

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

ROBSON LUIS BATISTA RAMOS

**UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DAS METÁFORAS
GRAMATICAIS IDEACIONAIS NO GÊNERO REDAÇÃO DE VESTIBULAR
(TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO): INDÍCIOS DE
COMPLEXIFICAÇÃO LEXICOGRAMATICAL NA INTERLÍNGUA
PORTUGUÊS NÃO PADRÃO–PORTUGUÊS PADRÃO**



FORTALEZA – CEARÁ

2014

ROBSON LUIS BATISTA RAMOS

UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DAS METÁFORAS GRAMATICAS
IDEACIONAIS NO GÊNERO REDAÇÃO DE VESTIBULAR (TEXTO
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO): INDÍCIOS DE COMPLEXIFICAÇÃO
LEXICOGRAMATICAL NA INTERLÍNGUA PORTUGUÊS NÃO PADRÃO-
PORTUGUÊS PADRÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Ramos, Robson Luis Batista .

Uma análise sistêmico-funcional das metáforas gramaticais ideacionais no gênero redação de vestibular (texto dissertativo-argumentativo): indícios de complexificação lexicogramatical na interlíngua português não padrão-português padrão [recurso eletrônico] / Robson Luis Batista Ramos. - 2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 206 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof. Ph.D. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho.

1. Simplificação. 2. Complexificação. 3. Linguística Sistêmico-Funcional. 4. Interlíngua. 5. Escrita. I. Título.

ROBSON LUÍS BATISTA RAMOS

“UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DAS METÁFORAS GRAMATICAIS
IDEACIONAIS NO GÊNERO REDAÇÃO DE VESTIBULAR (TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO): INDÍCIOS DE COMPLEXIFICAÇÃO LEXICOGRAMATICAL NA
INTERLÍNGUA PORTUGUÊS NÃO PADRÃO-PORTUGUÊS PADRÃO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada do Centro de
Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 30 / 09 / 2014.

BANCA EXAMINADORA

Pedro Praxedes

Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Vilmar Ferreira de Souza

Prof. Dr. Vilmar Ferreira de Souza (1º Membro)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Antônio Luciano Pontes

Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (2º Membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

“(…) [A] Ciência é totalmente dependente da linguagem científica; não se pode separá-la de sua forma de escrita ou reescrever o discurso científico de outro modo. (…) “Aprender a Ciência” é o mesmo que aprender a língua da ciência.”*

(Michael Alexander Kirkwood Halliday – *Some grammatical problems in scientific English*)

“Escrever é parte da ciência. Não obstante, muitos cientistas deixam de receber treinamento na arte de escrever. Há uma certa ironia no fato de ensinarmos nossos cientistas e engenheiros a utilizarem instrumentos e técnicas, muitos dos quais jamais utilizarão em sua vida profissional e, no entanto, não os ensinamos a escrever. Escrever é o que eles precisarão fazer todos os dias – como estudantes, administradores, como executivos, como cientistas e engenheiros.”

(Robert Barrass – Os cientistas precisam escrever)

* (...) *that science is totally dependent on scientific language: that you cannot separate science from how it is written, or rewrite scientific discourse in any other way. (...) "learning science" is the same thing as learning the language of science.*

Para Eduardo Coelho Pedrosa, amor que
foge a qualquer tentativa de explicação;
Para Mateus Oliveira, luz que tudo toca;
Para Pedro Henrique, condutor das
muitas jornadas que até aqui me
conduziram.

AGRADECIMENTOS

A jornada de cada indivíduo bem poderia ser comparada a um mapa (aproveitando a temática de metáforas). A Vida, portanto, resulta de vários caminhos ora paralelos ora contrários – como disse o poeta sevilhano Antonio Machado, “Caminhante, não há caminho; faz-se o caminho ao caminhar”; esses caminhos, naturalmente, bifurcam-se e convergem, à medida que se caminha.

Dessa forma, minha jornada também se constituiu e está se constituindo em bifurcações e convergências. Sou grato a todos aqueles que trilharam esses caminhos comigo, às vezes, duros, às vezes, amenos; gratidão essa que não pode ser comportada nessas breves linhas e que minha memória, tão falha como sempre foi, traiçoeiramente, permitirá que alguém seja esquecido. Resta-me antecipadamente pedir desculpas e afirmar que, os que aqui estão, representam todos os demais. Agradeço, pois,

a meus pais, Moisés e Luiza, por seu amor incondicional e por propiciarem todas as condições necessárias a minha formação pessoal e profissional, muitas delas inclusive as quais eles mesmos não puderam ter acesso;

a minha mãe e a minha irmã, Luiza e Naty, por, desde sempre, demonstrarem que fibra moral e integridade independem do gênero e por serem minha fonte de inspiração e exemplo;

a meu cunhado e meu sobrinho, Leonardo e Eduardo, por trazerem mais alegria para nossas vidas;

aos meus professores da Educação Básica, especialmente na figura de Hilcélia Gomes, Rosângela Rolim, Élder Vidal e João Filho, pelo incentivo sem igual para o curso de Letras;

aos meus companheiros

de graduação, em especial: Hugo Leonardo, Ana Grayce, Tatiane Palhano; Wagner Loiola e Ticiane Nunes, por me inserirem no primeiro grupo de pesquisa do qual participei e pacientemente me ensinarem os traquejos do acadêmiquês (que, em verdade, continuo aprendendo);

de pós-graduação, em especial: Miguel Linhares; Nadja Targino; Maria Zenaide; Júlio César Firmino; Kaline Girão; Fernando Henrique; por serem todos sobreviventes e persistentes, que mesmo sob condições

precárias e de abandono governamental, esforçaram-se sinceramente para dar o melhor de si na construção do conhecimento;

a todos os meus professores, tanto da graduação quanto da pós-graduação, pelos ensinamentos e pelas discussões que, se não surtiram efeito para a escrita deste trabalho, certamente impactaram minhas visões pessoais e profissionais. Com carinho, agradeço a Abniza Pontes Leal; Aluiza Alves; Cibele Gadelha; Coema Escórcio Athayde Damasceno; Claudiana Nogueira Alencar; Dilamar Araújo; Luciano Pontes; Maria Helenice Costa; Nukácia Almeida;

à Dina Maria Ferreira Martins, cuja grandeza e desprendimento continuam a me surpreender. De longe, a melhor interlocutora que um jovem confuso poderia ter. Obrigado por acreditar na minha capacidade, sempre me instigando, num puro exercício maiêutico, a encontrar as respostas por mim mesmo e buscar o equilíbrio, ainda que em meio ao caos, que é o viver e, em última instância, o próprio saber (e o saber-de-si);

ao grupo das meninas, pela amizade de sempre, pelas boas risadas e pelo acolhimento nos momentos difíceis: Érica Fátima; Danielle Meireles; Roberta Lisboa; Andressa Apolônio; Thais Costa; Talita Albuquerque e Bruna Raffaele;

aos irmãos que a Vida me deu: Karine Tomaz, Francisco Roque, Sandra Maria Sousa, Kariny Silva e Kélvia Menezes, pela cumplicidade e pelo amor;

ao Sistema Ari de Sá de Ensino (SAS), por ter flexibilizado meus horários para que pudesse finalizar a redação deste trabalho; agradeço particularmente a Geórgia Marinho e Érick Teodósio Nascimento;

aos meus amigos de trabalho, pelas palavras de encorajamento e de ânimo; em especial a Emília Noriko Ohno; Patrícia Dourado; Mércia Valéria; Laryssa Rodrigues; Thais Helena; Luana de Oliveira; Karine Freitas; Lívia Marinho; Nadine Urçulino; Catarina Rochamonte; Jéssika Anastácio; Marcos Blaque e Onias Lopes;

ao Emanuel Bezerra e ao Nereu Paiva, pela ajuda com a diagramação das imagens;

à Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (FUNCAP), pelo apoio financeiro que possibilitou essa pesquisa;

ao Camargo Lima Barroso, pela digitalização de parte dos textos, e pelo apoio e amizade sem os quais a escrita dos capítulos finais não teria ocorrido, minha sincera gratidão;

à Keiliane Dantas e ao Pablo Tahim, por sempre atenderem de forma solícita às minhas requisições intempestivas!

at last but not at least, ao Pedro Praxedes e ao João Frota – porque não há um sem o outro nem o outro sem o um –, por serem os seres humanos mais fantásticos que são; por me inspirarem a ser, primeiramente, uma pessoa melhor:

Ao Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, minha eterna dívida pela orientação acadêmica; seu exemplo de pesquisador, seu compromisso com o conhecimento e com a docência, e sua humildade sempre foram meu incentivo maior; este trabalho e todos aqueles produzidos ao longo dos últimos anos foram escritos a quatro mãos, de modo que, qualquer mérito, originou-se do seu olhar atento e criterioso; quanto aos possíveis erros e inconsistências, não foram por falta de puxões de orelha e avisos!

Ao João Francisco Viana Frota, minha dívida por todas as orientações não acadêmicas, por ter-me permitido participar das suas vidas e por partilhar comigo do seu tempo e da sabedoria que apenas os cabelos brancos trazem; se não me tornei alguém melhor, certamente, não terá sido pela falta de conselhos e advertências.

por fim, ainda, àqueles que eu possa ter eventualmente esquecido pela minha falha memória.

RESUMO

Os fenômenos da simplificação e complexificação são compreendidos como estratégias de aprendizagem presentes no desenvolvimento de um sistema linguístico outro que não a Língua Materna, frutos de um sistema intermediário que surge naturalmente e se comporta como um sistema linguístico de fato, conhecido como Interlíngua (IL) (SELINKER, 1969; 1972; 1992). Praxedes Filho (2007), por sua vez, propõe o construto ‘simplificação-complexificação lexicogramatical’, tendo como aparato analítico a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), capaz de aferir os resultados não da aprendizagem em si, mas de seu produto: os textos escritos pelos aprendizes. Partindo da proposição de que o aprendizado da língua padrão corresponde ao aprendizado de uma segunda língua (MOITA LOPES, 1996), esta pesquisa propõe aplicar o conceito de ‘simplificação-complexificação lexicogramatical’ para o aprendizado do modo escrito do padrão da língua portuguesa variante brasileira, uma vez que, de acordo com Halliday (1989), fala e escrita, ainda que de um mesmo código, possuem propriedades estruturais distintas; Halliday (1993a) atesta ainda que a criança, no início da carreira escolar e conseqüente contato com o modo escrito, passa por um processo de “simplificação semiótica”, que é consoante às hipóteses sobre as estratégias de aprendizagem presentes em uma IL. Na perspectiva de desenvolvimento da escrita, a ocorrência de metáforas gramaticais é associada a uma escrita madura, sendo elemento típico de textos acadêmicos, podendo ser interpretada, assim, como fator de complexidade; contudo, essa constatação é válida para estudos a respeito da língua inglesa. Baseado nesse traço linguístico e visando investigar o fenômeno da ‘complexificação lexicogramatical’ na IL Português Não Padrão–Português Padrão, foram coletados dois corpora, um de textos do gênero redação de vestibular (texto dissertativo-argumentativo) e outro de textos da seção ‘Revisão de Literatura’ de artigos acadêmicos. Para conduzir a investigação, duas hipóteses foram levantadas: 1) a presença de metáforas gramaticais também é um fator característico do texto acadêmico escrito em português brasileiro; 2) devido a pouca familiaridade dos alunos com a produção de textos na escola, o gênero redação de vestibular (texto dissertativo-argumentativo) não apresenta ocorrência de metáforas gramaticais. Os corpora foram analisados quanto à ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais (especificamente, a nominalização). Os resultados foram quantificados em índices de frequência simples e corroboraram com a hipótese 1, tendo a nominalização ocorrência média de 18,37 para

o texto acadêmico; a hipótese 2, no entanto, foi refutada, pois também se registrou a ocorrência de nominalização, com média de 19,38. Desta forma, os resultados apontam para a existência da complexificação, o que configura a existência de uma forma particular de IL, a interlíngua intralinguística, que surge no aprendizado do padrão escrito de uma língua.

PALAVRAS-CHAVE: Simplificação; Complexificação; Linguística Sistêmico-Funcional; Interlíngua; Escrita.

ABSTRACT

The phenomena of simplification and complexification are understood as learning strategies present in the development of a linguistic system different from the mother tongue, as a result of an intermediate system that naturally arises as a linguistic system in its own right, also known as Interlanguage (IL) (Selinker, 1969, 1972, 1992). Praxedes Filho (2007) proposes the 'lexico-grammatical simplification-complexification' regarding the analytical tools provided by Systemic Functional Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) to evaluate the learning. However learning cannot be completely measured, it is possible measure the most genuine language learning product, i.e., the texts produced by learners. According Moita Lopes (1996), learning the standard patterns of a language is the similar to learn a second language, so this research proposes to apply the 'lexicogrammatical simplification-complexification' concept for learning the writing medium of the standard Brazilian Portuguese language since, according to Halliday (1989), speaking and writing, even for the same linguistic code, have different structural properties; Halliday (1993a) also claims that child, in the early school years, contacting for the very first time the written mode, undergoes a process of "semiotic simplification", which is one of the learning strategies present in the development of an IL. From the perspective of development of writing, the presence of grammatical metaphors is associated with an adult/professional writing, as a typical element of academic texts; it can also be interpreted as type of complexity, but these findings are only related to English language. Based on this linguistic feature and in order to investigate the phenomenon of 'lexico-grammatical complexification' in IL Non-Standard Portuguese–Standard Portuguese, I collected two corpora of texts from argumentative essays and another by texts from academic articles 'Review Literature' section. Two hypotheses were raised: 1) the presence of grammatical metaphors is also a feature of academic texts written in Brazilian Portuguese; 2) due students are unfamiliar to produce texts in school, the essays do not present any occurrence of grammatical metaphors. The corpora were analyzed looking specifically for ideational grammatical metaphors (particularly, nominalizations). The results were quantified in frequency index and corroborate the hypothesis 1 having the average occurrence of 18.37 nominalization for academic text; Hypothesis 2, however, was refuted, as also recorded the occurrence of nominalization, averaging 19.38. Thus, the results allow us to discuss the existence of complexification, which constitutes a

particular type of IL, the intralinguistic developed in the learning of writing standard norms.

KEYWORDS: Simplification; Complexification; Systemic Functional Linguistics; Interlanguage; Writing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	p. 15
1.1	BREVÍSSIMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	p. 16
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO.....	p. 19
1.3	JUSTIFICATIVA.....	p. 23
1.4	OBJETIVOS.....	p. 26
1.4.1	Objetivo geral.....	p. 26
1.4.2	Objetivos específicos.....	p. 27
1.5	HIPÓTESES.....	p. 28
2	REVISÃO DE LITERATURA I.....	p. 30
2.1	LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	p. 30
2.1.1	A organização do sistema linguístico	p. 32
2.1.1.1	As outras dimensões do sistema: estratificação, instanciação e metafunção.....	p. 37
2.1.1.2	Refinando a dimensão estratificacional: gênero e registro.....	p. 44
2.1.2	A ontogênese linguística ou o desenvolvimento da língua no indivíduo.....	p. 49
2.1.3	A organização metafuncional da língua e a rede de sistemas lexicogramaticais.....	p. 56
2.1.3.1	A metafunção ideacional e a rede de sistemas lexicogramaticais de transitividade.....	p. 58
2.1.4	Densidade lexical e intricacidade gramatical.....	p. 65
2.1.5	A metáfora gramatical.....	p. 68
2.1.5.1	As metáforas gramaticais ideacionais.....	p. 70
2.2	AQUISIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DE SEGUNDA LÍNGUA.....	p. 75
2.2.1	A Teoria da Interlíngua (TIL)	p. 77
2.2.2	Língua, interlíngua, aquisição de segunda língua; dialeto, interdialeto, aquisição de segundo dialeto?	p. 81
2.2.3	Em busca de uma tipologia para as ILs.....	p. 82
2.2.4	Estendendo a IL para crianças: ‘simplificação’, ‘complexificação’ e o construto ‘simplificação-complexificação lexicogramatical’.....	p. 85

3	REVISÃO DE LITERATURA II.....	p. 97
3.1	A ESCRITA E SEU DESENVOLVIMENTO NO INDIVÍDUO E NO CONTEXTO ESCOLAR.....	p. 98
3.1.1	A ontogênese da escrita e o contexto escolar.....	p. 99
3.1.1.1	A seriação escolar e as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.....	p. 101
3.1.2	A ‘simplificação-complexificação lexicogramatical da escrita’.....	p. 105
3.2	A METÁFORA GRAMATICAL COMO FATOR DE COMPLEXIDADE.....	p. 113
3.2.1	A nominalização e a progressão da escrita escolar e acadêmica.....	p. 114
3.3	MAPEANDO OS SISTEMAS SEMIÓTICOS: A CARTOGRAFIA DE REGISTROS.....	p. 116
3.4	OS ESTUDOS DE GÊNERO EM PERSPECTIVA.....	p. 123
3.4.1	A redação de vestibular no registro escolar.....	p. 124
3.4.2	A dissertação e o artigo no registro acadêmico.....	p. 126
4	METODOLOGIA.....	p. 130
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	p. 130
4.2	A SELEÇÃO DOS <i>CORPORA</i>.....	p. 130
4.3	PROCEDIMENTOS DE CATEGORIZAÇÃO E CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	p. 136
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	p. 141
5.1	RESULTADOS.....	p. 141
5.1.1	Hipótese 1.....	p. 141
5.1.2	Hipótese 2.....	p. 143
5.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	p. 145
5.2.1	Hipótese 1.....	p. 145
5.2.2	Hipótese 2.....	p. 146
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 147
	REFERÊNCIAS.....	p. 150
	APÊNDICES.....	p. 169

1 INTRODUÇÃO

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Lei Nº 5.692/71

Diferentemente do que muitos acreditam – inclusive Barrass (1986), de onde retirei a segunda epígrafe que abre este trabalho – escrever não é arte. É fruto de um processo contínuo de aprendizagem que se inicia no ambiente escolar, mas não se limita apenas a este. Nas sociedades modernas, particularmente, as linguagens (ou sistemas semióticos) desempenham um papel privilegiado não apenas para as atividades escolares (ensino-aprendizagem) como também para todas as demais atividades. Em verdade, enquanto prática social, a escrita é, sem dúvida, a de maior peso, valor e alcance, viabilizando a construção, transmissão e manutenção de grande parte dos bens simbólicos ou semióticos produzidos pelo homem.

A escrita, enquanto fenômeno particular da língua que goza de alto prestígio social, é, pois, uma prática que perpassa nossa vida em nível individual e social, fazendo parte das complexas formas de interação social entre instituições e comunidades, e também entre os sujeitos que as compõem (BARTON; PAPEN, 2010, p. 3).

Uma compreensão minimamente abrangente sobre determinado assunto requer um estudo minucioso não apenas do objeto em análise mas também das condições históricas que o moldaram. Assim, embora não seja objetivo deste trabalho discutir o percurso histórico da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil, um breve (ou melhor, brevíssimo) apanhado¹ (limitado ao século XX) será fornecido a fim de contextualizar a problematização, apontada na Subseção 1.2. Esta discussão também se faz necessária na medida em que as práticas de leitura e escrita devem ser consideradas como processos complementares e em desenvolvimento, partindo da Educação Básica ao Ensino Superior.

¹ Para uma visão mais ampla, ver a íntegra de Soares (2001), Venturi e Gatti Júnior (2004), Paraná (2008), Simon e Siebiger (s/d) e Pietri (2010).

1.1 BREVÍSSIMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O ensino de Língua Portuguesa é assunto relativamente novo na história curricular do Brasil, o que se constata pela verificação do uso de cartilhas e métodos de alfabetização estrangeiros, surgidos em diferentes contextos e épocas, que migraram para o Brasil nos fins do século XIX e permaneceram até boa parte do século XX. Com a consolidação dos ideais republicanos, havia a necessidade de se estabelecer a língua e a literatura nacionais como forma de transmissão e manutenção dos valores ufanistas então vigentes. Sobre as transformações sócio-educacionais ocorridas, Venturi e Gatti Júnior (2004, p. 70) assinalam que

[n]o currículo escolar a literatura assumiu um papel de originalidade e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Língua e Literatura no currículo escolar estavam ligadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro. Mesmo com a criação da disciplina Português, no século XIX, a prática do ensino da língua permaneceu no estudo da gramática da língua e leitura. No Brasil, aproximadamente até os anos 40 do século XX, o ensino da disciplina utilizava-se de um manual de gramática e uma antologia. (grifos meus)

Até os anos 40 do século XX, o currículo era composto por Gramática, Retórica e Poética. Os estudos gramaticais envolviam apenas o reconhecimento das regras e normas do sistema linguístico; a Retórica, as formas de expressão (oral), e a Poética, o ideal de língua a ser reproduzido baseado nos autores clássicos (Machado de Assis e José de Alencar, dentre outros, por exemplo).

A questão remanescente é que, à época, o acesso à escola era privilégio das classes sociais dominantes e grande parte da população, quando muito, era apenas funcionalmente alfabetizada. Por que manter este modelo de ensino notadamente defasado? Soares (2001, s/p) responde que

(...) se explica por fatores externos às próprias disciplinas; manteve-se essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia os grupos social e economicamente privilegiados, (únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada "norma-padrão culta"), que a escola usava e queria ver

usada, e já com práticas sociais de leitura e escrita freqüentes em seu meio social. (grifo meu)

A década de 40 é marcada pela promulgação de uma nova constituição (BRASIL, 1946), que assegura a alfabetização enquanto direito em seu Artigo 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Entretanto, a problemática permaneceu inalterada durante as décadas de 50 e 60 – vale lembrar que, em 1959, é lançada a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) com fins de padronizar a nomenclatura utilizada pelos gramáticos.

Na década de 60, ocorre ainda a promulgação da Lei nº 4024/61, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promovendo a democratização do acesso à escola. Essa “massificação” (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70) teve graves consequências: até meados dos anos 50, os alunos que frequentavam a escola, advindos da classe social privilegiada, conforme anteriormente exposto, já possuíam algum conhecimento a respeito da norma-padrão² que lhes seria “ensinada”; com o ingresso dos alunos de outras classes sociais, que não conheciam nem utilizam essa norma, surge a necessidade de se refletir sobre as condições e os métodos de ensino, pois a Literatura e seus autores clássicos continuavam a representar o ideal de escrita a ser produzida, perfazendo as páginas dos livros instrucionais da época como exemplos das regras gramaticais preconizadas³.

Até mesmo a figura do “Professor de Português”, criada ainda no Império e que gozava de grande prestígio, começa a ser depreciada, porque, devido ao grande número de alunos, os critérios rígidos para seleção de docentes precisaram ser deixados de lado e a qualidade do ensino foi sensivelmente afetada⁴. Soares (2001, s/p) argumenta que

[a] necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai

² Os termos “norma”, “variável/variante” ou “dialeto” são intercambiáveis; entretanto, opto pelo uso do primeiro sempre que possível. Os motivos serão expostos na subseção 2.2.3.

³ Esta prática ainda pode ser constatada em gramáticas e dicionários recentes, como Cunha (2008) e Aurélio (2005), cujos exemplos, em sua maioria, são extraídos de obras literárias de Machado de Assis, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Carlos Drummond de Andrade etc.

⁴ Esta realidade, infelizmente, também se estende aos nossos dias, conforme reportagem de Gilberto Dimenstein a Folha de São Paulo, “Professores brasileiros provêm de família pobres”, em fevereiro de 2001: “O professor formado pelas universidades brasileiras é filho de pais que nunca foram à escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental. [...] Em letras e matemática, por exemplo, 23,1% e 24,4%, respectivamente, dos formandos vivem em famílias com renda inferior a R\$ 540. A média de todos os cursos é de 10,9% dos alunos nessa situação. Em faculdades mais concorridas, como a de odontologia, essa proporção é de apenas 2,2%. Em letras, matemática, pedagogia, química e física, mais de 50% dos estudantes vêm de famílias cuja renda variava de R\$ 540 a R\$ 1.800 mensais. Entre todos os cursos avaliados no provão, essa porcentagem é de 38,1%”.

conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho (...) o rebaixamento salarial, e conseqüente perda de prestígio da profissão docente, muda significativamente a clientela dos cursos de Letras, que começam a atrair para o magistério indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita.

É preciso lembrar ainda que a concepção tecnicista da Era Militar estendeu-se para o ensino através de exercícios de repetição e memorização, cerceando o pensamento e a reflexão, impondo um modelo que não privilegiava a consciência crítica e que culminou na promulgação da Lei 5.692 em 1971, que democratizou o acesso ao Ensino Fundamental (então de 8 anos), contudo seguindo a ideologia vigente e tendo resultado em reformulações da disciplina Língua Portuguesa, no sentido de tratar a língua como mero código de comunicação, focando o caráter pragmático da língua para a realização de tarefas relativas ao trabalho. Desta forma, nas séries iniciais (1º ao 4º ano), a disciplina passou a chamar-se Comunicação e Expressão e, nas séries finais (5º ao 8º ano), Comunicação em Língua Portuguesa (sob influência das funções da linguagem difundidas por Jakobson).

Ainda na década de 70, houve, nas universidades, o surgimento de diferentes correntes tais como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Semântica e a Pragmática, e a Linguística Textual; entretanto, essas discussões não chegaram aos materiais didáticos, que resumiam o ensino a “exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidade de leitura” (PARANÁ, 2008, p. 45). A pedagogia tradicional visava, assim, à transmissão de uma “doutrina gramatical prescritivo-normativa, com ênfase na memorização da nomenclatura gramatical e na prática de análises sintáticas e morfológicas de frases descontextualizadas” (BAGNO, 2010, p. 9).

Desta forma, instaurou-se um descompasso entre as teorias produzidas na Academia e sua aplicabilidade ao contexto educacional, o que tem colocado o ensino de Língua Portuguesa numa condição crítica em que, ao término do ensino formal, apenas 30% dos alunos conseguem atingir o nível pleno de alfabetismo (INAF, 2011). A situação, no entanto, também afeta diretamente o nível superior, uma vez que o Governo Federal investiu, nos últimos anos, esforços consideráveis não apenas para a expansão do Ensino Superior⁵ mas

⁵ A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. (...) As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni

também promoveu políticas de acesso aos alunos da rede pública. É neste ponto que se assenta a problematização desta pesquisa, agora apresentada.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Como visto, o ensino de Língua Portuguesa, durante as últimas décadas, limitou-se à repetição e à reprodução de modelos gramaticais, a chamada Gramática Normativa (e, portanto, prescritiva). Na realidade, grande parte do material produzido para a disciplina de Língua Portuguesa destina-se quase sempre ao ensino de gramática; no entanto, conforme ressalta Perini (2002, p. 27-28), “somos forçados a concluir que o estudo da gramática não oferece um instrumento para atingir o grande objetivo da língua portuguesa [levar os alunos a ler e escrever razoavelmente]” (grifos do autor).

Pode-se facilmente constatar a ineficácia dessa abordagem, uma vez que grande parte dos egressos escolares apresenta significativa dificuldade quando chamados a interpretar ou produzir textos escritos. Dados da edição de 2009 do Índice Nacional de Analfabetismo Funcional⁶ (INAF) revelam que apenas 40% dos jovens brasileiros metropolitanos possuem nível de alfabetismo pleno, ou seja, conseguem desenvolver “a leitura de textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses” (INAF JOVENS, 2009, p. 6-7).

Com o avanço dos estudos linguísticos – particularmente da Linguística Aplicada e de áreas afins tais como a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Textual, os Estudos do Letramento e a Análise do Discurso, por exemplo – tornou-se ainda mais evidente tal discrepância entre o ensino da língua e a sua vivência (MATTOS e SILVA, 1995; NEVES, 2010), ou seja, às vezes, parece que a língua que utilizamos em nossas atividades cotidianas é bastante distinta daquela que nos é ensinada nos bancos da escola. Um exemplo claro dessa distinção reside no uso dos pronomes; Oswald de Andrade imortalizou tal diferença no poema Pronominais – “Dê-me um cigarro/ Diz a gramática/ Do professor e do aluno/ E do mulato sabido/ Mas o bom negro e o bom branco/ Da Nação Brasileira/ Dizem todos os dias/ Deixa disso camarada/ Me dá um cigarro”.

foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Fonte: Ministério da Educação.

⁶ Realizado desde 2001, o Inaf Brasil é aplicado a uma amostra nacional de 2.000 pessoas representativa de brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do País. Mede as habilidades de leitura, escrita e matemática dessa população, associadas a informações sobre suas experiências educacionais, culturais e profissionais. (INAF JOVENS, 2009).

Tal discrepância entre a Língua Portuguesa como ensinada historicamente no Brasil e a língua utilizada nas práticas cotidianas dos alunos, particularmente após a democratização do ensino e conseqüente entrada dos alunos de classes sociais não privilegiadas, também afeta o Ensino Superior, conforme dados mais recentes comprovam (INAF 2011-2012). Segundo o relatório, 38% dos participantes da pesquisa que cursam o Ensino Superior apresentaram níveis básico e rudimentar⁷, 34% e 4%, respectivamente (cf. Tabela 1, a seguir).

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %)

Níveis	ESCOLARIDADE							
	Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62

Fonte: INAF (2012).

Diversos estudos na área de ensino-aprendizagem (ANTUNES, 2007; 2009; BAGNO, 2010; MARCUSCHI, 2008) têm contestado a validade do ensino voltado exclusivamente para o estudo das estruturas gramaticais – morfologia e sintaxe –, cujo objeto de análise não ultrapassa a oração ou o período composto, em detrimento da produção de

⁷ O Inaf define quatro níveis de alfabetismo:

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados em nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

textos e da análise dos mesmos à luz de sua função social e das esferas de atividades humanas (ou domínios discursivos ou ainda instituições) em que circulam.

Esta realidade também é válida para o Ensino Superior; partindo da minha experiência enquanto cursista de Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, constato que, de fato, houve uma grande quantidade de leituras e discussões teóricas, mas pouca prática em desenvolver a escrita, particularmente de gêneros acadêmicos como o ensaio teórico ou o artigo científico. Assim, há muitos mitos que povoam o imaginário quanto às práticas de escrita acadêmicas, conforme ilustrado pela Figura 1, uma tirinha humorística de Bill Watterson sobre a linguagem acadêmica.

Figura 1 – Calvin sobre a escrita acadêmica



Fonte: <http://www.diversita.com.br/2008/03/24/verborragiacademica/>.

Conforme ilustra a tirinha, a linguagem acadêmica é recorrentemente caracterizada como um tipo de escrita “intimidante e impenetrável”, cuja função é “inflar ideias fracas, disfarçar argumentação pobre e inibir a clareza”. Quanto a esse ponto, parece

haver um consenso entre professores e alunos de que o aprendizado do registro acadêmico é difícil e, portanto, desafiador.

Halliday (1989) propõe um modelo de análise linguística que distingue fala e escrita e apresenta, dentro da tradição da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), diferenças significativas entre a organização estrutural da fala e da escrita que são peculiares a cada meio de expressão. Em linhas gerais, a escrita apresenta maior densidade lexical enquanto a fala, maior intricacidade gramatical; essa constatação pode também ser observada a partir da ocorrência de um fenômeno, a metáfora gramatical, particularmente, a metáfora gramatical ideacional⁸. Observando o desenvolvimento da língua no indivíduo – que, na LSF, denomina-se ontogênese –, Matthiessen (2009a, p. 216) subdivide-o, do ponto de vista de características lexicogramaticais, em três macroestágios, a saber: básico (de 2 a 5 anos), intermediário (de 5 a 9 anos) e avançado (de 9 a 13 anos). Importa frisar que estes não se referem ao ensino, mas ao estágio da língua, e que não se trata apenas do domínio da metalinguagem ou mesmo da teoria gramatical, mas da capacidade de construir os significados através da língua, visto que a LSF compreende a língua como recurso e não como mero conjunto de regras.

Para Matthiessen (2009a), o nível avançado pode ser verificado através da presença de metáforas gramaticais (MGs, doravante) (HALLIDAY, 1985, 1994; 2008; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, 2004; TAVERNIERS, 2003), através da qual um dado significado é realizado lexicogramaticalmente por uma forma não usual ou atípica. De acordo com Martin (2007), as MGs representam uma desestabilização da relação natural e, portanto, harmônica entre os estratos; apresenta-se como uma tensão, no plano do conteúdo, entre o estrato dos significados (Semântica) e o das formas (Lexicogramática); por fim, segundo Christie (2004), tal fenômeno é bastante complexo, ocorrendo apenas entre o final da infância e o início da adolescência, e reflete o amadurecimento cognitivo e também linguístico⁹.

Ainda dentre as características apontadas por Matthiessen (2009a, p. 216) para o estágio avançado, encontra-se a contínua expansão do repertório de registros e gêneros, o que envolve, com o ingresso no domínio acadêmico, também o aprendizado do registro acadêmico

⁸ A definição de metáfora gramatical e suas tipologias será apresentada na seção Revisão de Literatura I, subseção 2.1.5, A metáfora gramatical.

⁹ Fala e escrita são modos complementares de um dado sistema linguístico (HALLIDAY, 1993b). Para os fins desta pesquisa, parto da hipotetização de Moita Lopes (1996, p. 116) de que a norma-padrão comporta-se como uma segunda língua (L₂) e que sua aprendizagem, portanto, constitui-se através da criação de um sistema linguístico único, também conhecido como interlíngua (IL) ou a língua do aprendiz, cuja característica é surgir com formas linguísticas estruturalmente mais simples e, com o passar do tempo e da aprendizagem, tornar-se estruturalmente mais complexo (PRAXEDES FILHO, 2007, 2013). Uma versão elaborada dessa discussão encontra-se na Subsubseção 2.2.4

e dos gêneros associados a este, nos quais, por excelência, ocorrem, com elevado índice de frequência, as metáforas gramaticais ideacionais¹⁰.

Halliday (2008, p. 97) aponta que a ocorrência de metáforas gramaticais é uma característica dos sistemas linguísticos, mas que surge, eminentemente, com o discurso científico:

O potencial para [a realização de] metáforas gramaticais é inerente à natureza da própria língua (...). Contudo, torna-se notório, na evolução da língua, com o surgimento das teorias científicas, nas quais ocupa um papel altamente funcional: não se pode criar teorias sem [o uso de] metáforas gramaticais¹¹⁻¹².

Entretanto, conforme já comentado, no contexto brasileiro, parece haver um hiato entre a produção escrita de gêneros não acadêmicos e acadêmicos, o que traz sérias implicações para alunos e professores.

Uma vez que as constatações quanto à produção de textos acadêmicos foram feitas apenas em relação à Língua Inglesa, a partir da teoria da LSF, ocorre o mesmo com o registro acadêmico escrito em Língua Portuguesa? Ao término da Educação Básica, o ingressante no Ensino Superior possui conhecimentos linguísticos (observando o uso de metáforas gramaticais ideacionais em suas produções escritas) capazes de respaldar as diversas atividades escritas que deverão ser por ele desempenhadas?

1.3 JUSTIFICATIVA

Bourdieu (2005, p. 103) atesta que

(...) o processo de diferenciação das esferas da atividade humana correlato ao desenvolvimento do capitalismo e, em particular, a constituição de sistemas de fatos dotados de uma independência relativa e regidos por leis próprias, produzem as condições favoráveis à construção de sistemas ideológicos, vale dizer, as chamadas teorias “puras” (da economia, da política, do direito, da arte etc.) que reproduzem as divisões prévias da estrutura social com base na abstração inicial através da qual elas se constituem.

¹⁰ A definição de metáfora gramatical e suas tipologias será apresentada no capítulo Revisão de Literatura I, subseção 2.1.5, A metáfora gramatical.

¹¹ *The potential for grammatical metaphor is inherent in the nature of language itself (...). But it comes to the fore, in the evolution of language, with the emergence of scientific theories, where it is highly functional: you cannot create theories without it.*

¹² Salvo outra indicação, as traduções presentes nesse trabalho são de minha autoria e responsabilidade.

Embora Bourdieu (2005) não estivesse se referindo especificamente ao campo acadêmico e sim ao campo das artes, e do que ele chamou de ‘mercado dos bens simbólicos’, a distinção entre o ‘campo de produção erudita’ e o ‘campo da indústria cultural’ pode ser transfigurada para o ‘campo de produção científica’ e o ‘campo da divulgação científica’.

A distinção elencada é a de que os produtos do ‘campo de produção erudita’ eram destinados aos produtores de bens culturais, ou seja, os próprios pares enquanto os do ‘campo da indústria cultural’, aos não produtores, ou público geral. Mais uma vez, é válida a transfiguração destes conceitos para o ‘campo de produção científica’ pois, ao produzir, os pesquisadores produzem/escrevem para outros pesquisadores, conhecedores da sua área ou, eventualmente, de áreas afins, enquanto no ‘campo da divulgação científica’, a escrita tem por finalidade um público geral, ou seja, de não pesquisadores e não acadêmicos. Partindo de um ponto de vista mercadológico, Bourdieu (2005, p. 105) avalia que

[a]o contrário do sistema da indústria cultural [ou do campo da divulgação científica] que obedece à lei da concorrência para a conquista do maior mercado possível, o campo da produção erudita [ou o campo da produção científica] tende a produzir ele mesmo suas normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos, e obedece à lei fundamental da concorrência pelo reconhecimento propriamente cultural concedido pelos pares que são, ao mesmo tempo, clientes privilegiados e concorrentes.

Desta forma, enquanto comunidade discursiva (SWALES, 1990), a Academia possui mecanismos que legislam não apenas a produção mas também a circulação e manutenção do conhecimento originado a partir de suas pesquisas – devendo-se considerar que todas as universidades exercem um papel social fincado no tripé ensino-pesquisa-extensão. O acesso ao registro e aos gêneros que veiculam tais saberes é imprescindível tanto para o estudante universitário, enquanto ferramenta pedagógica para a autotutela e para o desenvolvimento e o engajamento, quanto para os professores e/ou pesquisadores enquanto membros participantes desta dinâmica.

Quanto ao campo educacional do Ensino Superior, Bezerra (2012, p. 248) observa que, ao ingressar neste, o aluno deverá desenvolver novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento; estas novas formas, no entanto,

(...) não estão dadas no aparato cognitivo do aluno, nem são adquiridas automaticamente no contato com o mundo acadêmico. Ainda assim, chama a atenção o fato de que, por mais importante que essa nova forma de conhecer se apresente para a academia e por mais que envolva a produção e recepção

de gêneros textuais bastante complexos e específicos do contexto acadêmico, tudo indica que nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino no currículo dos diversos cursos. (grifos meus)

No contexto da educação superior australiana, Halliday (1993a) observa que estudantes, a despeito de serem falantes/redatores de Língua Inglesa como língua materna (L₁) ou não, encontram dificuldades semelhantes quando confrontados com textos científicos em Língua Inglesa. O teórico então elenca sete fatores (que considera os principais, mas não únicos) que caracterizam a escrita acadêmica/científica¹³, quais sejam: 1) definições inter-relacionadas; 2) nomenclatura técnica; 3) expressões específicas; 4) densidade lexical; 5) ambiguidade sintática; 6) metáfora gramatical e 7) descontinuidade semântica. Do ponto de vista da compreensão e da produção, portanto,

[a] dificuldade reside mais na gramática do que no vocabulário. Em última instância, é claro, não podemos separar um do outro, pois é o efeito global do fraseado – palavras e estruturas – com o qual o leitor interage, e os termos técnicos são parte deste efeito global. Contudo, os termos técnicos não são, em si mesmos, difíceis de dominar, e os alunos não são especialmente confrontados por eles. É geralmente o professor que coloca os termos técnicos no centro das atenções, pois o vocabulário é muito mais óbvio e de mais fácil tratamento do que a gramática. Mas as generalizações que temos de fazer, a fim de ajudar os alunos a lidar com a escrita científica, são, principalmente, as generalizações sobre sua gramática. Os problemas com a terminologia técnica, geralmente, não surgem a partir dos termos técnicos em si, mas a partir das complexas relações estabelecidas entre eles. Os termos técnicos não podem ser definidos de forma isolada; cada um tem de

¹³ “Os termos são utilizados de formas variadas, mas, em geral, escrita acadêmica é um termo mais amplo que cobre todas as disciplinas (incluindo as Ciências Humanas e as Ciências Sociais), e também pode se referir a todos os níveis de idade, desde publicações de professores universitários em periódicos acadêmicos, passando pela escrita de estudantes universitários e ainda a escrita mais formal de crianças, contudo a definição pode variar de acordo com o nível de idade. A escrita científica refere-se apenas às disciplinas ditas científicas (um parâmetro de controle em si mesmo), sendo a forma prototípica as práticas de pesquisa por adultos, mas a apresentação à escrita científica pode ocorrer tanto na graduação quanto na Educação Básica, no Ensino Médio ou ainda no Fundamental. Pode ocorrer ainda que se distinga escrita científica de escrita técnica, que é associada a esferas profissionais como a Engenharia e também outras áreas não acadêmicas.” (BAZERMAN, 2013, comunicação pessoal, 10 de setembro de 2013).

Na literatura da área de escrita em Língua Portuguesa, no entanto, não há distinção entre tais termos de modo que os considero neutros e intercambiáveis, e preferirei, sempre que possível, ‘escrita acadêmica’ por ser mais utilizado na literatura.

(The terms are used variously, but in general academic writing is the broader term covering all disciplines (including humanities and social sciences), and can also cover all age levels from academic journals professors down to undergraduate writing down to little children writing more formal prose, though the definitions may shift with age levels. Scientific writing covers only those disciplines that are called scientific (itself a shifting boundary). The main referent is adult research practice, but enculturation into scientific writing can occur at undergraduate, secondary, or even primary levels. Also sometimes scientific writing is distinguished from technical writing, associated with engineering type professions, and may also be outside the academy.

ser entendido como parte de um quadro maior, e cada um é definido em relação aos demais¹⁴. (HALLIDAY, 1993a, p. 88)

No contexto brasileiro, no entanto, não foram encontrados estudos que tenham buscado investigar a relação entre a escrita acadêmica e a ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais; logo, também, não há estudos que tenham verificado se os egressos da Educação Básica aspirantes ao ingresso no Ensino Superior já fizeram uso deste tipo de MG nos textos produzidos no modo retórico dissertativo-argumentativo¹⁵, lacuna teórica sobre a qual esta pesquisa se instala.

Corroborando com as questões levantadas ao final da Subseção 1.2, faz-se necessário investigar as características dos registros escolar e acadêmico e dos gêneros que os realizam a fim de compreender que aspectos linguísticos os assemelham e/ou diferenciam, podendo, assim, relacioná-los ao processo de ‘complexificação lexicogramatical’¹⁶ de uma espécie particular de interlíngua (IL, doravante) (SELINKER, 1972; 1992) que se desenvolve na aprendizagem do meio escrito em ambiente escolar e problematizar, a partir dos resultados, possíveis contribuições para o ensino de escrita.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Analisar os registros escolar e acadêmico em meio escrito na norma-padrão da língua portuguesa baseado no desenvolvimento da escrita a partir do fenômeno da complexificação lexicogramatical da IL relativa a este meio e ao ambiente educacional; os registros são instanciados, respectivamente, pelos gêneros ‘redação de vestibular’¹⁷ e ‘artigo

¹⁴ *The difficulty lies more with the grammar than with the vocabulary. In the last resort, of course, we cannot separate these from each other; it is the total effect of the wording — words and structures — that the reader is responding to, and technical terms are part of this overall effect. Nevertheless technical terms are not, in themselves, difficult to master; and students are not particularly dismayed by them. It is usually the teacher who puts technical terms in the centre of the picture, because vocabulary is much more obvious, and easier to talk about, than grammar. But the generalizations we have to make, in order to help students cope with scientific writing, are mainly generalizations about its grammar. The problems with technical terminology usually arise not from the technical terms themselves but from the complex relationships they have with one another. Technical terms cannot be defined in isolation; each one has to be understood as part of a larger framework, and each one is defined by reference to all the others.*

¹⁵ A escolha desse gênero e do modo retórico será apresentada no capítulo Metodologia.

¹⁶ Este conceito será devidamente construído e melhor delimitado no capítulo de Revisão de Literatura I.

¹⁷ Os exemplares do gênero redação de vestibular em análise pertencem ao modo retórico dissertativo-argumentativo, assim, as demais referências a esse gênero, salvo outra indicação, referem-se também a esse modo retórico.

acadêmico' a fim de verificar empiricamente se o egresso da Educação Básica e aspirante ao Ensino Superior possui conhecimentos linguísticos capazes de respaldar as diversas atividades escritas que deverão ser por ele desempenhadas, baseado no desenvolvimento da escrita a partir do fenômeno da complexificação lexicogramatical da IL relativa a este meio e ao ambiente educacional.

1.4.2 Objetivos Específicos

- 1) Observar as características lexicogramaticais do registro acadêmico realizadas no gênero artigo acadêmico em meio escrito na norma-padrão da língua portuguesa, tendo como critério específico a densidade lexical observada a partir da realização ou não de metáforas gramaticais ideacionais (HALLIDAY, 1985; 1993; 1994; 1998; 2008; 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999; 2004; MARTIN, 1992; 2007; TAVERNIERS, 2003; 2006);
- 2) Observar as características lexicogramaticais do registro escolar realizado no gênero redação de vestibular no modo retórico dissertativo-argumentativo, escrito em Língua Portuguesa padrão, tendo como critério específico a densidade lexical observada a partir da realização ou não de metáforas gramaticais ideacionais (HALLIDAY, 1985; 1993; 1994; 1998; 2008; 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999; 2004; MARTIN, 1992; 2007; TAVERNIERS, 2003; 2006);
- 3) Contrastar as análises propostas nos objetivos específicos anteriores a fim de verificar quantitativamente se há ou não diferença entre os gêneros artigo acadêmico e redação de vestibular quanto ao critério específico da realização de metáforas gramaticais ideacionais;
- 4) Tendo contrastado os resultados quantitativos e esses apresentando discrepância, justificar a diferença por meio do fenômeno da complexificação lexicogramatical na interlíngua português brasileiro não padrão–português brasileiro padrão (IL PBNP-PBP) relativa ao desenvolvimento de escrita em ambiente educacional.

1.5 HIPÓTESES

Da primeira pergunta de pesquisa – Uma vez que as constatações referidas foram feitas em relação à Língua Inglesa, ocorre o mesmo com o registro acadêmico em Língua Portuguesa? – deriva-se a seguinte hipótese:

- 1) Sendo a ontogênese da escrita (CHRISTIE, 2010) um fenômeno de natureza única que se inicia, por excelência, no ambiente escolar, de modo complementar à fala (HALLIDAY, 2008), ocorre, ao longo do período de escolarização, o processo de complexificação dos recursos linguísticos; Christie (2004) observa que a escrita parte de uma realização congruente para uma não congruente (portanto, metafórica), no entanto, este procedimento é bastante complexo, ocorrendo apenas entre o final da infância e o início da adolescência, refletindo o amadurecimento cognitivo e também linguístico (HALLIDAY, 1993b). A escrita acadêmica (ou seja, o registro que a organiza e os gêneros que a realizam) é considerada o maior e mais representativo grau de prática escrita nas culturas letradas atuais; ela representa um dos pólos do *continuum* de progressão de registros ao longo do sistema linguístico da semiose verbal, conforme propõe Matthiessen (2009a); desta forma, a escrita acadêmica incorpora aspectos dos demais registros, mas possui características que a distinguem dos demais (não acadêmicos), apresentando, assim, um maior nível de abstração semiótica¹⁸ marcado pela presença de metáforas gramaticais, cuja manifestação linguística se caracteriza por um texto lexicalmente denso e menos gramaticalmente intrincado. As pesquisas que apontam os traços linguísticos citados referem-se, em grande parte, à língua inglesa; entretanto, por ser característica do discurso científico, a escrita acadêmica em língua portuguesa também apresenta ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais;

Da segunda pergunta de pesquisa – Ao término da Educação Básica, o aspirante ao Ensino Superior possui conhecimentos linguísticos (observando o uso de metáforas

¹⁸ Os termos ‘abstrato’, ‘abstração’, ‘abstração semiótica’, ‘congruente’ e ‘não congruente’ devem ser compreendidos de acordo com a perspectiva da LSF (HALLIDAY, 1989; 1993a; 1993b; 1994; 2004; 2008; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999), da mesma forma, os conceitos de ‘complexificação’, ‘intrincade gramatical’ e ‘densidade lexical’. Esses termos serão definidos ao longo das seções Revisão de Literatura I e II.

gramaticais ideacionais em suas produções escritas) capazes de respaldar as diversas atividades escritas que deverão ser por ele desempenhadas? – deriva-se a seguinte hipótese¹⁹:

- 2) Devido à pouca produção e familiaridade com práticas escritas durante a Educação Básica (cf. subseção 1.1), o gênero redação de vestibular não apresenta complexificação quanto à ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais e, portanto, o ingressante no Ensino Superior não possui conhecimentos linguísticos capazes de respaldar as diversas atividades escritas que devem ser por ele desempenhadas.

A organização das demais partes deste trabalho está assim disposta: Revisão de Literatura, que foi dividida em duas partes a fim de melhor organizar e expor as teorias e os conceitos; Metodologia, em que são apresentados os procedimentos utilizados a fim de responder as perguntas de pesquisa previamente levantadas e confirmar ou refutar as hipóteses que delas se originam; Resultados e Discussão dos Dados, em que serão apresentados e discutidos os resultados encontrados após a execução dos procedimentos e as reflexões a partir desses e, por fim, na seção Conclusão, faço comentários referentes aos resultados e os impactos pedagógicos deles decorrentes.

¹⁹ A verificação da segunda hipótese decorre diretamente da confirmação da primeira.

2 REVISÃO DE LITERATURA I

“Todas as escolhas são significativas.”
(*All choices are meaningful.*)
(BUTT et al., 2000, p. 139)

A fim de fornecer as bases teóricas que sustentarão as argumentações e possibilitarão confirmar ou refutar as hipóteses levantadas e discutir os resultados, passo para a exposição das principais teorias nas quais se fundamenta este trabalho, partindo dos subsídios de duas grandes áreas de pesquisa, sendo uma da Linguística Teórica – a descrição de sistemas linguísticos, aqui orientada pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) – e a outra da Linguística Aplicada – a Aquisição/Desenvolvimento de Segunda Língua (ASL/DSL) representada pela Teoria da Interlíngua (TIL). Esta escolha foi realizada por apresentar uma interface produtiva para que os objetivos dessa pesquisa, que visa o campo educacional e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, sejam atingidos.

A seguir, os conceitos relevantes advindos dessas áreas e suas respectivas teorias serão apresentados a fim de esclarecer suas contribuições para a pesquisa aqui relatada, elencando os aspectos que a alicerçam. Convém lembrar que, guardadas as devidas proporções, este trabalho replica e expande a discussão levantada por Praxedes Filho (2007), de modo que quaisquer semelhanças entre o percurso teórico e metodológico entre estas pesquisas não é, pois, mera coincidência.

2.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)²⁰

O fenômeno da ‘simplificação-complexificação lexicogramatical’ de uma interlíngua IL, conforme aponta Praxedes Filho (2007, p. 15), é um construto teórico embasado na LSF, que, dentre as correntes linguísticas conhecidas, conforme já antecipa o nome, inclui-se no Funcionalismo, que, junto ao Formalismo, representa uma das mais conhecidas abordagens teóricas descritivas das línguas naturais (BORGES NETO, 2004, p. 83).

