, em questão, o sujeito tenta construir o enunciado de fácil compreensão para o ouvinte, busca estabelecer uma comunicação coerente e coesa. Por conseguinte, deve-se levar em consideração para o estudo da metafunção textual, a Estrutura da informação (informação dada e informação nova), e a Estrutura temática (Tema e Rema).

Tais metafunções ocorrem simultaneamente, pois em um enunciado tem-se a experiência do mundo material (ideacional), as trocas e negociações entre os participantes do ato comunicativo (interpessoal) e a própria oração vista como mensagem (textual), mas apenas a metafunção ideacional será enfatizada por meio da metáfora gramatical. Todavia, antes faz-se-á necessário apresentar alguns desafios para o ensino de produção de textos.

3. *Ensino de produção de textos: alguns dilemas*

O ensino de produção textual nas escolas tem sido visto pelos professores como um verdadeiro desafio, principalmente em função da baixa qualidade reflexiva e pouco conhecimento linguístico em que os jovens estão submetidos, provenientes muitas vezes do ensino de uma concepção de língua culta adotada pela instituição escolar, que rejeita as variantes linguísticas trazidas por eles. De igual modo, sua realidade linguística também é negligenciada pela escola. Conforme ressalta Franchi:

De um lado, os alunos são submetidos a contínuos trabalhos com notas, questionários que chegam a lhes causar tensões e ansiedades; de outro lado, recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm nem significação nem utilidade imediata para eles. (FRANCHI, 1998, p. 14)

Esse ensino mecânico e descontextualizado pode ocasionar um processo de “desleitura” termo nomeado por Silva (2003) que designa uma situação em que o autor acredita que há uma preocupação com a “decifração” de vocábulos mecanicamente e não com a produção de sentidos textuais. Cabe enfatizar que esse processo de “desleitura” prejudica o processo de escrita de textos, pois a leitura está intimamente vinculada a essa prática. Sendo assim, quem tem rotina de leitura de variados gêneros, sem dúvida terá menos dificuldades em produzir textos, em alcançar, interpretar e extrair os sentidos que emanam das obras. Do contrário, se não tiver hábito/gosto pela leitura, apenas produzirá mecanicamente textos, sem atribuição de sentidos, não verá, portanto, objetivos no contexto de escrita. As causas para essa falta de contextualização segundo Silva (2003) podem estar:

No predomínio do ensino da forma em detrimento do conteúdo, o que faz com que “o ritual e ensino da leitura vá perdendo a sua razão primeira, que é a de gerar autonomia e independência crescentes dos estudantes em relação aos diferentes tipos de textos que fazem parte do mundo da escrita. (SILVA, 2003, p. 58)

Ter autonomia é uma característica fundamental no processo de escrita, pois o indivíduo cerceado da liberdade de criação, não produzirá textos como uma atividade prazerosa e sim impositiva. Exemplo disso é a produção de um gênero estranho ao universo do alunado, ou seja, fora de sua vivência, como a escrita de um ensaio, manifesto, dentre outros. Não se está dizendo que eles não devam aprender tais gêneros, mas a produção deve ser uma atividade livre e espontânea, em que o professor (a) deve conhecer se aproximar de tais gêneros, afinal não tem como solicitar a escrita, sem antes o docente conhecer o objeto que será ensinado. O que se percebe nas aulas de Língua Portuguesa/Produção textual é a artificialidade com que os gêneros são apresentados aos alunos, muitas vezes de forma puramente expositiva, como se fossem um quadro em uma galeria em que não se pode tocá-los, mas apenas observá-los. A estranheza reside nisso, se é para produzir tais textos, porque eles devem ficar “emoldurados” e intocados?

Dessa forma, os sujeitos oriundos desse processo de aprendizagem, cerceado de liberdade de escolha, sofrerão para produzir um gênero, seja ele (obra) solicitado pelo professor ou para atender uma demanda

específica da sociedade. Assim, não desenvolverão a autonomia, importante em nosso meio social e fundamental para o exercício da criticidade. A seguir, observe os critérios de textualização e as especificidades.