A tradição formalista (classicamente representada pelo Estruturalismo e Gerativismo) toma a forma (ou estrutura) como o objeto primário e final de estudo²¹. A

²⁰ Parte das considerações desta seção foi previamente discutida em Ramos e Praxedes Filho (2012).

abordagem estrutural formalista tornou-se bastante produtiva, pois propiciou uma gama de procedimentos de análise para segmentar as unidades da língua em constituintes. Contudo, esta abordagem provou-se ineficiente para explicar os usos diversos da língua pelos falantes, pois, conforme Bybee (2001, p. 3-10) adverte, deve-se ter em mente que as interações existentes através da língua terão, eventualmente, de ser levadas em consideração. Estes estudos linguísticos concentraram-se na estrutura da língua, mas desprezaram o uso, a função; assim surgiu a necessidade de se complementar com uma perspectiva que ultrapassasse apenas a estrutura, incluindo-se os usos a que a língua se presta.

Neste contexto, o Funcionalismo opõe-se ao Formalismo, pois entende que a função das formas linguísticas deve ocupar o lugar principal na análise das línguas. De acordo com Halliday (1994, p. xiv), na tradição ocidental, os estudos se concentravam 1) na forma das palavras (morfologia), 2) na forma das sentenças (sintaxe) para então chegar ao 3) significado/sentido (semântica). A perspectiva funcional, no entanto, inverte esta ordem, considerando que a língua pode ser interpretada como um “sistema de significados, acompanhada por formas através das quais os significados podem ser realizados. (...) Isso coloca as formas de uma língua numa perspectiva diferente: como meios para se atingir um fim ao invés de um fim em si mesmas”²²(grifo meu).

Matthiessen (1995, p. 64), partindo de um viés epistemológico, acrescenta que “[a] gramática formal é construída, em grande parte, para responder perguntas filosóficas a ver com a natureza e origem do conhecimento (...); ao contrário, os gramáticos funcionalistas se preocupam com uma variedade de perguntas relativas à gramática vista como um sistema sociocultural...”²³ (grifo meu), de modo que o Funcionalismo, e a LSF, de maneira particular, é aplicável (*appliable*, MAHBOOB; KNIGHT, 2010) a esta pesquisa. Dentro do Funcionalismo, Halliday (1994, p. xiii-xiv) destaca que a LSF é uma teoria funcional em três aspectos distintos, mas semelhantes: 1) é projetada para explicar como a língua é efetivamente utilizada; 2) os componentes principais da construção de significados são funcionais, e 3)

²¹ “A LSF é também uma teoria estruturalista, mas se distingue do estruturalismo clássico, representado pela tradição americana (que encontra, no Gerativismo, sua expressão máxima), pois reconhece que a estrutura é apenas um dos fatores linguísticos relevantes. O estruturalismo de tradição europeia, em contrapartida, pode ser chamado de estruturalismo funcionalista (ao qual se assemelha a LSF), dado o interesse não apenas pelas formas linguísticas em si mas também pelas diversas funções a que se presta a língua e as linguagens em situações sociais distintas.” (PRAXEDES FILHO, 2012, notas de aula)

²² (...) *system of meanings, accompanied by forms through which the meanings can be realized. (...) This puts the forms of a language in a different perspective: as means to an end, rather than as an end in themselves.*

²³ *Formal grammar is constructed in large part to answer philosophical questions – questions having to do with the nature and origin of knowledge.... In contrast, functional grammarians are concerned with a variety of questions concerning grammar as a social-cultural system (...).*

cada elemento da língua só pode ser compreendido quando sua função é analisada em relação ao sistema linguístico inteiro.

2.1.1 A organização do sistema linguístico

Dentre os benefícios da LSF, um deles é que compreende que as línguas são mutáveis; não são um construto estático, e sistemas em evolução “não podem ser explicados pela simples soma de suas partes”²⁴ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 19-20). Sua vasta gama de aplicabilidades deve-se ao fato de ser uma teoria abrangente (*comprehensive*), de modo que se torna necessário mapear, pontuar e organizar as relações tanto entre os elementos em si quanto entre estes e a língua inteira. Halliday e Matthiessen (2004, p. 20) organizam a língua em dimensões, cada uma com um princípio de ordenação e as ordens que a compõem.

Quadro 1 – As dimensões da língua e seus princípios de ordenação

	Dimensão	Princípio	Ordens
1	Estrutura (ordem sintagmática)	Hierarquia	Oração ~ grupo-frase ~ palavra ~ morfema
2	Sistema (ordem paradigmática)	Delicadeza	Gramática ~ léxico [lexicogramática]
3	Estratificação	Realização	Semântica ~ Lexicogramática ~ Fonologia ~ Fonética
4	Instanciação	Instanciação	Potencial ~ subpotencial ou tipo de instância ~ instância
5	Metafunção	Metafunção	Ideacional [lógica e experiencial] ~ Interpessoal ~ Textual

Fonte: Halliday; Matthiessen (2004, p. 20).

Abordar a LSF implica reconhecer, simultaneamente, as dimensões sistêmica e funcional da língua. Quanto à dimensão sistêmica, compreende que o princípio organizador da língua é o sistema, contudo relaciona-se à proposta firthiana e não ao modelo clássico saussureano, sendo a língua, portanto, um sistema de sistemas (polissistema).

Por ‘sistema’, entende-se um conjunto de opções que, estando em relação paradigmática umas com as outras, podem substituir umas às outras em uma mesma posição dentro de uma estrutura por meio de mecanismos de escolhas (PRAXEDES FILHO, 1996, p.

²⁴ (...) *cannot be explained simply as the sum of their parts.*

65). É possível organizar os sistemas em redes, chamadas, por isso, de redes de sistemas (*system networks*).

Ao se entrar numa dada rede de sistemas, há a necessidade de fazer simultaneamente escolhas em diferentes sistemas, que se encontram englobados por uma chave (cuja relação expressa é de conjunção, ou seja, ‘e’). Cada escolha leva a outra em outros sistemas cujos termos estão, na maioria das vezes, em relação de disjunção (‘ou’), englobados por um colchete. À medida que um termo é selecionado, novos sistemas surgem, demandando outras escolhas em seus termos e assim sucessivamente.

Essas escolhas sucessivas relacionam-se por meio de outra escala, a escala de delicadeza, que é o princípio de ordenamento paradigmático da dimensão sistêmica (e, portanto, das redes de sistemas). Desta forma, quanto mais caminhamos para a direita, ao longo dos sistemas, maior é o nível de delicadeza. Assim, é possível compreender que a língua não é apenas um único sistema, mas um conjunto de sistemas, inter-relacionados em redes, o que independe do estrato²⁵ analisado.

As escolhas nas redes de sistemas de formas (ou rede de sistemas lexicogramaticais), por exemplo, partem das totalmente gerais (100% gramaticais), passando pelas parcialmente refinadas ou delicadas (50% gramaticais e 50% lexicais) até as totalmente específicas (100% lexicais); assim, a abordagem paradigmática/sistêmica da língua não considera gramática e léxico enquanto categorias estanques, sendo necessário fundi-las em um único estrato na forma de um *continuum* ao longo do qual os fenômenos sejam distribuídos e que, em um polo, sejam melhor explicados por uma abordagem teórica de orientação gramatical e, no outro, por uma abordagem teórica lexical²⁶. Halliday e Matthiessen (2004, p. 46) definem o léxico como a forma mais delicada da gramática ou a gramática estendida ao ponto máximo de delicadeza.

Além disso, a organização sistêmica considera a língua como um conjunto de recursos ou potencial de significados a serem expressos pelos falantes a fim de atingir propósitos comunicativos específicos mediados pela língua.

A Figura 2 traz um fragmento de redes de sistemas lexicogramaticais de transitividade e de modo²⁷: nota-se que, conforme mencionado, a condição de entrada é a oração (também chamada de oração maior cuja estrutura obrigatoriamente apresenta elemento

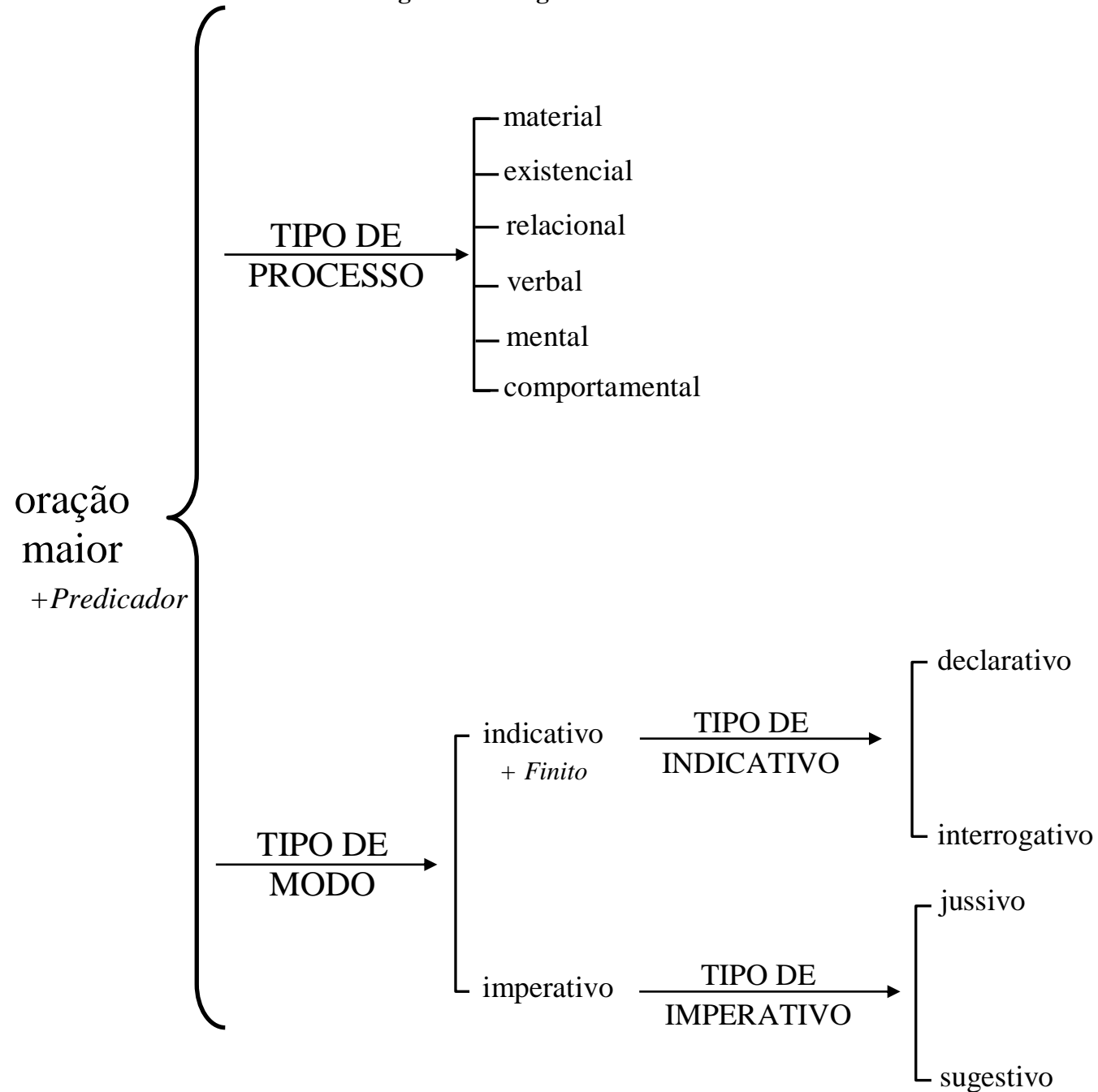
²⁵ Para uma visão das redes de sistemas do estrato semântico, ver Hasan (2008) e, para o estrato fonológico, ver Halliday e Greaves (2008). Ambas as descrições referem-se à língua inglesa.

²⁶ Halliday (2008) aponta a relação gramática-léxico como uma das três complementaridades do sistema linguístico, sendo as outras duas sistema-texto e fala-escrita.

²⁷ As redes de sistemas de transitividade e de modo e seus elementos serão apresentados, respectivamente, nas Subsubseções 2.1.3.1 e 2.1.3.2.

verbal nuclear, na nomenclatura da LSF, o Evento), a relação de conjunção expressa pela chave possibilita realizar escolhas simultaneamente nos sistemas TIPO DE PROCESSO e TIPO DE MODO. As opções destes sistemas, no entanto, encontram-se englobadas por um colchete, o que revela a relação de disjunção, ou seja, ao escolher um termo, exclui-se, necessariamente, os demais.

Figura 2 – Fragmento das redes de sistemas de transitividade e modo



Fonte: Elaboração do autor.

A dimensão funcional, por sua vez, decorre naturalmente da dimensão sistêmica²⁸, pois apenas realiza ou codifica as escolhas sistêmicas (paradigmáticas) sintagmaticamente, tendo em vista a escala de hierarquias cuja função é ordenar as diferentes unidades estruturais dos estratos da Fonologia e da Lexicogramática em uma hierarquia composicional; para os fins desta pesquisa, apenas o estrato da Lexicogramática será considerado.

A escala de hierarquias lexicogramaticais da língua portuguesa (FIGUEIREDO, 2007, p. 24), tal qual das línguas inglesa (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), francesa (CAFFAREL, 2006) e espanhola – espanhol europeu (LAVID; ARÚS; ZAMORANO-MANSILLA, 2010) e espanhol chileno (QUIROZ, 2013) – possui quatro constituintes: oração – grupo/frase – palavra – morfema (Quadro 2).

Quadro 2 – Escala de hierarquias da língua portuguesa

		CONSTITUINTES HIERARQUIZADOS OU CONFIGURACIONAIS		
COMPLEXO ORACIONAL²⁹	Oração 1	Oração 2	Oração 3	Oração N
ORAÇÃO	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo N
GRUPO-FRASE	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3	Palavra N
PALAVRA	Morfema 1	Morfema 2	Morfema 3	Morfema N
MORFEMA				

Fonte: Praxedes Filho (2010).

Praxedes Filho (2010) defende que a LSF, dentre as teorias linguísticas, é a mais abrangente. Pode-se compreender a proposta da LSF enquanto teoria totalizante, por ser, ao mesmo tempo, semogenética (dada à abordagem sistêmica, que entende a língua como criadora de um potencial de significados), estrutural (dada à abordagem funcional, que entende a língua como realizadora do potencial de significados em

²⁸ Este fato explica porque comumente se omite o termo funcional (EGGINS, 1994, p. 1).

²⁹ Praxedes Filho (2007, p. 35, nota 20) chama atenção para o fato de que Halliday e Matthiessen (1999, p. 48-59), em sua abordagem cognitiva da língua, quanto à gramática de transitividade, associam os termos ‘figura’ (uma configuração de elementos que forma uma oração), ‘elementos’ (os constituintes da figura que desempenham diferentes papéis funcionais, a saber: Participantes, Processos e Circunstâncias) e ‘sequência’ (um agrupamento ou complexo de figuras que se relacionam umas as outras através das relações lógico-semânticas e táticas). Assim, sigo Halliday e Matthiessen (1999) e Praxedes Filho (2007) e opto por utilizar o termo “complexo oracional”, que é mais específico do que os termos ‘sentença’ e ‘período’, que podem se referir a uma frase, a uma oração ou a um complexo oracional.

configurações funcionais) e pragmática (dada à abordagem discursiva, que entende a língua como ação guiada pelos contextos de situação e de cultura).

Conforme Matthiessen e Bateman (1991, p. 57), “a maioria das atuais teorias (...) não são teorias da língua, mas teorias de sintaxe, de sintaxe e morfologia, ou sintaxe, morfologia e fonologia; (...) elas não cobrem a semântica de um modo abrangente, o discurso ou a organização discursiva, a coesão, o contexto e o registro”³⁰.

2.1.1.1 As outras dimensões do sistema: estratificação, instanciação e metafunção

A estratificação refere-se à organização simbólica do sistema linguístico em estratos. Os sistemas semióticos simples ou primários caracterizam-se por serem biestratais, ou seja, possuem dois estratos, um para o conteúdo (contém apenas o significado) e o outro para a expressão: um exemplo são os sinais de trânsito em que cada uma das cores ou expressões (vermelho, amarelo e verde) realiza/constrói um significado (“pare”, “cuidado” e “siga”, respectivamente).

A língua, contudo, é um sistema superior ou complexo, porque, ao longo do tempo, o plano do conteúdo se dividiu em dois, significado e forma, de modo que surge um estrato intermediário (a lexicogramática) que realiza a interface entre os significados e suas expressões. Esta característica única das línguas naturais permite que não apenas veiculemos os significados, mas que os reorganizemos a fim de criar novos significados.

[A] língua não é só forma (léxicogramática); antes de tudo, ela é significado (semântica) e, depois, é expressão (fonologia-grafologia), comportando também, então, redes de sistemas semânticos e redes de sistemas fonológicos-grafológicos, além das redes de sistemas lexicogramaticais. A língua é entendida, pois, em primeira instância, como um potencial de significados, de formas e de expressões, implicando que cada estrato forma um conjunto de recursos a serem escolhidos pelos falantes; a língua não é, portanto, um conjunto de regras. Retornando à forma, a gramática é, portanto, pela dimensão sistêmica, uma gramática paradigmática ou de escolhas ao invés de sintagmática ou de encadeamento (as gramáticas formalistas como a Gramática Universal chomskyana). (PRAXEDES FILHO, 2010, p. 10)

³⁰ (...) *the main current theories (...) are not theories about language, are theories about syntax, about syntax and morphology or about syntax, morphology and phonology; (...) it does not cover semantics in a comprehensive way, discourse or discourse organization, cohesion, context and register.*

Assim, o conceito de gramática, no escopo da LSF, é ressignificado e pode referir-se tanto a um dos estratos, a lexicogramática, que, junto da semântica e da fonologia/grafologia, compõe a língua quanto ao potencial de recursos para a produção de significados, quanto ao construto semiótico estruturador do sistema linguístico. Halliday ainda cunha o termo *grammatics*, que é a teoria gramatical adotada para interpretar os fenômenos linguísticos realizados pela gramática (*grammar*). Trata-se de uma relação proporcional simples: a teoria gramatical (*grammatics*) está para a gramática (*grammar*) assim como a teoria linguística (*linguistics*) está para a língua (*language*) (HALLIDAY, 1996 [2002]).

Embora a relação entre significado e expressão seja convencional, como preconizado por Saussure, a relação entre significado e gramática é arbitrária, advinda das experiências e necessidades humanas, daí o caráter multifacetado e fluido da língua, que está sempre em mudança; como bem resume Halliday (1973, p. 34), “a língua é como é devido ao que ela tem de fazer”³¹.

Cabe ainda ressaltar que, para a LSF, um dos conceitos fundadores é o de que a língua é uma semiose social (HALLIDAY, 1978), ou seja, ela, a um só tempo, é ativada pela sociedade, que é por ela construída ou realizada; sendo essa interação dialética com a sociedade fator essencial para a sua existência, manutenção e evolução. Halliday, então, extrapola os estratos linguísticos, argumentando existência de uma relação intrínseca entre os usos linguísticos e o contexto social, considerando a variação funcional que a língua apresenta em contextos distintos chamada de registro (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; HASAN, 1989); havendo, portanto, certa previsibilidade (relações probabilísticas) entre texto e contexto, sendo o segundo considerado um estrato extralinguístico em relação aos estratos linguísticos do primeiro – a semântica, lexicogramática e fonologia/grafologia.

A frequência [de um elemento] no texto é a instanciação da probabilidade no sistema. Um sistema linguístico é probabilístico por natureza. (...) Obviamente, para interpretar a língua em termos probabilísticos, a gramática (isto é, a teoria gramatical) tem de ser paradigmática: deve poder representar a língua como escolha, posto que a probabilidade é a probabilidade de ‘escolha’ (não de maneira

³¹ (...) *language is as it is because of what it has to do.*

consciente, é claro) entre uma ou outra opção.” (HALLIDAY, 1991 [2005], p. 43, grifos do autor)³²

Halliday e Hasan (1989, p. 26) utilizam-se do conceito malinowskiano de Contexto de Situação (CS) ou Configuração Contextual (CCo), o estrato extralinguístico, para explicitar esta inter-relação a partir das variáveis que o compõem; desta forma, cada uma dessas variáveis mobiliza diferentes aspectos dos estratos intralinguísticos, dentro dos quais diferentes escolhas serão feitas tendo em vista à construção do texto. As variáveis, sua definição e os traços que as caracterizam encontram-se no Quadro 3.

Quadro 3 – Variáveis do contexto de situação ou configuração contextual de acordo com Halliday (1978) e Halliday e Hasan (1989)

VARIÁVEIS	DEFINIÇÃO	TRAÇOS
Campo do Discurso	Tipo de atividade social	Ação social; Objetivo comunicativo; Assunto.
Relações do Discurso	Relações sociais acontecendo na atividade social	Participantes; Papeis; Relação social: temporária-permanente; <i>Status</i> da relação: simétrica-assimétrica; Distância social: mínima-máxima
Modo do Discurso	Papel desempenhado pela língua ao possibilitar o desenrolar das relações entre os participantes da atividade social	Papel da língua: constitutivo-ancilar; Canal: fônico-gráfico; Meio: oral-escrito; Modo retórico: narrativo, didático, persuasivo etc.

Fonte: Praxedes Filho (2010)

Outro conceito malinowskiano tomado de empréstimo é o de Contexto de Cultura (CC). Conforme explica Praxedes Filho (2010, p. 3-4),

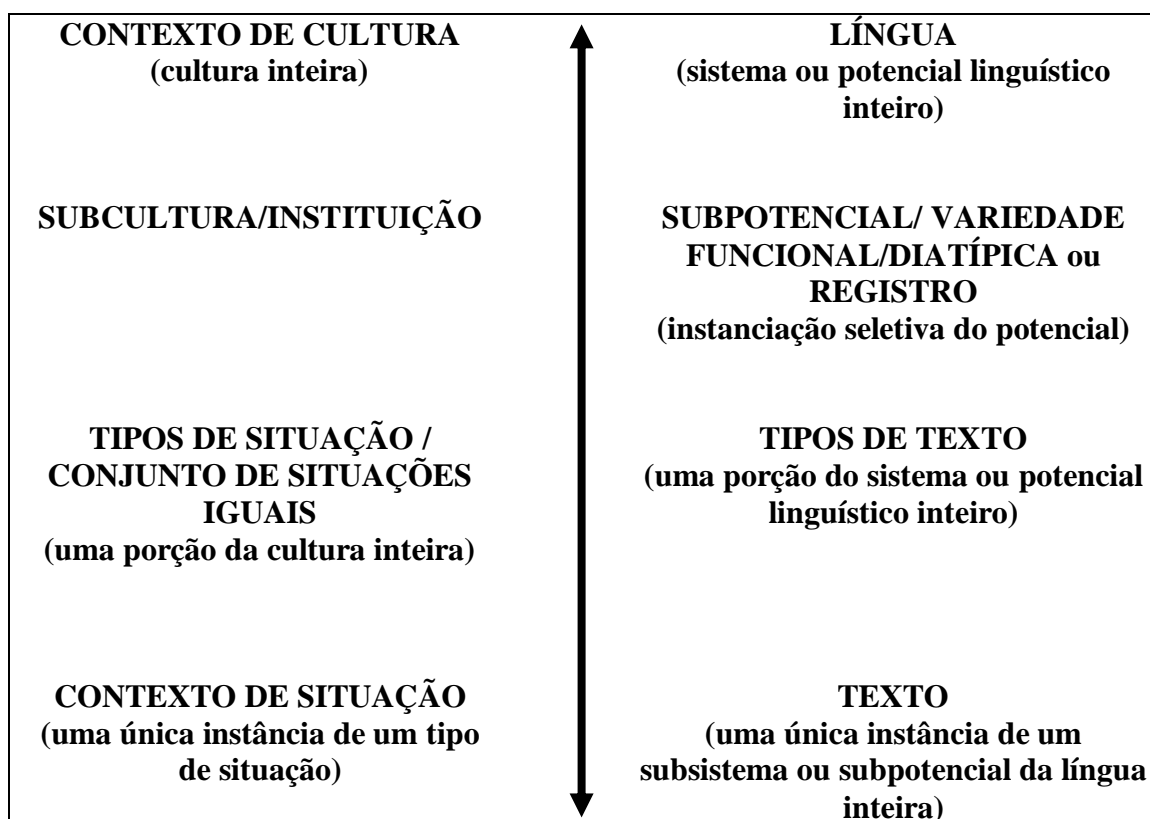
[a] cultura é o nível de contexto abrangedor e geral, no qual o sistema linguístico em sua inteireza – a língua propriamente dita – está inserido. O contexto de cultura, então, abrange o potencial linguístico inteiro e vice-versa. Por outro lado, a situação diz respeito ao nível de

³² *Frequency in text is the instantiation of probability in the system. A linguistic system is inherently probabilistic in nature. (...) Obviously, to interpret language in probabilistic terms, the grammar (that is, the theory of grammar, the grammatics) has to be paradigmatic: it has to be able to represent language as choice, since probability is the probability of "choosing" (not in any conscious sense, of course) one thing rather than another.*

contexto imediato e específico, no qual uma porção muito restrita do sistema linguístico – uma instância da língua inteira ou um texto – está inserida. O contexto de situação é previsível a partir do texto e vice-versa. (grifos meus)

Este modelo de estratificação nos permite ir da lexicogramática ao contexto, através da semântica, analisando como o texto e os padrões nele realizados refletem mudanças nas variáveis Campo, Relações e Modo (CAFFAREL, 2006, p. 1)³³. É possível ainda fazer o percurso inverso e, partindo do contexto, prever as possíveis características dos textos produzidos em contextos específicos. A relação entre cultura/língua e situação/texto está representada na Figura 3.

Figura 3 – Relação entre cultura/língua e situação/texto, ou seja, o *continuum* de instanciação



Fonte: Praxedes Filho (2010).

³³ “Do ponto de vista da ativação/realização, o contexto de situação, em última instância, ativa a expressão fonológica-grafológica, sendo por ela realizado; logo, a língua é, predominantemente, uma semiose social, dependendo da estrutura social para sua existência. Do ponto de vista da construção/realização, a expressão fonológica-grafológica, em última instância, constrói e realiza o contexto de situação; logo, a estrutura social é construída linguisticamente, dependendo da língua para sua existência.” (PRAXEDES FILHO, 2013a, p. 17). A esquematização gráfica dessa relação pode ser melhor observada na Figura 11, a seguir.

A instanciação é a relação que se estabelece entre o sistema linguístico inteiro (o potencial) e o texto (o produto, uma instância), não sendo, contudo, fenômenos diferentes; antes são dois aspectos do mesmo fenômeno, que nos permitem compreender as variações funcionais também chamadas de registro (HALLIDAY, 2008, p. 13-15).

A depender do propósito da investigação, o analista pode observar a língua (e o registro, portanto) de qualquer um dos pontos do *continuum* de instanciação. Assim, observar o registro mais próximo ao polo do potencial implica, a partir dos recursos observados, por meio de generalização, produzir descrições dos subsistemas relacionando-as ao sistema como um todo. Abordar o registro mais próximo ao polo da instância permite agrupar os textos de acordo com os padrões lexicogramaticais neles manifestos resultantes das realizações das escolhas feitas no subpotencial do sistema relativo ao tipo de situação correspondente, instanciado, por sua vez, pelas variáveis Campo, Relações e Modo referentes ao contexto em que cada texto ou grupo de textos é produzido.

Quanto à dimensão metafuncional, primeiro tratemos do termo ‘função’. Conforme aponta Praxedes Filho (2012, notas de aula), ‘função’ ocorre com diversas significações na teoria da LSF, a saber: 1) as funções da linguagem verbal, que são suas propriedades universais: as metafunções ideacional (experencial e lógica), interpessoal e textual; 2) as funções ou papéis discursivos utilizados nas interações: as declarações, as perguntas, as ofertas e os comandos; e 3) as funções configuracionais ou estruturais que realizam as opções selecionadas nas redes de sistemas lexicogramaticais (eixo paradigmático), constituindo, assim, configurações ou estruturas (eixo sintagmático), o que leva à escala de hierarquias lexicogramaticais (Quadro 2, p. 31).

O termo ‘metafunção’, por sua vez, é cunhado por Halliday em oposição aos termos “microfunção” e “macrofunção” (HALLIDAY, 1975 [2004a]) e refere-se às funções universais/gerais que se manifestam na organização do sistema (a distinção entre os termos acima apresentados e a diversificação metafuncional serão explicitados na Subsubseção 2.1.2).

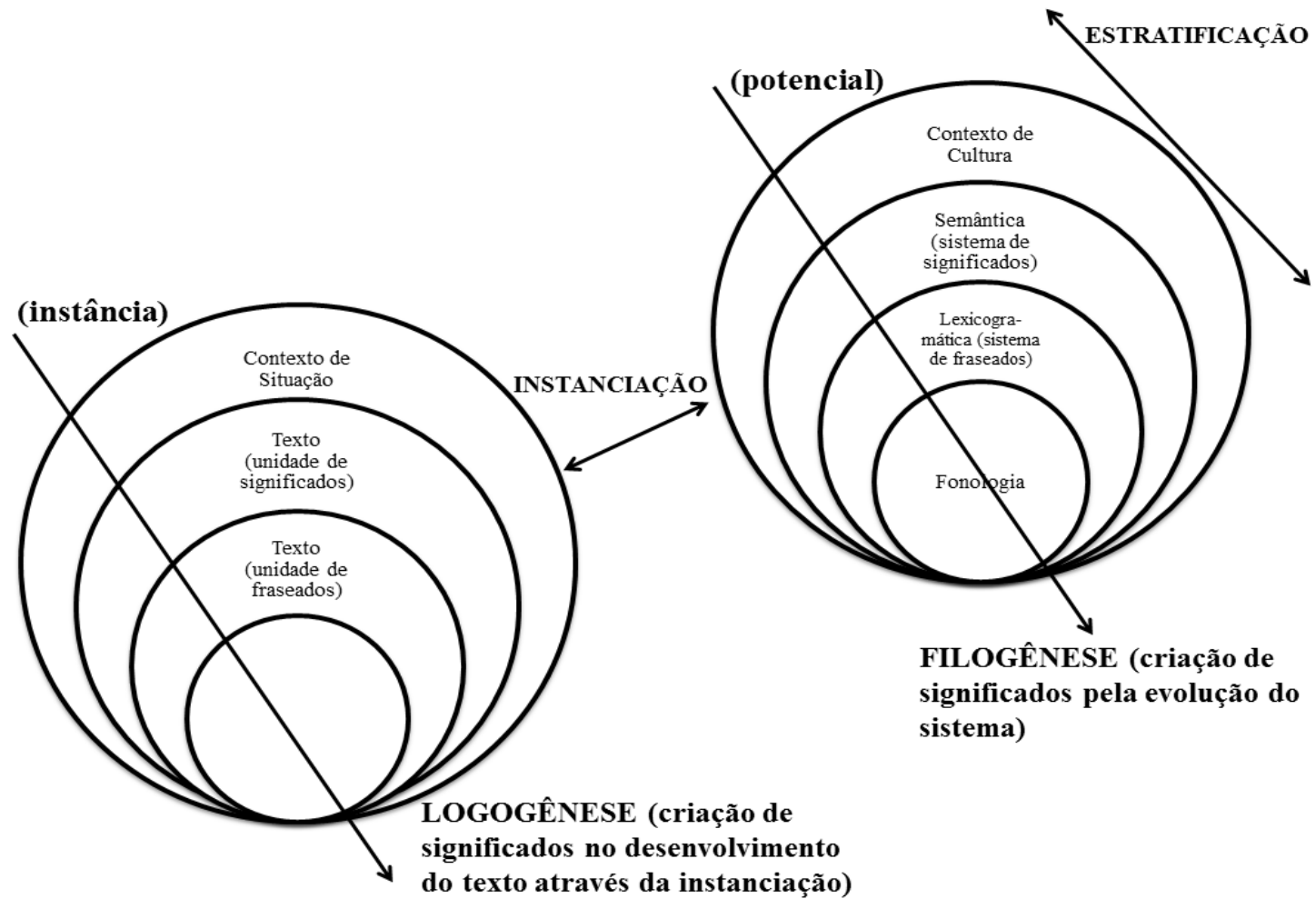
Em linhas gerais, pode-se dizer que a metafunção interpessoal fornece recursos para negociarmos nossas experiências com outros e nos constituir identitariamente, interagindo no meio social; a metafunção ideacional nos habilita a representar subjetivamente nossas diversas experiências internas e externas (ideacional experencial) e a combinar as diversas experiências em complexos experienciais

(ideacional lógica); a metafunção textual habilita-nos a construir textos (com coesão e coerência) através dos quais é possível interagir com outros sobre nossas experiências representadas e combinadas (CAFFAREL, 2006).

A seguir, a Figura 4 esquematiza a estratificação dos elementos extralinguísticos (cultura e situação) e intralinguísticos (semântica, lexicogramática e expressão), de modo que se pode perceber as relações estabelecidas entre o potencial linguístico/cultural inteiro e suas respectivas instâncias, em que a cultura inteira é instanciada pela situação; a língua, por sua vez, instancia-se no texto, que pode ser compreendido enquanto unidade semântica (ou de significados) e enquanto unidade gramatical (ou de fraseados³⁴).

³⁴ O termo *wording* refere-se simultaneamente aos itens lexicais e às funções gramaticais (estruturais) por eles desempenhadas; a tradução por 'fraseado' segue a convenção da lista de termos aprovados pelos pesquisadores que participam da lista de discussão Gramática Sistêmico-Funcional em Português.

Figura 4 – Estratificação e Instanciação



Fonte: Elaboração do autor.

2.1.1.2 Refinando a dimensão estratificacional: registro e gênero

Para Halliday e Hasan (1989), os termos ‘registro’ e ‘gênero’ são intercambiáveis. Martin (1992, p. 494), no entanto, argumenta que “a teoria intrínseca das funções da língua de Halliday se projeta para o contexto como uma teoria extrínseca dos usos da língua”³⁵. Martin (1992, cap. 7), então, propõe uma diferenciação: o registro mobilizaria os recursos correlatos ao contexto de situação e suas variáveis, sendo a forma de expressão do gênero, que seria correlato ao contexto de cultura; a função do gênero seria, então, “integrar os significados mobilizados pelo campo, relações e modo como processos sociais sistemicamente relacionados”³⁶ (MARTIN, 1992, p. 495).

De acordo com Martin (1992, p. 507), ao apontar o gênero como elemento responsável pela integração da organização funcional da língua em registros, evita-se um modelo monolítico, rígido e determinístico, que melhor se aplica aos propósitos pedagógicos da proposta por ele formulada³⁷.

Quanto ao lugar que ocupa num modelo funcional de língua e de contexto social, gênero pode ser definido como uma configuração recorrente de significados, e uma cultura, como um sistema de gêneros. Em nosso trabalho linguístico-educacional com professores, utilizamos uma definição mais acessível, que é a de gênero como um processo social sequenciado em estágios e orientado para um objetivo³⁸. (MARTIN, 2009, p. 13) (grifo meu)

Assim, o conceito de gênero é compreendido como diferentes tipos de textos que nos possibilitam atuar em diferentes contextos sociais de uma dada cultura. A Figura 5 representa este modelo ampliado em que o gênero mobiliza o registro e suas variáveis, cada uma relacionada a uma metafunção, sendo a língua efetivamente utilizada produto desta complexa interação.

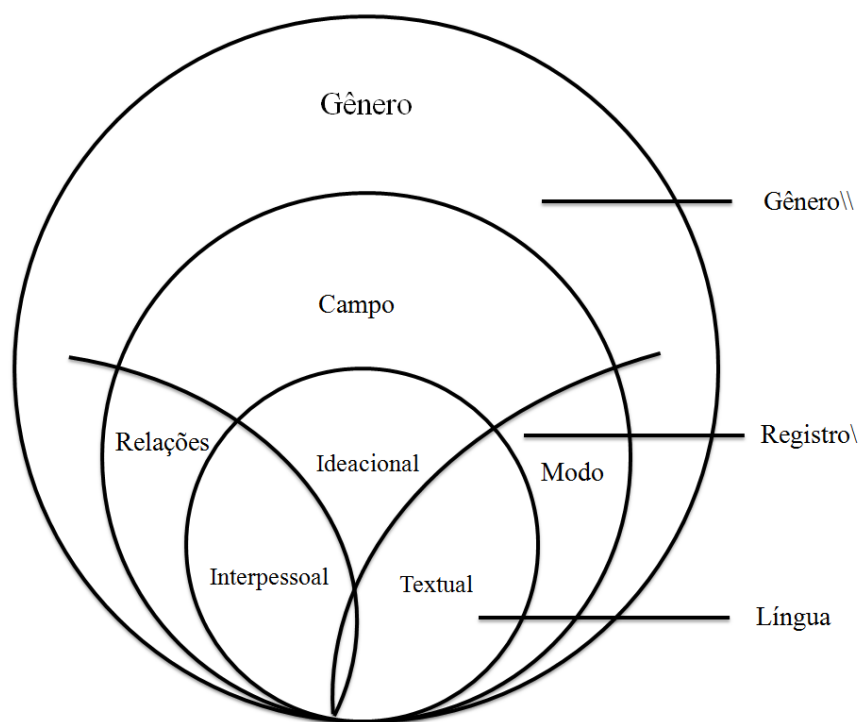
³⁵ *Halliday’s intrinsic theory of language function is thus projected onto context as extrinsic theory of language use.*

³⁶ *(...) the integration of meanings engendered by field, tenor and mode as systemically related social processes.*

³⁷ Halliday, em entrevista, (THOMPSON; COLLINS, 2001, p. 132-133) reconhece que esta diferenciação deve-se aos propósitos educacionais aos quais Martin se filia.

³⁸ *As far as its place in a functional model of language and social context is concerned, genre can be defined as a recurrent configuration of meanings and a culture as a system of genres. In our educational linguistics work with teachers we used a more accessible characterization, namely that of genre as a staged goal-oriented social process.*

Figura 5 – Modelo de gênero de acordo com Martin (1992) em relação aos estratos e às metafunções



Fonte: Martin, (2000, p. 8).

Eggin e Martin (1997, p. 251) propõem uma Teoria do Gênero e do Registro (*Register and Genre Theory*, em inglês), em que a “variação de registro e gênero são planos realizacionais distintos numa abordagem sociossemiótica do texto”, sendo o texto “tanto uma realização do contexto quanto o que habilita os membros de uma [determinada] cultura a agir nas [diferentes] situações”³⁹.

Entretanto, Hasan (1995, p. 283) demonstra preocupação com a divisão do estrato extralinguístico – para Halliday (1978), apenas um estrato (o contexto de situação) e para Martin (1992), dois estratos (contexto de situação e contexto de cultura) – porque, “sobrepôr o social e o verbal, em ambos os planos – o que implica, conseqüentemente, uma visão questionável de língua –, possui um efeito altamente

³⁹ “ (...) register and genre variation are two realizational planes in a social semiotic view of text. (...) text is both the realization of context, and the enactment of what matters to cultural members in situations.

deletério”⁴⁰. Em uma publicação anterior (HASAN, 1989), a pesquisadora já havia chamado atenção para o fato de que

Halliday não propõe uma correspondência simples e absoluta entre determinada metafunção e determinada variável contextual específica, como se uma fosse o espelho da outra; contudo, ele afirma que, normalmente, a metafunção ideacional constrói o Campo; a metafunção interpessoal, as Relações; e a metafunção textual, o Modo⁴¹. (HASAN, 1989, p. 237)

De fato, Halliday (1978)⁴² e Halliday e Hasan (1989)⁴³ advogam a natureza semântica do registro. Matthiessen (1993, p. 223) observa que essas definições ênfaticam a caracterização semântica do registro e não apenas um conjunto de características formais/estruturais⁴⁴ que compõem um texto ou grupo de textos.

Assim, se o registro é de natureza semântica, como argumentam Halliday (1978), Halliday e Hasan (1989), Hasan (1989a) e Matthiessen (1993), a subdivisão em dois planos do componente extralinguístico na estratificação conforme proposta por Martin (1992) não se sustenta teoricamente dado que não há estrato superior à situação, pois esta nada mais é do que uma instância da cultura, conforme os Quadros 4 e 5 ilustram.

⁴⁰ (...) *the collapsing of the social and the verbal, at both these planes, which in turn entails a questionable view of language, has a highly deleterious effect (...)*

⁴¹ *Halliday does not claim a simple and absolute correspondence between some specific metafunction and some specific contextual variable, as if one mirrored the other; he does, however, claim that typically the ideational metafunction is constitutive of field, the interpersonal of tenor and the textual of mode.*

⁴² “O registro é a variedade semântica da qual um texto pode ser interpretado como instância. (...) [P]ode ser definido como a configuração semântica que o membro de uma cultura tipicamente associa a um tipo de situação. É o potencial de significados acessível em um dado contexto social.” (*The register is the semantic variety of which a text may be regarded as an instance. [...] A register can be defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context.*) (HALLIDAY, 1978, p. 110-111)

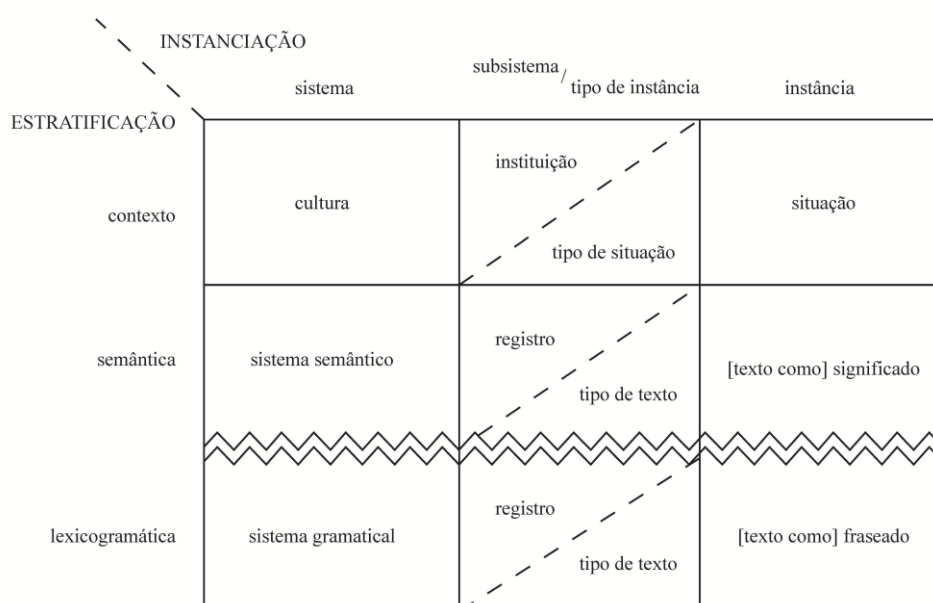
⁴³ “Registro é um conceito semântico. Pode ser definido como a configuração de significados que são tipicamente associados à organização situacional específica [das variáveis] Campo, Modo e Relações”. (*A register is a semantic concept. It can be defined as the configuration of meanings that are typically associated with a particular situational configuration of field, mode, and tenor.*) (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 38-39)

⁴⁴ O conceito de registro é definido inicialmente por Halliday, McIntosh e Strevens (1964, p. 77) como “uma variedade de acordo com o uso (...) no sentido de que cada usuário [da língua] possui um espectro de variedades e faz escolhas dentre elas em diferentes ocasiões” (*a variety according to use ... in the sense that each speaker has a range of varieties and chooses between them at different times*). Entretanto, algumas páginas depois, é possível notar um enfoque exacerbado às características formais do registro: “É pelas propriedades formais que os registros são definidos” (*It is by their formal properties that registers are defined.*) (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1964, p. 89). Uma explicação possível para este fato é que o interesse pela Semântica se iniciou na segunda metade da década de 1960, influenciado pela abordagem sociológica de Basil Bernstein (MATTHIESSEN, 2009a, p. 13-14). Desta forma, opto por utilizar as definições de Halliday (1978) e de Halliday e Hasan (1989).

Quadro 4 – Tipos de variação

O mais alto estrato em que os tipos de variação estão unificados (“o mais alto nível constante”)	Semântica (plano do conteúdo)	Contexto Social	(não há nível constante mais alto)
Estrato no qual as variações tipicamente ocorrem	Fonologia/Grafologia (plano da expressão)	Semântica	Semântica
Tipo de variação	dialeto	código ⁴⁵	registro

Fonte: Halliday (1997 [2003, p. 256]).

Quadro 5 – Registro simultaneamente como subsistema semântico e lexicogramatical na matriz instanciação-estratificação⁴⁶

Fonte: Halliday (2008, p. 82).

Partindo dessas considerações, opto por me afiliar à versão hallidayana de registro, considerando tanto sua natureza semântica abrangente quanto sua realização nos sistemas lexicogramaticais. Proponho, contudo, reconfigurar a subdivisão no plano extralinguístico da estratificação ensejada por Martin (1992), pois, se o registro representa uma configuração semântica para a qual não há estrato superior e o gênero é

⁴⁵ O conceito de ‘código’ e ‘variação codal’ são baseados nos estudos do sociólogo Basil Bernstein; contudo, esses conceitos não serão explorados nesta pesquisa. Para uma abordagem linguística desses conceitos, ver a íntegra de Hasan (1989) e Hasan (2005).

⁴⁶ A matriz instanciação-estratificação possibilita perceber os diferentes graus de instanciação em relação à hierarquia de estratificação, de acordo com o contexto. Dessa forma, torna-se perceptível a interação complementar dessas dimensões na modelagem de certos conceitos abstratos como situação, tipo de situação, registro e outros que são, comumente, abordados apenas em relação à estratificação. (MATTHIESSEN; LAM; TERUYA, 2010, p. 125)

o elemento responsável por organizar e integrar os elementos linguísticos a partir dos parâmetros contextuais Campo, Relações e Modo do Discurso, é o gênero que deve ser posicionado, na hierarquia de estratificação, abaixo do registro e não o contrário (cf. Figura 6).

É função do registro, em uma determinada cultura, selecionar a partir do potencial linguístico inteiro, um subconjunto dos recursos que operam em uma situação comunicativa específica; uma vez realizada essa pré-seleção, é papel do gênero distribuir esses recursos de forma retoricamente organizada. Martin e Rose (2007, p. 8) reconhecem esse papel do gênero, ao observar que

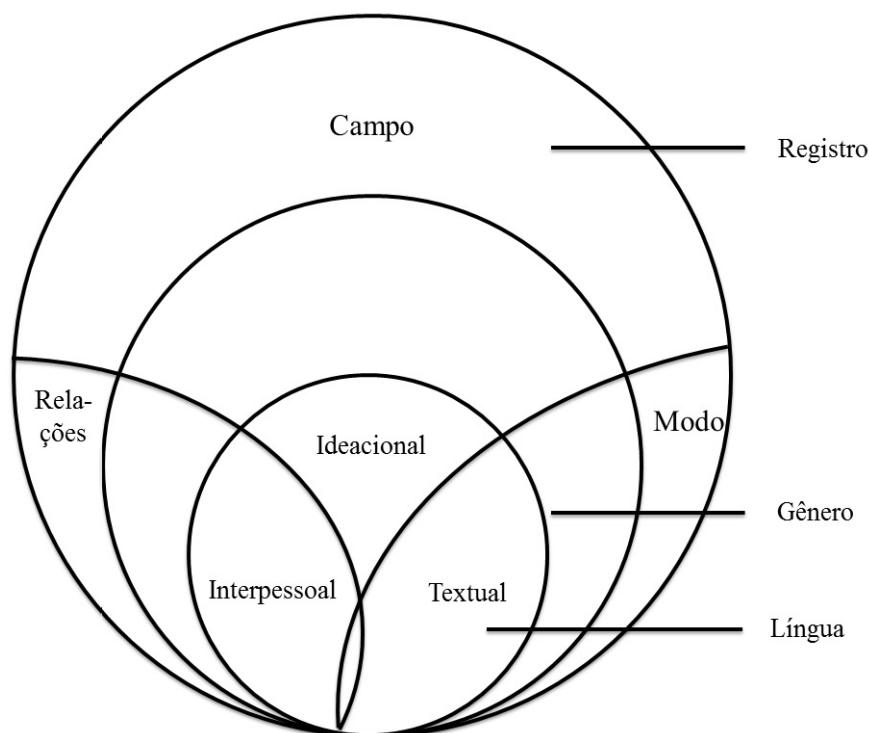
[q]uando crianças, aprendemos a reconhecer e distinguir os gêneros típicos de nossa cultura por selecionar padrões recorrentes de significação à medida que interagimos em situações diversas. Posto que os padrões de significação são relativamente recorrentes para cada gênero, aprendemos a prever como cada situação provavelmente se desenvolve e aprendemos a interagir nestas.⁴⁷ (grifo meu)

Essa reformulação soluciona as possíveis incompatibilidades teóricas entre os modelos hallidayno e martiano, tornando-os complementares da mesma forma que registro e gênero o são. Este modelo é ainda capaz de comportar o fenômeno da variação bem como explicitar a relação entre os elementos linguísticos e não linguísticos dos textos.

A necessidade dessa reconfiguração surge porque grande parte dos estudos sobre escrita e gêneros textuais embasados na LSF com propósitos educacionais se orientam a partir do modelo martiniano (UNSWORTH, 2000; CHRISTIE; MARTIN, 2000; McCABE; O'DONNELL; WHITTAKER; 2007; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008; MARTIN; ROSE, 2008; BYRNES, 2009a; CHRISTIE, 2012). Byrnes (2009b, p. 2) ressalta que, embora estes estudos enfoquem primariamente a língua inglesa e seus contextos, podem fornecer dados que possam ser aplicados a outras línguas e apontem determinadas especificidades, visto que a teoria deve contemplar fenômenos educacionais e fenômenos desenvolvimentais (podendo-se incluir aqui os que envolvem a escrita).

⁴⁷ *As children, we learn to recognize and distinguish the typical genres of our culture, by attending to consistent patterns of meaning as we interact with others in various situations. Since patterns of meanings are relatively consistent for each genre, we can learn to predict how each situation is likely to unfold, and learn how to interact in it.*

Figura 6 – Proposta de reconfiguração no plano da estratificação



Fonte: Elaboração do autor

Dado que este estudo pretende abordar questões relativas ao desenvolvimento da escrita da norma-padrão do português brasileiro, faz-se necessário apresentar o conceito de desenvolvimento de língua na perspectiva da LSF de orientação hallidayana (HALLIDAY, 1975 [2004a], 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, 2004; PRAXEDES FILHO, 2008, 2010).