3.1. Especificidades e critérios de textualização

Os textos possuem algumas especificidades importantes que devem ser levadas em consideração em sala de aula. Por esse motivo e tomando por base os princípios da Linguística Textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 80) delimitou os tópicos a seguir em sua obra:

- O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.;
- o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
- o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis); e
- o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução, etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

O texto não é formado só pela linguagem, mas por elementos como a cultura, sociedade, fatos sociais, históricos e pela presença de interlocutores, dentre outros. O texto é formado pelo somatório desses elementos que unidos delimitam alguns critérios de textualidade. Segundo Marcuschi (2008) os critérios são propostos a partir de três pilares: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento) que se dividem em dois conjuntos:

1 – Aspecto linguístico (coesão e coerência).

2 – Aspecto contextual (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade).

A coesão e coerência são dois princípios que precisam estar presentes em uma produção textual. Observe-os:

1 – Coesão: relacionado aos aspectos formais de um texto, um exemplo de elemento coesivo são as conjunções.

2 – Coerência: relacionam-se as relações de sentidos estabelecidas no interior do texto.

Com os dois fatores organizados, sem dúvida, o gênero será compreendido como uma unidade material e significativa.

Sendo assim, não existe uma fórmula pronta para a produção de um texto, mas existem características que são evidenciadas na produção de um, ou seja, algumas especificidades são encontradas na maioria de textos, como verdadeiros elos de discursividade e articulação. A priori, é importante reconhecer e compreender que um texto não é constituído por um emaranhado de frases soltas e desconexas, mas antes, ele é construído através de um sistema de conexões que vão sendo moldadas na medida em que o indivíduo escreve. Por esse motivo, convém apresentar a metáfora gramatical como um relevante recurso para a produção de textos mais coesos e coerentes.

4. *A Metáfora Gramatical*

O conceito de *metáfora gramatical*, assinalado por Halliday (1995), é geralmente 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 (LANKOFF; JOHNSON, 2002). Em outras palavras, a metáfora refere-se a um movimento de uma coisa para outra (HALLIDAY, 2009).

Segundo Sardinha (2007), Metáfora gramatical é um termo usado na linguística sistêmico-funcional para fazer referência ao uso de um recurso gramatical que exprime uma função que não lhe é intrínseca. Um exemplo para tal conceito é o uso de um substantivo no lugar de um verbo, como em “sua explicação” no lugar de “ele explicou”. Temos aí uma metáfora gramatical, pois a função direta ou “original” do verbo (designar ações) passou a ser desempenhada por um substantivo (cuja função “original” ou primeira pode ser entendida como dar nome a coisas ou seres). Essa passagem de verbo para substantivo é chamada de nominalização. Trata-se de um processo metafórico, uma vez que o substantivo “ex-

plicação” não seria literalmente um substantivo, mas, por assim dizer, uma metáfora do verbo “explicar”. Nesse caso, exprime-se uma ação (denotada pelo verbo) por uma coisa (denotada pelo substantivo).

Os systemicistas, conforme Sardinha (2007), trabalham ainda com a noção de uso congruente, ou seja, o equivalente ao literal nas outras teorias existentes. Uma expressão congruente é aquela chamada de “original” ou primária, isto é, “não marcada”. É o não-metafórico. O uso congruente também é denominado de realização direta, ao passo que o uso metafórico pode ser chamado de realização indireta. Para Halliday, o sentido metafórico reside no fato de um processo não ser realizado por uma oração, mas sim por um grupo nominal, o qual irá produzir significados expressos através de nominalizações, ou seja, ideias mais abstratas e mais incongruentes.

Ainda sobre a nominalização, é importante ressaltar que, quando uma ação é metaforizada em uma coisa, essa metaforização tem consequências diretas no sistema linguístico, pois passam a ser necessários outros recursos para exprimir o sentido. Com a metáfora gramatical, usamos substantivos e adjetivos e sem ela, verbos e advérbios.

Há dois tipos de metáfora gramatical: a interpessoal e a ideacional, segundo Sardinha (2007, p. 48), “a primeira ocorre quando não usamos modos congruentes para expressar modalidade ou modo. A modalidade se refere aos recursos da língua para denotar probabilidade (modalização) e obrigação (modulação), enquanto modo refere-se ao tipo de oração (declarativa, imperativa ou interrogativa)”, como nas construções “é possível, é certo, é provável, em vez das formas congruentes, “possivelmente”, “certamente” e “provavelmente”, são processos metafóricos, pois o sentido literal é de “pensar”, e não metaforicamente o de probabilidade, resultando então, em modalização.