2.1.2 A ontogênese linguística ou o desenvolvimento⁴⁸ da língua no indivíduo

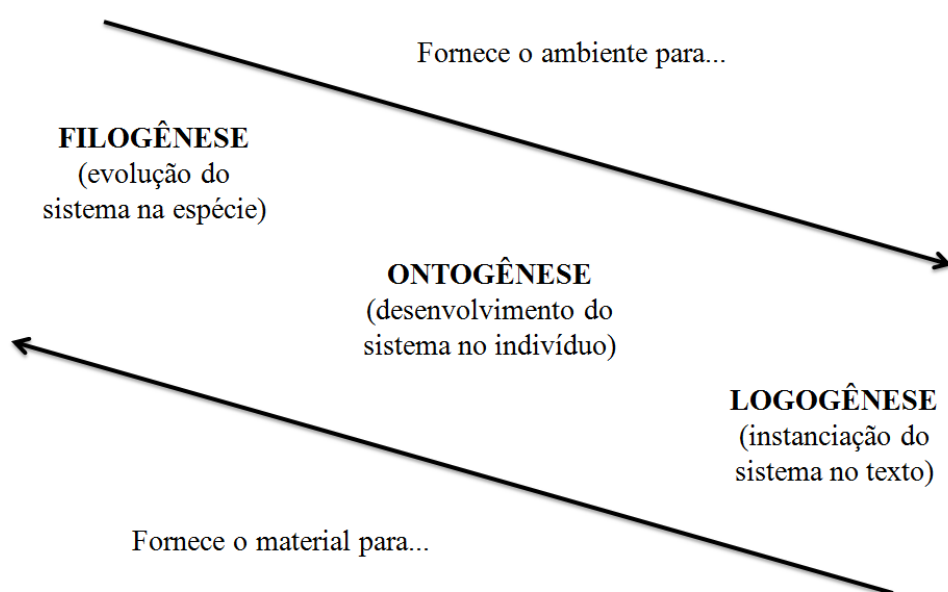
Conforme demonstrado, a LSF fornece um conjunto de poderosos instrumentos e ferramentas capazes de descrever a(s) língua(s) em suas diferentes dimensões. Ademais, postula ainda uma teoria que visa à compreensão do desenvolvimento de língua.

Halliday e Matthiessen (1999, p. 17-18) definem os processos de construção de significados como processos semogenéticos, que são 1) logogênese, que se refere à instanciação da língua no texto; 2) ontogênese, que se refere ao desenvolvimento da

⁴⁸ O uso do termo ‘desenvolvimento’ em lugar de ‘aquisição’ será explicado na Subseção 2.2.

língua no indivíduo, e 3) filogênese, que se refere à evolução da língua na espécie. Desta forma, a filogênese fornece o ambiente para a ontogênese que, por sua vez, fornece o ambiente para a logogênese; no processo inverso (que é o caso do ambiente instrucional escolar), a logogênese fornece material para a ontogênese, que fornece material para a filogênese, conforme ilustrado na Figura 7. Considerando os propósitos desta pesquisa, deter-me-ei especificamente na ontogênese e na logogênese e, nesta subseção, somente na ontogênese.

Figura 7 – Relação entre os processos semogenéticos



Fonte: Halliday; Matthiessen (1999, p. 18).

Halliday (1975 [2004a]), um texto seminal intitulado "Aprendendo como significar" (livre-tradução de *Learning How to Mean*), apresenta uma pesquisa de base naturalística desenvolvida com seu filho, Nigel, acompanhando-o dos 6 até 30 meses de idade, o que lhe possibilitou formular uma hipótese para a ontogênese da língua em seres humanos, ou seja, sobre o desenvolvimento da língua no indivíduo.

Halliday parte de uma interpretação sócio-semântica do desenvolvimento da língua, distinguindo três fases: Fase I (protolíngua ou língua do bebê); Fase II (transicional) e Fase III (língua):

Fase I (protolíngua): A criança inicia seu aprendizado desenvolvendo um sistema semiótico básico, biestratal, em que a relação significado e expressão é unívoca. Este

sistema geralmente se desenvolve nas interações com a mãe e/ou o pai e/ou os cuidadores, manifestando-se entre os 6 e 9 meses de idade. A protolíngua é composta de microfunções que operam em contextos particulares de uso, sendo as principais: instrumental (satisfazer necessidades – ‘Eu quero’), regulatória (mandar fazer – ‘Faça como eu digo’), pessoal (expressar a realidade interna do ‘eu’ – ‘Aqui vou eu’), heurística (explorar a realidade externa ao ‘eu’/aprender – ‘Diga-me o porquê’), interacional (socializar – ‘Eu e você’ ou ‘Eu e mamãe’). As demais microfunções (imaginativa ou criar a realidade – ‘Vamos fingir’; e informativa ou dizer algo novo – ‘Tenho algo a dizer’) surgem com a expansão do potencial de significação, decorrente do surgimento de novos sistemas, estando mais próximas da fase seguinte (MATTHIESSEN, 2009b, p. 214).

A protolíngua difere da língua do adulto porque não há um sistema que realize a interface entre o significado e a expressão (a lexicogramática). As expressões não equivalem a itens lexicais e sua significação está diretamente relacionada a um objeto ou ação do ambiente: cada nova forma de significar exige uma nova forma de expressão (PAINTER, 2009, p. 90). As Figuras 8 e 9 ilustram o desenvolvimento dos sistemas de Nigel entre os meses 9 e 10 ½, e 13 e 15 ½ em que se observa claramente o aumento do número de opções em cada sistema. Quanto ao sistema notacional adotado, Halliday (1998 [2004a], p. 12-14) esclarece que embora os recursos da protolíngua sejam tipicamente prosódicos, eles não formam sequências de contraste (fonemas), de modo que não há representação fonética apropriada para esta fase; assim o pesquisador desenvolve uma notação própria, que relaciona a articulação, o tom e a glosa, a fim de mapear as enunciações do bebê. Quanto ao tempo entre cada análise, Halliday realizou várias tentativas até chegar ao número ideal de seis semanas, pois “menos do que este [espaço temporal], poder-se-ia coletar muitas instâncias isoladas (ou seja, que não se haveriam tornado, de fato, sistêmicas); mais do que isso poder-se-ia desperceber o modo como o sistema se desenvolve”⁴⁹ (HALLIDAY, 1998 [2004a], p. 13).

⁴⁹ (...) *less than that, one could be picking up too many isolated instances (that is, that did not, in fact, become systemic); more than that, one could be losing track of the way the system was developing.*

Figura 8 – Sistemas de Nigel entre os 9 e 10 ½ meses

FUNCTION	CONTENT SYSTEMS	EXPRESSION:		GLOSS	
		Articulation	Tone		
Instrumental	demand, general	nā - - -	mid	give me that	
	demand, specific (toy bird)	bθ	mid	give me my bird	
Regulatory	command, normal	ā	mid	do that (again)	
	command, intensified	m̄n̄ŋ	wide ; ff	do that right now !	
Interactional	initiation	normal (friendly)	= θ ; dθ ; dɔ	nice to see you (& shall we look at this together?)	
		intensified (impatient)	əŋŋŋ	nice to see you—at last !	
	response	ε ; ə	low	yes it's me	
Personal	participation	interest	general	= ø	that's interesting
			specific (movement)	= dɔ ; bθ ; θ	look it's moving (? a dog, birds)
	pleasure	general	a	low	that's nice
		specific (taste)	n̄ŋ	low	that tastes nice
	withdrawal	g*γ ɪ - - -	narrow low	I'm sleepy	

Fonte: Halliday (2004b, p. 20).

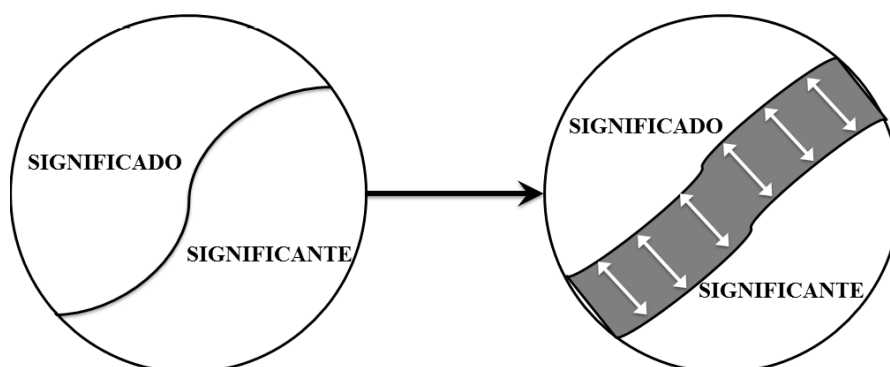
Figura 9 – Fragmento dos sistemas de Nigel entre os 13 e 15 ½ meses

FUNCTION	CONTENT SYSTEMS	EXPRESSION: Articulation	Tone	GLOSS		
Instrumental	demand, general	initiation	$\widehat{m\eta\eta}$	high fall, ff	give me that!	
		response	* = , n ; ə ; yi	high squeak	yes I want that	
	demand, specific	object present		? a :	high rise-fall	yes I want what you just offered
			service or non-visible object	b ^w ga(-) ; bug ^w (-)	mid fall	I want some powder
		powder	tk'a(-)	mid fall	I want (to go and get) the clock	
		clock	= , a	mid fall or level	do that (again)	
Regulatory	command, general	initiation	a	normal	high fall, ff	do that right now !
		intensified				
	response	positive	̃ - - -	low fall	yes (let's) do that	
		negative	? āā	mid fall (both syllables)	no don't (let's) do that	
	command, specific	go for walk	' - - -	—	let's go for a walk	
		draw curtains	da	mid fall	it's dark ; let's draw the curtains	
Interactional	greeting, personalized	Anna	na ; an : a	high level	Anna !	
		Daddy	da ; dada	high level	Daddy !	
	engagement	response to reproof	? θ	low fall	don't be cross with me	
		initiation	object-oriented	* a : : da ; adɛ da ; ad' dɛ'ɹa	high rise + mid fall (downjump)	look, a picture ; you say what it is
				a : : d	high rise + high fall (upjump)	another picture ; now say what that one is
		person-oriented	normal	= ₂ εdɛ	mid high level + fall (no jump)	nice to see you ((& shall we look at this?))
subsequent						

Fase II (transicional): Por volta de 1 ano e 6 meses, a criança expande rapidamente seu potencial de significação, acrescentando novos sistemas e opções. Através das diversas experiências, a criança torna mais complexos os sistemas simplificados da fase anterior: as microfunções agrupam-se em duas macrofunções através do processo de generalização, ou seja, estendem-se os resultados da observação dos sistemas ao conjunto de sistemas possíveis. As microfunções instrumental e regulatória generalizam-se na macrofunção pragmática (língua como ação, orientada para interação com outros); a pessoal e a heurística, na macrofunção matética (língua como compreensão, orientada para reflexão/aprendizagem) e a interacional imiscui-se nestas duas macrofunções.

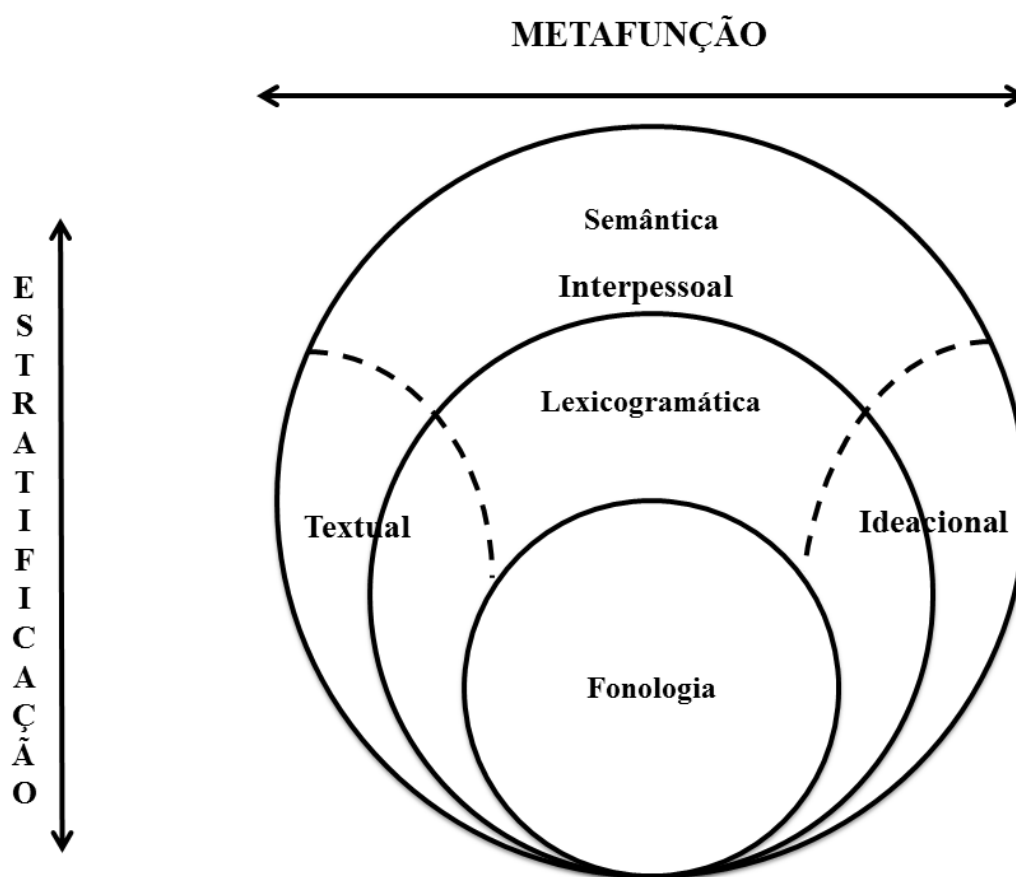
Fase III (língua do adulto): Ao final da Fase II, a criança terá completado a transição da protolíngua para a língua do adulto, aprendendo a construir diferentes significados simultaneamente, ou seja, passando a usar um sistema metafuncionalmente organizado e triestratal. A macrofunção matética origina a metafunção ideacional, a macrofunção pragmática origina a metafunção interpessoal e, a fim de construir estes significados simultâneos discursivamente, surge a metafunção textual, sendo as três metafunções componentes do estrato semântico. As figuras 10 e 11 exemplificam, respectivamente, o desenvolvimento da língua das Fases I e II para a Fase III, com o surgimento do estrato lexicogramatical, realizando a interface entre o significado e a expressão; e a organização metafuncional do sistema linguístico.

Figura 10 – Passagem da protolíngua (biestratal) para a língua do adulto (triestratal)



Fonte: Martin (2011, p. 244-245).

Figura 11 – Diversificação metafuncional da língua



Fonte: Cafarrel (2006, p. 6)

Com as três metafunções, a criança passa a possuir a mesma organização sistêmica da língua do adulto. O que difere os tipos de língua utilizados é que, como para a LSF a lexicogramática é responsável por codificar os significados, quanto maior for a quantidade de significados a que a criança é exposta, maior será a quantidade de sistemas lexicogramaticais que os realizarão e, portanto, maior o potencial de recursos linguísticos à disposição para escolha.

As principais redes de sistemas da Lexicogramática são três, a saber: transitividade, modo e tema. Cada uma dessas redes cobre uma área de significação específica, com os diferentes significados relativos às metafunções. Halliday (2008, p. 46-49) esclarece que, embora os significados variem de maneira independente uns dos outros, cada um destes significados contribui de maneira distinta para a estrutura gramatical. Conforme a Figura 11 explicita, as metafunções se manifestam em todos os estratos linguísticos (Semântica, Lexicogramática e Fonologia/Grafologia). Assim,

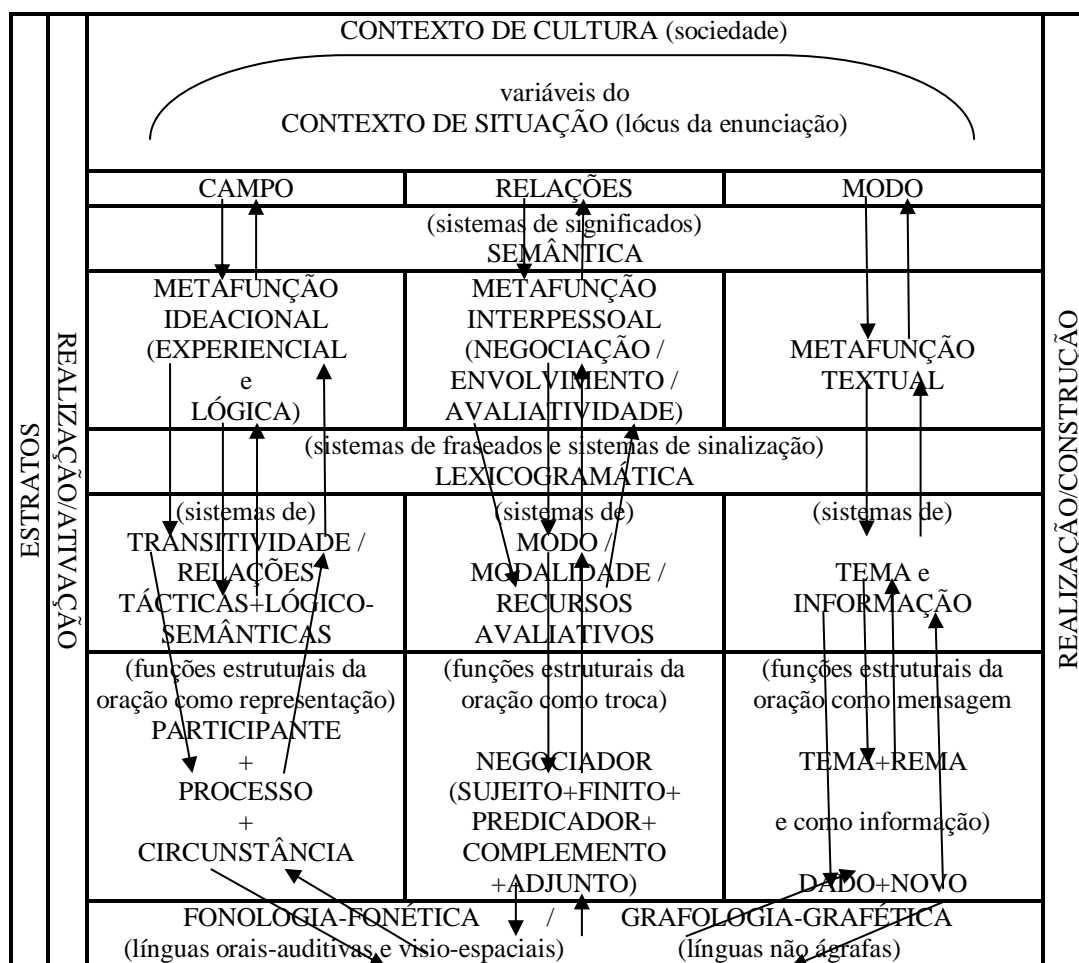
passo à descrição do modelo metafuncional da língua e das redes de sistemas que a ele se associam.

2.1.3 A organização metafuncional da língua e a rede de sistemas lexicogramaticais

O modelo metafuncional da língua se organiza a partir do contexto de situação, com a variável Campo ativando, no estrato intralinguístico, a metafunção ideacional (experencial e lógica); a variável Relações, a metafunção interpessoal (negociação e avaliatividade); e a variável Modo, a metafunção textual.

Cada metafunção, por sua vez, ativa, no estrato intralinguístico da lexicogramática, uma determinada rede de sistemas: quanto à metafunção interpessoal-negociação, a rede de sistemas de modo; à metafunção interpessoal-avaliatividade, a rede de sistemas de modalidade e a rede de sistemas de avaliatividade (e demais recursos avaliativos); quanto à metafunção textual, a rede de sistemas de tema; e quanto à metafunção ideacional-experencial, a rede de sistemas de transitividade; à metafunção ideacional-lógica, a rede de sistemas de relações táticas e a rede de sistemas de relações lógico-semânticas – a relação entre cada metafunção e sua respectiva rede de sistemas pode ser visualizada na Figura 12.

Figura 12 – Síntese da arquitetura linguística de acordo com a LSF



Fonte: Praxedes Filho (2013b)

A metafunção interpessoal gerencia os papéis discursivos que o falante pode assumir a fim de utilizar a língua em interação com outros sujeitos. Os significados interpessoais do ponto de vista da negociação (oração como troca) são realizados lexicogramaticalmente pelas escolhas feitas na rede de sistemas de modo.

A metafunção textual é a responsável por fornecer os recursos para a viabilização das outras duas metafunções na forma de texto – uma unidade semântica realizada por fraseados falados, escritos ou sinalizados. Os significados textuais são realizados por dois sistemas lexicogramaticais, o sistema de tema e o sistema de informação, pois se pode compreender a oração como unidade de mensagem (composta por dois constituintes funcionais, o Tema e o Rema) e como unidade de informação (também composta por dois constituintes funcionais, o Dado e o Novo).

Para os fins deste trabalho, interessa particularmente a metafunção ideacional, com ênfase na rede de sistemas de transitividade, de modo que será descrita a seguir.

2.1.3.1 A metafunção ideacional e a rede de sistemas lexicogramaticais de transitividade

A metafunção ideacional se divide em duas partes: os significados experienciais e os significados lógicos. Os significados experienciais são responsáveis pela representação subjetiva das experiências cotidianas, realizando a organização dos acontecimentos e do fluxo dos eventos em figuras lexicogramaticais constituídas, na hierarquia da oração, pelos elementos Processos, Participantes e Circunstâncias, em torno dos quais a rede de sistemas lexicogramaticais se configura.

Quanto aos Processos, três são considerados principais, por serem bem definidos: os materiais, “que representam a realidade exterior; os mentais, que representam a realidade interior; e os relacionais, que representam as generalizações pelas quais o emissor estabelece relações entre as diferentes experiências”; e outros três são considerados intermediários, difusos, por se localizarem nas fronteiras entre cada um dos principais: os comportamentais “que, compartilhando características dos processos materiais e dos mentais, representam as manifestações exteriores da realidade interior”; os verbais que, “estando entre os processos mentais e os relacionais, representam as manifestações lingüísticas, sob a forma de locuções e ideias (...)”, e os existenciais que, “encontrando-se entre os processos relacionais e os materiais, representam o reconhecimento da existência dos fenômenos da realidade exterior” (PRAXEDES FILHO, 1996, p. 75).

Não há prioridade de um processo em relação a outro; cada um é selecionado de modo a construir uma experiência específica. A Figura 13 demonstra a distribuição dos processos principais e difusos, cada um destes possui Participantes específicos, nomeados de acordo com sua função em relação ao Processo (Quadro 6).

Figura 13 – Os tipos de Processo propostos por Halliday (1994)



Fonte: LIMA-LOPES (2001, p. 9)

Quadro 6 – Processos e respectivos Participantes do sistema de transitividade

Processo	Participantes Obrigatórios	Participantes Opcionais
Material	Ator	Meta – Escopo – Beneficiário – Atributo
Mental	Experienciador – Fenômeno	—
Relacional	Portador – Atributo Identificador – Identificado	—
Verbal	Dizente	Receptor – Verbiagem – Alvo
Comportamental	Comportante	Comportamento
Existencial	Existente	—

Fonte: Elaboração própria

Os Processos podem ser assim descritos:

- **Processos Materiais:** os Processos de fazer e acontecer, envolvendo ações em que ocorrem mudanças físicas perceptíveis; podem ser classificados em criativos, quando “o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo” – formar, emergir, criar, fundar, desenhar, pintar, escrever, por exemplo –, ou transformativos, quando “o resultado é a mudança de algum aspecto de um participante já existente” – abrir, girar, limpar, amassar, por exemplo (FUZER; SCOTTA CABRAL, 2010, p. 35);
- **Processos Mentais:** os Processos que comunicam as experiências internas, de apreciação/reflexão. Podem ser classificados em: perceptivos (ver, ouvir, degustar, perceber etc.); afetivos/emotivos (gostar, amar, adorar, abominar, odiar, assustar etc.); cognitivos (pensar, saber, compreender, perceber, imaginar etc.) e desiderativos (almejar, rejeitar, repelir, desejar, aspirar, querer, planejar etc.);
- **Processos Relacionais:** aqueles que estabelecem uma relação entre entidades, atribuindo-lhes características e classificações, utilizados geralmente com propósitos de descrição e de identificação ou classificação; a relação pode apontar três características: intensidade, circunstância e posse. Podem ser classificados em: 1) atributivos ou identificativos e 2) intensivos, circunstanciais ou possessivos. São Processos de ser, estar e ter;
- **Processos Verbais:** referem-se aos processos do dizer; situam-se entre os relacionais e os mentais, expressando também as experiências e sentimentos através da língua (dizer, relatar, contar etc.);
- **Processos Existenciais:** representam algo que existe ou acontece, constroem-se com apenas um participante, o Existente (haver, ter – com sentidos existenciais);
- **Processos Comportamentais:** situam-se entre os processos materiais e mentais, sendo responsáveis pela construção dos comportamentos humanos (inclusive atividades mentais e verbais – cantar, dançar, falar, chorar, sonhar etc.). Apresentam obrigatoriamente um participante consciente, o Comportante, e opcionalmente um participante chamado Comportamento.

As Circunstâncias são opcionais e podem ocorrer com todos os Processos, estando diretamente associadas a eles e atribuindo-lhes diferentes informações (sobre espaço, tempo, lugar etc.) – o Quadro 7 apresenta uma tipologia exemplificada das Circunstâncias e seus subtipos.

Os Processos são tipicamente realizados por grupos verbais; os Participantes, por grupos nominais; e as Circunstâncias, por grupos adverbiais e frases preposicionais. Os Processos juntamente com os Participantes constituem a parte principal do sistema, conhecido como transitividade nuclear; as circunstâncias, sendo opcionais, constituem a transitividade periférica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 175).

É possível ainda analisar a forma como a experiência é construída ou o modo como os Participantes afetam-se⁵⁰ uns aos outros no desenrolar do Processo, através dos termos do sistema de AGÊNCIA. O modo ‘médio’ apresenta os elementos configuracionais Processo e Mediador (“A porta se abriu.”), enquanto o ‘efetivo’ apresenta, além destes dois, o Agente, que é o causador da ação (“O vento abriu a porta.”).

⁵⁰ A Gramática Tradicional (GT) trata desta característica como ‘transitividade’; para a LSF, no entanto, a transitividade é a forma organizacional do sistema de TRANSITIVIDADE. Neste modelo, a transitividade relaciona-se ao TIPO DE PROCESSO e a ergatividade, à AGÊNCIA; desta forma, não são excludentes mas complementares, pois se deve fazer escolhas em ambos os sistemas (ver Figura 9). Enquanto a análise da transitividade é específica (cada processo mobiliza participantes específicos), a análise da ergatividade é mais geral, aplicando-se a grande parte dos processos (exceto os verbais) (CAFARREL, 2006, Cap. 3).

Quadro 7 – Tipologia das Circunstâncias

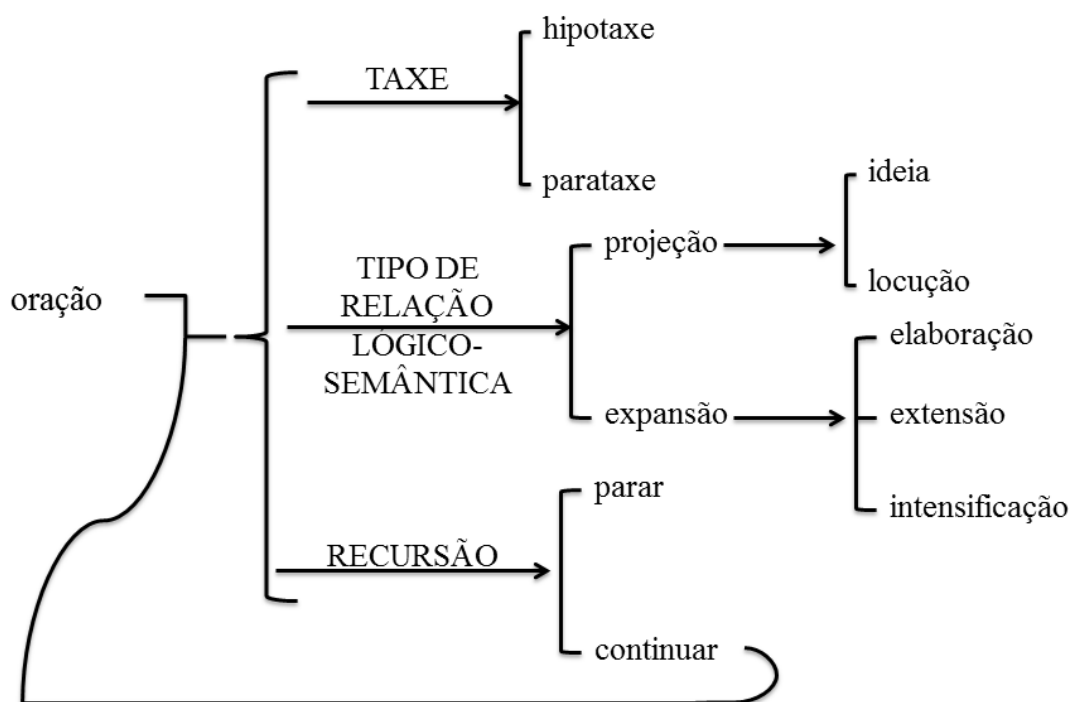
CIRCUNSTÂNCIAS		
Tipo	Subtipo	Exemplos
Extensão	Distância	Caminhar (por) <u>dois quarteirões</u> .
	Duração	<u>Por sete dias</u> , tomei o remédio.
	Frequência	Viajo <u>duas vezes</u> por ano.
Localização	Lugar	As chaves estão <u>no carro</u> .
	Tempo	<u>Em julho</u> , enviarei os documentos.
Modo	Meio	Recebi a notícia <u>por e-mail</u> .
	Qualidade	Ela saiu <u>rapidamente</u> .
	Comparação	Jogar <u>como Pelé</u> .
	Grau	Amar <u>profundamente</u> .
Causa	Razão	Ser punido <u>por violar as regras</u> .
	Propósito	Lutar <u>pela igualdade de direitos</u> .
	Benefício	Falar <u>por você</u> . Votar <u>a favor da proposta</u> .
Contingência	Condição	Acionar o alarme <u>em caso de incêndio</u> .
	Falta	<u>Sem recursos</u> não se faz a obra.
	Concessão	Correr <u>apesar do cansaço</u> .
Acompanhamento	Comitativo	Viajar <u>com amigos</u> .
	Aditivo	<u>Além das roupas</u> , João levou os livros.
Papel	Guisa/ Aparência	Vir <u>como amigo</u> .
	Produto	Cortar o papel <u>em tiras</u> .
Assunto		Falar <u>sobre Paris</u> .
Ângulo	Fonte	<u>De acordo com Halliday</u> , a língua é funcional.
	Ponto de Vista	<u>Na opinião do editor</u> , o texto está bom.

Fonte: Halliday; Matthiessen (2004, p. 262-263); Fuzer; Scotta-Cabral (2010, p. 44).

Enquanto os significados ideacionais experienciais são responsáveis por codificar nossas experiências cotidianas, fornecendo recursos para a representação subjetiva do mundo interior e do exterior, são os significados ideacionais lógicos que nos possibilitam sequenciar e organizar essas representações em cadeias ou complexos experienciais, que são os complexos oracionais.

A parte lógica, portanto, diz respeito ao modo como as orações se organizam em um complexo oracional, sendo realizada por três sistemas simultâneos: TAXE, TIPO DE RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA e RECURSÃO – conforme representação sistêmica proposta em Halliday e Matthiessen (2004, p. 373), que segue na Figura 14. Adoto a descrição proposta em Halliday e Matthiessen (2004) por não haver nenhuma outra especificamente voltada para o português brasileiro.

Figura 14 – Rede de sistemas do complexo oracional



Fonte: Halliday; Matthiessen (2004, p. 373).

O sistema de taxe (ou tático) expressa a relação de interdependência das orações; quando há independência, ou seja, uma oração não modifica outra, estão em relação paratática ou em igual status. A relação hipotática estabelece-se entre orações que estão relacionadas de forma complementar, sendo uma modificadora (independente) e outra modificada (dependente).

Entretanto, independente do tipo de relação tática estabelecida, as orações de um mesmo complexo oracional relacionam-se semanticamente. Assim, é necessário compreender o modo como estas relações se estabelecem, podendo se realizar ou por expansão ou projeção. A expansão leva aos termos de elaboração, extensão ou intensificação; a projeção, às opções de ideia ou locução. As definições que seguem são baseadas em Halliday (1994) e retiradas de Praxedes Filho (1996, p. 122):

- **Elaboração:** uma oração expande outra, elaborando-a (ou alguma parte dela): formulando em outras palavras, especificando em maior detalhe, comentando ou exemplificando;
- **Extensão:** uma oração expande outra, estendendo-se para além dela: acrescentando algum elemento novo; indicando uma exceção ou oferecendo uma alternativa;
- **Intensificação:** uma oração expande outra, embelezando-a: qualificando-a com algum traço circunstancial de tempo, lugar, causa ou condição.
- **Locução:** uma oração é projetada através de outra, que a apresenta como uma locução, ou seja, uma construção verbal;
- **Ideia:** uma oração é projetada através de outra, que a apresenta como uma ideia, uma construção de significado.

Há ainda uma subclassificação fruto da “combinação das relações de interdependência com as lógico-semânticas” (PRAXEDES FILHO, 1996, p. 123-136), contudo não é possível apresentá-la aqui porque não há um estudo completo sobre as relações lógico-semânticas do português brasileiro⁵¹.

Por fim, RECURSÃO é o sistema responsável por permitir que as orações sejam agrupadas em complexos oracionais, de modo que, ao ser selecionado, os demais sistemas da rede tornam-se disponíveis mais uma vez, podendo-se escolher, simultaneamente, o tipo de relação tática e as relações lógico-semânticas.

⁵¹ Araújo (2007) em sua pesquisa, por exemplo, concentra-se apenas no sistema semântico de projeção.

2.1.4 Densidade lexical e intricacidade gramatical

Divergindo das tradições linguísticas que apontavam a escrita como complexa e a fala como simplificada, Halliday (1989) propõe que fala e escrita são meios complementares, cada um possuindo complexidade própria.

A complexidade da fala é a intricacidade gramatical, que “é a medida da complexidade tática no complexo oracional”⁵² (HALLIDAY, 2008, p. 76), a qual, por sua vez, depende de dois fatores: 1) o número total de orações hierarquizadas⁵³ (*ranking clauses*) e 2) o número de relações gramaticais que cada oração estabelece com as demais (por parataxe e/ou hipotaxe); de modo que, quanto maior o número de orações por complexo oracional e o número de elos estruturais entre estas orações, mais gramaticalmente complexo é o texto (PRADEDES FILHO, 1996, p. 98).

A complexidade da escrita, por sua vez, é a densidade lexical (HALLIDAY, 1989, cap. 5), que se caracteriza pela quantidade de informação condensada em uma hierarquia gramatical, neste caso, as orações hierarquizadas. A densidade lexical de um texto pode ser medida pela razão entre o número de itens lexicais (lexemas de conteúdo) e o número total de orações hierarquizadas. Os exemplos abaixo ilustram esta relação; o exemplo 6 aproxima-se mais da fala; o exemplo 7, mais da escrita – os exemplos foram fabricados.

- 6) O MST marchou pela Avenida Central e obteve grandes conquistas.

$$dl = \frac{\text{n}^\circ \text{ itens lexicais}}{\text{n}^\circ \text{ de orações hierarquizadas}} \rightarrow dl = \frac{6}{2} \rightarrow dl = 3$$

- 7) A marcha do MST pela Avenida Central obteve grande sucesso.

$$dl = \frac{\text{n}^\circ \text{ itens lexicais}}{\text{n}^\circ \text{ de orações hierarquizadas}} \rightarrow dl = \frac{6}{1} \rightarrow dl = 6$$

⁵² (...) is the measure of tactic complexity in the clause complex.

⁵³ Estas orações compõem os períodos simples (*clause simplex*) e se organizam estruturalmente por parataxe e/ou hipotaxe, em períodos compostos (*clause complexes*).

Entretanto, a definição de item lexical (nos exemplos: “MST”, “marchou”, “Avenida Central”, “obteve”, “grandes”, “conquistas”, “marcha”, “grande” e “sucesso”) em contraposição a item gramatical (nos exemplos: “o”, “pela”, “e”, “a” e “do”), conforme expõe Halliday (2008, p. 75),

é claramente problemática, dada a grande indeterminação (em qualquer língua e ainda mais em situações de comparação entre línguas). Pode [o item lexical] ser pensado enquanto uma “palavra de conteúdo” e, portanto, considerado sempre como se fosse uma única palavra (em inglês, definida ortograficamente), com a fronteira entre ele e o item gramatical (“palavra de função”) delimitada de forma mais ou menos arbitrária desde que seja mantida a consistência (como deve ser feito em qualquer estudo comparativo).⁵⁴

Para a análise ensejada por este trabalho, adoto as formulações propostas por Paula e Praxedes Filho (1993) para os itens lexicais do português brasileiro. Os itens lexicais (ou de conteúdo) são considerados pertencentes a classes abertas porque seus itens podem ser criados ou ressignificados; os itens gramaticais (ou de função) são considerados pertencentes a classes fechadas porque exercem funções específicas (tendo pouca ou nenhuma variabilidade). O Quadro 10 demonstra a divisão entre estas classes.

⁵⁴ (...) is of course problematic, since there is a great deal of indeterminacy (in any one language; much more of course in any comparison between languages). It can be thought of as a “content word”, and so treated as if always just one word (in English, defined orthographically), with the line between it and the grammatical item (the “function word”) drawn more or less arbitrarily provided it is kept consistent (as it must be for any comparative study).

Quadro 10 – Classes abertas e fechadas do português brasileiro

CLASSES ABERTAS ITENS LEXICAIS (CONTEÚDO)	CLASSES FECHADAS ITENS GRAMATICAIS (FUNÇÃO)
Substantivos	Artigos
Adjetivos	Pronomes
Verbos plenos	Numerais (incluindo “ambos/as”)
Advérbios de modo formados pelo sufixo “-mente”	Preposições
	Conjunções
	Advérbios em geral
	Verbos modais e auxiliares ⁵⁵

Fonte: Paula; Praxedes Filho (1993, p. 11-13).

Uma característica importante é que densidade lexical e intricacidade gramatical são grandezas linguísticas inversamente proporcionais, de modo que uma não anula a outra, o que justifica sua complementaridade.

Na fala, a densidade lexical é baixa porque há um grande número de orações hierarquizadas em um mesmo complexo oracional, nas quais são distribuídos os itens lexicais; a intricacidade gramatical, por sua vez, é alta, pois o número elevado de orações exige que elas se inter-relacionem, fazendo com que seja necessário um número considerável de elos estruturais. Na escrita, a densidade lexical é alta porque o número de orações hierarquizadas em um mesmo período é pequeno, e os itens lexicais ficam “compactados”, distribuídos nessas poucas orações; assim, intricacidade gramatical é baixa porque o menor número de orações exige poucos conectores entre estas (PRADEDES FILHO, 1996, p. 98).

Halliday e Matthiessen (2004, p. 655) observam que “o grupo nominal é o principal recurso utilizado pela gramática para compactar itens lexicais em alta densidade”⁵⁶, pois o conteúdo ideacional encontra-se densamente compactado em construções nominais distribuído em poucas orações, e esse é “o tipo de complexidade da escrita que envolve a metáfora gramatical”⁵⁷ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004,

⁵⁵ Perini (2002, p. 74-75) aponta que os verbos auxiliares do português brasileiro são poucos: 1) ir (+ infinitivo); 2) ter, haver (+ particípio); 3) estar, vir, ir, andar (+ gerúndio); 4) na construção da voz passiva, ser/estar (+ particípio). Quanto aos modais ou aspectuais, que são também auxiliares, realizam-se com infinitivo e, alguns, com presença dos conectivos “a”, “de” ou “que”, quais sejam: 1) poder; 2) dever; 3) acabar de; 4) deixar de; 5) começar a; 6) continuar a; 7) ter de/que ou haver de/que.

⁵⁶ *The nominal group is the primary resource used by the grammar for packing in lexical items at high density.*

⁵⁷ *(...) the written kind of complexity that involves grammatical metaphor.*

p. 656) (grifo meu). É necessário, então, compreender os recursos linguísticos envolvidos nas realizações metafóricas.

2.1.5 A metáfora gramatical

Dentro dos estudos linguísticos, a metáfora representa um importante campo de estudo (BERBER SARDINHA, 2007), uma vez que ela é a prova incontestada da não existência da relação unívoca de sentido proposta classicamente pelo signo saussuriano. Antes a metáfora expressa o potencial criativo dos usuários da língua a fim de concretizar significados diversos, manifestando o potencial de significação e a riqueza das línguas naturais, pois, como seres semióticos que somos (HALLIDAY, 1998b [2004]) não apenas compartilhamos e trocamos significados mas também os construímos e reconstruímos nas diversas interações.

No escopo da LSF, o termo ‘metáfora gramatical’ (MG) refere-se à variação dos diferentes mecanismos de realização lexicogramatical de um mesmo significado (HALLIDAY, 1994), que, portanto, difere da concepção clássica que se relaciona ao uso conotativo de uma palavra ou termo, compreendida enquanto uma figura de linguagem (como a metonímia, catacrese, a hipérbole etc.).

Halliday propõe considerar as realizações metafóricas de dois pontos de vista distintos, mas complementares: de baixo e de cima. Essa abordagem parte da chamada “visão trinocular da língua”, em que um dos estratos linguísticos pode ser observado de três modos: de baixo (*from below*), ao redor (*from roundabout*) e de cima (*from above*). Considerando o estrato da lexicogramática: ‘ao redor’ significa observar a própria Lexicogramática (as formas de organização); ‘de cima’ significa observar partindo da Semântica (os significados construídos); e ‘de baixo’ significa observar as formas de Expressão (como os significados construídos são realizados e como são expressos).

Tradicionalmente, a metáfora é definida como uma transferência de significado; assim, uma palavra com sentido literal pode ser utilizada de modo metafórico. Entretanto, se observada ‘de cima’, pode-se compreender a metáfora como mais do que apenas uma variação lexical, pois há também variação na configuração dos sistemas lexicogramaticais (cf. Quadro 11).

Quadro 11 – Duas perspectivas para a interpretação da metáfora

‘de baixo’		‘de cima’	
sentido literal	sentido metafórico	ponto de partida: significado	
1. Porção de água do mar, lago ou rio que se eleva e se desloca; vaga.	4. Grande aglomeração de gente. 5. Grande agitação; ímpeto, tropel.	↓ “muitas pessoas protestaram”	
↙ ↘		↙ ↘	
onda ⁵⁸		Um grande número de protestos	Uma onda de protestos
↑ ponto de partida: lexema		forma congruente	forma metafórica

Fonte: Halliday (1994, p. 342).

Halliday contesta o uso do termo ‘literal’, pois não é uma definição apropriada; propõe o uso dos termos ‘congruente’ para se referir a “modos típicos de se dizer certas coisas”⁵⁹ (HALLIDAY, 1994, p. 321) e ‘não congruente’ para modos atípicos, ou seja, pode haver mais de uma forma possível de realização metafórica. Halliday funda o conceito de MG a partir da perspectiva ‘de cima’, observando a variação da expressão de um mesmo significado, ou seja, o que se compara são as configurações gramaticais e não somente os significados de um mesmo lexema (cf. Quadro 12).

Quadro 12. Metáfora como reconfiguração gramatical

<p>Muitas pessoas protestaram contra o aumento das passagens de ônibus em vários locais do Brasil. As autoridades civis estão preocupadas.</p>
<p>↓</p>
<p>A onda de protestos contra o aumento das passagens de ônibus em vários locais do Brasil deixou as autoridades civis preocupadas.</p>

Fonte: Halliday (1994, p. 321).

⁵⁸ As definições do lexema “onda” foram retiradas do Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, versão online. Disponível em: www.michaelis.uol.com.br. Acesso em: 1º de agosto de 2014.

⁵⁹ (...) *typical ways of saying things* (...).

Assim, a análise de metáforas gramaticais deve responder ao questionamento “[Q]uais são os diferentes modos pelos quais este significado pode ser expresso ou realizado [lexicogramaticalmente]?”⁶⁰ (TAVERNIERS, 2003, p. 6), pois, se diferentes tipos de configurações lexicogramaticais podem ser interpretadas como realizações de um mesmo significado, é possível, portanto, que certas configurações representem a realização mais comum/típica de um significado, sendo congruentes ou não metafóricas, e que outras sejam consideradas menos comuns/atípicas, consideradas como não congruentes ou metafóricas.

Halliday ressalta que essas variações na realização não devem ser consideradas inteiramente sinônimas, porque “a seleção da metáfora é em si mesma uma escolha de significado, e uma dada metáfora selecionada adiciona mais características semânticas”⁶¹ (HALLIDAY, 1994, p. 392).

Martin (2007, p. 52-53) considera a MG uma desestabilização da relação entre os estratos, uma tensão entre a Lexicogramática e a Semântica (cf. Figura 16). Há dois tipos⁶² de MG: a ideacional (que se subdivide em experiencial e lógica) e a interpessoal (de modo e de modalidade), contudo, apenas as metáforas ideacionais experienciais serão definidas considerando os objetivos dessa pesquisa.

2.1.5.1 As metáforas gramaticais ideacionais

Os significados ideacionais, responsáveis por construir as experiências dos falantes e combiná-las em sequências, são realizados lexicogramaticalmente, o que implica dizer, de acordo com Halliday (1998, p. 190), que “a gramática, na forma de um sistema estratificado, determina categorias e relações que têm o efeito de transformar a experiência em significados”⁶³.

Assim, a lexicogramática de uma língua relaciona, por meio da realização, determinados significados a determinados constituintes da estrutura da oração, que, por sua vez, realizam-se por meio de determinadas classes gramaticais. Essa correlação é

⁶⁰ (...) *which are the different ways in which this meaning can be expressed or realized?*

⁶¹ (...) *the selection of metaphor is itself a meaningful choice, and the particular metaphor selected add further semantic features.*

⁶² Martin (1992, p. 416-417) propõe um terceiro tipo de metáfora, a metáfora textual, pois, de acordo com ele, a realização metafórica afeta a organização textual. Entretanto, Halliday e Matthissen (1999; 2004) e Halliday (2008, 2009) não reconhecem esse subtipo de metáfora gramatical. Assim, para os fins deste trabalho, opto apenas pela tipologia utilizada por esses autores.

⁶³ (...) *the grammar, in a stratified system, sets up categories and relationships which have the effect of transforming experience into meaning.*

natural, pois ela ocorre entre a Semântica e a Lexicogramática, e não entre a Lexicogramática e a Expressão, que é convencionalizada e socialmente partilhada.

A forma natural, ou congruente, de realização dos agrupamentos semânticos ideacionais por constituintes hierárquicos lexicogramaticais pode ser observada no Quadro 13; a realização do sequenciamento de figuras e dos elementos que as compõem em classes gramaticais pode ser observado no Quadro 14.

Quadro 13. Realização dos agrupamentos semânticos ideacionais no estrato da Lexicogramática

Semântica	realiza-se pelo(a)	Lexicogramática
sequência (de figuras)		complexo oracional
figura (experencial)		oração
elemento da figura		grupo-frase

Fonte: Halliday (1998).

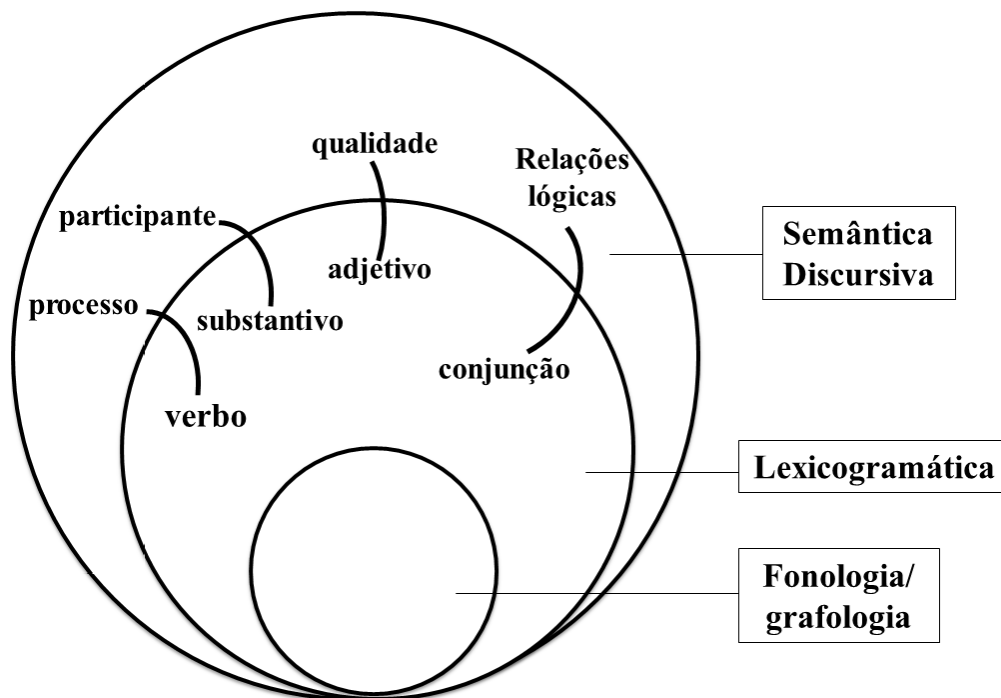
Quadro 14. Realização do sequenciamento de figuras e dos elementos/constituintes das figuras por classes

Sequência de Figuras	realiza-se pela	Classe
Relação lógica ⁶⁴		Conjunção (relator)
Elemento/Constituinte		Classe
Processo		Verbo (grupo verbal)
Participante		Substantivo (grupo nominal)
Circunstância		Advérbios (grupo adverbial ou frase preposicional)

Fonte: Halliday (1998).

⁶⁴ Martin (1992, p. 408-409) propõe a divisão das metáforas gramaticais ideacionais à semelhança da metafunção ideacional, ou seja, metáfora ideacional experencial e metáfora ideacional lógica. Contudo, de acordo com Martin e Rose (2007, p. 148), a realização da metáfora lógica é, na verdade, a realização da metáfora ideacional, pois a metáfora lógica é comumente utilizada para reconstruir as relações lógicas entre as figuras como se fossem relações entre os elementos das figuras. Halliday (1993; 1998; 2008; 2009) e Halliday e Matthiessen (1999; 2004) não utilizam essa divisão; assim, considero que o termo 'metáfora gramatical ideacional' é suficiente para referir-se aos tipos de realizações metafóricas que envolvem os elementos semânticos ideacionais e suas diversas realizações.

Figura 15 – Realização congruente entre os estratos semântico e lexicogramatical



Fonte: Martin (2007, p. 52).

A relação harmônica ou congruente entre a Semântica Ideacional– ou Semântica Discursiva, para Martin (2007) – e suas realizações lexicogramaticais pode ser observada na Figura 15. Vejamos dois exemplos de realizações congruentes:

- 8) O elenco atuou brilhantemente, por isso o público aplaudiu por um longo tempo.
- 9) Eu vi porque fui.

No exemplo 8, temos duas orações interligadas por um grupo conjuntivo causal (x é a causa de y). No exemplo 9, temos duas orações cuja relação causal estabelece-se por meio da conjunção “porque”. Entretanto, quando esta disposição é alterada, não havendo a relação típica entre os elementos gramaticais e suas respectivas realizações, ocorre uma tensão entre os estratos que configura a metáfora gramatical.

Vejamos agora uma possibilidade de realização metafórica dos exemplos anteriormente citados:

- 10) A atuação brilhante do elenco provocou aplausos demorados da plateia.
 11) A causa [de [[eu ter visto]]] foi [[eu ter ido]].

Em 10, a primeira oração, composta de Participante (Ator/sujeito/substantivo-grupo nominal), Processo (verbo-grupo verbal) e Circunstância (advérbio-grupo adverbial), é condensada no grupo nominal que exerce a função de Ator (O elenco atuou brilhantemente → A atuação brilhante do elenco); a relação lógica entre as duas orações estabelecida pela locução conjuntiva ‘por isso’ é transferida para o Processo (por isso → provocou); o Processo da segunda oração (aplaudiu), a Circunstância temporal (por um longo tempo) e o grupo nominal (o público) que exerce a função de Ator foram empacotados em um único grupo nominal (O público aplaudiu por um longo tempo → aplausos demorados da plateia).

Em 11, a relação lógica estabelecida entre as orações foi substituída pela inserção do grupo nominal (A causa). O Processo (verbo-grupo verbal ‘vi’) da primeira oração foi transformado em uma frase preposicional sub-hierarquizada⁶⁵ (de eu ter visto = preposição ‘de’ + complemento ‘eu ter visto’) ao grupo nominal ‘A causa’. A relação entre as orações agora é estabelecida por um Processo Relacional que estabelece relação entre o Identificado (‘A causa de eu ter visto’) e o Identificador (‘eu ter ido’).

Nos dois exemplos, nota-se o processo de nominalização, que pode ocorrer em todos os registros, mas ocorre com maior frequência no meio escrito do que no oral e, dentre os registros escritos, com mais elevada ocorrência no registro acadêmico (HALLIDAY, 1993b; 1998). De acordo com Halliday e Matthiessen (1999, p. 269), “[p]odemos dizer, portanto, que a metáfora gramatical [ideacional] é predominantemente uma tendência para ‘nominalização’”⁶⁶, conforme o Quadro 15 e a Figura 16.

⁶⁵ Congruentemente, os complementos de uma preposição são realizados pela classe ‘grupo nominal’, o que significa que a oração foi rebaixada de ordem (*downranking*), atuando como um ‘grupo nominal’ e, portanto, trata-se de uma realização incongruente ou metafórica.

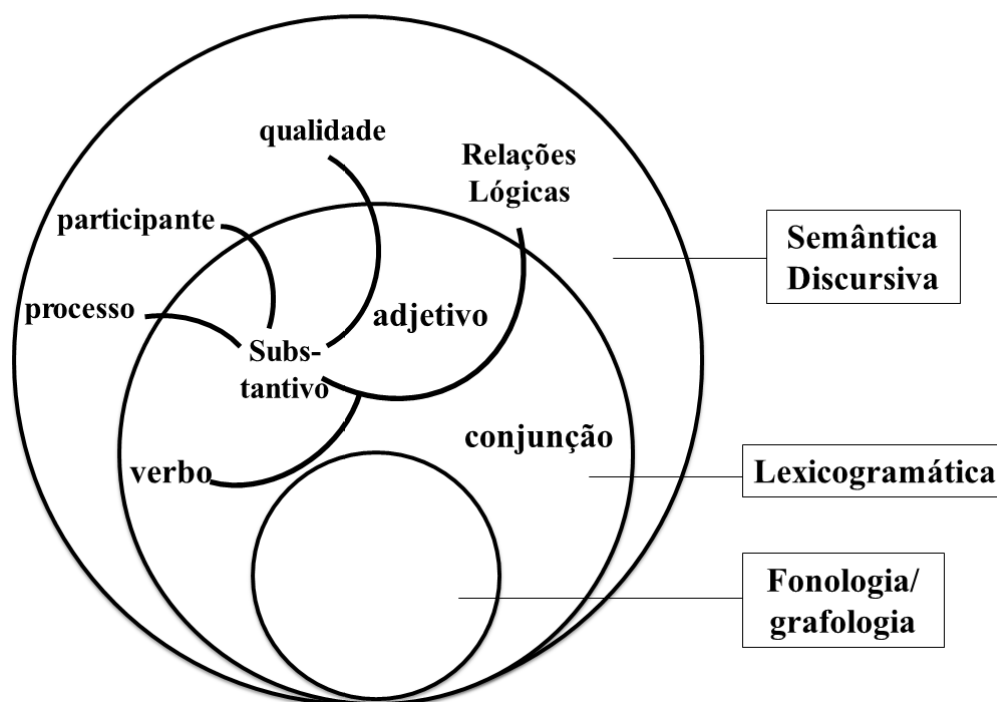
⁶⁶ *We can say therefore that grammatical metaphor is predominantly a ‘nominalizing’ tendency.*

Quadro 15. Tipos de Metáfora Gramatical Ideacional

Nº	Tipo semântico		Mudança de Classe
	Congruente	Metafórico	
1	Qualidade	Ente	adjetivo → substantivo
2	Processo	Ente	verbo → substantivo
3	Circunstância (processo menor)	Ente	frase preposicional → substantivo
4	Conjunção	Ente	conjunção → substantivo
5	Processo	Qualidade	verbo → adjetivo
6	Circunstância	Qualidade	advérbio → adjetivo; frase preposicional → adjetivo; frase preposicional → modificador de substantivo
7	Conjunção	Qualidade	conjunção → adjetivo
8	Circunstância	Processo	ser/estar/ir + preposição → verbo
9	Conjunção	Processo	conjunção → verbo
10	Conjunção	Circunstância	conjunção → frase preposicional
11	0	Ente	0 → substantivo
12	0	Processo	0 → verbo
13	Ente	Modificador (de Ente)	substantivo → formas variadas

Fonte: Halliday (1998).

Figura 16 – Incongruência entre os estratos, configurando a metáfora gramatical ideacional



Fonte: Martin (2007, p. 53).

Uma vez apresentados os fundamentos da teoria linguística que orienta esta pesquisa, a LSF, passo à apresentação da teoria de aquisição/desenvolvimento de língua que também constitui parte teórica indispensável para a compreensão do fenômeno a que me proponho investigar – a complexificação lexicogramatical no meio escrito percebida pela ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais.

2.2 AQUISIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DE SEGUNDA LÍNGUA⁶⁷

Lakshmanan e Selinker (2001, p. 393) apontam que, no campo da Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition - SLA*), há duas questões ou objetivos principais: “1) determinar o conhecimento gramatical de L2 do aprendiz (ou seja, a competência interlinguística); e 2) explicar como este se desenvolve ao longo do

⁶⁷ Seguindo o pensamento de Ellis (1988), entendo o termo ‘segunda língua’ como “guarda-chuva”, abrangendo as terminologias ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’.

tempo, do estágio inicial ao estágio final, às vezes, a um estágio fossilizado”⁶⁸. Desta forma, esta pesquisa busca subsídios desta área por partir do pressuposto de que as variantes linguísticas constituem-se enquanto sistemas próprios, apresentando particularidades em cada um dos três estratos internos: Semântica, Lexicogramática e Fonologia-Fonética.

Praxedes Filho (2007, p. 373), no entanto, argumenta a necessidade de reformular estes objetivos a fim de torná-los compatíveis com os princípios teóricos da LSF e com os objetivos da pesquisa por ele conduzida. Assim, como minha pesquisa está intimamente relacionada com a dele, sigo a reformulação por ele proposta dos objetivos da ASL, quais sejam: 1) “determinar o potencial (...) lexicogramatical do aprendiz de L2 ou seus recursos interlinguísticos” e 2) “descrever como os *continua* configuracional [estrutural-funcional] e sistêmico da interlíngua desenvolvem-se ao longo do tempo, do estágio inicial ao estágio final, às vezes, a um estágio fossilizado”⁶⁹.

O uso do termo ‘desenvolvimento’ expressa o posicionamento teórico systemicista, que parte da concepção de que o aprendizado da língua é uma atividade inerentemente interativo-social. Além disso, a LSF entende que uma língua é, em primeiro lugar, um potencial de significados e um potencial há de ser desenvolvido e não adquirido como se fosse um bem (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 107).

Ademais, de acordo com Perret (2000, p. 88), o termo ‘aquisição’ relaciona-se a “forças intraindividuais mentais independentes”⁷⁰ (ainda ligado, em parte, à hipótese chomskyana do Dispositivo de Aquisição da Língua). O termo ‘desenvolvimento’ será utilizado em detrimento de ‘aquisição de língua’, que será utilizado somente por já estar sedimentado pelo uso e ser amplamente encontrado na literatura da área.

Embora haja inúmeras teorias que compõem a área de Desenvolvimento de Segunda Língua (DSL), a principal e mais influente é a Teoria da Interlíngua (TIL, doravante) (SELINKER, 1972 [1974]; 1992)⁷¹. De fato, sua importância é tamanha que,

⁶⁸ (...) 1) *to determine the second language learner's L2 grammatical knowledge (i.e., interlanguage competence); and 2 – to explain how it develops over time from an initial state to an end state, often a fossilized state.*

⁶⁹ (...) *to determine the second language learner's L2-based lexico-grammatical (...) potential or her/his IL resources; and (...) to describe how the IL configurational and systemic continua develop over time from an initial state to an end state, often a fossilized state (...).*

⁷⁰ (...) *independent forces within an individual's mind.*

⁷¹ Embora o próprio Selinker refira-se inicialmente à IL como hipótese (SELINKER; SWAIN; DUMAS, 1975; SELINKER, 1992) e, recentemente, num simpósio comemorativo especial sobre o tema (Interlíngua: 40 anos depois [*Interlanguage: 40 years later*]), ele e vários conferencistas também o façam, opto por chamá-la teoria assim como fazem McLaughlin (1987), Ellis e Barkhuizen (2005), e Praxedes

conforme ressalta McLaughlin (1987, p. 60), “desde o início da década de 70, a interlíngua tem sido a principal abordagem para teoria e pesquisa sobre segunda língua”⁷².

2.2.1 A Teoria da Interlíngua (TIL)

O termo ‘interlíngua’ é cunhado por Selinker em um artigo de 1969, resultante de sua tese de doutorado “Um Estudo Psicolinguístico sobre a Transferência Linguística” (livre-tradução de *A Psycholinguistic Study of Language Transfer*), defendida em 1966 na Universidade de Georgetown, nos Estados Unidos. Selinker encontrou recursos teóricos no conceito de Identificação Interlinguística⁷³ (II), de Uriel Weinreich; na Análise Contrastiva Clássica⁷⁴ (ACC) de Charles C. Fries (FRIES, 1945) e Robert Lado (LADO, 1957); e na Análise de Erros (AE) de Pit Corder (CORDER, 1967 [1974]).

Selinker (1969) conduziu uma Análise Contrastiva Experimental (ACE)⁷⁵, comparando 1) as produções orais por crianças israelitas em hebraico com as produções orais em língua inglesa por essas mesmas crianças e, a seguir, 2) as produções orais por crianças israelitas em hebraico com as produções orais por crianças americanas em língua inglesa, baseando-se em critérios sintáticos específicos⁷⁶. Os dados foram organizados em relação à presença de erros: havendo erros, ocorre transferência negativa (interferência); havendo não erros, a transferência é positiva; havendo erros e não erros cuja significância seja desprezível, a transferência é neutra.

Filho (2007; 2008), uma vez que já foram produzidos dados empíricos suficientes para comprovar a hipótese inicial selinkeriana e pelo fato de ser amplamente aceita pelos pesquisadores da área.

⁷² *Since the early 1970s ‘interlanguage’ has come to characterize a major approach to second-language research and theory.*

⁷³ O aprendiz analisa a língua em estudo, buscando identificar pontos em comum entre o sistema conhecido (L₁) e o sistema novo (L₂).

⁷⁴ O professor deve analisar os dois sistemas linguísticos (L₁ e L₂), comparando-os a fim de estabelecer as semelhanças (que as semelhanças levariam à transferência positiva da L₁) e as diferenças (que levariam à transferência negativa ou interferência da L₁ ou ao erro na L₂). Logo, a ACC defendia que se poderia, a partir destas semelhanças e diferenças, prever ou predizer os erros aos quais os alunos seriam mais suscetíveis e, assim, propor métodos e materiais para evitá-los. Entretanto, o pesquisador reconhece a natureza eminentemente hipotética deste método, ao afirmar que, após este cotejo, as conclusões devem ser validadas a partir das “produções reais dos estudantes” (*actual speech of students*) (LADO, 1957, p. 72).

⁷⁵ A ACE, aponta Praxedes Filho (2007, p. 110, nota 4), foi projetada para verificar experimentalmente as hipóteses preditivas da ACC. Assim, a ACE baseia-se numa pesquisa não-preditiva e quantitativa enquanto a ACC, numa pesquisa preditiva e qualitativa.

⁷⁶ Estrutura do encadeamento pós-verbal relativa à posição do objeto direto e advérbio de lugar (SELINKER, 1992, cap. 7).

Contrastando as produções dos dois grupos, Selinker observa que, ao produzir enunciados em suas respectivas línguas (hebraico e inglês), tanto o grupo de crianças israelitas quanto o grupo de crianças americanas, produziram apenas não erros. Nas produções do grupo de crianças israelitas em língua inglesa, quando comparadas às respostas do grupo de crianças americanas para as mesmas perguntas⁷⁷, foram registrados erros (considerados como tal em relação à variante falada pelo grupo de crianças americanas) e não erros. Selinker, então, considera as produções das crianças israelitas em língua inglesa um amálgama único de erros e não erros, que se consolida enquanto sistema linguístico (SELINKER, 1969, p. 72), independente e autônomo da L1 e da L2, a que ele nomeia interlíngua (neste caso, Hebraico-Inglês). Selinker (1969; 1972 [1974]), assim, avança ao complementar a análise com os não-erros, fundando a TIL.

Decorridos 20 anos da proposição de seu trabalho pioneiro (SELINKER, 1972), Selinker (1992) decide revisitar os conceitos que o permitiram formular a TIL, analisando-os de maneira crítica. Especificamente no Capítulo 8, Selinker (1992, p. 247) reformula e amplia as propostas de seus trabalhos iniciais (1969; 1972), destacando pelo menos oito características que ocorrem quando o aprendiz tenta expressar significados numa L₂ (quer com falantes nativos ou não-nativos)⁷⁸:

1. as pessoas criam um sistema linguístico (parcialmente⁷⁹) separado;
2. neste sistema, as identificações interlinguísticas e a transferência são centrais;
3. usa-se a L₁ seletivamente de acordo com o contexto;
4. fossiliza-se pelo menos partes da IL;
5. fossiliza-se seletivamente de modo diferenciado de acordo com o estrato linguístico e o domínio discursivo⁸⁰;

⁷⁷ Os dados foram extraídos através de entrevistas orais, estando as perguntas no Apêndice de Selinker (1992); as crianças possuíam mesma idade e nível educacional, e foram explicitamente instruídas a utilizar sentenças completas.

⁷⁸ (1) *People create a (partly) separate linguistic system;* (2) *In that system interlingual identifications and language transfer are central;* (3) *One selectively uses the NL [L₁] by context;* (4) *One fossilizes at least parts of the IL;* (5) *One selectively fossilizes differentially according to linguistic level and discourse domain;* (6) *The IL one is creating is susceptible to the force of several types of language universals, as well as interlanguage universals;* (7) *The interlanguage one is creating is susceptible to the training and learning strategies that are adopted;* (8) *The IL one is creating is susceptible to simplification and complexification strategies.*

⁷⁹ Praxedes Filho (2007, p. 123) nota que, diferente das publicações de 1969 e 1972, Selinker (1992) utiliza o advérbio “parcialmente”, ao definir a IL sem acrescentar qualquer explicação. Praxedes Filho (2007) comenta que se trata da explicitação de que a IL, embora seja um sistema linguístico próprio, ela é um amálgama de partes da L₁ e da L₂, portanto, é um sistema distinto, mas não inteiramente separado, pois possui traços característicos dos dois sistemas que a compõe.

6. a IL que se está criando é suscetível à força de vários tipos de universais linguísticos, assim como universais de interlíngua;
7. a IL que se está criando é suscetível às estratégias de treinamento e aprendizagem que são adotadas;
8. a IL que se está criando é suscetível a estratégias de simplificação e complexificação.

Posteriormente, revisando as teorias da ASL que versam sobre a língua do aprendiz (ou seja, IL), Ellis e Barkhuizen (2005, p. 54-55) consideram que, a despeito do desenvolvimento ao longo do tempo, as premissas teóricas da IL selinkeriana permaneceram praticamente inalteradas, dentre as quais destaco:

- 1) a IL possui sistematicidade da mesma forma que a gramática do falante nativo. O sistema se justifica pelo conjunto de regularidades apresentadas pelos usos dos aprendizes;
- 2) a IL é permeável (dada sua incompletude e instabilidade, é aberta a novas formas linguísticas advindas de elementos tanto externos quanto internos);
- 3) a IL é transicional – a gramática da IL se reestrutura ao longo do tempo, o que envolve a passagem por uma série de estágios;
- 4) a IL é variável – em algum estágio do desenvolvimento, o aprendiz utilizará formas diferentes para a mesma função; essa variabilidade pode ser aleatória (chamada de variação livre), mas, em grande parte, é sistemática, ou seja, há uma relação probabilística entre a ocorrência de determinadas formas e fatores tais como interlocutor e disponibilidade de planejamento;
- 5) a IL é produto de estratégias de aprendizagem gerais; uma delas é a transferência da L₁, mas outras podem ser de natureza intralinguística (supergeneralização e simplificação, por exemplo);

⁸⁰ Selinker e Douglas (1985, p. 191) advogam pela criação, por parte do aprendiz, de domínios discursivos, que se referem a áreas específicas do interesse do aprendiz em que ele deve falar/escrever. Este conceito parte de duas áreas da pesquisa de L₂, a Aquisição/Desenvolvimento de Segunda Língua (ASL/DSL) e o Ensino de Língua para Propósitos Específicos (ELPE). Os autores propõem que os processos de aprendizagem da IL não ocorrem entre os estágios da IL e sim dentro de um domínio discursivo. De forma comparativa, o ‘domínio discursivo’ corresponde a um dos traços mobilizados pela variável Campo do Contexto de Situação hallidayano (cf. Quadro 3, p. 34), o tópico/assunto. Tarone (1988, p. 51-52) adverte que embora o conceito de ‘domínio discursivo’ dê ao aprendiz um papel ativo na aprendizagem, sendo a definição estritamente pessoal, torna-se difícil definir o que é ou não é um domínio discursivo uma vez que essa seleção é feita pelo pesquisador, o que dificulta também a coleta e a comparação dos dados de aprendizes distintos.

Selinker (2005, p. 202) problematiza o escopo do campo de análise da IL ao formular a seguinte questão: “Estamos lidando com um único tipo de aquisição ao utilizar o termo ‘aquisição de segunda LÍNGUA’ ou deveríamos estender o foco para a aquisição de segundo DIALETO, pidgin e crioulos...? (ênfase do autor)”⁸¹. O próprio Selinker (2005, p. 208) esclarece a questão ao reconhecer que o termo

(...) aquisição de *segunda* língua é, muitas vezes, uma denominação imprópria se considerarmos que grande parte das pessoas parece possuir partes de múltiplas línguas e dialetos em suas mentes. Precisamos admitir que não se pode chegar a conclusão alguma a respeito da transferência ou fossilização sem admitir que a transferência em interlíngua e interdialetos é um fato. Temos de compreender melhor como as unidades de conhecimento da L₁ são suprimidas, permitindo que as unidades da IL₁ avancem para IL₂ e, assim, até a IL_N. (ênfase do autor)⁸²

Selinker (2006, p. 11) atesta que, ao tentar produzir significados em outra língua, o aprendiz sempre produz “novas formas” (*new forms*), que não pertencem nem a L₁ nem a L₂. Selinker aponta os achados de Trudgill (1986), que utiliza exemplos do Norueguês, embasando-se na presença dessas novas formas para defender a existência do interdialeto (ID). Selinker acredita ser razoável, considerando tantas formas de conhecimento, hipotetizar a existência cognitiva de intersistemas (*intersystems*), que se aplicam até a usuários de uma única língua (referindo-se à linguagem acadêmica, que “é ‘distinta e mais complexa’ do que a conversação, havendo dificuldades para os iniciantes”⁸³).

⁸¹ *Are we dealing with a unique type of acquisition with second LANGUAGE acquisition or should we extend this view to second DIALECT acquisition, pidgin and creole acquisition . . . ?*

⁸² (...) *second language acquisition is many times a misnomer since most people seem to have snippets of multiple languages and dialects in their heads. We have to admit we can come to no conclusions about transfer and fossilization without admitting that interlanguage and interdialect transfer in [sic] is real. We have to understand better, how knowledge units of the native language are suppressed, allowing IL₁ units to go through to IL₂ . . . IL_N.*

⁸³ (...) *academic language is “different and more complex” than conversational language and that there are “moving targets” for young students (...).*

2.2.2 Língua, interlíngua, aquisição de segunda língua; dialeto, interdialeto, aquisição de segundo dialeto?

De acordo com Siegel (2005, p. 14), dialetos são “variedades de uma língua que diferem entre si por vocabulário, pronúncia e gramática e que se manifestam em regiões geográficas ou grupos sociais”⁸⁴.

O termo ‘interdialeto’ aparece pela primeira vez em Trudgill (1986). Trudgill (1988, p. 547) argumenta que o termo refere-se a “situações em que o contato entre dois ou mais dialetos leva ao desenvolvimento de formas que, originalmente, não pertencem a nenhum deles [dialeto]. Utilizamos o termo do mesmo modo que se utiliza ‘interlíngua’ (SELINKER, 1972)”⁸⁵. Trudgill (1986) baseia-se na Teoria da Acomodação da Fala (*Speech Accommodation Theory*)⁸⁶ para analisar as mudanças ocorridas em dialetos em contato em certas regiões da Noruega; embora as alterações (particularmente, a convergência) sejam tipicamente transitórias, quando ocorrem com regularidade, certos aspectos podem tornar-se permanentes; então, parece que a acomodação frequente leva à aquisição de segundo dialeto (SIEGEL, 2005, p. 15).

Baseando-se em vários estudos, Trudgill propõe que o adulto concentra-se nos traços mais salientes da fonologia segmental do segundo dialeto e traça um percurso para adquirir as características que se adequem socialmente ao contexto. Este percurso é direcionado pela combinação de fatores, alguns que podem atenuar e outros que podem contribuir para a acomodação (TRUDGILL, 1986, p. 38). Este percurso parece não ser obrigatório, no caso de crianças, porque elas não estão sujeitas aos mesmos atenuantes – conforme demonstrado por Trudgill (1982 apud TRUDGILL, 1986, p. 28-31), um estudo longitudinal com gêmeos de 7 anos de idade que se mudaram da Inglaterra para a Austrália por um período de um ano.

⁸⁴ (...) *dialects refer to varieties of a language which differ in vocabulary, pronunciation, and grammar and which are associated with particular geographic regions or social groups.*

⁸⁵ *The term ‘interdialect’ is intended to refer to situations where contact between two or more dialects leads to the development of forms that occurred in none of the original dialects. We use the term interdialect in the manner of the label ‘interlanguage’ (Selinker 1972) (...).*

⁸⁶ A Teoria da Acomodação da Fala analisa dois fatores: a convergência, que é “uma estratégia linguística em que os falantes adaptam-se aos falares uns dos outros em termos de um conjunto de características linguísticas tais como velocidade de fala, pausas e extensão de enunciados, pronúncia etc.” (*a linguistic strategy whereby individuals adapt to each other’s speech by means of a wide range of linguistic features including speech rates, pause and utterance lengths, pronunciations, etc.*), e a divergência, “o modo que os falantes enfatizam diferenças vocais entre si mesmos e outros” (*... the manner by which speakers accentuate vocal differences between themselves and others.*) (THAKERAR; GILES; CHESHIRE, 1982, p. 207).

Trudgill descreve vários fenômenos similares aos da ASL: o interdialeto, o hiperdialealismo e a simplificação. O interdialeto é análogo à interlíngua; o hiperdialealismo, à supergeneralização (ou hipercorreção, em termos sociolinguísticos); e a simplificação, à ocorrência regular, frequente, de determinada forma.

É pertinente, então, pensar uma subárea que se ocupe especificamente dos dialetos? Siegel (2010) estabelece a Aquisição de Segundo Dialeto (ASD) enquanto subárea da ASL. Siegel (2005, p. 15) afirma que a ASD tem sido negligenciada pelos sociolinguistas e elenca a principal diferença entre ASD x ASL: a distância tipológica entre duas variantes é bem menor do que entre duas línguas; este fenômeno favorece a transferência entre os dialetos e pode fazer com que o aprendiz não perceba as diferenças entre o seu dialeto (D₁) e o outro (D₂).

Tanto Siegel (2005) quanto Bagno (2007) reconhecem que “dialeto” é para a Dialetologia o mesmo que é “variante” para a Sociolinguística. Desta forma, partindo do conceito sociolinguístico de que as variantes todas são igualmente complexas e peculiares, e que podem ser compreendidas enquanto sistemas linguísticos em si (MATTOS e SILVA, 2004), não faria sentido postular uma subárea que se debruçasse apenas sobre as variantes ou os dialetos (cf. nota 2). Outro fator a considerar é que a Dialetologia dedica-se muito mais às áreas da Fonologia e Morfologia, deixando de lado a Sintaxe, o foco deste trabalho (cf. TRUDGILL, 1988; SIEGEL, 2010, *passim*). Por fim, Tuten (2003, p. 39) elucida a questão IL x ID ao propor que o termo “[i]nterlíngua’ pode (...) ser utilizado para abranger tanto o ID quanto a IL em si”⁸⁷.

2.2.3 Em busca de uma tipologia para as ILs

É inegável o fato de que as dificuldades de ensino-aprendizagem da norma-padrão da língua portuguesa no meio escrito têm causado sérias implicações e um profundo mal estar tanto para professores quanto para alunos (cf. Introdução). Cabe questionar, portanto, se a causa do elevado índice de analfabetismo funcional (60%) é exclusivamente a abordagem pedagógica baseada na Gramática Normativa? Não estaria a causa também relacionada ao fato de que a norma-padrão ensinada na escola poder ser considerada uma segunda língua (L₂) e, portanto, de difícil ou mesmo impossível aprendizagem plena por parte dos alunos?

⁸⁷ *Interlanguage thus can be used as a cover term to refer to both interdialect and interlanguage per se.*

De acordo com Moita Lopes (1996, p. 12), reflexões a respeito do campo de ensino de línguas (quer do padrão da língua portuguesa quer de outras línguas) é uma área que “precisa de atenção urgente no Brasil, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto do ponto de vista da prática em sala de aula”. Um pouco depois, tecendo considerações a partir dos conceitos de IL sobre o ensino-aprendizagem de línguas, Moita Lopes (1996, p. 116) postula que

é útil considerar que o conceito de IL, normalmente usado para se referir à língua de um aprendiz de L_2 , pode ser também aplicado à língua de um aprendiz de L_1 na escola. Sua L_1 é a língua de transição entre a língua da comunidade da qual é proveniente e a língua padrão que a escola enfatiza. (grifo meu)

Entretanto, há um equívoco de nomenclatura na definição de Moita Lopes (1996). A L_1 do aprendiz é a língua da comunidade de origem, ou seja, sua genuína língua materna.

Halliday, McIntosh e Strevens (1964, p. 78) propõem que se pode compreender “arbitrariamente que qualquer língua aprendida pela criança antes da idade de instrução [do ingresso no ambiente institucional instrucional, i.e, a escola], por meio da interação com os pais ou outras pessoas, como cuidadores, ou ainda com outras crianças é a língua materna”⁸⁸ (grifo meu). De acordo com Patel (2014, p. 36), essa distinção entre a língua materna e a norma-padrão utilizada na escola é especialmente útil em ambientes sociolinguisticamente diversos, como é o caso, por exemplos, de países a Índia e o Brasil⁸⁹.

Milroy (2001, p. 543) aponta que o padrão normativo das línguas (tais como o Inglês, o Francês, o Espanhol e o Alemão, por exemplo) não pode ser considerado como vernáculo (no sentido laboviano), mas sim enquanto idealização, porque não há falantes naturais desse padrão. Bagno (2010, p. 127) ainda observa que “(...) a norma-

⁸⁸ (...) *arbitrarily that any language learnt by the child before the age of instruction, from parents, from others, such as a nurse, looking after it, or from other children, is an L_1 .*

⁸⁹ É necessário esclarecer a distinção entre norma-padrão e norma não padrão. A norma-padrão é a variante estabelecida como oficial, de caráter prescritivo. A oposição lógica, portanto, seria a norma não padrão; entretanto, não é possível unificar os diversos dialetos presentes num país de extensão continental como o Brasil sob a alcunha de um mesmo termo sem prejuízo para a conceituação, considerando as áreas de contato linguístico entre línguas diversas (tais como português e alemão, na região Sul; português e japonês, na região Sudeste; português e espanhol americano, nas regiões de fronteira; e não podemos desprezar também a influência das muitas línguas indígenas e africanas que se amalgamaram no processo histórico de formação do português e que permanecem no português brasileiro contemporâneo). Agradeço a meu colega Miguel Afonso Linhares pela discussão profícua sobre este assunto.

padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade. (...) [S]ó podemos rotular um modo de falar como língua, variedade ou dialeto, quando é possível identificar empiricamente um grupo social que de fato fale essa língua, variedade ou dialeto” (grifos do autor). A norma-padrão, portanto, comporta-se, para os fins de ensino-aprendizagem escolares, como uma L₂, um ideal linguístico a ser atingido, de sorte que as tentativas de produção na norma-padrão por parte dos estudantes correspondem a um tipo de interlíngua. Esta formulação não deve parecer estranha nem pode ser considerada totalmente inédita, pois Mattos e Silva (2004⁹⁰, p. 98), por exemplo, reconhece que

pode-se afirmar, com razoável margem de acerto, que o português brasileiro corrente cobre o que se costuma chamar de *continuum*. Esse *continuum* tem como extremos as variantes estruturalmente mais simplificadas, que em geral correspondem à de falantes não-escolarizados de áreas rurais mais periféricas, e as estruturalmente mais complexas, que, em geral, correspondem à variante chamada culta, das camadas socioeconômicas altas, de alta escolaridade. (grifo meu)

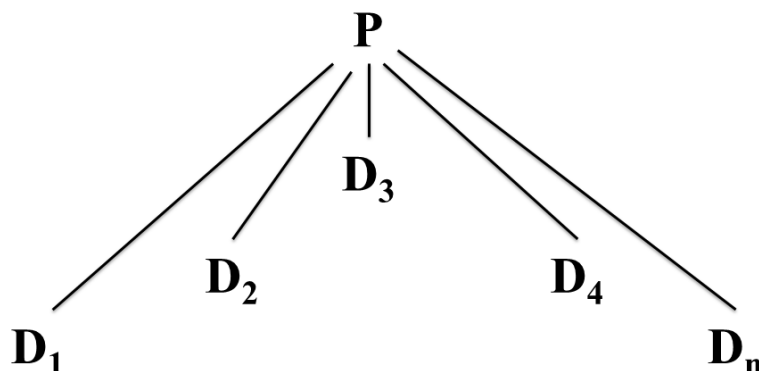
Partindo dessas considerações, pode-se afirmar que há, sim, uma língua do aprendiz da norma-padrão do português brasileiro com características lexicogramaticais próprias, ou seja, uma interlíngua português brasileiro não padrão–português brasileiro padrão (IL PBNP–PBP, doravante), fazendo com que o desenvolvimento da variante padrão constitua-se da mesma forma e apresente as mesmas características e estratégias de aprendizagem de uma L₂.

Considerando o contexto institucional de ensino, Siegel (2005, p. 17) afirma que, ao se tratar de dialetos em contextos educacionais, o D₂ [ou L₂] refere-se à norma-padrão utilizada pelo sistema educacional. Dada a interação complexa presente na realidade brasileira, é possível ainda se pensar numa distribuição topológica dos dialetos (D₁, D₂, D₃, D₄ ... D_n;) em relação à norma-padrão (P; escrita), conforme a Figura 17 sistematiza.

Há ainda que se considerar os impactos pedagógicos do ensino homogêneo praticado pela escola que não leva em conta que, para certos estudantes, a L₁ encontra-se topologicamente mais próxima da norma-padrão (D₃), enquanto para outros, está mais distante (D₁), e este pode ser fator complicador para a aprendizagem.

⁹⁰ Trata-se de uma coletânea de artigos e textos compilados e/ou reescritos, das décadas de 80 e 90.

Figura 17 – Distância topológica entre diferentes dialetos e a norma-padrão



Fonte: Coulmas (2003, p. 258).

A fim de diferenciar os tipos de IL, proponho classificá-las em Interlínguas Intralinguísticas (ILI), que surgem na aprendizagem da norma-padrão de uma língua cujo aprendiz possui, como L₁, um dialeto desta mesma língua (português brasileiro não padrão–português brasileiro padrão, por exemplo), e Interlínguas Interlinguísticas (ILE), que surgem na aprendizagem da norma-padrão de uma língua cujo aprendiz possui, como L₁, uma língua diferente da pretendida para aprendizagem (português não padrão–inglês padrão, por exemplo).

2.2.4 Estendendo a IL para crianças: ‘simplificação’, ‘complexificação’ e o construto ‘simplificação-complexificação lexicogramatical’

A possibilidade de se estender o estudo da IL a crianças, até então estudada apenas com sujeitos pós-adolescência (por volta dos 12 anos) (SELINKER, 1992, p. 210), surge com o trabalho de Selinker, Swain e Dumas (1975), cujos sujeitos de pesquisa eram crianças em estágio inicial escolar (jardim de infância/anos iniciais do Ensino Fundamental) falantes de língua inglesa e aprendizes da língua francesa, com idade média de 7 anos, em ambiente de imersão.

Os autores observam que é possível reconhecer um conjunto de características observáveis da IL (conforme discutido na pág. 90), que são: 1) a estabilidade – certas formas recorrentes no sistema linguístico do aprendiz; 2) a inteligibilidade mútua – característica que parece existir entre os falantes de uma mesma IL; 3) o *backsliding* – a ocorrência regular, nas falas de bilíngues, de erros fossilizados

que se pensava terem sido erradicados; e 4) a sistematicidade da IL em um determinado ponto no tempo.

O foco do estudo de Selinker, Swain e Dumas recaí sobre a última característica; contudo, os autores ressaltam que, por ‘sistematicidade’, não se referem a “características previsíveis a partir de regras gramaticais em determinadas situações; nenhuma teoria linguística pode fazê-lo; [antes, deve significar] (...) estratégias reconhecidas a partir de evidências da fala”⁹¹ (SELINKER; SWAIN; DUMAS, 1975, p. 141). Os autores definem ‘estratégia’ como “atividades cognitivas referentes ao processamento de dados em segunda língua resultantes das tentativas de realizar significação. Estas estratégias podem ocorrer em nível consciente ou não”⁹² (SELINKER; SWAIN; DUMAS, 1975, p. 141). As estratégias de aprendizagem estudadas são:

- a transferência linguística – “o processo pelo qual o aprendiz constrói sentenças (ou parte delas) na L2 da mesma maneira como expressaria aquele significado na sua L₁”⁹³ (SELINKER; SWAIN; DUMAS, 1975, p. 143); para Odlin (1989, p. 27), “a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua alvo [L2] e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”⁹⁴;
- a supergeneralização de regras – Selinker, Swain e Dumas (1975, p. 148) exemplificam a aplicação errônea de regras específicas para outros casos como a concordância entre pronomes ocupando a posição de sujeito e os verbos aos quais estes se relacionam, bem como o emprego do tempo verbal e a posição do adjetivo em relação ao substantivo modificado. De acordo com Barbaud (2001, p. 275), é o “processo cognitivo de hipotetizações, sucessivas ou simultâneas,

⁹¹ *By systematicity we do not mean features of speech which are predictable by grammatical rule on a given occasion; no linguistic theory can do that (...) systematicity here may mean that such speech evidences recognizable strategies.*

⁹² *The term “strategy” is used to refer to cognitive activities relating to the processing of second language data in the attempt to express meaning. These strategies may occur at the conscious or subconscious level (SELINKER; SWAIN; DUMAS, 1975, p. 141).*

⁹³ *(...) language transfer is the process by which the learner constructs a sentence (or part of a sentence) in the TL in the same way as he would if he were to express the same meaning in his NL.*

⁹⁴ *Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.*

que se refere a um elemento da língua cuja forma eficaz permanece desconhecida para o jovem aprendiz” (grifo do autor);

- e a simplificação⁹⁵ – Selinker, Swain e Dumas (1975, p. 148-150) utilizam exemplos em que os estudantes produziram todas as sentenças com o verbo no infinitivo; assim os aprendizes utilizaram uma forma conhecida e aplicável a um contexto para todos os demais contextos. Os autores consideram então que a simplificação seria uma estratégia superordenada⁹⁶ em relação à transferência linguística e à supergeneralização de regras.

Após a análise das produções das crianças, os pesquisadores constaram o uso consistente das estratégias de aprendizagem (transferência linguística, supergeneralização de regras da L₂ e simplificação) que caracteriza a sistematicidade. Em alguns casos ainda, constatou-se o uso de mais de uma estratégia, simultânea ou sequencialmente, fator que pode conferir à IL maior estabilidade (SELINKER, SWAIN, DUMAS, 1975, p. 150).

Adjemian (1976) problematiza características da IL apontadas como principais por Selinker, Swain e Dumas (1975). A seguir, resenho as modificações e/ou expansões propostas por Adjemian (1976):

- 1) Se a IL é um sistema linguístico equiparado às demais línguas naturais, a inteligibilidade mútua não pode ser considerada um fator distintivo, posto que, assim como as línguas naturais, a função elementar da IL é a comunicação (ADJEMIAN, 1976, p. 300).
- 2) Quanto à sistematicidade, deve se limitar somente aos fatores linguísticos, referindo-se à consistência interna dos sistemas de regras que compõem a IL. “Como todas as demais línguas humanas, as ILs devem conter um conjunto organizado de regras e elementos básicos (itens lexicais, unidades fonológicas, categorias gramaticais etc.). A organização destes conjuntos em um todo

⁹⁵ A simplificação mencionada aqui não é conceitualmente compatível com aquela apontada por Trudgill (1986), que seria análoga à sistematicidade.

⁹⁶ Widdowson (1979, p. 186) corrobora com esta posição ao sugerir que “todos os processos aos quais Selinker faz referência são variações táticas subjacentes da mesma estratégia, a simplificação” (*I want to suggest that all of the processes which Selinker refers to are tactical variations of the same underlying simplification strategy [...]*).

coerente e funcional resulta na emergência de uma entidade linguística com consistência interna: sistematicidade”⁹⁷ (ADJEMIAN, 1976, p. 301). As estratégias cognitivas são de natureza distinta das regras gramaticais; enquanto as estratégias cognitivas participam do desenvolvimento do sistema da IL, as regras gramaticais relacionam-se às formas/estruturas linguísticas da IL.

- 3) Adjemian (1976, p. 308) defende que a característica mais peculiar de uma IL é sua incompletude e seu constante estado de mudança. “A penetração, no sistema de regras da IL, de uma regra destoante da sua sistematicidade interna, ou a supergeneralização ou distorção de uma regra da IL, é uma das características que define as ILs dos demais sistemas linguísticos naturais. À propriedade das ILs que permite esta penetração ou generalização chamarei ‘permeabilidade’” (grifo meu)⁹⁸. Em uma situação comunicativa, o aprendiz, ao tentar produzir significados na L₂ através da sua IL, realizará simplificações de formas gramaticais que ainda não domina e que podem representar impasses à comunicação. Assim, a transferência linguística e a supergeneralização manifestam-se através da permeabilidade, característica da IL que “permite a violação da sistematicidade interna pelo uso de estratégias de produção e de estratégias de comunicação ou quaisquer outras estratégias para, ‘inapropriadamente’, generalizar, simplificar ou modificar de alguma maneira uma função linguística da IL”⁹⁹. Contudo, o mesmo aprendiz, ao produzir significados em sua L₁, não realiza tais violações, o que indica que o sistema da L₁ é consistente e relativamente estável, ou seja, não é permeável.
- 4) Adjemian (1976, p. 314-315) opta por utilizar a definição de sistematicidade proposto por Tarone, Frauenfelder e Selinker (1976, p. 98-99), para quem ‘sistematicidade’ refere-se à ocorrência regular de determinadas formas linguísticas (corretas ou incorretas – analisando a IL em relação à norma da L₂)

⁹⁷ *Like all human languages ILs must contain an organized set of rules and basic elements (lexical items, phonological units, grammatical categories, etc.). The organization of these sets into a coherent functional whole results in the emergence of a linguistic entity with internal consistency: systematicity.*

⁹⁸ *The penetration into an IL system of rules foreign to its internal systematicity, or the overgeneralization or distortion of an IL rule, is one of the characteristics which defines ILs as being different from all other natural language systems. The property of ILs which allows this penetration or generalization I will call the permeability of ILs.*

⁹⁹ *(...) will permit violation of its internal systematicity by the use of production, communicative, or other strategies to “improperly” generalize, simplify or otherwise modify a linguistic function of the IL.*

em um dado ponto do tempo; entretanto, Adjemian argumenta que a observância das formas, se corretas ou não, importa mais para a aprendizagem, uma vez que é a ocorrência regular (a despeito da natureza do elemento) que assegura a sistematicidade.

- 5) Para Adjemian (1976, p. 314), a estabilidade refere-se às partes do sistema da IL que perderam sua permeabilidade; assim, uma “regra, traço ou forma particular que seja componente ou subcomponente de uma IL que se tornou estável enquadra-se em um dos três casos: um elemento da L₂ inapropriadamente generalizado ou modificado (relativo à norma da L₂); um elemento da L₁ tomado de empréstimo pela IL; ou um elemento da L₂ corretamente replicado na IL”¹⁰⁰.
- 6) Quando ao *backsliding*, Adjemian (1976) frisa a necessidade de uma definição mais clara; citando o trabalho fundador de Selinker (SELINKER, 1972 [1974]), Adjemian enfatiza que o retorno ou reaparição de itens refere-se a estágios anteriores da IL em desenvolvimento e não a um suposto retorno a L₁. De acordo com o próprio Selinker (1972 [1974, p. 51, nota 14]), prossegue Adjemian, este fenômeno não está, necessariamente, relacionado ao aparecimento de formas incorretas, “[formas corretas] podem também reaparecer quando se pensava terem sido erradicadas, particularmente se causadas por processos outros que não a transferência linguística”¹⁰¹ – o que difere da definição apresentada em Selinker, Swain e Dumas (1975). Partindo destas considerações e divergindo de Selinker (1972 [1974]) no que diz respeito ao fato de o *backsliding* ser indicativo da fossilização¹⁰², Adjemian (1976, p. 317) entende que o “backsliding é a evidência de uma função da IL que quase perdeu sua permeabilidade”¹⁰³, enquanto a fossilização pode indicar a perda total da permeabilidade de uma função específica da IL que se manteve distante da L₂.

¹⁰⁰ *The particular rule, feature, or form within the component or subcomponent of an IL which has become stable may be one of three things: a TL element improperly generalized or modified (relative to the TL); a NL element borrowed into the IL; or a TL element accurately replicated in the IL.*

¹⁰¹ (...) *can also reemerge when thought to be eradicated, especially if they are caused by processes other than language transfer.*

¹⁰² A fossilização não será objeto desta pesquisa uma vez que, para verificar se as ocorrências de determinadas formas correspondem aos fenômenos do *backsliding* ou da fossilização, seria necessário uma pesquisa longitudinal.

¹⁰³ (...) *backsliding is evidence of a function in the IL which has almost lost its permeability.*

Quanto ao conceito de complexificação, embora citado, não é encontrado em Selinker (1992) (cf. Característica 8, p. 97). Entretanto, para problematizar a definição de complexificação, é necessário abordar a hipótese da IL Inicial¹⁰⁴, que é o primeiro estágio emergente estável (SELINKER, 1992, p. 226) do *continuum* da IL em desenvolvimento. Praxedes Filho (2007, p. 172-177) sistematiza as quatro hipóteses apresentadas em Ellis (1982)¹⁰⁵, sendo duas de natureza social (hipóteses 1 e 4) e duas de natureza cognitiva (hipóteses 2 e 3), quais sejam:

- 1) o aprendiz de L2 utiliza seus conhecimentos de organização conceitual dos eventos e simplifica a representação destes de acordo com critérios de informatividade. Ele utiliza uma estratégia de simplificação semântica;
- 2) o aprendiz de L2 reconhece que a língua possui uma organização sintática. Ele opera com a suposição de que a ordem das palavras é significativa da mesma maneira que é em sua L1 (...);
- 3) o aprendiz de L2 percebe que a língua realiza elementos¹⁰⁶ de modalidade¹⁰⁷ e de proposição¹⁰⁸ e busca ativamente como expressar os significados modais que julgue úteis à comunicação;
- 4) o aprendiz de L2 utiliza sua capacidade para aprender, armazenar e reproduzir informações linguísticas a procura de “fórmulas”¹⁰⁹ que lhe serão úteis para comunicação. (ELLIS, 1982, p. 214 -218)¹¹⁰

¹⁰⁴ Uma discussão abrangente sobre o assunto pode ser encontrada na Subseção 2.2.3 de Praxedes Filho (2007).

¹⁰⁵ Os trabalhos de Ellis (1982; 1988) são reportados neste trabalho dado seu interesse em estudos sobre desenvolvimento de ILs em ambientes instrucionais (sala de aula).

¹⁰⁶ Os elementos de modalidade e proposição referem-se aos postulados de Charles J. Fillmore conhecidos como Gramática de Casos, para a qual “a regra básica de formação de uma frase é: Frase = Modalidade + Proposição” (LIMA, 1982, p. 34). Uma frase ou sentença “consiste em um verbo e um ou mais sintagmas nominais, cada um associado ao verbo numa determinada relação de caso. São casos, por exemplo, Agente, Benefactivo, Locativo etc. que se definem, de um lado, pela relação que estabelecem com o núcleo predicador, e, de outro, pelos traços semânticos que têm a si associados, como os traços [+ativo] e [+/- intencional], ligados ao Agente.” (NEVES, 2002a, p. 114).

¹⁰⁷ “O constituinte modalidade contém elementos que modificam a frase como um todo, incluindo negação, tempo, modo, aspectos e, possivelmente, alguns casos.” (LIMA, 1982, p. 34)

¹⁰⁸ “Na proposição é que se inserem o verbo e um ou mais nomes (ou orações inseridas) ligados ao verbo por relações casuais”. (LIMA, 1982, p. 34)

¹⁰⁹ Ellis (1994, p. 84-88) tipifica as fórmulas em: rotinas, quando blocos, expressões ou sentenças inteiras são memorizadas (*I don't know*); padrões, cuja função linguística é específica e possuem uma ou duas lacunas a serem preenchidas (*Do you like _____? / I'm from _____.*) e sugere ainda uma terceira categoria, os *scripts*, que podem ser híbridos das duas primeiras, sendo elementos fixos e previsíveis, tais

Ellis (1982, p. 220), analisando o ambiente instrucional¹¹¹, propõe três estágios que se sobrepõem: 1) simplificação semântica + fórmulas (pouca inserção de léxico em funções semânticas e de fórmulas socialmente partilhadas, extraídos do ambiente); 2) implementação semântica + aquisição de alguns elementos de modalidade (aumento da inserção de léxico em funções semânticas resultando em sentenças mais estruturadas/preenchidas); presença de elementos de modalidade (negação, aspecto etc.) e 3) aquisição de outros elementos de modalidade; contudo, nem todos os aprendizes chegam a este estágio, dependendo diretamente de sua necessidade comunicativa (e podendo haver retrocessos em algumas situações).

Assim, para Ellis (1982), a IL Inicial resulta apenas do processo de simplificação semântica (de acordo com a hipótese 1) e desenvolve-se gradualmente, aumentando sua complexidade conforme expande seu repertório de conhecimentos linguísticos participando de novas situações (hipóteses 2, 3 e 4). Pode-se definir, portanto, ‘simplificação’ como a “codificação do conhecimento de mundo do aprendiz, no primeiro estágio da IL, por meio de enunciados contendo somente muito poucas funções semânticas e algumas fórmulas”, e complexificação como a “implementação, nos estágios subsequentes da IL, dos enunciados iniciais simplificados em decorrência da internalização de mais funções semânticas e elementos de modalidade”¹¹² (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 153).

como as saudações (*Hi, how are you?/ I'm fine, thanks, and you?* ou *My name is ____ . What's your name?*).

¹¹⁰ 1) *The L2 learner utilizes his knowledge of the conceptual organization of events and simplifies their representation in the L2 according to principles of informativeness. He operates a strategy of semantic simplification;* 2) *The L2 learner knows that language is syntactic. He operates with the assumption that word order is meaningful if this is true for his L1 (...);* 3) *The L2 learner knows that language realizes modality elements as well as propositional elements and actively seeks out how to express those modal meanings that he considers communicatively useful;* 4) *The L2 learner utilizes his capacity to learn, store, and reproduce verbal information to search for 'formulas' that will be communicatively useful for him.*

¹¹¹ Ellis (1988, p. 2) propõe diferenciar os aprendizes de uma L2 de acordo com o ambiente: instrucional (sala de aula) ou naturalístico. Quanto ao ambiente instrucional, propõe a subdivisão entre “sala de aula puros”, que são inteiramente dependentes de instrução para ter contato da língua; “sala de aula impuros”, em que ocorre instrução concomitante a graus diversos de contato com a L2; e quanto aos “naturalísticos”, que são totalmente dependentes de exposição dentro de uma comunidade de fala de L2. Ellis (1994) relaciona os contextos de aprendizagem naturalísticos com usos linguísticos não planejados (*unplanned language use*) e, por isso, espontâneos. De acordo com Ellis (1994, p. 82), aprendizes adultos possuem maior capacidade para, deliberadamente, concentrar a atenção na forma. A ‘variedade decorrente de planejamento’ surge devido a fatores de processamento. Quando os aprendizes dispõem de tempo para planejar, estão mais propensos a obedecer à forma da L₂ ao invés das variantes da IL. Não havendo tempo para o planejamento, os aprendizes estão mais propensos a recorrer às formas de mais fácil processamento (ou as formas iniciais da IL) [*backsliding*] (ELLIS, 1992).

¹¹² *According to this view, then, simplification, on the one hand, is the encoding of the learner's world knowledge, at the first IL stage, by means of utterances that contain only very few semantic functions and some formulas. On the other hand, complexification is the implementation, throughout subsequent IL*

No capítulo 3 de Ellis (1994), “Padrões desenvolvimentais: ordem e sequência no desenvolvimento de segunda língua” (*Developmental patterns: order and sequence in second language acquisition*), Ellis compara os padrões de desenvolvimento de características linguísticas (particularmente, aquisição de léxico e organização sintática) de aprendizes de língua inglesa como L₁ e L₂ em ambiente naturalístico, baseado em alguns estudos de caráter longitudinal por ele compilados.

Voltando-se para o desenvolvimento de L₂, Ellis identifica três estágios iniciais do aprendiz, a saber: 1) o período silencioso, 2) o uso de fórmulas (nota 112) e 3) a simplificação semântica e estrutural (ou gramatical). Enquanto a simplificação semântica relaciona-se a “palavras de conteúdo” tais como nomes, verbos, adjetivos e advérbios que ocorrem naturalmente na norma da L₂, a simplificação estrutural relaciona-se ao uso de operadores sintáticos específicos como verbos auxiliares, artigos e morfemas de concordância (nominal e verbal).

A simplificação pode ocorrer tanto por ainda não ser uma estrutura que o aprendiz tenha dominado quanto pela sua incapacidade de produzir determinado tipo de enunciado. Em qualquer um dos casos, os processos de simplificação “podem refletir os processos de desenvolvimento ou de produção de língua”¹¹³ (ELLIS, 1994, p. 89).