Já o modo ocorre quando se exprimi um tipo (declarativa, interrogativa, imperativa) por outro, ou seja, quando o falante faz uma pergunta por meio de uma frase declarativa, ou então, direciona um comando por meio de uma oração interrogativa e vice-versa (SARDINHA, 2007), assim declaração e oferta ficam sem realização metafórica. Tais realizações podem ser percebidas na oralidade, pois o falante tem à disposição uma gama de opções e pelas quais precisa escolher em uma situação comunicativa. Essas escolhas não são aleatórias, mas antes compreendem todo o contexto que o envolve, são, portanto, escolhas ideológicas.

Ocorre metáfora gramatical ideacional quando categorias linguísticas não realizam sua função primária, como, por exemplo, quando ações são designadas por substantivos, no lugar de verbos. Há, dessa forma, segundo Sardinha (2007), a transferência do uso de um recurso da língua por outro. Isso significa dizer que há tensão entre os estratos da léxico-gramática e da semântica do discurso. O uso da metáfora gramatical torna o discurso mais denso, já que mais valores e significados são agregados às nominalizações, ou seja, em um único sintagma nominal, tornando, assim, o discurso mais abstrato e complexo.

Na perspectiva sistêmico-funcional, a nominalização está intimamente relacionada ao conceito da metáfora gramatical ideacional, tendo em 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, p. 65).

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

- (a) Amanhã provavelmente vai fazer sol.
- (b) Eu acho que amanhã vai fazer sol.
- (c) É provável que faça sol amanhã.

Nos exemplos apresentados, o fato de fazer sol amanhã é a proposição sobre a qual existe uma opinião de sua probabilidade. Apesar disso, essa proposição realiza-se de diferentes modos. Em (a), a opinião localiza-se dentro da proposição na forma de um adjunto (o advérbio *provavelmente*). Em (b) e (c), a ideia de probabilidade é expressa em outra oração numa relação semântica de projeção. Quando a modalidade ocorre fora da proposição, ocorre, então, a metáfora interpessoal.

Além do exposto, 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), ou seja, expressões que exprimem comandos ou ordens, por exemplo, podem ser realizadas por meio de imperativos ou através de suas variantes, como nos exemplos abaixo:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- (a) Feche a janela, por favor.
- (b) Será que você poderia fechar a janela?
- (c) Você se importaria de fechar a janela?
- (d) Você deve fechar a janela.

Halliday (1995) considera essas variações metafóricas, uma vez que elas derivam de uma versão padrão realizada por intermédio do modo imperativo. O aspecto metafórico encontra-se no fato de existir um mesmo significado embutido em todos os exemplos acima: o comando de fechar a janela. Em todas as realizações citadas, o que se espera é que a janela seja fechada, logo, há, assim, diferentes expressões para um significado em comum.

Apesar da existência dos dois aspectos da metáfora gramatical (ideacional e interpessoal) a serem estudados, esta pesquisa limitar-se-á à natureza ideacional desse fenômeno linguístico.

A presente pesquisa soma-se a outros trabalhos realizados acerca da metáfora gramatical e objetiva confirmar e ampliar os resultados apontados nessas investigações:

- Busca-se aprimorar a aprendizagem e possibilitar, assim, um melhor trabalho pedagógico de ensino do português pelo mundo.

Os objetivos da pesquisa foram:

- (a) identificar e quantificar as metáforas gramaticais por meio de nominalizações;
- (b) classificar as metáforas gramaticais de acordo com as funções desempenhadas por elas nos textos.

5. Metodologia

O *corpus* dessa investigação será composto por textos produzidos por alunos de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro, em sala de aula, a fim de que se pudesse observar, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional, as escolhas linguísticas referentes ao uso de metáfora gramatical na 1ª série do Ensino Médio.

Essa série foi selecionada por representar a entrada no Ensino Médio, faixa etária em que Halliday (1985) afirma já serem os alunos capazes de compreenderem e produzirem metáforas gramaticais.

6. *Contribuições para a escrita com o uso da Metáfora Gramatical*

Segundo Halliday (2009) a metáfora gramatical ideacional permite ao escritor, dentre outras funções:

(i) Tornar possível o fluxo dos argumentos e permitir que o escritor prossiga de uma tese a outra sem necessitar construir muitas orações;

(ii) Desenvolver argumentos. A apresentação dos argumentos, ao longo do texto, é construída na forma de orações que, por sua vez, podem ser encapsuladas em um grupo nominal com a finalidade de apresentar, sustentar ou retomar informações.