Exceto o primeiro estágio (o período silencioso¹¹⁴) apontado em Ellis (1994), os demais são encontrados nas ILs estudadas por Ellis (1982; 1988); no entanto, é preciso considerar que a IL Inicial a que se refere Ellis (1982) trata de um estudo em ambiente instrucional (a sala de aula) e não de uma IL que se desenvolve de maneira naturalística (exposição à língua em uma comunidade de fala de L₂), que é o caso das que são reportadas em Ellis (1994).

A simplificação semântica e o uso de fórmulas encontram correspondência nas hipóteses 1 e 4, que redundam no estágio 1 de Ellis (1982). As hipóteses 2 e 3, referentes ao maior nível de estruturação/organização sintática e acréscimo de outros elementos de modalidade, entretanto, referem-se ao estágio 2 e não ao estágio 1. Conforme observa Praxedes Filho (2007, p. 181), “as quatro hipóteses da IL Inicial

stages, of the simplified initial utterances as a result of the internalization of more semantic functions and modality elements.

¹¹³ (...) *they may reflect processes of language acquisition or language production.*

¹¹⁴ É pouco provável que haja um período silencioso quando do desenvolvimento de uma IL de ambiente instrucional, pois o método atualmente mais utilizado em cursos de línguas é o método ou abordagem comunicativa, no qual os estudantes são constantemente solicitados e incentivados a interagir verbalmente (cf. LARSEN-FREEMAN, 2000, cap. 9; PRAXEDES FILHO, 2007, p. 181).

correspondem [ou deveriam corresponder] ao primeiro estágio desenvolvimental”¹¹⁵; a contradição torna-se ainda mais evidente, pois, se por um lado Ellis (1982; 1988) relaciona o surgimento da IL Inicial como produto apenas da simplificação semântica e do uso de fórmulas quando em ambiente instrucional, por outro lado, Ellis (1994) postula que a criação da IL Inicial quando em ambiente naturalístico resulta da simplificação semântica (elementos de proposição) e estrutural (estrutura sintática e elementos de modalidade) juntamente com o uso de fórmulas.

Praxedes Filho (2007, p. 181) aponta ainda que, ao ilustrar a simplificação semântica e estrutural, Ellis (1994, p. 89) apresenta exemplos de uma IL em ambiente instrucional. Praxedes Filho (2007, p. 181-182), então, opta por considerar a simplificação estrutural como fenômeno também presente nas ILs desenvolvidas em ambientes instrucionais.

Praxedes Filho (2007, p. 182) advoga que é possível utilizar a mesma teoria, a LSF, para descrever tanto a simplificação estrutural quanto a simplificação semântica – tratadas por Ellis (1982) e Ellis (1994) respectivamente a partir das categorias de descrição gramatical tradicional e das categorias semânticas da gramática de casos de Fillmore –, pois, para a LSF, a estrutura refere-se simultaneamente ao léxico, à morfologia e à sintaxe, os dois últimos formam a área da gramática para a visão tradicional, mas a LSF incorpora também o léxico neste estrato (lexicogramática), de modo que o termo ‘simplificação lexicogramatical’ é capaz de cobrir a questão semântica apontada por Ellis (1982) e a questão estrutural abordada em Ellis (1994) para o fenômeno da IL Inicial.

De acordo com Ellis (1982; 1988; 1994), portanto, observa-se que o processo de desenvolvimento da L₂, que ocorre na forma de um *continuum* de IL, parte de um IL Inicial simples, orientado por estratégias de simplificação semântica e/ou estrutural seguidas de complexificação, ao longo do tempo, através dos sucessivos estágios e reestruturações¹¹⁶ naturais a um sistema linguístico em desenvolvimento¹¹⁷. O *continuum* de IL, pois, desenvolve-se a partir da simplificação e da complexificação.

¹¹⁵ (...) *the four initial IL hypotheses correspond to the first developmental stage.*

Praxedes Filho (2007, p. 152) argumenta a compatibilidade dos estágios propostos por Ellis (1982) com o desenvolvimento da IL de Selinker (1972 [1974]; 1992) porque a cessação de aprendizagem no Estágio 2, por exemplo, pode ser explicada pelo fenômeno da fossilização e o possível retrocesso, pelo *backsliding*, o que indica a compatibilidade teórica entre estes os conceitos propostos por Ellis e por Selinker.

¹¹⁶ Uma das maneiras de se pensar a IL é na forma de um *continuum* de reestruturação, no qual o ponto de partida de uma dada IL é o sistema de regras da L₁ que, gradativamente, é substituído pelas regras da L₂ através da aprendizagem. De acordo com McLaughlin (1990), na aprendizagem de segunda língua, essas

Uma vez que o foco da pesquisa de Praxedes Filho (2007, p. 94) recai exclusivamente sobre o estrato da lexicogramática, ele cunha o termo ‘simplificação-complexificação lexicogramatical’ para referir-se ao percurso de desenvolvimento de uma dada IL em ambientes instrucionais. Praxedes Filho (2007), em seu trabalho, observa duas dimensões possíveis para a análise: a sistêmica e a funcional. Praxedes Filho aponta que é de Perret (2000) a proposição de se utilizar as redes de sistemas para desvelar o *continuum* desenvolvimental da IL: as redes seriam construídas a partir da análise das escolhas realizadas em gêneros e/ou registros, nos estratos da semântica e/ou lexicogramática e/ou fonética/fonologia de textos escritos e/ou orais, a partir da observação de dados produzidos ao longo do tempo pelos aprendizes – uma pesquisa longitudinal. Assim, a definição de ‘complexificação lexicogramatical sistêmica da IL’ é

(...) o aumento da quantidade de sistemas e termos integrados ao repertório de recursos da IL de um aprendiz ao longo do tempo: quanto maior a quantidade de sistemas e termos nas redes de transitividade, modo e/ou tema na língua do aprendiz em um dado ponto do tempo, mais lexicogramaticalmente complexa ela é, o que significa que a IL produzida nos estágios iniciais do *continuum* – devido a sua ainda pequena quantidade de sistemas e termos integrados – é caracterizada pela simplificação lexicogramatical sistêmica, a qual, então, transforma-se em complexificação no decorrer dos estágios subsequentes¹¹⁸. (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 94-95)

Note-se que o modelo de organização topo e tipológica que subjaz a perspectiva sistêmica auxilia na observância deste tipo de complexificação, que pode se dar dentro de uma dada rede de sistemas, em um mesmo nível de delicadeza ou através dos níveis de delicadeza, ou seja, com o aumento ou refinamento de escolhas (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 95).

restruturações, que são de natureza cognitiva, desenvolvem-se por meio da simplificação e da implementação de novas estruturas, e do número crescente de operações linguísticas na L₂.

¹¹⁷ Tarone (1982, p. 76) chama atenção para o fato de que é da natureza dos sistemas linguísticos incorporar elementos de outros sistemas (pois uma língua, em sua totalidade, é um sistema de sistemas).

¹¹⁸ (...) *the increase in the quantity of systems and terms integrated into an L2 learner's IL resource repertoire over time: the more transitivity, mood and/or theme systems and terms have been integrated into the learner's IL up to a given point in time, the more lexico-grammatically complex it is. This means that the IL rendered at the first few stages of the continuum – due to its still small quantity of integrated systems and terms – is characterized by systemic lexico-grammatical simplification that then turns to complexification along the subsequent stages.*

Quanto à dimensão funcional, Praxedes Filho (2007, p. 95-102) considera que a simplificação trata da produção de orações hierarquizadas (e sub-hierarquizadas que integrem a estrutura destas)¹¹⁹ cujos constituintes funcionais/configuracionais das redes de sistemas de transitividade, modo ou tema não estejam inteiramente preenchidos ou completos; logo, a complexificação é perceptível através da produção, por parte dos aprendizes em suas ILs, de orações hierarquizadas (e as sub-hierarquizadas que integrem a estrutura destas) cujos constituintes funcionais/configuracionais das redes de sistemas de transitividade, modo e tema estejam inteiramente preenchidos ou simultaneamente completos.

Praxedes Filho (2007, p. 9) levantou quatro hipóteses: 1) os registros orais e escritos oriundos das ILs de estudantes de nível iniciante de cursos livres apresentam um baixo nível de complexificação funcional; 2) os registros orais e escritos oriundos das ILs de estudantes de nível intermediário de cursos livres apresentam um nível moderado de complexificação funcional; 3) os registros orais e escritos oriundos das ILs de estudantes de nível avançado de cursos livres apresentam um alto nível de complexificação funcional; e 4) analisando os registros orais e escritos oriundos das ILs de estudantes de cursos livres, a complexificação funcional apresenta-se num crescente que acompanha os níveis de proficiência: iniciante < intermediário < avançado. As hipóteses 1, 2 e 3 foram confirmadas, mas a hipótese 4¹²⁰ não. Apesar da refutação da última hipótese, comprovou-se a compatibilidade da metodologia proposta para a análise da IL estudada por Praxedes Filho (2007).

Desta forma, ressalto, assim como Praxedes Filho (2007, p. 186-189), a natureza abrangente da LSF, enquanto teoria e método, provando-se capaz de dialogar apropriadamente com a área de Desenvolvimento de Segunda Língua, especialmente a Teoria da Interlíngua, descrevendo e explicitando as relações entre os sistemas linguísticos e seu percurso de desenvolvimento.

A fim de encerrar as discussões de natureza teórica, passo agora para o próximo capítulo, em que serão resenhadas as teorias de desenvolvimento da escrita, particularmente voltadas para o contexto educacional; a hipótese de complexificação lexicogramatical dos sistemas escritos; a cartografia de registros e o papel da

¹¹⁹ Os termos ‘oração hierarquizada’ e ‘oração sub-hierarquizada’ são as traduções de Praxedes Filho (1996) para os termos ‘ranking clause’ e ‘down-ranked clause’, respectivamente.

¹²⁰ A discussão completa sobre cada uma dessas hipóteses e seus respectivos resultados encontra-se no Capítulo 5, Subseção 5.2 de Praxedes Filho (2007).

nominalização neste percurso como elemento necessário e indicador da complexificação.

3 REVISÃO DE LITERATURA II

A aprendizagem é, sobretudo, um processo social; e o ambiente em que a aprendizagem educacional se assenta é o de uma instituição social, quer consideremos de forma concreta enquanto a sala de aula e a escola, e suas estruturas sociais bem definidas, quer de forma mais abstrata enquanto sistema escolar, ou ainda o processo educacional como concebido em nossa sociedade.¹²¹
(HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 5)

Conforme exposto anteriormente, os fenômenos da simplificação e da complexificação são compreendidos como estratégias de aprendizagem presentes no desenvolvimento de um sistema linguístico distinto da Língua Materna, frutos de um sistema intermediário outro que surge naturalmente no processo de aprendizagem e que se comporta como um sistema linguístico de fato, conhecido como interlíngua (SELINKER, 1969; 1972; 1992). De acordo com McLaughlin (1990), uma IL organiza-se em um *continuum* de desenvolvimento progressivo, que se baseia, inicialmente, no sistema da L₁ e, com o passar do tempo e da aprendizagem, sofre reestruturações.

Praxedes Filho (2007), por sua vez, propôs o construto “simplificação-complexificação lexicogramatical”, tendo como aparato analítico a teoria da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), possibilitando aferir os resultados não da aprendizagem em si (pois, como fenômeno inerentemente cognitivo, é influenciado por tantas e tais formas que não seria exagero afirmar a impossibilidade de quantificação), mas de seu produto, os textos¹²² produzidos pelos aprendizes, a partir do qual fez inferências sobre o desenvolvimento da IL em termos de descrição do *continuum*. Os resultados apresentados por Praxedes Filho (2007, cap. 5) confirmam a hipótese central da pesquisa a respeito da complexificação funcional/configuracional e sistêmica das ILs dos aprendizes através dos estágios de ensino (iniciante < intermediário < avançado).

¹²¹ *Learning is, all above, a social process; and the environment in which educational learning takes place is that of a social institution, whether we think of this in concrete terms as the classroom and the school, with their clearly defined social structures, or in the more abstract sense of the school system, or even the educational process as it is conceived of in our society.*

¹²² Praxedes Filho (2007) analisou o fenômeno da ‘simplificação-complexificação lexicogramatical’ sistêmica e funcional a partir de registros orais e escritos, de narrativas de experiência pessoal e narrativas sobre histórias com gravuras.

Selinker (2007, p. 11) postula que, ao tentar produzir significados em outra língua (L2), o aprendiz sempre produz “novas formas” (*new forms*) e acredita ser razoável, considerando tantas formas de conhecimento, hipotetizar a existência cognitiva de intersistemas (*intersystems*), que se aplicam até mesmo a usuários de uma única língua.

Neste sentido, proponho extrapolar a aplicação do conceito de ‘simplificação-complexificação lexicogramatical’ (PRAXEDES FILHO, 2007) para o aprendizado de línguas no campo da Aquisição/Desenvolvimento de Segunda Língua (ASL/DSL) e também aplicá-lo ao desenvolvimento do meio escrito da norma-padrão de uma língua, isto é, a IL PBNP-PBP (cf. Subsubseção 2.2.5), uma vez que, de acordo com Halliday (1989), fala e escrita, ainda que de um mesmo código, possuem propriedades estruturais distintas; Halliday (1993b) atesta ainda que a criança, no início da carreira escolar e conseqüente contato com o meio escrito, passa por um processo de ‘simplificação semiótica’, o que corrobora com as hipóteses sobre as estratégias de aprendizagem referidas por Ellis (1982; 1988; 1994) e Selinker (1969; 1972 [1974]; 1992) presentes em uma dada IL; Halliday e Webster (2009, p. 244-245) apontam a ontogênese da língua materna como fenômeno dividido em estágios desenvolvimentais e de complexidade crescente (microfunção > macrofunção >> metafunção).

Desta forma, esta segunda parte teórica pretende apresentar a ontogênese da escrita em contextos escolares, o desenvolvimento da metáfora gramatical como fenômeno de complexidade crescente (generalização > abstração >> metaforização) (cf. subseção 3.2) e explorar especificamente o papel da nominalização (metáfora gramatical ideacional) nas produções de estudantes da Educação Básica e Superior através do modelo de mapeamento de registros proposto por Matthiessen (no prelo).

3.1 A ESCRITA E SEU DESENVOLVIMENTO NO INDIVÍDUO E NO CONTEXTO ESCOLAR

Halliday (1989, p. 12) aponta que a escrita é um fato novo na história do homem. Durante inúmeras gerações, o homem, além da fala, valeu-se dos meios visuais para comunicar-se; as pinturas são linguagens, contudo, não podem ser língua, embora possuam um propósito comunicativo (registrar eventos ocorridos, por exemplo). Uma pintura pode ser descrita, mas não pode ser codificada, estruturada em termos linguísticos porque não há uma base para este procedimento; assim, a leitura de uma

imagem não constitui uma decodificação, mas sim uma interpretação. A escrita não surgiu a esmo, ela se desenvolveu enquanto sistema semiótico a partir da fala e das imagens¹²³ (MATTHIESSEN, 2009b, p. 22).

No contexto educacional, Christie e Macken-Horarik (2011, p. 175) afirmam que a língua é, ao mesmo tempo, objeto de estudo (nas aulas de língua) e instrumento de ensino (nas aulas de línguas e nas demais aulas), embora já sejam utilizados também recursos multimodais (imagens, vídeos etc.). O aprendizado da escrita, portanto, é essencial para que os indivíduos se tornem capazes de transitar entre os diversos contextos (e papéis) sociais, exercendo sua cidadania de maneira plena.

3.1.1 A ontogênese da escrita e o contexto escolar

O desenvolvimento da escrita no indivíduo, ou a ‘ontogênese da escrita’, é um fenômeno de natureza única que se inicia, por excelência, no ambiente escolar. O termo é cunhado por Christie (2010) e me conduziu ao seguinte questionamento: É a ontogênese da escrita inteiramente distinta da ontogênese da fala, constituindo-se, nos termos de Praxedes Filho (2010), como uma ontogênese secundária¹²⁴? Christie (comunicação pessoal, 5 de fevereiro de 2013) aponta que

[a] ontogênese da escrita não pode ser completamente distinta daquela da fala, que é primária. Não se pode aprender o meio escrito sem o meio oral. Contudo, o meio escrito, sem dúvida, propicia diferentes mecanismos para expressar significados, e os significados construídos através da escrita, [por sua vez], não são os mesmos da fala, o que ocorre devido ao efeito de distanciamento da escrita. Dada à capacidade de se afastar das experiências imediatas, a escrita torna possível construir abstrações ou experiências abstratas. Portanto, a gramática da escrita é diferente da gramática da fala. Em geral, as pessoas não falam como se fossem livros.¹²⁵

¹²³ O leitor poderá encontrar este percurso, para o sistema escrito da língua inglesa, exemplificado no capítulo 2 de Halliday (1989).

¹²⁴ A ontogênese da língua materna (L_1) é também chamada de ontogênese primária; o aprendizado de uma segunda língua (L_2), ontogênese secundária e assim por diante. No entanto, a ontogênese primária é única, pois todos os demais processos de aprendizagem de língua partem de um sistema metafuncionalmente organizado, o que não ocorre no desenvolvimento da L_1 (cf. subseção 2.1.2).

¹²⁵ *The ontogenesis of writing can't be completely distinct from that of the oral language which is primary. You can't learn the written mode without the spoken mode. However, the written mode does provide a different means of expressing meanings and the meanings of writing are not the same as those of speech. This is because of the distancing effect of writing. With the capacity to move away from immediate experience of living, writing makes it possible to build abstractions or abstract experience. Hence the grammar of writing is different from that of speech. In general people don't talk like books.*

Halliday (1989; 1993; 2008) propõe uma abordagem complementar entre fala e escrita, que constituem meios distintos de expressão de um mesmo sistema, cada um com sua complexidade e suas limitações. De modo que aquilo que foi considerado a respeito do desenvolvimento de uma IL (sobremaneira no meio oral) pode ser também estendido ao meio escrito, pois ambos são forma de expressão de um mesmo sistema linguístico, guardadas as particularidades de cada um.

Halliday (1980 [2004]) realiza uma tripartição no modelo de aprendizagem, pela qual aprender uma língua é aprender a língua em si, aprender através da língua e aprender sobre a língua (*learning language, learning about language, learning through language*). Explicitando as características de cada uma dessas facetas, Christie (2004) define 1) aprender a língua em si: o aprendizado de seus recursos básicos para compreensão e produção nos meios oral e escrito; 2) aprender através da língua: o aprendizado ocorre devido à capacidade linguística única de construir as experiências interiores e exteriores, articulando-as e compartilhando-as; e 3) aprender sobre a língua: aprendizado explícito dos seus sistemas (semântica, lexicogramática, expressão) e do sistema de escrita¹²⁶; sua relação com a comunidade e a cultura em que se insere; suas variações de registro, gênero e dialeto (CHRISTIE, 2004, p.18, grifo meu).

Halliday (1993, p. 110) destaca que o aprendizado da escrita não se trata apenas de dominar um novo mecanismo de expressão, mas sim de uma nova forma de conhecimento, pois reconstruir a língua é reconstruir a realidade. Halliday (1993, p. 113) justifica a necessidade dessa tripartição ao entender que

devemos reconhecer não somente uma continuidade de desenvolvimento desde o nascimento até a vida adulta, em que a língua se faz presente no lar, na vizinhança, na escola, no trabalho mas também uma continuidade estrutural que percorre todos os componentes e processos de aprendizagem. A expressão “aprender

¹²⁶ Coulmas (1999, p. 560) define, de modo geral, os sistemas de escrita como “um conjunto de signos visuais ou táteis utilizados para representar unidades linguísticas de maneira sistemática” (... *a writing system is 'a set of visible or tactile signs used to represent units of language in a systematic way'*). A tipologia dos sistemas de escrita se organiza a partir da unidade linguística tomada para representação: consoantes, morfemas, fonemas ou sílabas. Os sistemas de escrita são compreendidos em termos de *script*, a forma gráfica (grafemas) das unidades do sistema de escrita (o alfabeto românico ou cirílico, por exemplo), e de ortografia, uma convenção de um sistema de escrita particular (a ortografia da língua portuguesa, por exemplo). Embora este seja um tópico importante ao se discutir o desenvolvimento de escrita, não me deterei às particularidades da ortografia por 1) ser uma área bastante estudada quando se trata de escrita de escolares (CORREA, 2004; MEIRELES; CORREA, 2005; SOUZA; CORRÊA, 2007; CAPRISTANO, 2010) e 2) não fazer parte do escopo analítico desta pesquisa. Considerações sobre o sistema de escrita alfabético e suas relações com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa podem ser encontradas em Morais, Albuquerque e Leal (2005).

através da língua” foi formulada para chamar atenção a essa continuidade estrutural e posicioná-la em relação aos contextos em que o aprendizado recai sobre a língua.¹²⁷ (grifos meus)

Baseado nesse aspecto de continuidade, importa, portanto, considerar a seriação escolar e as propostas de ensino de língua que alicerçam a Educação Básica no contexto brasileiro, que agora serão discutidos.

3.1.1.1 A seriação escolar e as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa

Considerando que o ensino básico regular inicia-se a partir dos seis anos de idade, com o ingresso do aluno já alfabetizado no Ensino Fundamental agora de nove anos (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009), também chamados “ciclos iniciais” (BRASIL, 1998), e cessa com o término do Ensino Médio, o aluno percorre, ao longo de pelo menos doze anos, o ensino formal, sendo a idade ideal para o término do Ensino Fundamental, de quatorze anos (GRISPINO, 2002) e do Ensino Médio, portanto, dezessete anos.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) podem ser subdivididos em duas partes: a primeira (1º, 2º e 3º) trata do “letramento e da alfabetização iniciais”, que enfoca o “contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática; etc.”, e a segunda (4º e 5º anos) trata da “Língua Portuguesa”, visando consolidar “o duplo processo iniciado na etapa anterior, desenvolvendo tanto sua proficiência em leitura e escrita quanto sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem. É nesses dois anos, ainda, que a Língua Portuguesa se configura mais claramente como disciplina, ao lado das demais.” (BRASIL, 2012, p. 10-11, grifos do autor).

Ao término desta fase, espera-se que o aprendiz regular, de 9 ou 10 anos, domine as convenções do sistema de escrita, sendo capaz de ler e escrever com

¹²⁷ (...) we should recognize not only a developmental continuity right through from birth to adult life, with language in home, neighborhood, primary school, secondary school, and place of work, but also a structural continuity running through all components and processes of learning. The expression “learning through language” was designed to bring out this structural continuity and to locate it with respect to those contexts where the learning is actually focused on language.

autonomia, ainda que relativa. Este ciclo, portanto, caracteriza a “consolidação da alfabetização e de ampliação de capacidades de letramento” (BRASIL, 2012, p. 32).

Uma vez consolidado este ciclo, cabe aos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9ºano) aprofundar e expandir os conhecimentos linguísticos do aluno na cultura da escrita,

aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; [e] desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral. (BRASIL, 2010, p. 19, grifo meu)

É função do Ensino Fundamental, portanto, assegurar o domínio da escrita e da oralidade suficientes para atender as demandas básicas do mundo do trabalho e propiciar o exercício pleno da cidadania, observando dois critérios norteadores: 1) “o desenvolvimento da linguagem oral, e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar”; e 2) “o pleno acesso ao mundo da escrita”, através de várias características, dentre as quais destaco “a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social” e “o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita”¹²⁸, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido” (BRASIL, 2010, p. 20) (grifos meus).

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, tem como propósito “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”

¹²⁸ Especificamente quanto à produção de textos escritos, o documento oficial registra que o ensino deve obrigatoriamente: 1) “considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno, portanto, condições plausíveis de produção do texto”; 2) “abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos”; 3) explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado”; e 4) “desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir” (BRASIL, 2010, p. 22).

(BRASIL, 2006, p. 8-9), considerando que se deve “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida” (Art. 35, LDB, BRASIL, 1996).

Reportando-se ao ensino de Língua Portuguesa, Brasil (2006, p. 27) aponta que é necessário compreender “que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação (...)”, compreendendo que

a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. (BRASIL, 2006, p. 28)

Entretanto, embora haja tais documentos oficiais – para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); e, para o Ensino Médio, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCN+ (BRASIL, 2005) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) –, eles não constituem uma legislação obrigatória quanto aos conteúdos curriculares nem quanto às abordagens a serem adotadas para o ensino, antes representam parâmetros ou orientações, conforme indicam os próprios nomes, a serem seguidos pelos professores e observados também pelos produtores de livros didáticos¹²⁹.

A despeito dos conteúdos gramaticais, que ainda são os mesmos desde a NGB, promulgada em 1959, os PCNs de Língua Portuguesa acrescentaram uma contribuição ímpar para a realidade brasileira, a questão do ensino mediado por gêneros textuais, de modo geral, influenciado pelos conceitos bakhtinianos, embora não explicitamente referenciados como nesta passagem: “Todo texto se organiza dentro de

¹²⁹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Fonte: Ministério da Educação.

determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1998, p. 21); assim o foco não deve ser a gramática e sim o texto, “[o] que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998, p. 28).

O texto oficial trata ainda da variação linguística, argumentando que uma visão homogênea de língua “não se sustenta na análise empírica dos usos da língua” pelo fato de que

(...) ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito (é o que ocorre, por exemplo, no caso de uma conferência, de um discurso formal, dos telejornais) ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita, como em uma exposição de um tema para auditório desconhecido, em uma entrevista, em uma solicitação de serviço junto a pessoas estranhas. Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados, como nas cerimônias religiosas, comunicados formais, casamentos, velórios etc. No dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos. (BRASIL, 1998, p. 30)

Entretanto, de acordo com os PCNs, o ensino da língua escrita padrão como tópico privilegiado no contexto escolar é justificado porque

(...) não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (BRASIL, 1998, p. 30)

Como observar o desenvolvimento linguístico escrito no contexto escolar? É necessário elaborar um método que seja capaz de fornecer informações a respeito da progressão escolar e do desenvolvimento da escrita padrão na escola. Parto, assim, às

considerações acerca da ‘simplificação-complexificação lexicogramatical escrita’, objeto teórico central para esta pesquisa.

3.1.2 A ‘simplificação-complexificação lexicogramatical escrita’

De acordo com Possenti (2000, p. 17), o papel da escola é ensinar a norma-padrão, “qualquer outra hipótese é um equívoco pedagógico”. De fato, é essa mesma a função da escola porque se trata da norma com maior prestígio social, posto que as práticas em que ela é utilizada são as que são reconhecidas e aceitas nos mais diversos espaços institucionais.

Embora se encontre até mesmo na literatura especializada da área os conceitos de norma-padrão e norma culta sendo utilizados como intercambiáveis, eles não o são, uma vez que a o caráter prescritivo da norma culta advém de seu prestígio social e não de uma ferramenta institucional – a gramática tradicional normativo-prescritiva.

Quanto ao ensino, desconsiderar o impacto da interação dessas variantes no aprendizado da língua escrita padrão pode ser extremamente prejudicial, pois é fundamental à compreensão do percurso de desenvolvimento da escrita escolar e ao planejamento e à formulação de estratégias didáticas e políticas linguísticas que possibilitem o aprendizado a contento da norma-padrão.

Convém lembrar, portanto, que não há “falante nativo” da norma-padrão. Ao nascer, a criança é exposta à variante dialetal de sua comunidade, primeiramente através de seus cuidadores imediatos (pai e/ou mãe e/ou cuidador), fase em que a criança ainda não produz língua em si, mas uma protolíngua; posteriormente, em geral, após o terceiro ano de vida (MATTHIESSEN, 2009b), a criança terá completado a transição da protolíngua para a língua do adulto, aprendendo a construir diferentes significados simultaneamente, ou seja, passando a usar um sistema metafuncionalmente organizado.

No entanto, os espaços de interação em que a criança desenvolve seus usos linguísticos não são acessados através da norma-padrão, mas sim pela sua L₁ (o dialeto específico de sua comunidade de origem). Assim, ao atingir a idade estipulada para ingressar no ensino escolar (6 anos ou 7 anos), a criança já terá vivenciado e, portanto, desenvolvido esta variante – particularmente no que se refere ao meio oral.

Neste respeito, Halliday (1994 [2007, p. 368-9]) observa que “mesmo quando lar e escola partilham essencialmente o mesmo tipo de interação linguística, há, tipicamente, uma considerável descontinuidade na experiência de aprendizagem das crianças, enquanto elas transitam entre estes dois ambientes de aprendizagem”¹³⁰. Sobre essa descontinuidade, Halliday (1997 [2004, p. 369]) considera que um dos fatores presumíveis é o meio (*medium*), pois, enquanto o aprendizado não escolarizado se desenvolve por meio da língua falada, após a entrada da criança na escola, logo de início, é pressuposto que o aprendizado escolar se desenvolverá essencialmente por meio da leitura e da escrita.

Moura (2007) considera que, ao corrigir uma criança que porventura pronuncie “A gente tem qui i cedo pa casa hoje”, instruindo-a a utilizar em seu lugar “Nós temos que ir cedo para casa hoje”, estamos apenas ensinando a pronúncia das palavras de acordo com os traços fonéticos da norma-padrão e a utilização de um pronome, mas “não estamos ensinando **nada novo** sobre as relações lógicas¹³¹ entre os elementos oracionais” (MOURA, 2007, p. 2) (grifo da autora) nem sobre o tipo de situação ou de falante que, tipicamente, valem-se de tais formas em seus usos.

De acordo com Mattos e Silva (2004, p. 98), o português contempla desde os dialetos rurais (“estruturalmente mais simplificados”) até os cultos ou socialmente prestigiados (“estruturalmente mais complexos”). Esta definição é importante se pretendemos esclarecer o campo de atuação das variantes do português brasileiro no desenvolvimento e fornecer alguma contribuição para o campo educacional.

Brasil (2012) parece reconhecer a distância entre os dialetos e a norma-padrão (cf. Figura 28) ao referir-se à existência de ‘variedades’ ou ‘normas urbanas de prestígio’¹³², sendo um dos objetivos centrais do ensino “o domínio das variedades urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas e formais em que seu uso é socialmente requerido” (BRASIL, 2012, p. 11-12) (grifo meu).

¹³⁰ *Even where home and school share essentially the same language of interaction, there is typically a considerable discontinuity in children's experience of learning, as they move between these two learning environments.*

¹³¹ O termo “relações lógicas” aqui se refere à abordagem tradicional que analisa os elementos sintáticos oracionais, logo, não guarda qualquer relação com as “relações lógico-semânticas” da LSF, que são relações manifestas entre orações de um complexo oracional.

¹³² “Normas urbanas de prestígio’ é uma expressão técnica recente, introduzida para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associadas à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, a Igreja e a Imprensa”. (BRASIL, 2012, p. 12, nota 3)

Portanto, abordar o desenvolvimento de uma possível IL no meio escrito requer considerações específicas a esse respeito. A primeira delas é que, para haver uma IL, ainda que rudimentar ou simplificada (uma IL Inicial, anteriormente discutida), deve haver um sistema primário de escrita (E₁). Assim, é necessário que a criança já tenha consolidado o domínio básico dos recursos linguísticos relativos à escrita, que, tipicamente, ocorre, no sistema educacional brasileiro, ao final do processo de alfabetização, ou seja, no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Halliday observa que, ao acessar o meio escrito, a criança entra em contato com uma nova forma de produzir conhecimento, posto que a aprendizagem em si é um processo semiótico, “aprender é aprender a significar, expandindo o potencial de significação”¹³³ (HALLIDAY, 1993b, p. 113). Ao ser apresentada à escrita, a criança passa por um processo de reconstrução e regressão semióticas, porque tem de lidar com uma nova realidade a qual ainda não está acostumada, utilizando-se de complexo oracionais, geralmente, encadeados por parataxe (ou seja, sem dependência linguística expressa). Apesar de já ter por volta de sete anos de idade e conhecimentos bem mais avançados relativos ao meio oral, ao escrever, a criança “regride” à idade semiótica de três anos (HALLIDAY, 1993b, p. 109-110).

Assim, o fenômeno da ‘simplificação-complexificação lexicogramatical escrita’ parte da concepção de que, uma vez o sistema de escrita inicial surja, a criança transfere as características do meio oral, que lhe é conhecido, para o escrito, desconhecido, o que justifica o fato de “criancinhas escreverem de modo um pouco similar à fala, embora sua escrita seja mais simples do que sua fala ao seis ou sete anos de idade”¹³⁴ (CHRISTIE, 2010, p. 148).

Considero esta ‘regressão’ ou ‘simplificação semiótica’ como simplificação enquanto uma das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz no desenvolvimento de sua IL, conforme apontado por Selinker, Swain e Dumas (1975). A compatibilidade teórica é ainda assegurada por Halliday (1978 [2004, p. 174]), ao responder negativamente à pergunta “[a]prender uma segunda língua é igual a aprender a língua materna inteira novamente?” (*Is learning a second language like learning a first language all over again?*), justificando sua posição por compreender que nem

¹³³ (...) *learning itself as a semiotic process: learning is learning to mean, and to expand one's meaning potential.*

¹³⁴ *Very young children's writing is a little like speech, though it is in fact simpler than the language they typically speak by age six or seven.*

todos aprendem uma segunda língua e aqueles que aprendem, obrigatoriamente, aprenderam primeiro suas respectivas línguas maternas.

Assim, ao longo do ensino formal regular, a criança percebe que a escrita e fala se constituem como meios distintos, cada um com características próprias, de modo que ela incorpora a sua escrita os recursos linguísticos aprendidos, fazendo com que sua escrita, antes semelhante à fala, passe, gradualmente, a distanciar-se desta por apresentar características próprias da escrita com a diversificação progressiva e o uso seletivo e apropriado dos recursos linguísticos (ideacionais, interpessoais e textuais) para a construção de textos mais coesos e coerentes, que atendam às especificidades dos registros e dos gêneros em que são empregados. Dentre essas características, o uso de metáforas gramaticais ideacionais é um ponto-chave.

Christie (2010), reportando-se a Christie e Derewianka (2008)¹³⁵, propõe quatro fases pelas quais a criança desenvolve a língua escrita no contexto escolar. A primeira ocorre dos seis a oito anos de idade e abrange os primeiros anos da escolarização. A segunda, dos nove até treze ou quatorze anos, envolve a transição da infância para a adolescência, que ocorre simultaneamente aos últimos anos do Ensino Fundamental e o início do Ensino Médio (ou secundário); a terceira e a quarta podem ser agrupadas, pois marcam a consolidação e a expansão dos recursos linguísticos, abrangendo dos quatorze anos em diante, em que ocorre o final da Educação Básica e o começo da fase adulta.

Christie (2010) sugere que a identificação dessas fases e de suas características, e a compreensão do processo e a forma como ele ocorre podem ajudar no planejamento adequado de um currículo para o desenvolvimento da escrita no contexto escolar.

A primeira fase envolve os conhecimentos básicos para a leitura e escrita por meio da experimentação de textos (princípios de textualidade e tipos de texto, particularmente os narrativos); há alguma formulação sobre a gramática do texto escrito, pois aqui se desenvolve o sistema de escrita, passo fundamental para o domínio deste meio. A criança utiliza uma escrita muito similar à fala; as realizações são sempre

¹³⁵ Trata-se de um estudo abrangente que buscou rastrear o desenvolvimento da escrita em três disciplinas Língua Inglesa, Ciências e Histórias (devido à variedade de gêneros utilizada em cada uma delas) ao longo da escolarização no sistema educacional australiano. As autoras analisaram as características linguísticas relativas ao desenvolvimento, agrupando-as em fases que são progressivas e demonstram um domínio cumulativo dos recursos linguísticos apresentados pelos alunos em suas produções escritas.

congruentes; há o desenvolvimento da referenciação, o que fornece maior coesão interna aos textos.

Entretanto, é na segunda fase em que ocorre o desenvolvimento dos recursos mais significativos, dentre os quais destaco: as diferentes escolhas no sistema de Tema; a expansão dos grupos nominais e verbais através de qualificadores (adjetivos e advérbios); e o decréscimo do número de orações paratáticas e aumento do número de orações hipotáticas – substantivas (por elaboração e extensão), adjetivas (por elaboração) e adverbiais (por intensificação). Tais características apontam para o domínio efetivo da gramática da língua escrita, que facilita as novas demandas cognitivas que ocorrem nessa fase da escolarização e da adolescência em si: a capacidade de reflexão crítica sobre as experiências; a generalização e o pensamento abstrato¹³⁶. De modo que não é por acaso que essa fase representa a transição entre os níveis de ensino, do Fundamental para o Médio, acarretando mudanças na organização curricular que passa por um processo de verticalização, ou aprofundamento, dos conhecimentos disciplinares decorrente da inserção de conceitos e teorias.

Graças a essas demandas, os alunos precisam expandir seu repertório de recursos linguísticos para lidar com experiências, informações, ideias e conhecimentos em novas formas, desenvolvendo as capacidades necessárias para ser bem-sucedido tanto na carreira escolar quanto na etapa subsequente, quer seja o ingresso na Educação Superior ou o ingresso no mercado de trabalho ou ainda, como ocorre na grande maioria dos casos na realidade brasileira, em ambos.

A terceira e quarta fases manifestam-se através da expansão e do uso consistente dos recursos desenvolvidos nas duas fases anteriores e agora consolidados. Ocorre aqui um movimento singular para a construção de formas abstratas e não congruentes, as metáforas gramaticais, um traço típico da língua escrita e que requer grande domínio dos recursos linguísticos.

Com a especialização dos conhecimentos disciplinares e o grau crescente de conceitos, a realização de formas metafóricas torna-se a característica mais comum nos textos de natureza técnica/científica/acadêmica, expressão de uma escrita madura valorizada nos diversos contextos de aprendizagem e necessária para o desempenho satisfatório das atividades da vida adulta. Convém ainda lembrar, como faz Christie (2010, p. 147), que

¹³⁶ Para uma visão completa das características referentes à maturação cerebral e às habilidades cognitivas presentes na adolescência, ver Taboada (2010).

[a]s fases devem ser compreendidas como flexíveis, porque as distinções entre elas, às vezes, não são claras, uma vez que as crianças diferem grandemente entre si, dada a natureza do desenvolvimento humano em geral. Ademais, a classe social e as experiências de vida são fatores de impacto, de modo que algumas crianças chegam à escola com [certas] vantagens em relações às outras no aprendizado de todas as disciplinas, incluindo também a escrita. Assim, algumas progredem de modo mais rápido do que outras. Apesar deste fato, sugiro que podemos identificar traços linguísticos das mudanças em desenvolvimento que tipicamente manifestam-se nestas fases, e que sua compreensão pode auxiliar no planejamento do currículo.¹³⁷

O Quadro 18 oferece, a título de sistematização, uma visão geral de cada fase em relação ao repertório de recursos linguísticos observados (experienciais, lógicos, interpessoais e textuais), entretanto, foram realizadas algumas adaptações, uma vez que, em Christie e Derewianka (2008), há fatores que não serão abordados – o Sistema de Avaliatividade, por exemplo.

¹³⁷ *The phases are to be understood flexibly, for the distinctions between them are often blurred, while children differ enormously, such is the nature of human development generally. Furthermore, social class background and life experience also have an impact, so that some children come to school more advantaged than others in terms of learning in all areas, including in their writing. In consequence, some progress faster than others. Nonetheless, I shall suggest that we can identify linguistic measures of the developmental changes that typically occur across these phases, and that an understanding of these can help in planning the writing curriculum.*

Quadro 18 – Sistematização dos recursos lexicogramaticais experienciais, lógico-semânticos e interpessoais relativos a cada fase desenvolvimental da escrita escolar em língua inglesa

FASE/ IDADE	RECURSOS LEXICOGRAMATICAIS			
	EXPERIENCIAIS	LÓGICO- SEMÂNTICOS	INTERPESSOAIS	TEXTUAIS
Fase 1 (6-8 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Os processos são realizados por grupos verbais – compostos de apenas um verbo; • Os participantes são realizados por grupos nominais simples (podem incluir orações intercaladas); • Informação circunstancial é realizada por sintagmas preposicionais, especialmente de tempo e de lugar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os períodos podem ser constituídos por orações simples ou complexos oracionais paratáticos; • As orações hipotáticas mais frequentes são as temporais; • Uso ocasional de orações finais não-finitas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendência para usar a primeira pessoa; • Consciência muito limitada da audiência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos simples e repetitivos; • Temas, normalmente realizados por pronomes pessoais de primeira pessoa; • Por vezes, uso incerto de referência para construir elos coesivos;
Fase 2 (9-12 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Os processos tornam-se mais variados, expressos em grupos verbais expandidos – compostos de dois ou mais verbos; • Os participantes são realizados por grupos nominais mais expandidos, envolvendo pré e pós-modificadores; • A informação circunstancial é realizada por uma gama maior de sintagmas preposicionais e por alguns advérbios; 	<ul style="list-style-type: none"> • Orações de igual estatuto permanecem, mas cresce o número de orações hipotáticas (de causa, finalidade, condição, concessão e modo); • Orações não-finitas tornam-se mais frequentes; • Presença de algumas orações projetadas; • Aumento das relações entre diferentes tipos de orações hierarquizadas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Crescente tendência para o uso da terceira pessoa; • Uso esporádico de verbos modais; • Maior consciência da audiência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Progressivo uso da informação dada e nova para a criação de escolhas de temas tópico; • Temas marcados são expressos por circunstâncias ou orações hipotáticas; • Melhor controle da referência;

Fase 3 (13-15 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrência de toda a gama de processos, que são realizados por uma variedade crescente de verbos lexicais, à medida que se dá a expansão dos recursos lexicais; • Os participantes são realizados por grupos nominais expandidos (maior quantidade de itens lexicais), envolvendo uso de abstrações e de tecnicismos; • As circunstâncias são muitas vezes abstratas (de ângulo, finalidade, modo etc.), realizando diferentes significados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Grande diversidade de orações (paratáticas e hipotáticas) em diferentes combinações; • Diminuição do número de orações hierarquizadas; • As orações não-finitas tornam-se frequentes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso mais regular da terceira pessoa; • Presença de verbos e advérbios modais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom controle da relação Dado-Novo para a criação de Temas tópico; • Uso mais frequente de orações hipotáticas em posições de tema marcado; • Capacidade crescente para a construção de macro e hipertemas, para direcionar a organização global do texto quando eles se tornam mais extensos;
Fase 4 (16-18 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrência de toda a gama de processos, incluindo, com frequência, processos materiais abstratos, processos causativos e processos identificativos, usados na interpretação de textos e/ou comportamentos humanos, em eventos ou movimentos históricos e em fenômenos do mundo natural; • Os participantes são realizados em grupos nominais expandidos, criando abstrações de muitos tipos e, às vezes, envolvendo aposição de grupos nominais; • As circunstâncias são expressas por todos os tipos de sintagmas preposicionais, que, com frequência, integram grupos nominais extensos e por variados advérbios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade de todo o tipo de orações, que são empregadas estrategicamente, umas vezes em unidades singulares para produzir especial efeito, outras vezes, usando diversas orações interdependentes; • De modo geral, os vários tipos de orações são usados de modo estratégico e competente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso seguro da primeira e terceira pessoas; • A modalidade é usada criteriosamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom controle do desenvolvimento temático; • Uso frequente de escolhas de tema marcado para assinalar as novas fases do texto; • Boa capacidade para desenvolver e ancorar a organização textual, pela utilização de macro e hipertemas.

3.2 A METÁFORA GRAMATICAL COMO FATOR DE COMPLEXIDADE

O termo ‘complexidade’ está listado em Halliday e Webster (2009, p. 229) como uma das vinte e quatro palavras-chave do glossário teórico do arcabouço da LSF. Halliday (2008, p. 133) afirma que a “[c]omplexidade em si mesma é uma noção complexa, e a complexidade na língua também: há vários fatores que contribuem para a complexidade do texto”¹³⁸. Contudo, a maior parte dos fatores comumente apontados – número de palavras ou orações, uso de voz passiva etc. – pouco impacta o processamento linguístico.

Dentre as diversas formas de complexidade apontadas por Halliday e Webster (2009) tais como as funções linguísticas, a complementaridade, a densidade lexical, a intricacidade gramatical etc., dirijo a atenção para a metáfora gramatical. No desenvolvimento da língua, ou seja, na ontogênese, as crianças, inicialmente, aprendem a construir formas congruentes e apenas mais tarde as formas metafóricas. Esse percurso ocorre em três momentos distintos: 1) a generalização, 2) a abstração e 3) a metaforização.

A primeira etapa, a generalização, envolve o movimento do próprio para o comum. Os nomes próprios, por sua especificidade, não apresentam características suficientes para integrar os sistemas gramaticais, ao contrário dos nomes comuns, que podem referir-se a uma classe, o que implica acúmulo de informação e a criação de uma taxonomia. De acordo com Halliday (1993b, p. 99), “as palavras não são aprendidas como em um dicionário, mas como em um tesouro, cada uma sendo progressivamente organizada de modo a expandir o espaço topológico pela referência de umas as outras, que se relacionam taxonomicamente”¹³⁹.

As palavras “carro” e “ônibus”, por exemplo, podem pertencer a um mesmo espaço por serem meios de transporte terrestre – o que já serve como classificação, assim tem-se o conjunto ‘meios de transporte’, com três componentes: terrestres, aéreos e marítimos. No entanto, a palavra “carro” pode ser caracterizada também pela extensão, geralmente menor se comparado aos ônibus; há ainda a possibilidade de se caracterizar pelo uso, particular (usufruto de algumas pessoas) ou coletivo (usufruto de várias pessoas). A palavra, portanto, representa a interseção de um conjunto de

¹³⁸ *Complexity is itself a complex notion, and complexity in language is particularly so: there are a large number of features which contribute to the complexity of a text.*

¹³⁹ *Words are learnt not as in a dictionary but as in a thesaurus, each one being progressively located in the expanding topological space by reference to the “others” to which it is taxonomically related.*

características de diversas opções, que podem ser organizadas na forma de rede em que “as palavras aparecem como realização de várias características combinadas”¹⁴⁰ (HALLIDAY, 1993b, p. 100).

A segunda etapa¹⁴¹, a conceitualização abstrata da experiência, refere-se ao uso de conceitos – sentimentos (felicidade, alegria); tempo (um dia, uma semana, um ano) e julgamento (permitido x proibido, certo x errado), por exemplo – e da virtualização (do concreto para o abstrato) de entidades – a população, os brinquedos etc. – movimento típico da escrita enquanto sistema simbólico; a abstração é, portanto, a condição para o letramento (HALLIDAY, 1993b, p. 109).

A terceira e última etapa, a metáfora gramatical, representa a reconstrução da experiência em um novo arranjo gramatical (particularmente, na metáfora gramatical ideacional) típico do meio escrito. O domínio deste recurso garante o acesso a textos técnico-científicos bem como formas especializadas de conhecimento que se desenvolveram e foram construídas no meio escrito (HALLIDAY; MARTIN, 1993).

3.2.1 A nominalização e a progressão da escrita escolar e acadêmica¹⁴²

A nominalização é o tipo de metáfora gramatical ideacional mais comum, particularmente em registros escritos e, dentre estes, no registro acadêmico. Como explicar a relação entre a nominalização e a linguagem escolar e acadêmica?

A gramática das línguas naturais incorpora as diversas experiências humanas, constituindo-se, assim, como uma teoria da experiência humana (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 6). Há diversas experiências que se desenvolvem no cotidiano e requerem pouca atenção, pois são praticamente automáticas (escovar o dente; tomar banho etc.). No entanto, as teorias científicas se debruçam sobre

¹⁴⁰ (...) *words appear as the realization of various features combined.*

¹⁴¹ São poucos os estudos que buscaram observar a ontogênese linguística. A maior parte deles foi desenvolvida por pesquisadores da LSF com seus próprios filhos, dada a necessidade de coleta e observação longitudinal, além do fato de quase todas as descrições serem da ontogênese da língua inglesa (até agora, nenhuma realizada em língua portuguesa). Assim, é particularmente difícil ilustrar algumas das etapas do desenvolvimento aqui referido. O leitor pode, no entanto, recorrer a Halliday (1993b), Painter (1999) e Painter, Derewianka e Torr (2007) para exemplos mais ilustrativos em língua inglesa.

¹⁴² Em língua inglesa, o termo ‘acadêmico’, como em ‘língua/linguagem acadêmica’ (*academic language*) ou ‘registro acadêmico’ (*academic registers*), é utilizado para se referir aos traços linguísticos específicos e caracterizadores que ocorrem em contextos institucionais educacionais, não sendo utilizado para distinguir, por exemplo, a Educação Básica, ou seja, a que se desenvolve na escola (cf. FANG; SCHLEPPEGRELL; 2006) e a Educação Superior, aquela que se desenvolve na Universidade (COLOMBI, 2002; 2006; SCHLEPPEGRELL, 2006). Assim, para eventualmente diferenciar o contexto, utilizarei os termos ‘escolar’ e ‘acadêmico’ com as especificidades a que se refere cada um.

determinadas experiências a fim de torná-las observáveis para, então, investigá-las, buscando fornecer explicações, o que requer que essas experiências sejam reconstruídas de uma forma que permita operações analíticas necessárias (a ação que o flúor presente nas pastas de dente exerce para a higiene bucal; as condições físicas e estruturais que se deve ter para armazenar e distribuir adequadamente água para diferentes residências, os tratamentos químicos a que essa água deve ser submetida para não oferecer riscos à saúde dos humanos etc.).

Halliday (1993b) aponta o surgimento da realização metafórica como traço da escrita científica em textos clássicos de Newton e Galileu Galilei, por exemplo. Com a elaboração de experimentos e a sofisticação dos procedimentos, tornou-se necessário construir formas discursivas que permitissem a compreensão e a divulgação do conhecimento. Deste modo, a MG representa um nível de complexidade da escrita, seu lugar por excelência, e indica o avanço do conhecimento linguístico.

A predileção pela nominalização na linguagem acadêmica justifica-se pelo fato de que, diferentemente dos grupos verbais, os grupos nominais poderem ser expandidos por meio de pré ou pós-modificação, pois “o único tipo de entidade gramatical que pode construir a mensagem com a especificidade requerida sem efeitos adicionais é um nominal – que pode ser um grupo nominal ou ainda uma oração ou complexo oracional nominalizados”¹⁴³ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 239); desta forma, “ao construir qualquer experiência como um ente, damos a ela o máximo potencial para elaboração semântica”¹⁴⁴ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 265). Halliday e Matthiessen (1999) afirmam, baseados em Halliday e Martin (1993), que seria impossível construir conhecimento técnico¹⁴⁵ sem esse tipo de metáfora. Halliday (2008, p. 152) acrescenta que

[a] tecnologia é baseada em entes: entes complexos, cujas partes são medidas e agrupadas em todos. Gramaticalmente, esses entes são construídos como substantivos e organizados em taxonomias pelo princípio da meronímia. Medir e classificar são procedimentos para a criação de uma teoria científica; uma teoria é uma construção de

¹⁴³ *The only kind of grammatical entity that construes the message in precisely the way required, without special effects, is a nominal — which may be a nominal group or else a nominalized clause or clause complex.*

¹⁴⁴ (...) *by construing any phenomenon of experience as a thing, we give it the maximum potential for semantic elaboration.*

¹⁴⁵ Halliday e Matthiessen (1999, p. 272) apontam também justificativas ideológicas para o discurso acadêmico utilizar-se de metáforas: seu uso torna o texto de difícil acesso àqueles que não estejam habituados e, assim, estabelece-se e mantém-se o controle sobre o acesso e a produção de conhecimento.

significados específicos (uma parte da tecnologia semiótica!), em que a gramática é utilizada para construir modelos de experiência mais elaborados e mais abstratos: cosmologias, geometrias, teorias da ordem sócio-política e da ordem moral.¹⁴⁶ (grifo do autor)

Assim, pode-se compreender que a nominalização tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, tanto para leitura quanto para a escrita, sendo um recurso necessário aos estudantes, sob pena de não serem bem-sucedidos nas diversas tarefas escolares que devem executar (SCHLEPPEGRELL, 2006; PEREIRA, 2008).

Por fim, para observar os recursos envolvidos no desenvolvimento da escrita escolar e acadêmica, é necessária uma proposta de organização que permita observar como esses recursos são empregados no diferentes textos, gêneros e áreas do conhecimento. A cartografia ou mapa de registros (MATTHIESSEN, 2009c; no prelo) permite observar tais características e, por isso, será agora apresentada.

3.3 MAPEANDO OS SISTEMAS SEMIÓTICOS: A CARTOGRAFIA DE REGISTROS

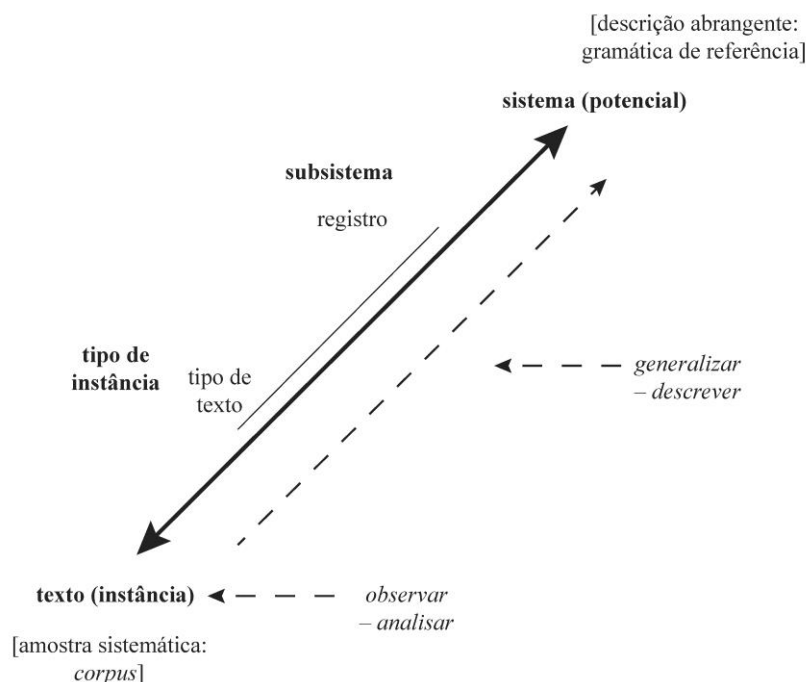
Sendo a língua um “espaço semiótico multidimensional”¹⁴⁷ (CAFFAREL; MARTIN; MATTHIESSEN, 2004, p. 16-18), é necessário que sejam estabelecidos os lugares em que determinados significados se agrupam e a função que desempenham.

A cartografia de registros (MATTHIESSEN, no prelo) é uma técnica de mapeamento das variedades funcionais da língua que operam em contextos diversos e representam parte do potencial da língua. Esses espaços semânticos encontram-se, em geral, em um local intermediário entre o sistema e a instância, que são unidos pelo vetor da instanciação; essa relação pode ser visualizada na Figura 18.

¹⁴⁶ *Technology is based on things: complex things, whose parts are measured and consolidated into wholes. Grammatically, these things are construed as nouns and organized into taxonomies, on the principle of meronymy. Measuring and taxonomizing are steps towards scientific theory; a theory is a designed construction of meanings (a piece of semiotic technology!) in which grammar is being used to construe more elaborate and more abstract models of experience: cosmologies, geometries, theories of social-political and moral order.*

¹⁴⁷ (...) a multidimensional semiotic space.

Figura 18 – Local do registro no *continuum* de instanciação



Fonte: Matthiessen (no prelo).

Os mapas geográficos comumente utilizam coordenadas a fim de pontuar diferentes elementos no espaço. Matthiessen (no prelo) propõe que, para se mapear os espaços semióticos, sejam utilizados 1) o *continuum* de instanciação, porque demarca o espaço entre o sistema e a instância, permitindo que, a critério do pesquisador, sejam realizadas a) descrições mais próximas do potencial linguístico (ou seja, dos subsistemas semânticos), conferindo maior grau de generalização ou b) descrições mais próximas da instância, do(s) texto(s) (ou seja, dos subsistemas lexicogramaticais), portanto mais específicas e com menor grau de generalização; e 2) a hierarquia de estratificação, que é o princípio organizador do sistema linguístico (ver Subseção 2.4), pois compreende-se que os estratos da Semântica e da Lexicogramática correspondem ao plano do conteúdo e qualquer alteração nestes dois níveis provocará, necessariamente, alteração também no plano da expressão, refletindo a organização dos parâmetros semânticos contextuais (Campo, Relações e Modo) e, por extensão, nas realizações gramaticais desses.

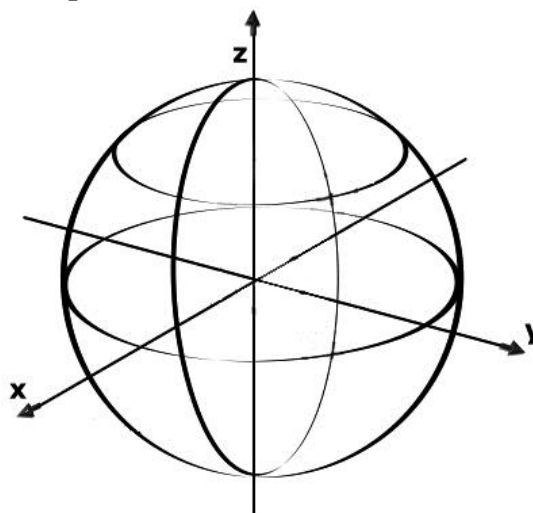
Um mapa semiótico, portanto, delimita uma região do espaço semântico que congrega características de determinado contexto, tornando a descrição contextualmente

situada. Considerando que os textos circulam em espaços sociais bem definidos e atendem a propósitos sociais distintos, é possível interpretar as instituições sociais também do ponto de vista semiótico, que, desta forma, podem ser apontadas no *continuum* de instanciação como subsistemas, pois fornecem o ambiente de reprodução e circulação de determinados textos (HALLIDAY, 1995 [2005]; MATTHIESSEN, LAM, TERUYA, 2010; MATTHIESSEN, no prelo).

Se observamos o polo da instância, observaremos o texto em si, um tipo de instância linguística relacionado a um tipo de situação; se nos movermos um pouco acima, poderemos agrupar esses textos baseados em critérios de semelhança, formando tipos de textos que se relacionam a tipos de situação específicas; se caminharmos ainda mais um pouco, chegaremos aos subsistemas semânticos, os registros, relacionados aos domínios sociais (instituições) em que circulam, que por sua vez, constituem subculturas de uma determinada cultura.

Matthiessen (no prelo) propõe que, se a variação é sempre contextual e baseada em parâmetros, pode-se pensar o registro não como um ponto, mas como uma esfera ou um espaço de significação determinado pelos parâmetros contextuais – Campo (x), Relações (y) e Modo (z) (cf. Figura 19).

Figura 19 – Registro como esfera de significação de acordo com os parâmetros contextuais



Fonte: Matthiessen (no prelo).

Nesse sentido, conceitualmente, os registros, então, podem ser equiparados ao que Marcuschi denominou ‘domínio discursivo’, que é

uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. [Os domínios discursivos, portanto] [c]onstituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 24-25)

Neste espaço, portanto, circulam textos de diferentes configurações estruturais (genéricas), mas que apresentam funções sociais similares. Uma vez realizada essa equiparação conceitual e a fim de complementar a reconfiguração proposta nesta pesquisa para o plano de estratificação (cf. Subsubseção 2.1.1.2), adoto a topologia, do mesmo modo que Matthiessen (no prelo), como forma de organizar os gêneros que realizam um dado registro (escolar, acadêmico, jurídico etc.).

De acordo com Lemke (1999, s/p), uma topologia é “um conjunto de critérios para estabelecer graus de semelhança ou proximidade entre os membros de uma categoria. O que coloca a ‘coleção’ ou o conjunto de objetos em um espaço definido pelas relações entre esses objetos”¹⁴⁸. Assim, o fator essencial é a escolha dos critérios que estabelecem as semelhanças e diferenças, resultando em diferentes arranjos topológicos.

Matthiessen (no prelo) apresenta uma topologia baseada na variável ‘Campo do Discurso’, em que os gêneros podem ser agrupados de acordo com os processos sociais que realizam, pois são também processos semióticos¹⁴⁹. Assim, os gêneros podem ser associados aos processos sociossemióticos distintos, que variam de acordo com o contexto da ação ou a função social a que se prestam, conforme exemplifica o Quadro 19.

¹⁴⁸ (...) is a set of criteria for establishing degrees of nearness or proximity among the members of some category. It turns a ‘collection’ or set of objects into a space defined by the relations of those objects.

¹⁴⁹ Esse arranjo é inspirado no modelo de organização textual de Jean Ure e formulado por Christian Matthiessen e Kazuhiro Teruya, tendo sido originalmente apresentado em Matthiessen, Teruya e Canzhong (2008) e proposto para fins educacionais (progressão de registros em contextos educacionais) em Matthiessen (2009c). Matthiessen (2009b) traz uma discussão importante quanto aos diferentes sistemas semióticos e a sua descrição baseada nos parâmetros contextuais (Campo, Relações e Modo).

Quadro 19 – Relação entre processos sociosemióticos, suas funções e os gêneros em que se realizam

PROCESSO	FUNÇÃO SOCIAL	EXEMPLO
Explicar	Explicar/classificar/transmitir conhecimento	Livro didático
Reportar	Relatar sequências de eventos específicos	Relatório/Notícia
Recriar	Narrar eventos (de forma ficcional)	Romance/Conto
Compartilhar	Transmitir experiências e valores pessoais	Bate-papo; diálogo
Fazer	Auxiliar a execução de uma atividade	Procedimentos, instruções
Recomendar	Advertir, exortar, promover	Comerciais, leis (deveres)
Habilitar	Regular a ação ou o comportamento	Conselhos, leis (direitos)
Explorar	Questionar, avaliar posições e valores	Artigos acadêmicos, editoriais, estudos críticos

Fonte: Matthiessen (2009a); Figueredo (2011).

De acordo com Matthiessen (2009a, p. 31), o processo sócio-semiótico ‘explicar’ é caracterizado pela “exposição de algum domínio geral da experiência, descrevendo-o, classificando-o (através de taxonomias), explicando-o e assim por diante”¹⁵⁰; por sua vez, o processo ‘explorar’ trata de avaliar ou questionar “tipicamente valores públicos ou hipóteses, muitas vezes comparando as alternativas e argumentando em favor de uma delas”¹⁵¹; contudo, opto por situar os gêneros ‘artigo acadêmico’ e ‘redação de vestibular’ como pertencentes ao processo sociosemiótico ‘explorar’ e não ao processo ‘explicar’. Figueredo (2011, p. 87) fornece, como exemplos do processo ‘explorar’, os gêneros ‘artigo acadêmico’, ‘editorial’ e ‘estudos críticos’, o que corrobora com minha opção de realocá-los.

É possível ainda, por exemplo, traçar uma topologia que considere o sistema semiótico como critério de análise. Desta maneira, um sistema semiótico pode ser caracterizado pelo *continuum* de registros que agrega. Enquanto alguns sistemas

¹⁵⁰ (...) *expounding some general domain of experience by describing it, classifying taxonomizing) it, explaining it and so on.*

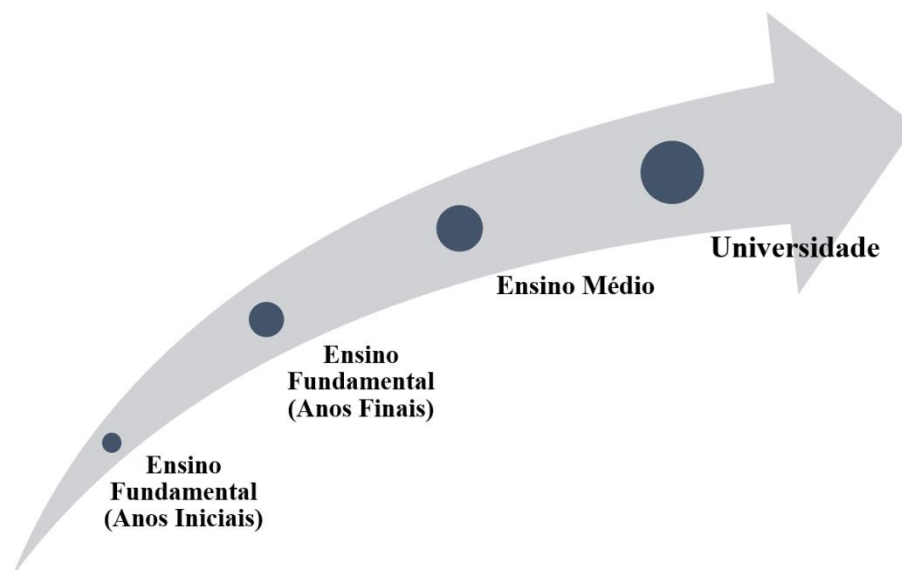
¹⁵¹ (...) *typically public values or hypotheses, often comparing alternative ones and arguing in favour of one.*

linguístico representem as características intrínsecas e, portanto, distintivas dos diferentes gêneros.

Podemos ainda pensar em uma progressão de gêneros dentro de um mesmo registro. Chamarei de ‘registro educacional’¹⁵³ aquele que se relaciona aos ambientes institucionais formais de ensino da nossa sociedade, que basicamente podem ser divididos em duas grandes esferas: a da Educação Básica, que orienta a vida escolar do aluno (também chamada de educação primária e secundária), e a do Ensino Superior, que é um nível mais específico/técnico de educação (também conhecida como educação terciária). De certa forma, esta esfera pode ser interpretada como continuação daquela (HALLIDAY, 1993b). Assim, poderíamos interpretar os diversos gêneros e recursos linguísticos que neles se realizam como progressivos, de desenvolvimento e complexidade crescentes – no termos de Matthiessen (2009c, p. 219), parafraseando Halliday (1980 [2004]), “aprender através de registros” (*learning through registers*), que poderia ser também parafraseada por “aprender através dos gêneros”, dada a diversidade de gêneros que são, teoricamente, ensinados aos aprendizes (cf. Quadro 18; Figura 21).

¹⁵³ A dinâmica social também se estende para a língua, pois esta também um processo social. Isso implica reconhecer que as fronteiras entre os registros e os gêneros são dinâmicas e fluidas. Historicamente, um gênero, ou mesmo um registro, pode-se diferenciar, dando origem a outro(s), pode-se fundir, gerando um híbrido ou ainda deixar de existir (se não há mais razão ou função social que justifique o uso). Para as diversas e possíveis dinâmicas no que diz respeito ao gênero, ver Lemke (1999) e Miller e Bayley (no prelo); especificamente quanto à hibridização de registros na perspectiva de Matthiessen (no prelo; 2014), ver Matthiessen e Teruya (no prelo).

Figura 21 – Progressão de gêneros e acúmulo de recursos linguísticos no ‘registro educacional’



Fonte: Elaboração do autor.

Para os fins desta pesquisa, adoto a topologia de acordo com os sistemas semióticos (especificamente, a língua padrão), observando o emprego de nominalizações, forma mais expressiva da metáfora gramatical ideacional, em dois registros distintos (escolar e acadêmico, respectivamente representados pelo gênero ‘redação de vestibular’ e ‘artigo acadêmico’), buscando comprovações empíricas do fenômeno da ‘simplificação-complexificação lexicogramatical escrita’, traço característico de um sistema linguístico desenvolvimental, a saber, a IL PBNP-PBP, um tipo particular de interlíngua intralinguística (cf. Subsubseção 2.2.4).

Antes de encerrar esta seção, abordarei brevemente a questão dos estudos de gênero para esclarecer a perspectiva teórica adotada, o que também impacta a seleção dos textos desta pesquisa.

3.4 OS ESTUDOS DE GÊNERO EM PERSPECTIVA

O aprendizado e o ensino de línguas são reflexos diretos das experiências linguísticas, que só podem ser adquiridas na vivência (NEVES, 2010), sendo, portanto, o papel da escola possibilitar o acesso aos vários registros e gêneros existentes nas diversas culturas das quais os alunos participam.

Pode-se apontar cinco abordagens relevantes quando se trata dos estudos de gêneros textuais/discursivos¹⁵⁴: os Estudos Bakhtinianos (BAKHTIN, 2011 [1986]); a Escola Norte-Americana, que parte dos princípios da Nova Retórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2000), a Escola Britânica, baseada no Inglês para Propósitos Específicos (acadêmicos e profissionais) (SWALES, 1990; BATHIA, 1993; 2004); a Escola de Genebra, que fundamenta o Interacionismo Sociodiscursivo (DOLZ; SCHNEWLY, 2004); e a Escola de Sydney, com duas vertentes: a que se baseia na abordagem funcional de registro e do potencial de estrutura genérica (*generic structure potential*) (HALLIDAY; HASAN, 1989), e uma versão proposta Martin (1992; 2000), Martin e Rose (2007; 2008), utilizada amplamente por outros pesquisadores para propósitos educacionais (CHRISTIE, 2005, 2011; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008; COFFIN ET AL., 2003; COFFIN, 2010; MARTIN; ROSE, 2007, 2008).

Todas estas teorias, entretanto, compreendem o gênero como uma forma de ação nas instituições, compartilhado por falantes para atingir propósitos sociais específicos e que, embora os gêneros orais e escritos tenham valores iguais, aos escritos, é dado maior foco nas práticas pedagógicas (CHRISTIE, 2011, p. 2).

Conforme discutido em 2.1.1.2, ao contrário de Martin (1992), considero que o registro e o gênero são construtos de ordem distinta, sendo o primeiro um subpotencial seletivo do potencial linguístico inteiro e o segundo o responsável por organizar e distribuir os recursos previamente selecionados em formas típicas moldadas por ações sociais específicas. Assim, o modelo conhecido como ‘potencial de estrutura genérica’ (PEG) (HALLIDAY; HASAN, 1989) descreve os estágios ou fases presentes nas diversas interações a partir dos parâmetros das variáveis Campo, Relações e Modo. Considerando as especificidades dos gêneros que serão analisados nesta pesquisa, é necessário apresentar sua estrutura e características.

3.4.1 A redação de vestibular no registro escolar

O estatuto da redação de vestibular enquanto gênero textual não é um ponto pacífico na área de estudos linguísticos (PAVANI; KÖCHE; BOFF, 2006; SILVA, 2009; WILSON, 2012). Entretanto, endosso o posicionamento de Pistori (2012) ao

¹⁵⁴ Conforme apontam Paviani et al. (2008, p. 173), há uma diferenciação conceitual entre os termos ‘textual’ e ‘discursivo’; quando aplicados ao gênero, definem a ênfase do estudo nas atividades textuais ou discursivas. Aqui, no entanto, deve-se tomá-los como intercambiáveis.

afirmar que a dissertação está presente em praticamente toda a vida escolar dos aprendizes e que, por isso, seu papel não deve ser desconsiderado. Pistori ainda argumenta que, mesmo na universidade e com os gêneros característicos dessa esfera de atividade (PISTORI, 2012, p. 158), as interações escritas, em grande parte, ocorrem entre professor e aluno, o que repete a situação de produção do contexto escolar.

A dissertação ou argumentação ou ainda o texto dissertativo-argumentativo alcançou peso ainda maior por ser o “mais recorrente nos exames de vestibular e no Enem” (SER PROTAGONISTA – PORTUGUÊS, 2014, p. 132). O texto dissertativo-argumentativo organiza-se retoricamente em partes bem definidas, esquematizadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Descrição dos estágios funcionais do gênero ‘redação de vestibular’

Estágio funcional	Descrição
Introdução	Apresentada no início do texto, geralmente no primeiro parágrafo. Nela deve estar explicitada, em uma frase, a tese do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, o ponto de vista do autor sobre o tema. Na introdução, pode-se, ainda, contextualizar ou explicar a tese.
Desenvolvimento	Expor um conjunto de argumentos que convença o leitor da opinião apresentada – deve ser construída uma sequência lógica que sustente a tese apresentada anteriormente. Os argumentos podem ser desenvolvidos a partir de informações, exemplos e dados baseados em seus conhecimentos prévios e nos textos apresentados na proposta.
Conclusão	Concluir a argumentação apresentando um resumo do raciocínio, retomando a tese expressa na introdução e apresentando uma possível solução para um problema abordado.

Fonte: SER PROTAGONISTA – PORTUGUÊS (2014, p. 132).

3.4.2 O texto dissertativo-argumentativo e o artigo acadêmico no registro acadêmico

Quanto à esfera acadêmica, de acordo com Coffin et al. (2003), o texto dissertativo-argumentativo não se constitui necessariamente enquanto um gênero, mas como um tipo de texto, ou seja, um modo retórico, sequencial e convencionalizado de se organizar as informações – geralmente, apresenta-se em todos os textos, mas predomina em textos curtos, como os ensaios¹⁵⁵ (*essays*); apresentando, assim, uma estrutura bem-definida com estágios e funções específicas que podem ser observados no Quadro 21.

Quadro 21 – Descrição dos estágios funcionais do gênero ‘ensaio acadêmico’

Estágio funcional	Descrição
Introdução (contextualização; argumento/posicionamento geral)	Costuma-se indicar como o assunto será tratado e fornecer o posicionamento geral.
Desenvolvimento (argumentos e evidências)	Elencar argumentos que se relacionem (explícita ou implicitamente) ao argumento principal. Argumentos a favor do argumento principal são apresentados e discutidos/avaliados. Argumentos contra o argumento principal podem ser discutidos, geralmente, são avaliados negativamente.
Conclusão (ratificar o argumento/posicionamento geral)	Sumarizar os argumentos e as evidências fornecidas para uma avaliação final, retomando a posição apresentada na introdução.
Referências	Referenciar as obras citadas.

Fonte: Coffin et al. (2003, p. 22).

Um levantamento realizado por Coffin et al. (2003, p. 46) aponta que a dissertação ocorre na mais diversas áreas disciplinares, sendo, portanto, de grande valia para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

¹⁵⁵ No contexto americano, costuma-se dividir os ensaios em três categorias: 1) exposição – apresentar um ponto de vista ou argumento; 2) discussão – discutir uma situação a partir de dois ou mais pontos de vista e 3) contra-posição – argumentar contra um determinado ponto de vista. No contexto brasileiro, essa diferenciação não é feita e, portanto, não será considerada para os fins dessa pesquisa, pois a estrutura sofre pouca ou nenhuma variação.

Quanto ao gênero ‘artigo acadêmico’, de acordo com Hartley (2008, p. 23), tipicamente se apresenta com a estrutura IMRD – Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão. Entretanto, Motta-Roth (2001) destaca outra seção, a “Revisão de Literatura”, produzindo a configuração Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia e Resultados e Discussão.

Coffin et al. (2003, p. 49) apresenta uma lista mais elaborada com as dez partes que considera comuns ao artigo acadêmico das Ciências, quais sejam: 1) Título; 2) Autor(es); 3) Resumo (*abstract*); 4) Introdução; 5) Metodologia; 6) Resultados; 7) Discussão; 8) Agradecimentos¹⁵⁶; 9) Referências; 10) Anexos e/ou Apêndices. Embora Coffin et al. (2003) não liste a Revisão de Literatura como seção, ela o faz ao descrever o ‘relatório de projeto de pesquisa de investigação’, reproduzido parcialmente no Quadro 22.

Pode-se observar que, em relação à escrita acadêmica, a seção ‘Revisão de Literatura’ apresenta grande importância para a pesquisa, sendo a responsável por relacionar os construtos teóricos e as discussões a respeito que possibilitarão novas compreensões a partir dos resultados obtidos por meio da atividade de pesquisa.

¹⁵⁶ Conforme discute Ramos (2010, s/p) quanto à área de Ciências Humanas, “esta prática não constitui um movimento retórico, os autores geralmente fazem agradecimentos em notas de rodapé ou de fim. Hyland (2006, p. 28) justifica este fenômeno, pois ‘os escritores das áreas científicas e das engenharias agradecem mais frequentemente a pessoas e a instituições por apoio técnico e financeiro’”.

Quadro 22 – Descrição dos estágios funcionais do gênero ‘relatório de projeto de pesquisa de investigação’

Estágio funcional	Descrição
Objetivos	Relato pormenorizado e completo do que se pretende pesquisar e a relevância da pesquisa.
Revisão de Literatura	Discutir as ideias e conceitos que são relevantes para a pesquisa. Deve-se demonstrar domínio das questões e teorias de que trata a pesquisa.
Metodologia	Descrever os métodos utilizados e quaisquer alterações necessárias que foram realizadas ao longo da pesquisa. A escolha do método deve se embasar ou ser construídas a partir da Revisão de Literatura.
Um relato dos percursos da pesquisa	Descrever o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida e relatar de forma concisa o que foi realizado. Explicitar o tratamento de questões importantes.
Resultados	Apresentam-se os resultados da pesquisa. Como esses resultados se relacionam com as questões apontadas pela literatura? Apresentam-se exemplos das análises para ilustrar os pontos comentados.
Considerações sobre a pesquisa	Considerar os resultados da pesquisa em relação aos objetivos e as questões relevantes. Haveria outras possibilidades se houvesse alguma mudança a fim de melhorar a pesquisa, caso fosse replicada ou realizada novamente? Que tipos de pesquisas futuras podem ser realizadas a partir dos resultados ou que tipos de pesquisa podem dar continuidade ao trabalho iniciado?
Referências	Referenciar todas as obras citadas.
Apêndices	Dados adicionais ou análises que corroboram com seus objetivos e resultados.

Fonte: Coffin et al. (2003, p. 23).

Percebe-se que características como organização sequencial e lógica para construção de argumentos, bem como o domínio dos recursos linguísticos relativos à

escrita são necessários tanto para o registro escolar quanto para o acadêmico. Realizadas essas observações, passo agora à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

4. METODOLOGIA

“É arriscado especular antes de ter dados na mão... Inconscientemente começa-se a torcer os fatos para acomodá-los às teorias, em vez de fazer as teorias coincidirem com os fatos.”

Sherlock Holmes – Um escândalo na Boêmia.

A fim de verificar as hipóteses propostas quanto à verificação de uma possível distinção entre o registro 'acadêmico', realizado pelo gênero 'artigo acadêmico', e o registro 'escolar', realizado pelo gênero 'redação de vestibular' quanto à ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais (especificamente, a nominalização), exponho, neste capítulo, o desenho metodológico que adotei para a execução da pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir dos critérios estabelecidos em Gil (2007) para a classificação de pesquisas, esta se caracteriza quanto à natureza como aplicada, pois visa produzir conhecimentos para aplicação no campo educacional, particularmente quanto a fenômenos de escrita; quanto aos objetivos, enquadra-se como exploratória, pois objetiva familiarizar-se com um assunto pouco conhecido/discutido/estudado; dada sua especificidade, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como um estudo de caso, cuja abordagem é o método quali-quantitativo, envolvendo a descrição e a categorização dos dados e a interpretação dos resultados.

4.2 A SELEÇÃO DOS *CORPORA*

Para esta pesquisa, foram selecionados dez textos de cada um dos gêneros. A escolha se justifica por serem gêneros representativos de cada um dos registros e, especificamente quanto ao caso do gênero 'redação de vestibular', por ser capaz de refletir os conteúdos linguísticos do egresso do Ensino Médio (e, portanto, da Educação Básica), que é agora aspirante à Universidade (ou seja, ao Ensino Superior); pode,

assim, ser utilizado a fim de observar o grau de abstração e, portanto, de complexificação dos alunos.

As redações foram selecionadas a partir do ambiente virtual da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), órgão ligado à Universidade de São Paulo (USP), que, desde o ano de 2003, ao final de cada processo seletivo, disponibiliza os melhores textos referentes à produção textual requerida dos candidatos. Contudo, essas redações, por questões de sigilo, não possuem identificação, de forma que não é possível recuperar informações socioeconômicas que poderiam refinar ainda mais a interpretação dos resultados encontrados. A ausência dessas informações não prejudica a pesquisa, pois, inicialmente, deseja-se apenas observar a ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais a fim de estabelecer se os ingressantes no Ensino Superior possuem conhecimentos e recursos linguísticos para realizar as atividades que lhes serão atribuídas (cf. Objetivo Geral, Subseção 1.4.1).

Não há ordem de classificação entre os textos e nem se apresentam em um número específico (referente ao ano de 2009, por exemplo, foram disponibilizados 44 textos; quanto ao ano de 2013, apenas 27), de modo que, para a composição deste *corpus*, foi realizado o seguinte recorte: das produções disponibilizadas referentes aos últimos cinco anos (2009-2013), foram selecionados aleatoriamente dois textos de cada ano a fim de que pudessem ser observados textos com referenciais diferentes¹⁵⁷. Considerando a pequena extensão das redações (entre 350 e 500 palavras), foi possível analisá-las na íntegra, totalizando o número de 3.782 palavras para o *corpus* (*corpus* 2).

Para o registro acadêmico (*corpus* 1), foram coletados dez exemplares do gênero ‘artigo acadêmico’¹⁵⁸ da seção ‘Artigos’ da revista DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – publicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), classificada como Qualis¹⁵⁹ A1, ou seja, de maior conceito, indexada à plataforma SciELO¹⁶⁰.

¹⁵⁷ As redações de vestibular apresentam temas específicos sobre os quais os candidatos devem tecer suas reflexões e construir seu posicionamento. Em geral, o tema é apresentado numa seção específica da prova, a chamada “proposta de redação”, que traz textos nos quais o aluno deve se basear para construir seus argumentos.

¹⁵⁸ Embora Motta-Roth e Hedges (2010, p. 66-67) proponham uma tipologia para os artigos acadêmicos (Artigo de Revisão Teórica ou de Revisão de Literatura; Artigo Experimental; e Artigo Científico Empírico ou Artigo Teórico), considero que essa diferenciação não apresenta impacto direto sobre a ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais; entretanto, considero válida a hipótese de que pode haver diferenças quantitativas entre cada subtipo, mas esta hipótese não será considerada neste estudo.

¹⁵⁹ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do

A escolha deste gênero, por sua vez, justifica-se por ser altamente relevante para as diversas atividades do contexto acadêmico; conforme Vian Jr. (2011, p. 69) esclarece,

[t]rata-se de um gênero bastante específico do contexto acadêmico, com sua circulação restrita a esse meio, já que periódicos científicos não estão expostos em bancas de revistas, por exemplo. (...) [A]rtigos são bastante utilizados como leituras indicadas em diferentes disciplinas, podendo ainda ser exigida sua produção como forma de avaliação. Essa realidade indica (...) a necessidade de promover a familiarização dos alunos com artigos acadêmicos. (...) [O] artigo acadêmico carece de operacionalização para que possa ser utilizado em ambientes de ensino. (grifo meu)

Estudos sobre a construção do conhecimento em diferentes campos disciplinares sugerem que as Ciências (Matemática, Química, Física etc.) utilizam vocabulário técnico (*technicality*) para reconstruir o domínio experiencial através de termos técnicos organizados em taxonomias (Wignell, 1998, p. 297) enquanto as Ciências Humanas utilizam abstrações (*abstractions*). Ainda sobre essa diferenciação disciplinar e sua relação com o ensino, Martin (1993, p. 233) afirma que as nominalizações representam um obstáculo a ser enfrentado pelos estudantes, pois

aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Note-se que o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações. Isto não constitui inconsistência, mas expressa o valor atribuído, em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado. Por isso, não se pretende com esta classificação que é específica para o processo de avaliação de cada área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta. Fonte: Capes. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>. Acesso em: maio de 2014.

¹⁶⁰ O SciELO (*Scientific Electronic Library Online* – Biblioteca Científica Eletrônica em Linha, livre-tradução) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como 'ciência perdida'. O Modelo SciELO contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto dos periódicos científicos. O Modelo SciELO é o produto da cooperação entre a FAPESP (<http://www.fapesp.br>) - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, BIREME (<http://www.bireme.br>) - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos.

Fonte: <http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=1>

[a]o contrário das Ciências, disciplinas como Língua Inglesa e História não são muito técnicas. Elas não têm como principal função reclassificar a experiência. E assim, o vocabulário técnico não apresenta muita dificuldade. Mas [o uso d]a abstração nas Ciências Humanas pode ser muito desafiador. A crítica literária e interpretação histórica podem, de fato, ter uma quantidade muito maior de nominalizações do que a escrita das Ciências, e por isso igualmente problemática para os alunos aprenderem a ler e escrever. Para muitos estudantes, provavelmente as abstrações constituem um problema muito maior do que o vocabulário técnico, (...) uma vez que os professores de Ciências, de fato, ensinam os conceitos e termos que compõem o discurso científico enquanto professores de História ou Língua Inglesa não se concentram explicitamente na nominalização como sua principal ferramenta interpretativa.¹⁶¹ (grifo meu)

Nesse sentido, sendo o ensino de língua uma área da Linguística, opto por escolher a Linguística Aplicada como área de análise 1) por se enquadrar na área de Ciências Humanas e, portanto, privilegiar o uso de abstrações, ou seja, a ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais e 2) minha afinidade com a área, o que facilita distinguir as possíveis ocorrências metafóricas de termos técnicos (afinal, como área científica, ainda que não tão prestigiada como as demais, a Linguística Aplicada também possui vocabulário técnico). O *locus* de extração dos artigos acadêmicos para compor este corpus também assegura que, sendo um periódico de alto prestígio, os autores destes artigos podem ser considerados como expertos ou possuindo expertise quanto à escrita acadêmica, pois evidências sugerem que a tendência para a metáfora gramatical ideacional ocorre não apenas com a progressão escolar (CHRISTIE, 2002) mas também em estágios diversos durante o aprendizado do campo disciplinar científico (ROSE, 1998, p. 263). Assim, conforme aponta Hartnett (2001, p. 106), "[a] nominalização requer o conhecimento do Campo e distingue os expertos dos iniciantes"¹⁶².

No entanto, dada a grande extensão de um artigo acadêmico (entre 10 e 15 mil palavras), escolhi a seção “Revisão de Literatura” ou “Fundamentação Teórica”

¹⁶¹ *Unlike science, disciplines like English and history are not very technical. They do not have as their main function reclassifying experience. And so technical terms do not present much difficulty. But abstraction in the humanities can be very challenging. Literary criticism and historical interpretation may in fact be much more heavily nominalized than scientific writing, and so no less of a problem for students to learn to read and write. For many students abstraction probably forms more of a problem than technicality, since science teachers do teach to the concepts and terms that make up scientific discourse whereas English and history teachers do not focus explicitly on nominalization as their main interpretative tool.*

¹⁶² (...) *nominalization requires knowledge of the Field, it distinguishes the expert from the uninitiated* (...)

(embora possa apresentar estes ou outros nomes, a seção cumpre o mesmo propósito retórico). Para fins de delimitação, considere ainda as seções e/ou subseções que estivessem contidas entre as seções ‘Introdução’ e ‘Metodologia’. Um dos critérios, portanto, é que o artigo apresentasse, obrigatoriamente, essa seção, sendo descartados os demais. Foi utilizado o mesmo recorte temporal das redações de vestibular, portanto, entre os anos de 2009 a 2013. Com base nesses critérios, restou um total de 13 artigos, dos quais 10, então, foram escolhidos aleatoriamente.

A escolha por esta seção específica se justifica pelo fato de ser onde se constrói a argumentação teórica dos estudos relatados e, portanto, deve haver maior ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais. Após a aplicação desses critérios, o *corpus* 1 possuía 21.483 palavras.

Para torná-lo menor para fins de análise, utilizou-se, em uma célula do Microsoft Excel, a função ‘ALEATÓRIOENTRE’. Essa função retorna um número aleatório inteiro entre os números especificados. Um novo número aleatório inteiro será retornado sempre que a planilha for calculada (cf. Quadro 23).

Quadro 23 – Exemplo de aplicação da fórmula ALEATÓRIOENTRE do Microsoft Excel

A	B
Fórmula	Descrição (Resultado)
=ALEATÓRIOENTRE(1;100)	Número aleatório entre 1 e 100 (varia)

Fonte: Elaboração do autor.

Voltando aos artigos acadêmicos, foram anotadas as páginas iniciais e finais da seção ‘Revisão de Literatura’ (ou nome similar) em seus respectivos artigos e depois utilizadas para compor a fórmula. Assim, uma das páginas contidas no intervalo foi sorteada ao acaso.

Calculou-se a média de palavras por redação (número total de palavras dividido pelo número total de redações) e chegou-se ao valor de 378 palavras. Esse valor foi estabelecido como número de palavras que deveriam ser extraídas da página aleatória do artigo acadêmico apontada pelo *software*. Contudo, devido a questões de diagramação dos artigos, nem todas as páginas apresentavam o mesmo número de palavras, o que tornou difícil respeitar o parâmetro fixado em 378 palavras. Optou-se,

então, por aceitar qualquer número de palavras que respeitasse o intervalo entre o menor e o maior número de palavras apresentados pelas redações, sendo esses números respectivamente, 310 e 462. Não foram computados os títulos das seções ou subseções nem de tabelas e gráficos. As citações não foram analisadas por não representar a escrita do autor do artigo, exceto se a citação pertencesse ao próprio autor.

A unidade de extração utilizada foi o parágrafo. Contudo, ainda quanto à diagramação, alguns parágrafos sucediam e outros antecediavam a página selecionada. Para que não fosse prejudicada a aleatoriedade e respeitados os critérios já estabelecidos, a seleção passou a incorporar parágrafos que extrapolavam a página aleatória para totalizar o número de palavras (entre 310 e 462). Caso esses parágrafos extrapolassem a página antecedendo-a, utilizou-se a barra inclinada para esquerda ‘\’ como marcação; caso extrapolassem a página sucedendo-a, utilizou-se a barra inclinada para direita ‘/’. Após a aplicação destes critérios, o *corpus* 1 contabilizou o total de 3.795 palavras.

Conforme aponta Sinclair (2001, p. X-XI), a diferença entre um *corpus* grande ou pequeno é metodológica e não se refere, necessariamente, à quantidade de textos (ou palavras), assim “[u]m *corpus* pequeno é visto como um conjunto de evidências relevantes e confiáveis e é pequeno o suficiente de modo a poder ser analisado ou manualmente ou processado por um computador de forma preliminar (...); posteriormente, a evidência é interpretada diretamente pelo pesquisador”¹⁶³.

Ainda sobre a extensão do corpus, Biber (2006, p. 251) considera que

[u]m *corpus* deve ser grande o suficiente para representar adequadamente a ocorrência das características analisadas. Em estudos de base gramatical, isso geralmente não é um problema para as características comuns como as frequências gerais de substantivos e verbos. Devido essas características ocorrerem com frequência e regularidade, podem ser estudadas em um corpus pequeno.¹⁶⁴ (grifo meu).

¹⁶³ A small corpus is seen as a body of relevant and reliable evidence, and is either small enough to be analysed manually, or is processed by the computer in a preliminary fashion (...); thereafter the evidence is interpreted by the scholar directly. There is no need to collect the quantities of data needed in order to delay the direct participation of the human being.

¹⁶⁴ A corpus must be large enough to adequately represent the occurrence of the features being studied. In grammatical studies, this is generally not a problem for common features, like the overall frequencies of nouns and verbs. Because these features occur frequently and regularly, they can be studied in a small corpus.

A necessidade de um *corpus* de extensão pequena deve-se ao fato de os procedimentos analíticos, ou seja, a marcação de ocorrências do fenômeno, serem realizados manualmente sem auxílio de ferramentas ou softwares eletrônicos. Conforme lembram Flowerdew e Forest (2009, p. 18), “não há relação unívoca entre um movimento ou passo [retórico] e um padrão realizacional”, o que gera um problema metodológico que justifica os poucos estudos que relacionam os movimentos retóricos a padrões linguísticos, pois “se as relações sistemáticas entre forma e função devem ser identificadas, torna-se extremamente demorado examinar uma grande quantidade de exemplos”¹⁶⁵.

Esta pesquisa repete a metodologia adotada por Figueredo (2007), que se baseia em Biber (1991) quanto à representatividade de um *corpus* do ponto de vista da sua extensão. Após sucessivas análises estatísticas, Biber (1991) delimita um valor mínimo para a extensão de um *corpus* a ser analisado, qual seja 1.500 palavras. Os *corpora* desta pesquisa, portanto, contam com pelo menos duas vezes o valor mínimo necessário. Os procedimentos de categorização e os critérios de análise adotados serão agora explicados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE CATEGORIZAÇÃO E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Uma interlíngua pode ser descrita, do ponto de vista linguístico, através da análise de dados provenientes das produções resultantes das tentativas do aprendiz de utilizar determinada variedade de uma L₂ (SELINKER, 1969; 1972; 1992). Tal descrição é possível devido à natureza da interlíngua que, embora dinâmica e variável, é sistemática (estruturada, e, portanto, passível de análise).

Conforme exposto na Subseção 1.4.1, o objetivo geral desta pesquisa foi observar, analisar e comparar as produções escritas em norma-padrão do português brasileiro, analisando especificamente o critério da ocorrência ou não de metáforas gramaticais ideacionais (especificamente, a nominalização) à luz do fenômeno da ‘complexificação lexicogramatical’.

¹⁶⁵ (...) *there is no one-to-one relation between move or step and realization pattern [...] If systematic relations between form and function are to be identified, it's extremely time-consuming to examine a large number of examples (...)*

De modo geral, os critérios de categorização desta pesquisa seguem as premissas estabelecidas por Biber e Conrad (2009, p. 74) para análise contrastiva de registros¹⁶⁶, porque estas independem da extensão dos corpora.

Os mesmos procedimentos analíticos básicos são necessários, não importando quão grande ou pequena a pesquisa seja: descrever as características situacionais, contabilizar as características linguísticas, interpretar as relações funcionais entre os dois, e comparar dois ou mais registros para identificar o que os torna distintos entre si. Uma pesquisa de pequeno porte baseia-se na análise de um número relativamente pequeno de textos de um registro, e as análises linguísticas são comumente realizadas sem o auxílio de ferramentas computacionais.¹⁶⁷

Quanto à descrição das características situacionais, apontada por Biber e Conrad (2009), já foi abrangida parcialmente pela análise das variáveis do registro de acordo com a proposta de Halliday e Hasan (1989) (cf. Quadro 3) e complementada pelo modelo de instanciação de gêneros baseado no registro que realiza (cf. subseção 2.1.1.2). Esse modelo descritivo viabilizou a observação do emprego dos recursos do sistema linguístico, particularmente, das nominalizações enquanto fenômeno de complexidade crescente (cf. subseção 3.2.1), para atender Biber e Conrad (2009) quanto à contabilização, comparação e interpretação (cf. Subseção 2.1.1).

Por fim, considerando que serão observadas exclusivamente as metáforas gramaticais ideacionais que se realizam pela nominalização, também foi necessário estabelecer critérios para a verificação. O recurso disponível, na gramática do português brasileiro, para construir nominalizações, em geral, ocorre por derivação, particularmente a derivação sufixal (no caso de verbo, às vezes, denominada de ‘deverbal’). De acordo com Basílio (1987, p. 29),

¹⁶⁶ Cabe lembrar, entretanto, que os conceitos de registro para Halliday (1978) e Halliday e Hasan (1989) e para Biber (1988/1991) não são compatíveis. Beber Sardinha (2000, p. 105) observa que “é um conceito assumidamente impreciso (‘cover term’), podendo definir tanto variedades de caráter geral, como ‘conversação’, quanto específicas, como por exemplo, os textos escrito por um certo autor. Assim, prosa acadêmica, conversação espontânea e editoriais jornalísticos seriam três registros diferentes. Não é feita uma diferenciação formal entre ‘registro’ e ‘gênero’, ao contrário de outras áreas (e.g. linguística sistêmico-funcional). O termo ‘registro’ é o mais empregado.”

¹⁶⁷ *The same basic analytical steps are required no matter how large or small a study is: describing situational characteristics, counting linguistic features, interpreting the functional associations between the two, and comparing two or more registers to identify what makes them distinctive. A small-scale study is based on analysis of relatively few texts from a register, and the linguistic analyses are typically carried out without the aid of computers.*

[n]aturalmente, encontramos afixos de diferentes graus de generalidade e seu teor de produtividade está provavelmente ligado a esse grau de generalidade. Temos num extremo, por exemplo, o caso da nominalização de verbos, isto é, do conjunto de processos derivacionais responsáveis pela transformação de verbos em substantivos. A produtividade deste tipo de processo é quase absoluta em português; e trata-se de uma noção de grande generalidade.

Assim, o procedimento utilizado foi a busca pela presença de nomes que apresentassem sufixos nominais e que ocupassem a posição de núcleo de um grupo nominal – quanto à configuração ‘processo → ente’ (HALLIDAY, 1998). As nominalizações foram computadas a partir da ocorrência de palavras com sufixos específicos de acordo com o Quadro 24.

Quadro 24 – Sufixos que formam substantivos a partir de verbos

Formação de substantivos a partir de verbos		
Sufixo	Sentido	Exemplos
-ança -ância -ença -ência	ação ou resultado dela, estado	confiança, matança discordância, dominância nascença, malquerença aderência, abrangência
-ante -ente -inte	agente	fumante, falente, amante nutriente, referente contribuinte, ouvinte
-(d)or -(t)or -(s)or	agente, instrumento da ação	varredor, lixador instrutor, refletor defensor, compressor
-ção -ção	ação ou resultado dela	recepção, acareação expulsão, ascensão
-douro -tório	lugar ou instrumento da ação	ancoradouro, matadouro suspensório, lavatório
-(d)ura -(t)ura -(s)ura	resultado ou instrumento da ação, noção coletiva	queimadura, ferradura criatura, pintura rasura, censura
-mento	ação ou resultado, instrumento da ação, noção coletiva	açóitamento, pagamento, instrumento, mantimento, faturamento

Fonte: Abaurre; Pontara (2006, p. 595).

Este procedimento, entretanto, não se provou eficiente porque a simples identificação de um grupo nominal que apresente as características citadas não implica,

necessariamente, que o mesmo seja, de fato, metafórico, mas apenas que tem potencial para tal.

Desta forma, um passo metodológico crucial para definir ou não se determinada ocorrência corresponde a uma metáfora é a descompactação metafórica (*unpacking*), ou seja, a possibilidade de, através da propriedade da agnação¹⁶⁸, obter outras formas estruturais para o mesmo significado ideacional realizado no grupo nominal em análise. Com base em Halliday (1989), compreende-se como ocorrência metafórica, a possibilidade de, para a descompactação, inserir ou extrair do nome em questão um grupo verbal (processo), o que indica a presença de uma oração encapsulada/empacotada.

Seguindo o modelo estabelecido em Halliday e Matthiessen (1999, p. 230), a forma de apresentação mais comum é o par forma metafórica/forma não metafórica; entretanto, os autores admitem a existência de várias possíveis formas metafóricas.

The truest confirmation of the accuracy of our knowledge is the effectiveness of our actions. / If we act effectively this most truly confirm that we know [things] accurately.

Griffith's energy balance approach to strength and fracture also suggested the importance of surface chemistry in the mechanical behavior of brittle materials. / Because Griffith approached [the study of] strength and fracture [using the concept of] balance of energy, we realized that chemistry surface was important in [determining] how brittle materials behaved [under] mechanical [conditions].

Fornecemos todos estes exemplos aos pares [metafórico/não metafórico], mas é necessário esclarecer que, a partir de qualquer destes exemplos, haverá um número distinto de formas de expressão agnatas correspondentes. Ademais, dentre duas variantes de cada um destes pares, é possível construir um número de passos intermediários: intermediários no sentido de haver uma distância mínima entre uma variante e as outras no outro pólo.¹⁶⁹

¹⁶⁸ Agnação é uma “[p]ropriedade da organização sistêmica (paradigmática): associabilidade entre as opções paradigmáticas representadas como termos dos sistemas de uma dada rede de sistemas.” (*Property of the systemic (paradigmatic) axis of organization: relatedness among paradigmatic options, represented as terms in the systems of a system network.*) (MATTHIESSEN; LAM; WU, 2010, p. 49).

¹⁶⁹ *We have set these examples out in pairs; but it will be clear that given any one such example, there will be a number of different agnate expressions corresponding to it. Furthermore, between the two variants in each of these pairs it would be possible to construct a number of intermediate steps: intermediate in the sense that there would be minimal distance between any one variant and those on either side of it.*

Assim, poderíamos pensar em um *continuum* em que as formas metafóricas sejam distribuídas entre dois pólos, em que cada qual representa, respectivamente, a forma menos condensada/metaforizada e a forma mais altamente condensada/metaforizada. Desta forma, constitui-se como outro passo metodológico, sempre que possível, realizar a descompactação metafórica de modo a fornecer a variante menos metaforicamente condensada, para tornar perceptíveis os diferentes significados ideacionais que tenham, por ventura, sido encapsulados.

Assim, os *corpora* foram analisados, e as ocorrências metafóricas destacadas em **negrito**, com a descompactação apresentada ao lado entre colchetes ‘[]’ – os *corpora* analisados se encontram nos Apêndices. As ocorrências foram contabilizadas individualmente por texto e depois coletivamente por *corpus*. Para neutralizar possíveis distinções de cálculo (pois o número de palavras de um *corpus* é ligeiramente maior do que outro), os números absolutos foram transformados em Índices de Frequência Simples¹⁷⁰ (IFS) e, posteriormente, em percentuais.

O próximo capítulo trata da apresentação dos resultados e da sua discussão.

¹⁷⁰ Um IFS é o número de ocorrências de um dado traço por cada 1.000 palavras de texto, que é o número de ocorrências do traço dividido pelo total de palavras de cada *corpus*, com o resultado multiplicado por 1.000. Esse é um recurso estatístico para se neutralizar o fato de que os *corpora* têm número de palavras total diferentes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A língua de um indivíduo segue o curso de sua vida: desenvolve-se do zero, atinge a maturidade e eventualmente cessa/falece, talvez com um interstício de declínio. Apenas o sistema linguístico evolui, persistindo através da mudança constante, interagindo com o ambiente.¹⁷¹

HALLIDAY, 2010 [2013, p. 238], grifos do autor.

5.1 RESULTADOS

Nesta seção, encontram-se os resultados das análises. O *corpus* 1 contém 3.795 palavras e o *corpus* 2, 3782 palavras. Esses números foram utilizados para calcular o IFS por *corpus*; individualmente, também foram calculados os IFS de cada texto e também o IFS médio de cada *corpus*. Os resultados e as discussões serão apresentados referentes a cada hipótese, que aparece repetida no primeiro parágrafo de 5.1.1 e de 5.1.2. Os resultados dessa pesquisa, no entanto, por se tratar de um estudo de caso e dado seu caráter exploratório, possuem baixo nível de generalização.