7. *Análise das produções textuais*

Dentre as redações produzidas pelos alunos do 1º ano, optou-se pela análise de alguns trechos que mostram a incidência da metáfora gramatical, assim como seus efeitos para um determinado enunciado.

Trecho 1:

“Diante do que foi mencionado, deve ocorrer uma inclusão dos surdos, o estudo obrigatório de Libras, o pagamento no tempo devido dos intérpretes e um acompanhamento mais pleno de sua formação.”

O trecho acima enquadra-se na constatação de Halliday (2009), de que a nominalização torna possível o fluxo dos argumentos e permite que o escritor prossiga de uma tese a outra sem necessitar construir muitas orações. Além disso, a utilização da metáfora gramatical auxilia no processo de impessoalização do discurso, pois o sujeito não é evidenciado no texto.

Trecho 2:

“Hoje em dia, com a facilitação ao acesso à internet, está ocorrendo o fenômeno da excessiva exposição da intimidade nos meios virtuais. Mas o que leva uma pessoa a expor seus momentos de vida privada ao mundo? Podemos destacar três razões para a ocorrência desse fenômeno: o desejo de tornar-se famoso, a vontade e de estar inserido socialmente e a falta de amigos verdadeiros.”

No trecho acima, a metáfora gramatical “ocorrência” retoma a informação dada no início do parágrafo e, ao mesmo tempo, encapsula a oração em um grupo nominal. Isso evita a repetição do verbo “ocorrer”, o que contribui para a coesão textual.

Segundo SegundoHalliday (2009) a nominalização permite ao escritor, dentre outras funções:

(i) Tornar possível o fluxo dos argumentos e permitir que o escritor prossiga de uma tese a outra sem necessitar construir muitas orações;

(ii) Desenvolver argumentos. A apresentação dos argumentos, ao longo do texto, é construída na forma de orações que, por sua vez, podem ser encapsuladas em um grupo nominal com a finalidade de apresentar, sustentar ou retomar informações.

8. Considerações finais

A partir da constatação das dificuldades para compreender e expressar ideias mais complexas na modalidade escrita da língua por parte também dos alunos dos últimos anos da educação básica no Brasil, pretendeu-se fazer uma pesquisa nessa faixa escolar a fim de verificar se parte dos problemas no uso da língua pode estar ligada à falta de domínio de um recurso linguístico denominado como *metáfora gramatical*. Tal suposição foi o foco dessa investigação, uma vez que esse recurso linguístico, dentre outros aspectos, consiste na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas, por meio do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003).

Verifica-se, assim, que há uma incidência da metáfora gramatical na etapa escolar investigada, pois, em todas as redações, houve pelo menos uma ocorrência do fenômeno linguístico. No entanto, observou-se que, principalmente, nas produções escritas com menos metáforas gramaticais, ocorreram algumas repetições de vocábulos, que comprometeram a coesão textual, o que poderia ter sido evitado com o maior uso de metáforas gramaticais, uma vez que esse fenômeno linguístico também é um recurso para evitar que palavras sejam usadas repetidamente no texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, L. A. *Escrita e letramento no ensino médio: uma abordagem sistêmico-funcional e de linguística aplicada*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis – a redação na escola*. 1. ed. 10. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

GOUVEIA, C. A. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun., 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HEYVAERT, L. Nominalization as grammatical metaphor: on the need for a radically systemic and metafunctional approach. In: SIMON-VANDENBERGEN, A.M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L.J. *Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: J. Benjamins, 2003. p. 65-100.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, M. O. M. *A nominalização de processos verbais: perspectiva sistêmico-funcional da produção textual em contextos escolares*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SARDINHA, T.B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre Leitura*. Editora Autores Associados, 2003.

OLIVEIRA, L. P. *Varição intercultural na escrita: contrastes multidimensionais em inglês e português*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VALÉRIO, R. G. *A função coesiva das nominalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VELLOSO, J. F. H. *Metáfora gramatical no Ensino Médio: a produção textual do aluno em uma perspectiva transdisciplinar*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.