5.1.1 Hipótese 1

Sendo a ontogênese da escrita (CHRISTIE, 2010) um fenômeno de natureza única que se inicia, por excelência, no ambiente escolar, de modo complementar à fala (HALLIDAY, 2008), ocorre, ao longo do período de escolarização, o processo de complexificação dos recursos linguísticos; Christie (2004) observa que a escrita parte de uma realização congruente para uma não congruente (portanto, metafórica), no entanto, este procedimento é bastante complexo, ocorrendo apenas entre o final da infância e o início da adolescência, refletindo o amadurecimento cognitivo e também linguístico (HALLIDAY, 1993b). A escrita acadêmica (ou seja, o registro que a organiza e os gêneros que a realizam) é considerada o maior e mais representativo grau de prática escrita nas culturas letradas atuais; ela representa um dos pólos do *continuum* de

¹⁷¹ *The language of the individual speaker follows the course of their life: it develops from base zero, grows to maturity, and eventually dies, perhaps with an intervening period of decline. Only the language system evolves, persisting through constant change in interaction with its environment.*

progressão de registros ao longo do sistema linguístico da semiose verbal, conforme propõe Matthiessen (2009a); desta forma, a escrita acadêmica incorpora aspectos dos demais registros, mas possui características que a distinguem dos demais (não acadêmicos), apresentando, assim, um maior nível de abstração semiótica marcado pela presença de metáforas gramaticais, cuja manifestação linguística se caracteriza por um texto mais lexicalmente denso e menos gramaticalmente intrincado. As pesquisas que apontam os traços linguísticos citados referem-se, em grande parte, à língua inglesa; entretanto, por ser característica do discurso científico, a escrita acadêmica em língua portuguesa também apresenta ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais. Os resultados das análises do *corpus* 1 são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Ocorrência de nominalizações e de IFS por texto e geral para o *corpus* 1

ARTIGO	TOTAL DE PALAVRAS SELECIONADAS	NOMINALIZAÇÕES	IFS POR TEXTO
Delta 1	401	13	32,41
Delta 2	362	5	13,81
Delta 3	451	4	8,86
Delta 4	366	14	38,25
Delta 5	318	3	9,43
Delta 6	450	10	22,22
Delta 7	369	7	18,97
Delta 8	388	4	10,30
Delta 9	326	7	21,47
Delta 10	375	3	8
TOTAL	3.795	70	

Índice de Frequência Simples (ocorrência por 1000 palavras do corpus) = 18,44

Fonte: Elaboração do autor.

A Tabela 2, referente ao *corpus* 1, apresenta a quantidade de ocorrências de nominalizações em números absolutos por texto e em IFS para o corpus como um todo. O IFS médio de ocorrência de nominalizações deste *corpus* é 18,37. Observa-se que há ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais em todos os textos do *corpus* 1, com IFS mínimo de 8 e máximo de 38,25.

A partir dos resultados expostos, pode-se confirmar a Hipótese 1, que diz respeito à escrita acadêmica incorporar aspectos dos demais registros, mas possuir características distintas, sendo, a principal, a presença de abstrações por meio da ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais, cuja manifestação linguística se caracteriza, especificamente para o caso desta pesquisa, pela ocorrência de nominalização.

5.1.2 Hipótese 2

Devido à pouca produção e familiaridade com práticas escritas durante a Educação Básica (cf. subseção 1.1), o gênero redação de vestibular não apresenta complexificação quanto à ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais e, portanto, o ingressante no Ensino Superior não possui conhecimentos linguísticos capazes de respaldar as diversas atividades escritas que devem ser por ele desempenhadas. Os resultados das análises do *corpus* 2 são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Ocorrência de nominalizações e de IFS por texto e geral para o *corpus 2*

Redações	Nº DE PALAVRAS	Nº DE NOMINALIZAÇÕES	IFS POR TEXTO
Fuvest 1 (2009)	310	6	19,35
Fuvest 2 (2009)	321	14	43,61
Fuvest 3 (2010)	368	5	13,58
Fuvest 4 (2010)	416	3	7,21
Fuvest 5 (2011)	375	5	13,33
Fuvest 6 (2011)	321	13	40,49
Fuvest 7 (2012)	458	11	24,01
Fuvest 8 (2012)	327	6	18,34
Fuvest 9 (2013)	462	1	2,16
Fuvest 10 (2013)	424	5	11,79
TOTAL	3.782	69	
Índice de Frequência Simples (ocorrência por 1000 palavras do corpus) = 18,24			

Fonte: Elaboração do autor.

A Tabela 3, referente ao *corpus 2*, apresenta a quantidade de ocorrências de nominalizações em números absolutos por texto e em IFS para o corpus como um todo. O IFS médio de ocorrência de nominalizações deste *corpus* é 19,38. Observa-se que há ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais em todos os textos do *corpus 2*, com IFS mínimo de 2,16 e máximo de 43,61.

Para fins de comparação e devido à inexistência de outros estudos que tenham analisado nominalizações em escrita escolar, tomo por base os resultados de Al-Adeimi

(2014)¹⁷². Nesse estudo, foram coletados 98 ensaios argumentativos de duas matérias escolares do 6º ano: Ciências (50) e Ciências Sociais (48). Nos ensaios de Ciências Sociais, foram contabilizadas 56 nominalizações. Assim, temos a média de 1,16 nominalizações por texto. Considerando a média, em número absolutos do *corpus* 2, 6,9, percebe-se a complexificação pela ocorrência de nominalizações, o que refuta a Hipótese 2.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.2.1 Hipótese 1

Os resultados expostos na Tabela 2 sinalizam que a nominalização também pode ser considerada característica do discurso acadêmico escrito em norma-padrão da língua portuguesa variante brasileira. A ocorrência de metáforas gramaticais no *corpus* 1 praticamente não apresentou disparidade em relação às ocorrências do *corpus* 2; é importante destacar que, enquanto as redações de vestibular foram investigadas em sua inteireza, apenas uma parte de uma seção dos artigos acadêmicos foi analisada.

Se calcularmos, portanto, a média de ocorrência (o produto da divisão do número de todas as ocorrências no *corpus* pelo número total de textos) para o *corpus* 2, chegaremos, em números absolutos, ao valor de 7 metáforas gramaticais por parte de seção do texto. Se utilizarmos o IFS do *corpus* 2 (18,44 para cada 1000 palavras) e generalizarmos para o número total de palavras que um artigo acadêmico costuma apresentar (entre 10000 e 15000 palavras), teríamos um número que oscilaria, idealmente, entre 188 e 276 ocorrências de metáforas gramaticais ideacionais por exemplar. Dessa forma, é possível hipotetizar que, se os artigos tivessem sido analisados em sua inteireza, os resultados, por texto, teriam sido consideravelmente diferentes, o que faria com que a Hipótese 2 continuasse refutada em relação aos resultados de Al-Adeimi (2014), mas se confirmaria em relação aos resultados *corpus* 1.

É necessário ainda lembrar que foram computadas apenas as ocorrências de metáfora gramatical ideacional do tipo 1, ‘Processo → Ente’, devido aos poucos estudos descritivos sobre a organização lógica do grupo nominal e dos complexos oracionais

¹⁷² Este estudo não consta na seção Revisão de Literatura II, pois não tive acesso a ele na íntegra, apenas a seu resumo, assim, não havia informações suficientes para resenhá-lo como uma base teórica; contudo, sendo a única referência encontrada que tenha realizado uma análise quantitativa que observasse a presença de nominalizações na escrita escolar, apresento os resultados como base de comparação.

que atendam às especificidades da gramática do português brasileiro. Assim, ainda carecem de comprovação as demais realizações metafóricas apontadas por Halliday (1998; 2008) (cf. Quadro 15), o que pode elevar sensivelmente os números totais de ocorrência das metáforas gramaticais ideacionais, ainda que a elevação ocorra em ambos os corpora, é provável que ela ocorra de forma desproporcional, ou seja, o número seja maior para o *corpus 1* do que para o *corpus 2*.

5.2.2 Hipótese 2

Quanto à refutação da Hipótese 2, ela precisa ser relativizada. Deve-se levar em consideração que os textos do *corpus 2* pertencem a alunos da região Sudeste, especialmente de São Paulo, estado mais rico da federação, e de serem as “melhores redações”, o que pode ser uma possível causa da baixa diferença entre os corpora.

A ocorrência de complexificação, que refuta a Hipótese 2, contudo, corrobora para a existência da interlíngua intralinguística (cf. Subsubseção 2.2.4 e 2.2.5) que surge com o aprendizado da escrita padrão em ambientes educacionais. Nesse sentido, a variação na ocorrência entre textos produzidos em um mesmo processo seletivo (os anos de 2009 e 2012, por exemplo) demonstra que os alunos empregam os recursos de maneira diferente e este dado, por sua vez, pode ser também explicado por compreender que os alunos estejam em diferentes estágios de desenvolvimento da IL PNP-PP, ou seja, possuem um repertório de recursos distintos e, portanto, empregam-nos de maneira também distinta.

Os resultados também apontam para o fato de não haver relação diretamente proporcional entre o tamanho do texto e o número de nominalizações, pois, enquanto o maior texto (Fuvest 9), com 462 palavras, apresenta IFS 2,16, e Fuvest 2, o segundo menor texto, com 321 palavras, apresenta IFS 43,61. Esse aspecto corrobora com as discussões a respeito de a ocorrência de metáforas gramaticais ideacionais contribuir para a construção de textos mais densos, ou seja, uma estratégia possível para se construir textos com grande quantidade de informações (complexos experienciais) dispondo de pouco espaço ou extensão, seria utilizar-se das metáforas gramaticais ideacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Por compreender a organização funcional da língua, estamos habilitados a explicar o sucesso e o fracasso no aprendizado por meio da língua... Podemos também perceber quanto do fracasso está no aprendiz e quanto dele reside na língua que se está utilizando para ensinar.”¹⁷³

(HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 45)

Considerando os resultados exposto no capítulo anterior, esta pesquisa cumpriu o objetivo geral formulado, qual seja, analisar o registro escolar por meio do gênero ‘redação de vestibular’ (texto dissertativo-argumentativo) e acadêmico por meio do gênero artigo acadêmico, com a finalidade de verificar empiricamente se o egresso da Educação Básica e aspirante ao Ensino Superior apresenta o uso consistente de determinados recursos linguísticos que serão necessários para as diversas atividades escritas que deverão ser por ele desempenhadas. A utilização desses recursos foi observada a partir do fenômeno da complexificação lexicogramatical da IL relativa ao meio escrito (IL PBNP-PBP) e ao ambiente educacional, confirmada pela constatação da Hipótese 1 e refutação da Hipótese 2.

A despeito do baixo poder de generalização, esta pesquisa traz a noção de ‘complexificação’ para a seara de discussões sobre o desenvolvimento de língua, particularmente dos sistemas de escrita. As linguagens escolar e acadêmica possuem recursos e características que não ocorrem naturalmente nas diversas interações do cotidiano, sendo de grande importância considerar como empregá-los para viabilizar o desenvolvimento pleno do conhecimento. Conforme assevera Christie (2004, p. 25), “qualquer programa educacional que falhe em ensinar os gêneros necessários à participação bem-sucedida no aprendizado escolar e também nas etapas subsequentes da vida é simplesmente irresponsável”¹⁷⁴.

A escrita escolar carece de estudos longitudinais – como o que Christie e Derewianka (2008) desenvolveram para descrever os recursos linguísticos referentes ao desenvolvimento da aprendizagem escolar da língua inglesa – que sejam capazes de

¹⁷³ *By understanding the functional organisation of language, we are enabled to explain success and failure in learning through language (...). We can also see how far the fault lies in the learner and how far it lies in the language that is being used to teach.*

¹⁷⁴ *(...) any educational program that fails to teach the genres needed for successful participation in school learning, as well as much subsequent life, is simply irresponsible.*

esclarecer aspectos relativos aos recursos que as crianças desenvolvem nas diferentes etapas. Assim, os professores poderiam avaliar melhor o domínio de escrita dos alunos e planejar atividades que os façam tomar consciência desses recursos e viabilizar a utilização destes em diversos textos e contextos. Dentre as muitas pedagogias, por exemplo, destaco aquela que também se origina da teoria da LSF, a pedagogia de gêneros da Escola de Sydney, na qual o aprendizado é baseado em estágios desenvolvidos individual e coletivamente que resultam no controle efetivo de um gênero e dos recursos nele empregado – este programa é atualmente conhecido como *Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012).

Para a escrita acadêmica, é necessário considerar a heterogeneidade dos ingressantes, que, a depender do contexto, podem possuir pouca prática com a escrita e, portanto, possuir recursos limitados. Nesse sentido, as universidades podem (e devem) realizar ações específicas que proporcionem aos alunos o desenvolvimento pleno dos recursos de escrita, tanto para necessidades de modo geral quanto para aquelas voltadas para as próprias disciplinas, considerando suas idiossincrasias. Humpfrey et al. (2010), por exemplo, também embasados na teoria da LSF, propõem um modelo de análise conhecido como 3 x 3, uma matriz que relaciona as três metafunções e sua relação com cada uma das variáveis do registro, a fim de descrever os principais recursos principais para construir significados em textos acadêmicos de diferentes disciplinas. A análise detalhada desses recursos e a conscientização das funções que exercem para a construção do texto empoderam o aluno e o habilitam a atuar na esfera acadêmica não apenas de forma passiva como receptor/leitor mas também ativamente como produtor/autor. Estudos recentes de intervenção pedagógica, por exemplo, comprovam a eficácia dessa abordagem.

A análise manual e a inexistência de corpora de desenvolvimento de escrita são fatores de impacto para este tipo de pesquisa. Assim, mesmo com os avanços da Linguística de Corpus e da diversificação das correntes linguísticas, pouca atenção é dispensada para este campo. Uma agenda de pesquisas em desenvolvimento de escrita de qualquer nível deve incluir a coleta dos diversos gêneros que circulam nas instituições sociais. A partir daí, a análise detalhada e a sistematização dos recursos empregados e, por fim, a formulação de uma proposta curricular que favoreça o ensino explícito de tais recursos.

Quanto ao traço linguístico que foi especificamente estudado, a nominalização, é preciso ainda investigar os demais casos apontados por Halliday

(1998; 2008), que foram omitidos dessa pesquisa para torná-la factível; a análise detalhada da organização do grupo nominal do português brasileiro também carece de mais pesquisas – há diferenças na forma como se organiza o grupo nominal em diferentes registros, o escolar e o acadêmico, por exemplo?

Um estudo recente de Douglas Biber e Bethany Gray intitulado “Desafiando estereótipos sobre a escrita acadêmica: complexidade, elaboração e explicitude” (livre- tradução de *Challenging stereotypes about academic writing: complexity, elaboration, explicitness*) traz dados interessantes a respeito das três características apontadas no título. Os resultados apontam a compreensão da complexidade, da elaboração e da explicitude diretamente relacionadas ao uso de nomes: a escrita acadêmica é complexa do ponto de vista da organização dos nomes em estruturas nominais longas; é elaborada do ponto de vista da quantidade de informação, contudo, essa informação se encontra comprimida ou compactada nessas estruturas nominais, e é explícita por estar situada e não depender, em geral, de referentes externos ao texto, entretanto, muitas das relações entre os elementos do texto não estão explícitas, o que requer do leitor conhecimento da área e das formas de produção desse tipo de texto.

Essas constatações apenas corroboram com o que foi afirmado por Halliday (1989; 1993; 1998; 2008). Entretanto, todos os estudos referem-se à língua inglesa, o que aponta a necessidade de estudos semelhantes para a língua portuguesa variante brasileira. Neste sentido, essa dissertação representou apenas o movimento inicial, pois, dada a incompletude característica da atividade de pesquisa científica, há ainda muito a ser investigado!

REFERÊNCIAS

- ACHUGAR, M; COLOMBI, M. C. Systemic Functional Linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: The case of Spanish heritage language learners. In: ORTEGA, L; BYRNES, H (eds.). **The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities**. New York: Routledge/Taylor & Francis, 2008, p. 36-57.
- ADJEMIAN, C. On the Nature of Interlanguage Systems. **Language Learning**, v. 26, n. 2, p. 297-320, 1976.
- AL-ADEIMI, S. An investigation of nominalizations in sixth grade argumentative writing: A cross-subject analysis. (Poster). Twenty-First Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading (2014). Harvard Graduate School of Education. Disponível em: <https://triplesr.org/investigation-nominalizations-sixth-grade-argumentative-writing-cross-subject-analysis>. Acesso em: junho/2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, C. G. **O sistema semântico de projeção e sua dispersão gramatical em português brasileiro: uma descrição sistêmico-funcional orientada para os estudos linguísticos da tradução**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Curso de Letras? Pra Quê?** Conferência de abertura do Encontro Brasileiro dos Estudantes de Letras. Novembro/2012: UnB, Brasília, DF. Disponível em: http://www.parabolaeditorial.com.br/website/index.php?option=com_content&view=article&id=224:curso-de-letras-pra-que&catid=63:blog&Itemid=131. Acesso em: junho de 2013.
- BAGNO, M. **Gramática, pra que te quero?** – Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymar, 2010.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARBAUD, P. A Língua do Estado – O Estado da Língua. In: BAGNO, M. (org.). **Norma Linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 255-278.
- BARRASS, R. **Os cientistas precisam escrever: guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes**. 3ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.
- BARTON, D.; PAPEN, U. (Eds.). **The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds**. Nova York: Continuum, 2010.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BERNARDINO, C. G. Artigo acadêmico: a construção de significados interpessoais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, n. 3, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: março/2013.
- BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 443-461, 2012.
- BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.
- BHATIA, V. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London/New York: Continuum, 2004.
- BISOL, L. Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica. **DELTA**, São Paulo, v. 20, n. especial, 2004, p. 59-70.
- BORGES NETO, J. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: janeiro/2013.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 (Anos Finais do Ensino Fundamental): Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BRASIL. **Lei 4024, de 20 de novembro de 1961**. Brasília: 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: janeiro/2013.
- BRASIL. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: janeiro/2013.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5ª ed. Nova York: Pearson Longman, 2007.
- BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S.; YALLOP, C. **Using functional grammar: An explorer's guide**. 2 ed. Sydney: NCELTR, 2001.
- BYBEE, J. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYRNES, H. (ed.). **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**. London: Continuum, 2006.

BYRNES, H. Instructed language acquisition as meaning making: A systemic-functional approach. *Linguistics and Education* (20) (1), 2009a, p. 1-80.

BYRNES, H. Systemic-functional reflections on instructed foreign language acquisition as meaning making: An introduction. *Linguistics and Education* (20) (1), 2009b, p. 1-9.

CAFARREL, A. **A Systemic Functional Grammar of French: from grammar to discourse**. London: Continuum, 2006.

CAFFAREL, A. Systemic functional grammar and the study of meaning. In: HEINE, B.; NARROG, H (orgs.). **The Oxford Handbook of Linguistic Analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 883-914.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação** (FaE/PPGE/UFPel). Pelotas (35), 2010, p. 171-193.

CARSTENS, A. Preferred genres and rhetorical modes in the humanities and social sciences. *Language Matters*, 39(1): p. 49–65, 2008.

_____. Meaning-making in academic writing: A comparative analysis of pre- and post-intervention essays. *Language Matters* 42 (1), p. 3-21, 2011.

_____.; FLETCHER, L. (2009a) Quantitative evaluation of a subject-specific essay-writing intervention. *SA Journal of Linguistics and Applied Language Studies*, 27(3): p. 84–97, 2009.

_____.; FLETCHER, L. (2009b). Evaluation of a cross-disciplinary intervention for improving the academic writing abilities of undergraduate students. *SA Journal for Language Teaching*, 43(2): p. 58–66, 2009.

CHRISTIE, F. Developing and implementing genre-based pedagogy: a systemic functional linguistic perspective. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Vol. 4, N. 1, 2011, p. 1-21.

CHRISTIE, F. **Language Education in the Primary Years**. Sydney: University of New South: Wales Press, 2005.

CHRISTIE, F. **Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective**. Michigan: Wiley-Blackwell, 2012.

CHRISTIE, F. Systemic Functional Linguistics and a Theory of Language in Education. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, nº 46, 2004, p. 13-40.

CHRISTIE, F. The development of abstraction in adolescence in subject English. In: SCHLEPPEGRELL, M.; COLOMBI, M. C. (Eds.) **Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power**. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 2002, p. 45–66.

CHRISTIE, F. The ontogenesis of writing in childhood and adolescence. In: WYSE, Dominic; ANDREWS, Richard; HOFFMAN, James (ed.). **The Routledge International Handbook of English Language, and Literacy Teaching**. London and New York: Routledge, 2010, p. 146-158.

CHRISTIE, F; DEREWIANKA, B. **School Discourse: Learning to Write across the Years of Schooling**. London and New York: Continuum, 2008.

CHRISTIE, F; MACKEN-HORARIK, M. Disciplinarity and School Subject English. In: CHRISTIE, F.; MATON, K. **Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives**. Nova York: Continuum, 2011, p. 175 - 196.

CHRISTIE, F; MARTIN, J. R. **Genres and institutions: functional perspectives on educational discourse**. Londres/Nova York: Continuum, 2000.

CILLIERS, P. **Complexity and postmodernism: Understanding complex systems**. London: Routledge, 1998.

COFFIN, C.; DONOHUE, J. P. Academic Literacies and Systemic Functional Linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes* (11), 2012, p. 64-75.

COFFIN, C; CURRY, M. J. (et al). **Teaching Academic Writing: A toolkit for higher education**. Nova York: Routledge, 2003.

COLOMBI, M. C. Academic Language Development in Latino Students' Writing in Spanish In: SCHLEPPEGRELL, M. J.; COLOMBI, M. C. (ed.). **Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 2002, p. 67-86.

COLOMBI, M. C. Grammatical metaphor: academic language development in Latino students in Spanish. In: BYRNES, H. (ed.). **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**. London: Continuum, 2006, p. 147-163.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. 4^a ed. Londres: Hodder Education, 2008.

COOK, V; BASSETI, B. An Introduction to Researching Second Language Writing Systems. In: COOK, V; BASSETI, B. **Second Language Writing Systems**. Nova York: Multilingual Matters, 2005, p. 1-67.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error Analysis: perspectives on second language acquisition**. London: Longman, 1974. p. 19-27.

CORDER, S. P. Language-learner language. In: Richards, J. C. (Ed.). **Understanding second and foreign language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1978, p. 71-93.

CORDER, S. P. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

- CORREA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COULMAS, F. **The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.
- COULMAS, F. **Writing Systems: an introduction to their linguistic analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CUNHA, C. **Gramática do Português Contemporâneo**: edição de bolso. 2 ed. Rio de Janeiro: Lexicon; Porto Alegre: L&PM, 2008.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DULAY, H; BURT, M. Creative construction in second language and teaching. In: BURT, M.; DULAY, H. (Eds.). **On Tesol '75: New directions on second language learning, teaching and bilingual education**. Washington, DC: TESOL, 1975, p. 21-32.
- DULAY, H; BURT, M. Natural sequences in child second language acquisition. **Language Learning**, 24, 1974b, p. 37-53.
- DULAY, H; BURT, M. You can't learn without goofing. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error Analysis: perspectives on second language acquisition**. London: Longman, 1974a. p. 55-123.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 1ª ed. Londres: Pinter, 1994.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2ª ed. Londres: Continuum, 2004.
- EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. A. (ed.). **Discourse as Structure and Process**. London: Sage, 1997, p. 230-256.
- ELLIS, R. The origins of interlanguage. **Applied Linguistics** 3 (3), p. 207 – 223, 1982.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1985.
- ELLIS, R. **Classroom Second Language Development: A study of classroom interaction and language acquisition**. London: Prentice Hall, 1988.
- ELLIS, R. **Second Language Acquisition and Language Pedagogy**. Grã-Bretanha: Multilingual Matters, 1992.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. 1 ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. Item versus System Learning: Explaining Free Variation. **Applied Linguistics**, v. 20 n. 4, 1999, p. 460-80.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. **Analysing Learner Language**. Oxford: Oxford University, 2005.

FANG, Z.; SCHLEPPEGRELL, M. J.; COX, B. E. Understanding the language demands of schooling: nouns in academic registers. **Journal of Literacy Research**, v. 38, n. 3, p. 247-263, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FIGUEREDO, G. P. **Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro**: contribuições para os estudos multilíngues. 375p. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

FLOWERDEW, J.; FOREST, R. W. Schematic structure and lexico-grammatical realization in corpus-based genre analysis: the case of 'research' in the PhD Literature Review. In: CHARLES, M.; PECORARI, D.; HUNSTON, S. (eds.). **Academic Writing**: at the interface of corpus and discourse. Nova York: Continuum, 2009, p. 15-36.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition**: an introductory course. 3ª ed. Nova York: Routledge/Taylor Francis, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRISPINO, I. S. **Alunos em Desajuste de Idade e Série**. Artigo Online. Publicado em novembro de 2002. Disponível em: http://izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1460. Acesso: Janeiro/2013.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. Londres: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: The social interpretation of language and meaning. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. (1980). Three aspects of children's language development: learning language, learning language through, learning about language. In: WEBSTER, J. J. **The language of early childhood**: Collected works of M. A. K. Halliday (Vol. 4), 2004. Londres e Nova York: Continuum, p. 308-326.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. Towards probabilistic interpretations of grammar. (1991a). In: In: WEBSTER, Jonathan J. (ed.). **Computational and quantitative studies**. London, New York: Continuum, 2005, p. 42-62.

HALLIDAY, M. A. K. Corpus studies and probabilistic grammar. (1991b). In: In: WEBSTER, Jonathan J. (ed.). **Computational and quantitative studies**. London, New York: Continuum, 2005, p. 63-75.

HALLIDAY, M. A. K. On the Language of Physical Science (1993a). In: HALLIDAY, M.A.K.; MARTIN, J. R. (Eds). **Writing science: literacy and discursive power**. London/Washington: The Falmer Press, 1993, p. 54-68.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning (1993b). **Linguistics and Education**, n. 5, v. 2, 1993, p. 93-116.

HALLIDAY, M. A. K. A language development approach to education (1994a). In: WEBSTER, J. J. **Language and education**. Londres e Nova York: Continuum, 2007, p. 368-382.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar** (1994b). 2ª Edição. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. (1995). Computing meanings: some reflections on past experience and present prospects. In: WEBSTER, Jonathan J. (ed.) **Computational and quantitative studies**. London, New York: Continuum, 2005, p. 239-267.

HALLIDAY, M. A. K. (1996) On grammar and grammatics. In: WEBSTER, J. J. **On Grammar**. Collected Works of M. A. K. Halliday (Vol. 1). Londres e Nova York: Continuum, 2002. p. 384-417.

HALLIDAY, M. A. K. (1998a). Things and relations: regrammaticising experience as technical knowledge. In: Martin, J. R.; Veel, R. (Eds.). **Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science**. London: Routledge, 1998, p. 185-235.

HALLIDAY, M. A. K. (1998b) Representing the child as a Semiotic Being (One who means). In: WEBSTER, J. J. **The language of early childhood: Collected works of M. A. K. Halliday** (Vol. 4), 2004. Londres e Nova York: Continuum, p. 6-27.

HALLIDAY, M. A. K. Learning how to mean: Explorations in the development of language. In: WEBSTER, J. J. **The language of early childhood: Collected works of M. A. K. Halliday** (Vol. 4), 2004a. London e New York: Continuum, 2004. p. 28-59.

HALLIDAY, M. A. K. **Complementarities in Language**. Beijing: The Comercial Press, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. Methods – Techniques – Problems. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER. J. J. **Continuum Companion to Systemic-Functional Linguistics**. London: Routledge, 2009, p. 59-86.

HALLIDAY, M. A. K. On Grammar as the Driving Force from Primary to Higher-order Gonsciousness. In: WILLIAMS, G.; LUKIN, A. **The Development of Language: Functional Perspective on Species and Individuals**. Londres: Continuum, 2004b, p. 15-44.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: aspects of language in a socialsemiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum Companion to Systemic-Functional Linguistics**. London: Routledge, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3ª ed. Londres: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing experience as meaning: a language based approach to cognition**. London: Cassell, 1999.

HANCOCK, C. How Linguistics Can Inform the Teaching of Writing. In: BEARD, R.; MYHILL, D.; RILEY, J.; NYSTRAND, M. (Eds.). **Handbook of Writing Development**. London: Sage, 2009, p. 194 – 207.

HARTLEY, J. **Academic writing and publishing: a practical guide**. New York: Routledge, 2008.

HASAN, R. Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*, n. 9, p. 221–75, 1989.

HASAN, R. **Semantic Variation: Meaning in Society and Sociolinguistics** (The Collected Works of Ruqaiya Hasan, Vol. 2). London: Equinox, 2005.

HASAN, R. The conception of context in text. In: FRIES, P. H.; GREGORY, M. J. (eds.). **Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives. Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday. Advances in Discourse Processes Vol. L**. Norwood, NJ: Ablex, 1995, p. 183–283.

HASAN, R.; PERRETT, G. Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching. In: ODLIN, T (Ed.). **Perspectives on pedagogical grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, pp. 179–226.

HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. Using a small corpus to obtain data for teaching a genre. In: GHADESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. **Small Corpus Studies and ELT**. Amsterdam: John Benjamins, 2001, p. 93-134.

HUMPFREY, S.; MARTIN, J. R.; DREYFUS, S.; MAHBOOB, A. The 3x3: Setting Up a Linguistic Toolkit for Teaching Academic Writing. In: MAHBOOB, Ahmar; KNIGHT, N. K. (eds.). **Applicable Linguistics**. Londres e Nova York: Continuum, 2010, p. 185 – 199.

INAF BRASIL 2009. **Indicador de Analfabetismo Funcional: Edição Especial Jovens Metropolitanos**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inaf_jovens_diagramado_final.pdf. Acesso em: janeiro/2013.

INAF BRASIL 2011-2012. **Indicador de Analfabetismo Funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf. Acesso: janeiro/2013.

KRESS, G. **Before Writing**: Rethinking the paths to literacy. Londres e Nova York: Routledge, 1997.

KRESS, G. **Learning to Write**. 2 ed. Londres e Nova York: Routledge, 1994.

LABOV, W. **The Study of Language in its Social Context**. *Studium Generale* 23, p. 30-87, 1969.

LABOV, W. Where does the linguistic stop? A response to Beatriz Lavandera. **Working Papers Sociolinguistics**, nº. 44, 1978.

LADO, R. **Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LANTOLF, J. P. Re(de)fining language proficiency in light of the concept of 'languaculture'. In: BYRNES, H. (ed.). **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**. London: Continuum, 2006, p. 72 – 91.

LANTOLF, J. P. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: ATKINSON, D. (Ed.). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Nova York: Routledge, 2011, p. 24 – 47.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles of Language Teaching**. 2ª ed. Nova York: Oxford University Press, 2000.

LAVID, J.; ARÚS, J.; ZAMORANO-MANSILLA, J. R. **Systemic Functional Grammar of Spanish: A Contrastive Study with English**. Londres: Continuum, 2010.

LEMKE, J. L. **Typology, topology, topography: genre semantics**. 1999. Disponível em: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/Genre-topology-revised.htm>. Acesso em: junho de 2014.

LIMA, M. C. P. B. A gramática dos casos e o "dativo". **Alfa**, São Paulo, n. 26, p. 33-46, 1982.

LIMA-LOPES, R. E. **Estudos de transitividade em língua portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda**. 176 p. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

LLINARES, A. Systemic Functional approaches to second language acquisition in school settings. In: GARCÍA MAYO, M. P.; GUTIERREZ MANGADO, M. J.; MARTÍNEZ ADRIÁN, M. (eds.). **Contemporary Approaches to Second Language Acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 29 - 48.

MACCABE, A.; O'DONNELL, M.; WHITTAKER, R.. **Advances in Language and Education**. Londres: Continuum, 2007.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o**

trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MACLAUGHLIN, B. Restructuring. **Applied Linguistics**, v. 11 n. 2, 1990, p.113-128.

MAHBOOB, A.; KNIGHT, N. K. (eds.). **Applicable Linguistics**. Londres e Nova York: Continuum, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e textualidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J. R. (1993a). Technicality and abstraction: Language for the creation of specialized texts. In: HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. (Eds.). **Writing science: Literacy and discursive power**. London: Falmer Press, 1993, p. 203-220.

MARTIN, J. R. (1993b). Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities. In HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. (Eds.). **Writing Science: Literacy and discursive power**. London: Falmer Press, 1993, p. 221-267.

MARTIN, J. R. Types of structure: deconstructing notions of constituency in clause and text'. In: HOVY, E. H.; SCOTT, D. R. [Eds.] **Computational and Conversational Discourse: burning issues - an interdisciplinary account**. Heidelberg: Springer, 1996, p. 39-66.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional perspectives. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. **Genres and institutions: functional perspectives on educational discourse** London/New York: Continuum, 2000, p. 3-39.

MARTIN, J. R. Construing knowledge: a functional linguistic perspective. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. **Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives**. London: Continuum, 2007, p. 34-64.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: A social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, 20: 1, 2009, p.10-21. ISSN 0898-5898. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589809000060>. Acesso em 17 de outubro de 2012.

MARTIN, J. R. Multimodal Semiotics: Theoretical Challenges. In: DREYFUS, S.; HOOD, S.; STENGLIN, M.(Eds.). **Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities**. Londres: Continuum, 2010, p. 243-270.

MARTIN, J. R; WHITE, P. **The Language of Evaluation: The Appraisal Framework**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R; ROSE, D. **Genre Relations: mapping culture**. Londres: Equinox, 2008.

MARTIN, J. R; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2nd ed. Londres: Continuum, 2007.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Lexicogrammatical cartography**: English systems. International Language Science Publishers: Tokyo, 1995.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Ideas and new directions*. (2009a). In: HALLIDAY, M. A.K.; WEBSTER, J. J. **Continuum Companion to Systemic-Functional Linguistics**. Londres: Routledge, 2009, p. 12-58.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Meaning in the Making: Meaning Potential Emerging From Acts of Meaning* (2009b). In: **Language Learning** 59. Suppl. 1. Language Learning Research Club, Universidade de Michigan: 2009, p. 206–229.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Applicable discourse analysis*. In: YAN, F.; WEBSTER, J. J. (Eds.). **Developing Systemic Functional Linguistics**: theory and application. London: Equinox, 2014, p. 138-208.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Multisemiosis and Context-Based Register Typology* (2009c). In: VENTOLA, E.; GUIJARRO, A. J. M.. **The World Told and the World Shown**: Multisemiotic Issues. Grã-Bretanha: Palgrave Macmillan, 2009, p. 11-38.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. **Systemic Functional Grammar**: a first step into *the* theory. Manuscrito. 1997.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; TERUYA, K. (no prelo). *Registerial hybridity: indeterminacy among fields of activity*. In: MILLER, D; BAYLEY, P. (Eds.). **Permeable Contexts and Hybrid Discourses**. Equinox: London.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; TERUYA, K.; CANZHONG, W. *Multilingual studies as a multi-dimensional space of interconnected language studies*. In: WEBSTER, J. J. (Ed.). **Meaning in Context**: implementing intelligent applications of language studies. London and New York: Continuum, 2008, p. 146-220.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; TERUYA, K.; LAM, M. **Key terms in systemic functional linguistics**. London/New York: Continuum, 2010.

MATTHIESSEN, C. **Metafunctional Complementarity and Ressonance in Syntagmatic Organization**. (Artigo não-publicado). Sydney: Departamento de Linguística, Universidade de Sydney, 1990.

MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1995

MATTOS E SILVA, R. V. **“O Português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Learning**. Reino Unido: Edward Arnold, 1987.

MEIRELES; E.de S.; CORREA, J. *Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças*. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Vol. 21 n. 1, 2005, p. 77 – 84.

- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: métodos, teorias, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MILLER, C. R. Genre as Social Action. **Quartely Journal of Speech**, nº 70, p. 151-167, 1984.
- MILLER, C. R. Gênero como Ação Social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.) **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel [et.al.]. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 21-44, 2009.
- MILLER, D.; BAYLEY, P. (Eds.). (no prelo) **Permeable Contexts and Hybrid Discourses**. Equinox: London.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. 2 ed. Londres: Arnold, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOTTA ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, v. 6, n. 3, set./dez. Tubarão: 2006, p. 495-517.
- MOTTA ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: métodos, teorias, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (p. 12 – 28).
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- MOURA, M. D. **O ensino de Língua Portuguesa: o desafio do ensino com qualidade**. In: III Ciclo de Seminários: Discutindo o Ensino de Ciências do Homem e das Letras, 2007, Salvador: Academia Baiana de Educação, 2007.
- MYLES, F. **Second Language Acquisition (SLA) Research: Its significance for learning and teaching issues**. Centro de Estudos de Línguas e Linguística. Universidade de Southampton: Reino Unido, 2002. Disponível em: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2241>. Acesso em: Fevereiro/2013
- NAVARRO, S. L. M. Um estudo de prosódia semântica baseado em corpus. In: X Encontro Nacional de Tradutores & IV Encontro Internacional de Tradutores da ABRAPT, 2009, Ouro Preto, MG. **Anais - nas trilhas da tradução, para onde vamos?** Ouro Preto: ABRAPT/ UFOP, 2009. v. 1. p. 580-592.
- NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error Analysis: perspectives on second language acquisition**. Londres: Longman, 1974. p. 55-63.

NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

NEVES, M. H. de M. A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português falado: VI – DESENVOLVIMENTOS**. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002, p. 171 - 208.

NEVES, M. H. de M. **Ensino de língua e vivência de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. de M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

O'DONNELL, M. **Introduction to the Systemic-Functional Model of Language**. Rascunho. Disponível em: <http://web.uam.es/departamentos/filoyletras/filoinglesa/Courses/LFC11/LFC-2011-Week1.pdf>. Acesso em: Fevereiro/2013.

ODLIN, T. **Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ODLIN, T. **Perspectives on Pedagogical Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ODLIN, T. Transfer and Code-switching: Separate Territories, but Common Concerns on the Border. In: ISURIN, L.; WINFORD, D.; BOT, K. de (Eds.). **Multidisciplinary Approaches to Code Switching**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 337-358.

PAINTER, C. **Learning language and learning through language in early childhood**. London: Continuum, 1999.

PAINTER, C. Language Development. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, Jonathan J. **Continuum Companion to Systemic-Functional Linguistics**. London: Routledge, 2009, pp. 87 - 103.

PAINTER, C.; DEREWIANKA, B.; TORR, J. From microfunction to metaphor: learning language and learning through language. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER, J. J. (eds). **Continuing Discourse on Language: a functional perspective vol. 2**. Londres: Equinox, 2007, p. 563-588.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, 2008.

PATEL, B. M. The changing roles of asian languages a study in register creation. **Medicine and Sciences (BEST: IJHAMS)**. Vol. 2, Issue 3, Mar. 2014, p. 35-42

PAULA, E. S. de; PRAXEDES FILHO, P. H. L. **Um estudo comparativo sobre a densidade lexical em língua portuguesa e inglesa (A Comparative Study of English and Portuguese Lexical Density)**. Artigo não publicado. 1993.

PAULA, E. S. de; PRAXEDES FILHO, P. H. L.. **A Comparative Study of English and Portuguese Lexical Density** (Um estudo comparativo sobre a densidade lexical em língua portuguesa e inglesa). Artigo não publicado. 1993.

PAVANI, C. F.; KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B. Redação de vestibular: gênero heterogêneo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, março de 2006, p. 1-16. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: junho de 2014.

PAVIANI, J.; BALTAR, M.; PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M.; ZANOTTO, N. Gêneros textuais, esferas profissionais e educação. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v.7, n.13, jan./jun. 2008, p. 173 - 186.

PEREIRA, I. S. P. Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar. In: **Desenvolver Competências em Língua Portuguesa**. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008, p. 173-199.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

PERRET, G. Researching second and foreign language development. In: UNSWORTH, L. (ed). **Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives**. London: Cassell, 2000, p. 87 - 110.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010, p. 70 - 83.

PISTORI, M. H. C. Do tipo textual ao gênero de texto: a redação no vestibular. **Bakhtiniana**. São Paulo, 7 (1): 142-160, Jan./Jun. 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **A corpora-based study of the development of EFL Brazilian learners' interlanguage from simplification to complexification in the light of systemic-functional grammar**. 434f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada/Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **A corpora-based study of the development of EFL Brazilian learners' interlanguage from simplification to complexification in the light of systemic-functional grammar**. 434f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada/Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. A Gramática Sistêmico-Funcional e a Pedagogia de Línguas. **Anais da VI Semana de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros SELLP – Pau dos Ferros**. p. 1362 – 1373. Rio Grande do Norte, 2008.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **A ontogênese secundárias é igual a ontogênese primária? Uma questão a ser respondida pela GSF quanto ao registro narrativas sobre experiência pessoal**. Livro de Resumos e Programação do VI Congresso da

Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina, p. 180. Fortaleza, 2010.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **Systemic Functional Grammar**: a tool to investigate the lexico-grammatical complexification of advanced Portuguese-EFL interlanguage. *Ilha do Desterro*, 46, 211 – 253, 2004.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **A audiodescrição de pinturas é neutra? Um estudo descritivo via teoria da avaliatividade**. (2013a). Relatório de estágio pós-doutoral. 367p. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2013.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. Linguística Sistêmico-Funcional: linguística teórica ou aplicada? (2013b). In: **Anais do Seminário Interdisciplinar das Ciências da Linguagem - SIC**, 2013. v. 1.

QUIROZ, B. **The interpersonal and experiential grammar of Chilean Spanish**: towards a principled systemic-functional description based on axial argumentation. Tese de Doutorado. Universidade de Sydney. Sydney. 2013.

RAMOS, Robson. **Práticas Discursivas em Comunidades Disciplinares Acadêmicas**. 2010. (Relatório de pesquisa). Universidade Estadual do Ceará.

RAMOS, R.; PRAXEDES FILHO, P. H. L. Gramática: fazer, saber ou saber-fazer? O papel da gramática no desenvolvimento da língua. **Anais do I Encontro Sobre Gramática: Saberes e Fazeres**. Fortaleza, 2012. v. 1. p. 132-153.

RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error Analysis**: perspectives on second language acquisition. Londres: Longman, 1974.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. da. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. s/d, p. 14-59. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf. Acesso em: maio/2010

ROSE, D. (no prelo). Integrating SFL theory with literacy teaching. In: YAN, F.; WEBSTER, J. J. (Eds.). **Developing Systemic Functional Linguistics**: theory and application. London: Equinox

RUIYING, Y.; ALLISON, D. Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. **English for Specific Purposes**, 22, 2003, p. 365-385.

SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004b) Technical writing in a second language: the role of grammatical metaphor. In RAVELLI, L. J.; ELLIS, N R. A. (Eds.). **Analysing academic writing**: Contextualized frameworks. London: Continuum International Publishing Group.

SCHLEPPEGRELL, M. J. Academic Language in Teaching and Learnin (Introduction to the Special Issue). **The Elementary School Journal**, Vol. 112, No. 3, Academic Language (March 2012), p. 409-418. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/663297> Acesso em: junho/2014

SCHLEPPEGRELL, M. J. Linguistic features of the language of schooling. **Linguistics and Education**, 12(4), 2001, p. 431-459.

SCHLEPPEGRELL, M. J. The challenges of academic language in school subjects. (2006b). In: LINDBERG, I.; SANDWALL, K. (eds.). **Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola och högskola**. Göteborg, Sweden: Göteborgs universitet institutet för svenska som andraspråk, 2006, p. 47-69.

SCHLEPPEGRELL, M. J. **The Language of Schooling: A functional linguistics perspective**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

SCHLEPPEGRELL, M. J. The linguistic features of academic language in use: the grammar of exposition. (2006a). In: BYRNES, H. (ed.). **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**. London: Continuum, 2006, p. 134-146.

SCHLEPPEGRELL, M. J.; COLOMBI, M. C. (ed.). **Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 2002.

SCHLEPPEGRELL, M. J; COLOMBI, M. C. (Eds.) **Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Peaning with Power**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SEALEY, A.; CARTER, B. **Applied Linguistics as Social Science**. London: Continuum, 2004.

SELINKER, L. Interlanguage (entry). In: ROBINSON, P. (Ed). **The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition**. New York: Taylor & Francis/Routledge, 2012, p. 338 - 342.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics-IRAL**, 10 (3), p. 209 – 231, 1972.

SELINKER, L. Language Transfer. **General Linguistics**, 9 (2), p.67-92.

SELINKER, L. **Rediscovering Interlanguage**. Londres: Longman, 1992.

SELINKER, L. **The “Interlanguage Hypothesis”**: context, structure and process, where do we go from here? NOA norsk som andrespråk · Årgang 22 · 1/2006, p. 9–31.

SELINKER, L. Fossilization or ‘Does’ your mind mind? (Afterword). In: HAN, Z.; ODLIN, T. (Eds). **Studies of Fossilization in Second Language Acquisition**. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 2005, p. 201 - 210.

SELINKER, L. Some Unresolved Issues in an ELT New Media Age: Towards building an interlanguage semantics. In: **Proceedings of 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics**, p. 740 – 752. Sarajevo: 2011.

SELINKER, L; LAKSHMANAN, U. **Analysing interlanguage: how do we know what learners know?** Second Language Research 17 (4). pp. 393 – 420. 2001.

SELINKER, L; SWAIN, M.; DUMAS, G. The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. **Language Learning** (25) (1), p. 139 – 152. 1975

Ser protagonista: Português – Revisão. Ensino Médio. Volume único. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

SIEGEL, J. **Second Dialect Acquisition**. New York: Cambridge University Press, 2010.

SIEGEL, J. Social Context. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (eds). **The Handbook of Second Language Acquisition**. Blackwell Publishing, 2005. Blackwell Reference Online, 35 páginas. Disponível em: http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g97814051328179. Acesso: Janeiro/2013.

SILVA, E. M. A produção de gêneros textuais em provas de vestibular. In: **Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, ago. 2009. Disponível em: www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor. Acesso: junho de 2014.

SIMON, M. L. M.; SIEBINGER, M. L. M.. **O ensino da língua portuguesa no Brasil – mudanças de abordagem.** (s/d) Disponível em: http://www.filologia.org.br/marialuciamexias/public/oensinodalinguaportuguesanobrasil_i.doc. Acesso: janeiro/2013.

SOARES, M. B.. **Que professor de Português queremos formar?** Associação Brasileira de Linguística. Boletim 25 (08/2001). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso: janeiro/2013.

SOUZA, A. C. F. de C.e; CORREA, J. Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças. **Psicologia em Pesquisa** V. 1 N. 2, 2007, p. 32 – 40.

SOUZA, M. M. de. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. 288p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SWALES, J. M. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

TABOADA, N. Desenvolvimento cognitivo: adolescência. In: TAKASE, E. (org.). **Desenvolvimento cognitivo do recém-nascido à terceira idade** [recurso eletrônico]. Florianópolis: Lagoa, 2010, p. 39-49.

TARONE, E. Interlanguage as chameleon. **Language Learning** 29 (1), p. 181-191, 1979.

TARONE, E. On chameleons and monitors. In: EISENSTEIN, M. R. (ed.). **The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation**. Nova York e Londres: Plenum, p. 3 – 15, 1989.

TARONE, E. On the variability of interlanguage systems. **Applied Linguistics** 4 (2), p. 143-163, 1983.

- TARONE, E. Systematicity and Attention in Interlanguage. **Language Learning** 32 (1), p. 69 – 84, 1982.
- TARONE, E. Sociolinguistic approaches to SLA research: 1997-2007. **The Modern Language Journal** 91 (5), p. 837 – 848, 2007.
- TARONE, E. Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. **Annual Review of Applied Linguistics**, 20, p. 182-198, 2000.
- TARONE, E. Variability in Interlanguage Use: A Study of Style-Shifting in Morphology and Syntax. **Language Learning** 35 (3), p. 373 – 403, 1985.
- TARONE, E. **Variation in Interlanguage**. London: Edward Arnold, 1988.
- TARONE, E.; FRAUENFELDER, U.; SELINKER, L. Systematicity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage Systems. In: BROWN, H. D. (ed.). **Papers in Second Language Acquisition**. Language Learning Special Issue N° 4.
- THAKERAR, J. N., GILES, H.; CHESHIRE, J. Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory. In: FRASER, C.; SCHERER, K. R. (Eds.). **Advances in the Social Psychology of Language**. New York: Cambridge University Press, 1982, p. 205–255.
- TRUDGILL, P. Interlanguage, Interdialect and Typological Change. In: GASS, S.; MADDEN, C.; PRESTON, D.; SELINKER, L. **Variation in Second Language Acquisition: Psychological Issues (Volume II)**. Bristol: Multilingual Matters, 1989.
- TRUDGILL, P. On the role of dialect contact and interdialect in linguistic change. In: FISIAK, J. **Historical Dialectology: Regional and Social**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, p. 547 – 564.
- TRUDGILL, P. **Dialects in Contact**. Oxford: Blackwell Publishers, 1986.
- TUTEN, D. N. **Koineization in Medieval Spanish**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.
- UNSWORTH, L. (ed). **Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives**. Londres: Cassell, 2000.
- VANPATTEN, B.; BENATI, A. G. **Key Terms in Second Language Acquisition**. Londres e Nova York: Continuum, 2010.
- VENTOLA, E. **Functional and systemic linguistics: approaches and uses**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1991.
- VENTURI, I. V. M.; GATTI JÚNIOR, D. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**. N° 3 - jan./dez. 2004, p. 65-76.
- VIAN JR., O. O artigo na família de gêneros acadêmicos: notas sobre aspectos tipológicos, topológicos e seu papel no ensino-aprendizagem de leitura. In: BARBARA, L.; MOYANO, E. (orgs.). **Textos e Linguagem acadêmica: explorações sistêmico-funcionais em espanhol e português**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 67-86.

VIANNA, A. E. P. B. **CORPOBRAS PUC-Rio**: Análise de *corpus* e a metáfora gramatical. Relatório de Pesquisa, s/p, 2011. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/LET/LET-Ana%20Elisa%20Piani%20Besserman%20Vianna.pdf . Acesso: Janeiro/2013.

VIEIRA, C. R. **O erro na aprendizagem de inglês-LE**: uma análise da interlíngua escrita de alunos do Núcleo de Línguas da UECE. Dissertação de Mestrado. 140p. Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades: Fortaleza, 2009.

VIVAN, E. G. S. **Principais usos de processos verbais e metáforas interpessoais em artigos acadêmicos de Linguística Aplicada**. Tese de Doutorado. 202p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2010.

WHITTAKER, R; LLINARES, A; MCCABE, A. Written discourse development in CLIL at secondary school. **Language Teaching Research** 15 (3), 2011, p. 343–362. Disponível em: <http://ltr.sagepub.com/content/15/3/343.full.pdf>. Acesso em: janeiro/2013.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics**. Grã-Bretanha: Oxford University Press, 1979.

WILLIAMS, G. Ontogenesis and Grammaticals: Functions of Metalanguage in Pedagogical Discourse. In: WILLIAMS, G.; LUKIN, A. **The Development of Language: Functional Perspective on Species and Individuals**. Londres: Continuum, 2004, p. 241 – 267.

WILLIAMS, G; LUKIN, A. **The Development of Language: Functional Perspective on Species and Individuals**. Londres: Continuum, 2004.

WILSON, V. A redação no vestibular: um gênero híbrido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.1, p. 87-112, jan./jun. 2012.

YULINA, D. Enhancing Texts' Written Language Characteristics through Grammatical Metaphor in Research Articles. In: SHAFAEI, A.(ed.). **Proceedings of the 2011 International Online Language Conference (IOLC 2011)**. v. 2. p. 258-273.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Redação de Vestibular – FUVEST 1

Assim como o homem está constantemente envolvido em guerras civis que visam à **reformulação** de fronteiras [reformular as fronteiras], ele igualmente se empenha em abolir as fronteiras do conhecimento, ultrapassando as barreiras da ciência, da astronomia e da tecnologia.

Ao descobrir novos planetas, efetivar a cura de doenças e elaborar novos utensílios tecnológicos – essenciais à vida humana ou não –, o homem se sente poderoso, pois avança em territórios ainda inexplorados. Quebrar essas barreiras invisíveis tem sido praticamente um passatempo para o homem moderno, que se sente cada vez mais onipotente e necessitado de novas **descobertas** para atingir sua plenitude [e necessita descobrir novos métodos para atingir a plenitude].

A população, porém, iludida pelo aparente progresso mundial, acaba aplaudindo muitos remédios novos que os realmente necessitados jamais poderão comprar. A sociedade falha no seu papel de refletir sobre **ultrapassagem** de tantas fronteiras do conhecimento [as muitas fronteiras do conhecimento que foram ultrapassadas]. Afinal, se tamanho progresso fosse fato, cada uma das descobertas tanto científicas quanto tecnológicas serviria, de alguma maneira, para auxiliar a vida humana em geral, e não para pertencer apenas à classe média e alta.

Nota-se, evidentemente, a **falta** de um verdadeiro porquê na **quebra** de barreiras [que não há/falta uma razão para que tantas barreiras sejam quebradas]. O mundo parece viver, hoje, um parnasianismo em seu grau mais elevado no qual não só predomina o lema “a arte pela arte” como também a ciência pela ciência, a tecnologia pela tecnologia e, sobretudo, o progresso pelo progresso. Se o homem voltasse a cultivar sua ética e moral, facilmente perceberia que todo o progresso deveria existir para servir à humanidade como um todo e, assim, poder vencer fronteiras solucionando os problemas que precisam ser solucionados, como a desigualdade social, para que novas fronteiras possam vir a ser devidamente ultrapassadas.

Cabe ao homem, então, tanto cientista quanto simples cidadão, guiar a **abolição** de fronteiras [abolir as fronteiras] para um caminho que ofereça mais qualidade de vida à humanidade, e não mais miséria e injustiça.

APÊNDICE B – Redação de Vestibular – FUVEST 2

A nova ordem geopolítica mundial, que começou a se consolidar com o **término** do período da Guerra Fria [quando a Guerra Fria terminou], trouxe inúmeras **transformações** [transformou de inúmeras formas] nas **relações** entre os países [o modo como os países se relacionavam]. As fronteiras políticas, econômicas e culturais passaram por uma completa **mudança** [mudaram completamente] nessa virada de século, ou melhor, nesse início de milênio.

No plano econômico, a **organização** dos países em blocos regionais pode ser vista em todo o mundo já há algumas décadas [os países se organizaram em blocos regionais, e isso pode ser visto/observado/percebido em todo o mundo já há algumas décadas]. Com a intenção de aprimorar a troca de mercadorias, grupos como o Mercosul, NAFTA, Tigres Asiáticos estabelecem acordos para diminuir taxas comerciais, permitindo uma melhor **circulação** de produtos [e, assim, permitir que os produtos circulem livremente]. Essa tendência de **enfraquecimento** de fronteiras nacionais está sendo ampliada cada vez mais em todo o globo [As fronteiras nacionais se enfraquecem, e isso se torna uma tendência que está presente cada vez mais em todo o globo]. Através da União Européia, o território europeu vem mostrando não só uma unificação econômica, mas também política [o território europeu unificou sua economia e sua política]. Os cidadãos dos países-membros podem circular livremente, ignorando as **delimitações** físicas [e podem ignorar as fronteiras físicas que foram delimitadas]. Estão submetidos não só à legislação de seu país, mas também à da organização supranacional.

A **transformação** do significado das fronteiras para a humanidade é precedida por uma mudança ainda maior [O significado de fronteiras transformou-se para a humanidade, e isso aponta para uma mudança ainda maior]: as distâncias geográficas já não são as mesmas. As instantâneas possibilidades de transporte de informações tornaram as distâncias relativas e, portanto, as fronteiras relativas. Desse modo, a hegemonia cultural americana, por exemplo, pode se solidificar em qualquer região do planeta. A **produção** industrial [Os materiais produzidos pela indústria] não precisa[m] se restringir a um único país, pelo contrário, partes de um mesmo produto podem ser devolvidas em todo mundo para aproveitar as condições favoráveis

específicas de cada lugar. Enfim, as **delimitações** físicas são mais uma vez deixadas de lado [as fronteiras físicas que foram delimitadas são, mais uma vez, deixadas de lado].

Esse conjunto de fatos sugere uma tendência de **unificação** para o novo milênio [Esse conjunto de fatos sugere que há uma tendência para unificar ... para o novo milênio]. A unificação pode também ser chamada de globalização. O **enfraquecimento** das fronteiras remete a um **fortalecimento** de grupos transnacionais, maiores que o Estado [As fronteiras tornam-se fracas e isso faz com que os grupos transnacionais, maiores que o Estado, tornem-se fortes]. Essa é a grande transformação no cenário mundial, o Estado perdendo poder, deixando de ser o protagonista, tendo suas fronteiras apagadas, suas atribuições sendo tomadas e suas cobranças intensificadas.

APÊNDICE C – Redação de Vestibular – FUVEST 3

O quadro “Relatividade”, de Escher, mostra um mesmo ambiente, porém sob ângulos visuais diferentes, transmite a impressão de ser outro lugar. Em sociedade ocorre algo semelhante. Uma instituição quando idealizada apresenta certas características, todavia ao ser viabilizada, efetivamente, essa mesma instituição ganha novas conotações. É como girar o quadro de Escher: o projeto de algo apresenta uma imagem que pode não ser a mesma quando tornar-se real.

A instituição da Igreja Católica, por exemplo, apresenta dogmas bonitos como a **existência** de um Deus único, onipotente e misericordioso [como o de que existe um Deus único, onipotente e poderoso]. Criou-se essa imagem primordial de benevolência e tolerância. Porém, em meados do século XVI, em vista à Reforma Protestante, uma vertente da Igreja, chamada Inquisição. Foi posta em prática. Fogueira aos hereges e **cerceamento** aos opositores da instituição foram os preceitos reais vividos pela população [Os hereges foram lançados à fogueira, e os que se opunham à instituição foram caçados/reprimidos/cerceados. Esses foram os preceitos reais vividos pela população]. A imagem de compreensão e acolhimento foi substituída pela repressão e pela violência nada idealizadas.

O filósofo Platão tentou explicar por meio da Teoria das Ideias essa dualidade entre a imagem projetada e a real. Para ele, todas as formas existentes no mundo físico são reflexos das formas ideais, presentes somente no “mundo das ideias”. Estas são perfeitas e as que temos alcance são apenas reflexos, por isso, passíveis de **imperfeição** [podem ser imperfeitas]. Passando da Filosofia para o cotidiano, a **formação** de um Estado totalitário tenta mesclar símbolos (imagens) com o concreto [um Estado totalitário se constrói por mesclar símbolos (imagens) ao concreto]. Hitler prometia um Estado forte embasado em arianos nacionalistas e amantes da pátria. Essa seria a imagem ideal, na qual muitos alemães acreditavam, porém, de fato, o que se teve foi um Estado xenófobo, racista, autoritário e violento, isto é, real e, como disse Platão, passível de erros.

Assim como o símbolo para Gilbert Durand culmina em **soluções** apaziguadoras aos problemas [solucionar os problemas de maneira pacífica/pacificador], para Platão a ideia é a própria solução, é perfeição. [É] Inegável

que as instituições sejam perfeitas em nosso imaginário, além disso, é assim que muitos preferem as ver: a Igreja Católica sem máculas, o Nazismo sem violência. No entanto, essa é uma perspectiva utópica. De fato, a imagem não é o objeto real, é o seu reflexo o qual podemos moldar de acordo com nosso ponto de vista. Assim sugeriu Escher com seu quadro multifacetado.

É, pois, cada vez mais imprescindível a consciência de que os “fatos não existem, mas sim interpretações”, por isso é pré-requisito (sic) para que aprendamos a lidar com esse mundo que nos cerca e que chega a nós por meio de símbolos. Do contrário, estaremos ainda mais suscetíveis a nos perder nesse labirinto de interpretações distintas, alimentando a ingênua crença na Verdade, o que nos torna seguros em demasia de nossas convicções.

APÊNDICE D – Redação de Vestibular – FUVEST 4

A **relação** do ser humano com o mundo não é direta [A forma como o ser humano se relaciona com o mundo não é direta], isso decorre da impossibilidade de se apreender a realidade de modo objetivo, uma vez que ela chega até nós como imagens, símbolos, ou seja, como interpretação. Na medida em que a realidade como “coisa em si”, nas palavras de Nietzsche, nos é inatingível cabe a nós questionar a ideia de fato como algo abstrato, pois os fatos nos são também inatingíveis cabendo a nós apenas interpretá-los.

As imagens que temos dos fatos são, na verdade, leituras que fazemos a partir de experiências acumuladas, de nossas emoções, de nossas crenças e ideologias, fatores estes que interferem na perspectiva sob a qual interpretamos esses fatos. É por isso que a história não é definitiva, está sempre se reciclando uma vez que as imagens, ou melhor, os símbolos que criamos para interpretar fatos consumados se modificam de acordo com o próprio contexto histórico e de acordo com a ideologia da classe dominante.

Podemos dizer que os símbolos são a maneira de o homem interagir com o mundo que o cerca, pois o homem, dotado de razão, na medida em que toma consciência de si e busca se individualizar passa a apreender o mundo e, por extensão, os fatos como representação. É o que afirma Nietzsche em sua obra “Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral”, na qual ele afirma que o mundo chega até nós como uma série de metáforas sendo que a primeira é o som (através do qual nos comunicamos, quando o fazemos verbalmente) ou a escrita e a segunda metáfora é a imagem que formamos para interpretar o que foi dito. Isso nos leva a questionar o conceito de Verdade.

No contexto atual, marcado por tensões e conflitos em que ambos os lados defendem suas posições, vale destacar aqui a Questão Palestina, é visível a **complexidade** dos fatos diante de diferentes perspectivas [é visível que os fatos são complexos diante de diferentes perspectivas], gerando interpretações distintas o que põe em xeque o conceito de verdade e constitui um grande desafio na **resolução** dos conflitos [para resolver os conflitos/para que os conflitos sejam resolvidos], notadamente os atuais.

APÊNDICE E – Redação de Vestibular – FUVEST 5

O individualismo, segundo o biólogo Richard Dawkins em seu livro “O gene egoísta”, foi essencial para que o homem, assim como qualquer outro animal, chegasse ao seu atual patamar evolutivo, já que o egoísmo é uma qualidade vital para a **sobrevivência** de qualquer indivíduo em um ambiente em que impera a **competição** por recursos naturais [para um indivíduo sobreviver em um ambiente em que seja necessário competir para obter recursos naturais]. Dessa forma, é possível concluir que a **organização** social humana sofre influência desse fator inerente ao homem [os homens se organizam socialmente considerando esse fator inerente]. O próprio sistema capitalista, hoje quase onipresente em todo o mundo, pode ser considerado a **concretização** do egoísmo que permeia as relações sociais [como o egoísmo que se concretizou a partir desse fator e que permeia as relações sociais].

A competição e o imediatismo, que hoje são absolutos no capitalismo, já foram instituídos na sociedade a tal ponto que eles passam do plano profissional (sic) para o das relações sociais. Dessa forma, praticamente qualquer ação de uma pessoa é baseada na lógica de mercado. Amizades são mantidas a partir de uma espécie de relação custo/benefício, e mesmo a família é vista como uma forma de **ostentação** de riqueza [ostentar riqueza]. Configura-se, assim, uma teia social mantida por frágeis elos egoístas, ao invés de relações que visam o bem comum.

Observa-se, então, uma realidade onde as ações altruístas, que objetivam não o bem individual, mas o coletivo, estão se tornando cada vez mais raros. Hoje, o ideal capitalista faz com que sejam consideradas utópicas as experiências sociais do século XIX, como as de Owen e Fourier, que criaram comunidades [que eram compostas] de operários que eram instruídos a trabalhar sempre pelo bem comum, e não individual. Segundo tal raciocínio contemporâneo, é possível, então, classificar a atual sociedade como uma distopia, em que o bem da comunidade é supérfluo quando comparado ao bem individual.

Dessa forma, é possível concluir que a partir do momento em que a espécie humana passou a se organizar de forma social, o egoísmo deveria ter enfraquecido em benefício de toda uma população. Tal característica, entretanto, ainda permeia a mente humana, fazendo com que o pensamento a longo prazo seja visto como ineficiente.

Forma-se, portanto, um cenário em que o homem se rende ao seu primordial, ao seu gene egoísta, em detrimento de uma organização social estável, em que o destino de uma pessoa é condicionado pelas ações de outros indivíduos, além de suas próprias.

APÊNDICE F – Redação de Vestibular – FUVEST 6

Os indivíduos são, em parte, moldados pelo momento histórico em que vivem. O capitalismo fortaleceu-se como sistema econômico e impôs-se sobre todas as esferas da vida, ditando, além de regras econômicas, um conjunto de valores e comportamentos que levaram à **atomização** dos indivíduos [que fizeram surgir indivíduos atomizados], ou seja, à **propagação** da cultura da individualidade [a propagar o cultivo/a cultura da individualidade].

Esse aspecto da cultura atual tem diversas implicações. No âmbito da política, por exemplo, observamos a **priorização** de obras desnecessárias porém vistosas, e, portanto, eleitoreiras. [observamos que obras desnecessárias são priorizadas por serem visíveis e, portanto, possuem um papel eleitoral]. Os projetos de reformas estruturais, como nas áreas da educação e da saúde, são negligenciados devido à **ausência** de resultados imediatos [não haver resultados imediatos]. A política atual tem como característica marcante o **desprezo** ao bem comum e aos resultados de longo prazo [desprezar o bem comum e os resultados de longo prazo].

Economicamente, observamos [que há] uma tendência à **concentração** de capital e renda [para concentrar capital e renda], pois há o objetivo primordial de **maximização** do lucro individual [maximizar o lucro individual], e não a **distribuição** justa dos recursos visando o bem-estar social [e não de distribuir os recursos de maneira justa visando o bem-estar social]. Na esfera das relações pessoais, há um **afrouxamento** nos laços entre os indivíduos [os laços/as relações entre os indivíduos tornam-se frouxos/enfraquecem], que, por cobranças externas, são levados ao egocentrismo, visando exclusivamente o desenvolvimento pessoal, que será utilizado como vantagem no competitivo ambiente forjado por nossa sociedade. As relações estão se transformando em instrumentos para se atingir determinadas finalidades.

Há ainda o campo ambiental. Muito se discute acerca da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável, mas ainda há muitas ocorrências de **utilização** abusiva dos recursos naturais [de que os recursos naturais são utilizados de forma abusiva], o que prejudicará gerações futuras.

Os indivíduos não se vêem mais como parte de um organismo social que necessita da **colaboração** conjunta de todos para funcionar perfeitamente [de que todos

colaborem conjuntamente para que funcione de modo perfeito]. A solidariedade e o altruísmo surgem pontualmente nessa massa de individualidades justapostas, mas encontram, nos valores individualistas correntes, barreiras para sua **expansão** [para se expandir]. O caminho delineado pela sociedade atual, baseado no egoísmo e no imediatismo, levará ao colapso de um mundo que não se sustentará. Faz-se necessária a **criação** de um corpo de valores [É necessário criar um conjunto de valores], baseados na solidariedade, que façam com que os indivíduos transcendam sua existência e desenvolvam uma visão do todo.

APÊNDICE G – Redação de Vestibular – FUVEST 7

Ao se analisar o estágio atingido pela evolução da sociedade moderna, percebe-se que houve mudanças significativas ao longo do tempo. Uma delas refere-se à **configuração** das práticas políticas, cuja alteração mais notória relaciona-se aos grupos detentores do poder político [Uma delas refere-se à forma como as políticas praticadas se configuravam, nas quais ocorreram diversas alterações, sendo a mais notável aquela que se relaciona aos grupos que detinham o poder político]. A **presença** praticamente indissociável do capitalismo na vida social elevou as grandes empresas ao topo do patamar político, subjulgando-lhes as nações [O capitalismo está presente na vida social praticamente de forma indissociável, o que elevou as grandes empresas ao topo do patamar política, subjulgando as nações aos seus interesses]. Essa **inversão** [de valores], no entanto, não caracteriza a **separação** do homem de seu aspecto político [Os valores terem sido invertidos não caracterizam que o homem tenha se separado de seu aspecto político] – apenas representa a nova **disposição** da dinâmica social [o novo modo pelo qual as sociedades se dispõem/organizam], que é [são] essencialmente pautada[s] na[pela] lógica capitalista.

Deve-se compreender que o pensamento político embasa as atividades humanas. Nas palavras de Aristóteles: “a ciência mais imperativa e predominante sobre tudo é a ciência política”. Essa afirmação valida-se na medida em que o homem constitui-se fundamentalmente de um aspecto político, a partir do qual coordena suas demais atividades. Percebe-se que essa coordenação manifesta-se em duplo âmbito: um de pequena ordem e outro de grande ordem.

O primeiro refere-se às ações cotidianas, as quais compõem um verdadeiro corolário de padrões éticos, definidos por Jean-Jaques Rousseau a partir do “contrato social”, e representam desde o respeito à hierarquia familiar até o bom comportamento em público. O segundo refere-se às ações do universo capitalista, que são protagonizados pelas grandes corporações. Nesse caso, também se percebe que o modo de **interação** intercorporativa [o modo como as corporações interagem entre si] está pautado em um conjunto de normas, cuja origem é essencialmente política.

Definido o campo de **atuação** das ações políticas [em que as ações políticas ocorrem], deve-se entender a mudança que sofreram na modernidade. Em sua obra “Em

busca da política”, Zygmunt Bauman afirma que só “instituições políticas vigentes” abandonaram seu papel de “propositores de doutrinas” e passaram-no para “forças essencialmente não políticas – primordialmente as do mercado financeiro”. Há de se perceber que houve o abandono *mencionado* pelo autor [que o autor mencionou], no entanto o fato de a política passar a ser regida por grupos que não são tipicamente políticos não caracteriza o fim dela. O que ocorre é uma mudança no paradigma da dinâmica social, de modo a se reclassificar o que é ou não político. Essa transição [mudança] é perceptível ao se analisar a atual crise do mercado financeiro, o qual resultou no **endividamento** de diversas empresas e no consequente **auxílio** estatal [em diversas empresas endividadas e no Estado tendo de auxiliá-las]. Percebe-se que, embora tais empresas controlem a dinâmica global, as *práticas* políticas, mesmo que do Estado, ainda são necessários à **manutenção** da ordem do sistema [as políticas praticadas pelo Estado ainda são necessárias para que a ordem do sistema seja mantida].

As ações políticas sofreram modificações [mudanças] que conseguiram a **evolução** da sociedade [que fizeram com que a sociedade evoluísse]. Deve-se compreender que o estágio de configuração capitalista [que o capitalismo configurou] transformou as grandes empresas em detentoras do poder político. Essa transição, contudo, não deve ser vista como o fim da política, mas como uma mudança na ordem da dinâmica social, uma vez que as práticas políticas pautam as demais atividades da sociedade e a elas dão base.

APÊNDICE H – Redação de Vestibular – FUVEST 8

Dentre as turbulências ocorridas em 2011, a **movimentação** popular reivindicando governos democráticos em países com Síria e Egito teve um papel de destaque no cenário mundial [a população se manifestou para reivindicar governos democráticos em países como Síria e Egito. Essas manifestações alcançaram destaque no cenário mundial]. O **êxito** na luta contra esses ditadores só foi possível graças à **mobilização** e ao **engajamento** político da população local [A luta contra os ditadores obteve êxito, pois a população local se mobilizou e se engajou politicamente]. Esse fato nos mostra como a participação política é indispensável, e que ela pode sim mudar a realidade de um país.

Tal engajamento político é hoje renegado por grande parte das pessoas. Esse fato e muitos outros giram em torno de uma questão que é: vivemos em um mundo [que é] regido pelo consumo e pelo mercado financeiro. Em seu livro Amor Líquido, Zygmunt Bauman deixa claro como o consumismo e o individualismo afetam as relações interpessoais. Deixamos o pensamento coletivo de lado para nos dedicar somente em benefício próprio. E sem pensamento coletivo não existe política.

Essa **influência** do mercado financeiro é, de fato, uma limitação à prática democrática [O mercado financeiro influencia negativamente o pensamento coletivo, o que, de fato, gera uma limitação para praticar a democracia]. Diversos elos de interdependência são estabelecidos. A mídia instiga o consumo, o consumo controla a produção, e esta rege o mercado financeiro de ações. Esses são alguns elos de uma corrente que permanece fixada ao povo, que não se sente controlando nada.

A **sensação** de exclusão política gera cada vez menos vontade de interferir nesse assunto [As pessoas sentem-se excluídas da política, o que faz com que haja, cada vez menos, vontade de interferir no assunto]. É muito mais cômodo alegar-se apolítico do que angariar esforços para mudar a situação atual. A vontade da população deve prevalecer sobre a do poder público. Esquecemos que somos a maioria e a vantagem que isso pode nos trazer.

O principal obstáculo a ser vencido para aumentar a vontade das pessoas de participar da política é o individualismo. Somente com a força coletiva conseguiremos abrir os elos daquela corrente que parecia tão fechada à população. Um exemplo dessa

abertura foi a tão comentada Primavera Árabe. Países como Síria e Egito, considerados por muitos como atrasados, deram uma aula de participação política e mostraram como a coletividade pode fazer a diferença.

APÊNDICE I – Redação de Vestibular – FUVEST 9

O modo de produção capitalista ultrapassa os conceitos de relação de trabalho e de consumo e permeia diversos aspectos da vida em sociedade, os valores perseguidos pelos indivíduos na sociedade e suas relações, desde o âmbito psicológico até o âmbito social. A simples **observação** de [O simples ato de observar uma] campanha publicitária de cartão de crédito que incita os destinatários do anúncio a buscar “o melhor que o mundo tem a oferecer” por meio da utilização do cartão de crédito [o que] leva a uma análise de valores sociais, refletindo a ideia de que o melhor que o mundo tem a oferecer é um bem de consumo. Desta forma, o homem se torna, inconscientemente e sem crítica imediata, marionete e produto de um sistema capitalista por ele próprio criado, e que é usufruído pelos produtores e vendedores de produtos consumíveis e fornecedores de meios financeiros para acesso a tais produtos, como os bancos e financeiras fornecedoras de cartões de crédito, e outras.

Na medida em que o principal valor a ser perseguido pelos indivíduos são mercadorias, exclusividade e conforto para o consumo, é relativizado o valor do próprio ser humano, da ética, da família, do conhecimento, bem como dos meios utilizados para a aquisição de mercadorias [adquirir mercadorias]. Karl Marx já visualizava o processo de “materialização” do próprio homem, que passa, neste contexto, a ser uma mercadoria *fungível* [que se consome/gasta] nas suas próprias relações pessoais, na medida em que o principal objeto de valor é a “coisa” e as suas relações passam a ser relações de consumo imediato. Jacques Lacan também traz à tona as consequências psicológicas e sociológicas da materialização dos indivíduos, que se equipara a objetos de desejo consumíveis (“gadgets”), elegíveis para relações não mais interpessoais, mas de consumo imediato, tanto amorosas como familiares e no trabalho.

Neste sentido, observa-se que cada vez mais os indivíduos passam a enxergar, como valores a serem perseguidos, ou como “o melhor que o mundo tem a oferecer”, conforme [foi] citado anúncio publicitário, mercadorias fungíveis objetos da produção capitalista e, transportam para suas relações e valores pessoais e sociais tal objetivo, tornando-se, de certa forma, vítimas sem crítica de um sistema em que relativizam todos e quaisquer demais valores (como ética, família, conhecimento, ser humano como pessoa), em detrimento de bens de consumo imediato e efêmero precificáveis, mergulhando cada vez mais em um sistema em que ele próprio se

degrada, e valoriza o objeto. O homem é máquina que produz bens de consumo e a eles se equipara, sem que se veja fim neste círculo vicioso de quebra de valores.

O homem se degrada, as relações se degradam, e além do preço da mercadoria que o homem se tornou, este processo pode vir a, no futuro, ter um preço mais alto do que a própria sociedade poderá pagar.

APÊNDICE J – Redação de Vestibular – FUVEST 10

A pós-modernidade caracteriza-se pela procura da felicidade através do consumo. Nesse contexto, aumenta o número de shoppings, com suas facilidades de compra; as regras do mercado comandam os costumes da sociedade; a satisfação pessoal é alcançada através do poder de compra de produtos. A tendência é, pois, o consumismo ditar os valores do mundo.

As pessoas, para satisfazerem o desejo de consumo constante, procuram locais onde se sintam seguras. Por isso, o shopping, cercado por muros, protegidos por seguranças, destinado a um público alvo específico, foi idealizado. Nele, os corredores iluminados são repletos de lojas; a circulação é planejada para que o cliente caminhe por todos os corredores e compre mais; o pagamento é facilitado pelos cartões de crédito e débito em compras parceladas. A sociedade individualista busca satisfazer seus desejos próprios através do consumo e, em shoppings, encontra o local perfeito para se segregar dos problemas do mundo afora e se inserir na felicidade do consumismo.

Desde a década de 80, a sociedade é marcada pela “felicidade paradoxal” do hiperconsumismo definido por Lipovetsky. A imagem da pessoa – aparelhos eletrônicos, roupas de marca, beleza física – adquire grande importância para a **construção** de valor do indivíduo e para a **inserção** dele em grupos sociais [para que o valor do indivíduo seja construído e para que ele seja inserido em grupos sociais.]. Dessa forma, as pessoas buscam a felicidade inalcançável no consumo cíclico de produtos que se tornam rapidamente obsoletos, ou seja, elas sempre precisam comprar mercadorias novas para estarem inseridas no mundo da hipermodernidade. A felicidade alcançada pelo consumo demonstra o vazio ideológico da sociedade, cujos valores baseiam-se na aparência ou nas posses do indivíduo e não, no caráter dele.

A crescente **valorização** do consumo [O consumo se valoriza e cresce e] é preocupante se uma economia de mercado transformar-se em uma sociedade de mercado, como define Michael Sandel. Nesse tipo de sociedade, tudo pode ser comprado e tem um preço. São exemplos dessa possível transformação, a **venda** da virgindade pela jovem brasileira em 2012 e a **compra** de votos no chamado Mensalão [uma jovem brasileira que, em 2012, vendeu sua virgindade e, os votos que foram comprados no chamado Mensalão]. Nesse caso, a virgindade e o dever único do voto, a

princípio sem preço, foram vendidos como simples mercadorias. Desvirtua-se, portanto, os valores da sociedade e, de fato, cartões e dinheiro poderão comprar felicidade e tudo o que o mundo oferece.

A satisfação pessoal pelo simples ato de comprar reflete o hiperconsumismo. Este, se dominar os valores da sociedade, transforma-la-á em uma sociedade de mercado, na qual ricos poderão comprar tudo em shoppings com seus cartões à mão. O mundo será definido por objetos à venda e os sonhos serão limitados a sonhos de consumo.

APÊNDICE K – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 1

Segundo Halliday & Hasan (1976: 288), **o efeito da** coesão lexical por colocação é sutil e difícil de estimar [a colocação afeta a coesão lexical de modo sutil e difícil de estimar], pois todos os itens lexicais podem entrar em **relação** coesiva [pois todos os itens lexicais podem se relacionar por coesão], mas tais relações não são explícitas nos próprios itens lexicais. No sentido dado por Halliday & Hasan (1976), a colocação é uma propriedade estatisticamente identificável do léxico e seria por meio dessa propriedade que um item lexical poderia mostrar-se com a possibilidade de co-ocorrer mais provavelmente com certos itens que com outros.

Em Halliday & Hasan (1976), os fatores que incidem sobre o fenômeno colocacional estão muito imbricados, mas, diferentemente, em Sinclair (1991), o fator proximidade no texto é preponderante e, em estudos como o de Stubbs (1996), principalmente no que tange à ideia de palavra-chave (agora como conceito criado por Michael Scott, para se referir à frequência pouco usual de um item lexical num dado *corpus*), o fator frequência de emprego se acentua. A semelhança dessas perspectivas pode ser atribuída à fonte onde os autores buscam **fundamentação** [Essas perspectivas são semelhantes e isso pode ser atribuído à fonte em que os autores se fundamentam]: os trabalhos de Firth. E as diferenças, é claro, decorrem da contribuição que cada um deles dá aos estudos sobre coesão, principalmente a partir de pontos de vista diferenciados [diferentes] inclusive pela possibilidade recente de **armazenamento** de textos [pela possibilidades recente de que textos sejam armazenados] e pela **criação** de programas de **análise** textual em computador [e que programas sejam criados/desenvolvidos para analisar textos].

As diferentes posições apontam também para uma diferença sobre a **percepção** do fenômeno colocacional na perspectiva da LSF e da Linguística de Corpus – LC [sobre o modo como o fenômeno da colocação é percebido na perspectiva da LSF e da Linguística de Corpus – LC]. Para a primeira, o fenômeno depende de fatores nem sempre contidos no próprio léxico, uma vez que parte do princípio de que a colocação é uma propriedade textual [que está] ligada à proximidade no sistema lexical, à proximidade no texto e também à raridade de emprego. Isso significa que não há em si uma prioridade do léxico por si só na **análise** do fenômeno [ao analisar o fenômeno], ou

seja, é preciso uma **expansão** ao texto para a **investigação** da colocação [é preciso que o texto seja expandido para que a colocação possa ser investigada]. Para a segunda, como se verá posteriormente, ela é um fenômeno lexical e estatístico, razão pela qual é computável. Na **análise** do fenômeno [Ao analisar o fenômeno], dentro da LC, a base é lexical e, em primeira instância, não necessita da **expansão** para a categoria textual [não há necessidade de/é necessário expandir para a categoria textual], nos moldes da LSF, embora admita certa expansão [embora possa ser expandida de alguma forma] como no caso da prosódia semântica ou **associação** entre itens lexicais e a conotação (negativa, positiva ou neutra) de campos semânticos [ou seja, quando itens lexicais são associados à conotação (negativa, positiva ou neutra) de campos semânticos] a qual pode ser analisada com base nas **relações** entre os itens e nas valorações nelas impressa [o que pode ser analisado a partir do modo como os itens se relacionam com os valores que são impressos neles].

APÊNDICE J – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 2

Bhatia (2004) considera a escrita profissional (que ele opõe àquela dos trabalhos acadêmicos [que são] desenvolvidos por alunos para disciplinas na academia, os quais são escritos, geralmente, para fazerem parte da Avaliação de Curso dos alunos) uma escrita complexa, dinâmica e multifuncional, uma vez que é construída pelo **entrelaçamento** de discursos diversos [por diversos discursos que são entrelaçados]. Seguindo essa linha de pensamento, Ivanič (1998) observa que o discurso acadêmico é um espaço de conflitos entre ideologias diferentes e onde as relações de poder estão em constante tensão. É um espaço em que aquele que escreve tem que gerenciar múltiplas identidades: a de pesquisador, a de autor, e a de membro de, às vezes, mais de uma comunidade discursiva. Além disso, em um mesmo texto, o autor, não poucas vezes, precisa lidar com múltiplas identidades, uma vez que, dependendo da seção do texto que esteja redigindo, poderá ter que se posicionar de maneira diferente – com maior ou menor envolvimento pessoal, por exemplo. Aspectos da relação do membro da comunidade discursiva com os gêneros do discurso utilizados por essa comunidade serão vistos a seguir.

Segundo Pueyo (2001), fazer ciência é tentar entender o mundo por meio de um processo que transforme reflexões sobre um dado objeto de estudo em conhecimento científico. Conforme observado pela autora, nesse processo os membros da comunidade acadêmica constroem seus textos de modo a utilizar "uma série de recursos léxico-gramaticais para construir o seu campo de conhecimento" (Pueyo, *ibid*:192). Swales (1990) defende que, uma vez que os membros de uma dada comunidade discursiva utilizam gêneros do discurso como mecanismos de **intercomunicação** [para se intercomunicar], é necessário que se ative e desenvolva a capacidade de reconhecer em seus textos a **organização** retórica que os afilia a determinados gêneros do discurso, bem como os propósitos desse gênero em relação à comunidade discursiva com a qual constituirá um vínculo. É preciso, portanto, que seja desenvolvida a consciência retórica (Swales, 1990:13) dos alunos.

(Nota de Rodapé) Swales (1990, 1998) define comunidade discursiva como um grupo de pessoas que utilizam mecanismos de comunicação específicos [específicos para se comunicar] e que possuem alguns objetivos em comum. Ainda segundo o autor, essa comunidade caracteriza-se pela **utilização** de gêneros do discurso e de léxico

específicos, e pela **presença** de membros com considerável conhecimento experto profissional [por utilizar gêneros do discurso e léxico específicos e por apresentar membros que possuem considerável conhecimento experto profissional].

APÊNDICE L – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 3

Já na Teoria da Metáfora Conceptual, a metáfora é vista fundamentalmente como um tipo de processamento mental. Esse processamento é o que nos permite entender conceitos abstratos como amor, tempo e vida, entre outros. Por exemplo, quando dizemos 'meu casamento está indo de vento em popa', estamos conceitualizando amor em termos de uma viagem. Partimos de um conceito concreto, a viagem, para entender um conceito abstrato, o amor. Daí chegamos à metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM. A metáfora está nessa **relação** entre dois conceitos díspares que se unem [na forma como dois conceitos díspares se relacionam e se unem] para que possamos entender um deles em termos do outro. Assim, os casais se metaforizam em viajantes, a vida conjugal se metaforiza numa jornada e as brigas se metaforizam em acidentes de percurso.

Um conceito central na Teoria da Metáfora Conceptual é o de Domínio, que são esferas de conhecimento ou de **atuação** humana [esferas em que os seres humanos atuam] que entram em jogo numa metáfora conceptual. No exemplo da metáfora AMOR É UMA VIAGEM, visto acima, há dois Domínios: amor e viagem. Amor é chamado de Domínio Alvo ('target domain'), pois ele é o Domínio metaforizado; viagem, por sua vez, é o Domínio Fonte ('source domain'), pois é dele que emprestamos os elementos para metaforizar o outro Domínio. As **relações** entre os elementos de um Domínio e de outro são chamadas de Mapeamentos ('mappings') [O modo como os elementos de um Domínio se relacionam com os elementos de outro é chamado de Mapeamento].

As metáforas conceituais são, nessa visão, maneiras de que nossa mente dispõe para lidar com a vida ao nosso redor, o nosso cotidiano. As metáforas passam a ser recursos corriqueiros, que qualquer um coloca em prática, independente de seu nível de instrução. Qualquer um pode dizer 'meu namoro não vai bem', sem se dar conta que está metaforizando o conceito de amor, pois o conceito de amor é naturalmente metafórico. Não há maneiras 100% literais de expressar o conceito de amor. Podemos tentar definir amor de maneira puramente biológica, como alguns tentam fazer, dizendo que se trata de uma reação química impulsionada pelo instinto de procriação [procriar]. Mas essa definição deixa de lado a essência do amor, o sentimento, as emoções, sendo, portanto, insatisfatória para exprimir esse conceito na sua plenitude e no nível em que as pessoas o percebem no dia a dia. Além disso, mesmo que desçamos a esse nível 'básico'

dos processos biológicos do organismo para definir amor, logo nos depararemos com algumas metáforas! Por exemplo, se dissermos que os 'neurônios de um amante enviam informações para os músculos e os órgãos', estaremos empregando pelo menos uma metáfora nessa explicação: 'enviar informação'. Claramente, os neurônios não enviam informação de fato. Eles enviam correntes elétricas e substâncias químicas que interpretamos como informação; ou seja, já metaforizamos a **troca** de impulsos elétricos entre células [os impulsos elétricos que são trocados pelas células] como 'informação'. Dessa forma, atribuímos sentido a essa troca.

APÊNDICE M – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 4

Nessa abordagem, ao estudar o agir, podemos ter dois níveis de análise [dois níveis podem ser analisados]: das condutas observáveis do ponto de vista externo, e das **avaliações/interpretações** dessas condutas que são materializadas em textos, orais ou escritos, nos quais são construídas as formas de agir reconfiguradas neles [as condutas que podem ser observadas do ponto de vista externo e o modo como essas condutas que são avaliadas/interpretadas se materializam em textos, orais ou escritos, e reconfiguram as formas de agir que são reconstruídas neles]. Para a **identificação** e **interpretação** dessas formas de agir [Para que essas formas de agir sejam identificadas e interpretadas], é necessário um conjunto de procedimentos de **análise** de textos [para que os textos sejam analisados/ analisar os textos].

Esse conjunto diz respeito a procedimentos linguístico-discursivos referentes à **identificação** do contexto de **produção** do texto [identificar o contexto em que o texto foi produzido] e à **análise** do nível [e a analisar o nível] a) organizacional, [que é] composto pela infraestrutura textual [do texto] e pelos elementos de **textualização** [que constroem o texto]; b) enunciativo, [que é] composto pelas vozes que assumem o que é enunciado no texto, assim como pelas diversas avaliações que essas vozes formulam a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático; e c) semântico, que permite detectar os elementos da categoria do agir. Embora vamos nos centrar apenas na **identificação** do contexto de **produção** e em alguns procedimentos desse último nível [em identificar o contexto em que o texto foi produzido e em alguns procedimentos desse último nível], optamos por expor brevemente os três níveis para que o leitor possa compreender melhor o modelo de análise de texto do ISD. A seguir, abordaremos esses procedimentos.

Em relação ao contexto de **produção** [Em relação ao contexto em que foi produzido], ao produzir um texto, o agente se encontra em uma determinada situação de **ação** de linguagem [agir/atuar por meio da linguagem], sendo que essa só produz efeito pelas reconfigurações* que o agente construiu para si mesmo [pelo fato de o agente construir reconfigurações para si mesmo]. Assim, qualquer **análise** dessa **situação** de ação de linguagem [analisar situações em que se age/atua por meio da linguagem] deve considerar três conjuntos dessas reconfigurações, que são referentes aos parâmetros objetivos/físicos: emissor, co-emissor, espaço-tempo da produção; aos parâmetros socio subjetivos da ação verbal: quadro social da interação, papel social atribuídos ao

enunciador e ao destinatário; aos objetivos da interação; às outras representações referentes à situação e aos conhecimentos [que estão] disponíveis no agente sobre o tema que será expresso no texto (Bronckart, 2006).

Em relação ao nível organizacional, a infraestrutura textual é constituída, em primeiro lugar, pelo plano geral que se refere à **organização** do conjunto de conteúdo temático [a forma como os conjuntos que contém os temas se organizam]. Por exemplo, o plano geral de uma dissertação de mestrado ou de uma tese, geralmente, é constituído por: introdução, pressupostos teóricos, metodologia, resultados das análises e conclusões. Cada uma dessas partes tem seus conteúdos e objetivos específicos (Machado, 2003).

Nota de Rodapé: Reconfigurações aqui são formas, figuras de agir [que são] *construídas* em um texto.

APÊNDICE N – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 5

Se se aceita que o apagamento de /R/ em coda silábica pode ser considerado como exemplo do processo de vocalização, como considera Gick (1999), pode-se, então, afirmar que a vocalização do /R/ é, também, um processo que existe há bastante tempo no português, haja vista que já ocorria nos textos das peças de Gil Vicente no século XVI, conforme lembram Callou; Leite & Moraes (1998). No entanto, como afirmado no tópico 2.2, o apagamento de /R/ em coda silábica não será considerado como exemplo do processo de vocalização. Supondo que o /R/ vocaliza-se em coda final, conforme atesta Melo (1946), então, tem-se que: (i) investigar se o referido processo se aplica e quais as características dessa variante e (ii) verificar se a realização fonética desse segmento se aproxima daquela descrita por Melo (1946), por exemplo, mesmo sendo essa uma descrição de oitiva.

Diante da necessidade de uma **investigação** fonético-acústica dos dados deste trabalho [de que os dados deste trabalho sejam investigados do ponto de vista fonético-acústico], apresenta-se, adiante, um **resumo** das características acústicas de uma das variantes de /R/ encontradas em coda silábica nos dados analisados – o /R/ aproximante retroflexo – e do glide [são apresentadas de forma resumida as características acústicas de uma das variantes de /R/ que foi encontrada nos dados que foram analisados – o /R/ aproximante retroflexo – e o glide].

O padrão acústico do /R/ do inglês (americano ou britânico) caracteriza-se por apresentar o terceiro formante extremamente baixo (cf.: Delattre & Freeman 1968). As investigações [que foram] realizadas por Lindau (1980a,b), Ladefoged (1975), Espy-Wilson (1992), Hagiwara (1995), entre outros, confirmam essa assertiva. No PB, diferentemente do que ocorre no inglês, parece não ser possível estabelecer um único correlato acústico, haja vista a alofonia encontrada em coda silábica.

No que se refere às características acústicas do /R/ do, Delattre & Freeman (1968) afirmam, ainda, que é devido à **construção** palatal ou palato-velar [porque o palato ou o palato-velar se comprime] que o F₃ apresenta-se baixo (exibindo frequências que vão de 1500 Hz a 2600 Hz), enquanto a **construção** faríngea abaixa o F₂ e aumenta o F₁ [quando a faringe se comprime, o F₂ diminui, e o F₁ aumenta]. Além disso, o arredondamento dos lábios resulta em valores de frequências mais baixas para todos os formantes, especialmente para o primeiro (F₁).

APÊNDICE O – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 6

Embora a **pesquisa** de Labov [realizada por Labov] tenha sido o ponto de **partida** [onde partiram outros] para estudos de narratologia realizados por pesquisadores de diversas áreas de investigação, por exemplo, da Educação (Clandinin & Connelly, 2000), das Ciências Sociais (Riessman 1993) e da Comunicação (Bell 1991), pesquisas mais recentes em narratologia tem sido desenvolvidas de modo a explicar e problematizar as formas de **representação** de realidades de mundo [as realidades de mundo são representadas] por meio de narrativas (Chase 2005; Pavlenko 2007, 2009). O que se problematizam nessas pesquisas são as formas por meio das quais os relatores imputam um "grau de verdade" às suas histórias. Tannen (1979), por exemplo, identificou que narradores expressam em suas histórias, em **relação** às suas experiências passadas, o que ela denomina de "estruturas de expectativa" [relacionando-as a suas experiências passadas], o que, de fato, influencia os modos de **construção** interpretativa da história [os modos como se constroem e interpretam as histórias] e, sobretudo, do ponto de vista do narrador sobre o objeto relatado. Essa discussão levou esses estudiosos a perceberem que narrativas são ‘representações’ de uma ou várias realidades vividas ou não vividas pelos ‘relatores’ [por aqueles que relatam] que contam a história, cujas construções linguísticas indicam que narrativas têm relação direta com os aspectos socioculturais de seus produtores (Heath 1983).

Das pesquisas realizadas nessa linha de discussão, são de meu conhecimento alguns trabalhos voltados para análises linguístico-discursivas de narrativas e seus elementos genéricos, como é o caso de Gee (1991), em que o autor apresenta uma abordagem linguística para análises de narrativas com foco em mudança de ritmos de fala, pausas e pontuações de fala. A partir de um exemplo de narrativa de uma jovem esquizofrênica, Gee demonstra que da **organização** da narrativa por ele *investigada* [do modo como a narrativa que ele investiga se organiza] emergem construções discursivas sistemáticas, definidas como ‘linha’ e ‘estrofe’, e, ao mesmo tempo, construções discursivas coerentes com o estado psicológico da narradora. Gee mostra, portanto, que a **coerência** da narrativa parte de uma realidade de mundo da narradora [a narrativa é coerente se baseada/partir na/da realidade de mundo da autora].

No campo teórico e metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional, o extenso trabalho de Eggins e Slade (1997) parte do modelo pioneiro de descrição e análise de narrativas de Labov (Labov & Waletzky 1967; Labov 1972) para estabelecer

relações diretas entre [relacionar diretamente] os elementos das narrativas de seus informantes e os elementos constitutivos das três metafunções da linguagem desenvolvidas pela teoria sistêmica, a saber, as metafunções textual, interpessoal e ideacional. O **objetivo** principal da análise das autoras foi [A análise realizada pelas autoras objetivou principalmente] estabelecer uma estrutura genérica para histórias orais, subdivididas em ‘narrativa’, ‘relato’, ‘anedota’ e ‘exemplum’ (anedota de cunho moral), com as seguintes características, respectivamente: complicação, registro de eventos passados, evento notável e incidente. Ao longo das análises, Eggins & Slade gravitaram entre a identificação desses elementos textuais e seu papel na **constituição** de ideologias dos relatores em relação a **práticas** sociais diversas [Ao realizar as análises, Eggis & Slade identificaram os elementos textuais e o papel que exerciam no modo como os relatores construíam suas ideologias relativas às práticas sociais diversas das quais participavam], apontando para o papel político das como meio semiótico de prática social.

APÊNDICE P – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 7

O **estudo** da gramática na teoria sistêmico-funcional é realizado em **articulação** com o que ocorre fora da linguagem [A teoria sistêmico-funcional estuda a gramática e a articula com o que ocorre fora da linguagem], com os acontecimentos e as condições de um grupo ou comunidade (contexto de cultura) e com os processos sociais em que estão inseridos [nos quais se inserem] (contexto de situação). Nessa perspectiva, a gramática está construída sobre um sistema de escolhas possíveis a um falante/ouvinte no momento da **comunicação** [em que se comunicam]. Por isso, "diferentes tipos de texto (registros) favorecem diferentes tipos de expansão e também diferentes tipos de estrutura gramatical" (Halliday & Matthiessen, 2004:594).

Na teoria sistêmico-funcional, a linguagem desempenha duas funções básicas: a **representação** de experiências do mundo exterior ou interior (metafunção ideacional) [representar as experiências do mundo exterior e interior] e a **negociação** de significados (metafunção interpessoal) [negociar os significados]. A **organização** dos significados experienciais e interpessoais é [Os significados experienciais e interpessoais se organizam em] um terceiro tipo de função da linguagem (metafunção textual). Cada uma dessas metafunções, que constituem o estrato semântico da linguagem, realiza-se por meio de um sistema léxico-gramatical: transitividade, modo e estrutura temática.

O sistema de transitividade "constrói o mundo de experiências gerenciável pelos tipos de processos" (Halliday & Matthiessen, 2004:170), formando uma "figura". Figuras são constituídas de processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que, para que, etc.).

Os processos materiais, mentais e relacionais são os tipos básicos. Da relação entre eles surgem os verbais, existenciais e comportamentais, que, apesar de apresentarem algumas características comuns, têm suas especificidades sintáticas e semânticas.

Para Halliday & Matthiessen (2004:181), a "transitividade é um sistema da oração que afeta não apenas o verbo que serve como processo, mas também os participantes e as circunstâncias". Por isso, a oração é classificada conforme o tipo de processo, [que é] realizado por um grupo verbal. Também dependendo do tipo de processo, os participantes, realizados tipicamente por grupos nominais, recebem

diferentes denominações. Apresentam-se aqui informações sobre as orações verbais, que são o foco deste trabalho.

Em orações verbais, o processo se realiza por um verbo de dizer, que pode apresentar características de outros processos: tempo semelhante ao dos processos materiais (presente no presente) ou relacionais (presente simples), bem como capacidade de **projeção** [projetar] como a dos processos mentais (Halliday & Matthiessen, 2004: 255). O Quadro 1 apresenta os tipos de processos verbais e exemplos de verbos que podem realizá-los no discurso.

APÊNDICE Q – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 8

A forma mais simples de projeção é o discurso direto, em que a oração projetante [que projeta] é uma oração de processo verbal, de dizer, e a oração [que é] projetada representa o que é dito. Há inúmeros **usos** desse tipo de nexos de citação [Esse tipo de nexos de citação é utilizado de diversas maneiras] – material de testemunhas oculares em notícias, passagens dialógicas em narrativas, cenas em biografia, citações no discurso científico.

Num nexos de citação, a relação tática, o tipo de dependência, é a parataxe: as duas partes têm status igual. A oração [que é] projetada retém todas as características interativas da oração como troca, vocativos, expletivos, tons e continuativos textuais.

Uma proposição reportada tipicamente assume um conjunto de características coletivamente chamadas de "discurso indireto". Todos os elementos dêiticos são mudados da referência para a situação de fala. O princípio que sustenta a representação hipotática de um evento verbal não é, na realidade, a fidelidade ao enunciado; o falante reporta o ponto principal do que é dito, e o enunciado pode ser bem diferente do original. Isso não significa que, quando um falante usa a forma paratática, direta, ele está sempre repetindo as palavras exatas. Frequentemente as orações verbais são acompanhadas por circunstâncias, geralmente de tempo ou de lugar.

Trabalhos anteriores preocuparam-se com a **descrição** dos processos verbais em língua portuguesa [em descrever os processos os processos verbais em língua portuguesa]. Barbara e Macêdo (2010) descrevem padrões de **realização** da mensagem em discurso acadêmico [descrevem os padrões que realizam a mensagem de um discurso acadêmico], ao analisarem artigos de revistas do Scielo Brasil. O trabalho de Cruz (2003) examina os verbos de elocução na obra "Harry Potter and the Chamber os Secrets", nas versões em inglês e português, a fim de determinar padrões de textualização. Fuzer (2008), em trabalho sobre operadores do direito em autos de um processo penal, defende que os processos verbais específicos do sistema de gêneros realizam ações. Motta-Roth e Marcuzzo (2010) apresentam estudo sobre o discurso reportado e Marcuzzo (2011) analisa as vozes não autorais em discursos de popularização da ciência. Sayão (2011), também na perspectiva da linguística sistêmico-funcional, faz uma **investigação** dos processos verbais [investiga os processos verbais] quando aborda as falas de entrevistados em exemplares de jornalismo literário.

Em língua inglesa, são proeminentes os trabalhos de Halliday e Matthiessen (1999; 2004) sobre os processos verbais na gramática sistêmico-funcional, de Thompson e YeYiYun (1991) acerca da avaliação utilizada pelos verbos de relato utilizados no discurso acadêmico. Hunston (1995) e Caldas-Coulthard (1994) também têm trabalhos sobre os verbos de atribuição, especialmente no discurso jornalístico.

APÊNDICE R – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 9

Para a LSF, a linguagem se organiza mediante a **inter-relação** de três funções que constituem os propósitos principais da linguagem [a forma como as três funções que constituem os propósitos principais da linguagem se inter-relacionam] (Halliday, 1985). São as chamadas metafunções da linguagem: a ideacional, a interpessoal e a textual. A metafunção ideacional representa, ou constrói, os significados de nossa experiência do mundo exterior ou interior por meio do ‘sistema de transitividade’. A interpessoal expressa as **interações** e os papéis assumidos pelos usuários [A metafunção interpessoal expressa o modo pelo qual os usuários interagem e os papéis que assumem], revelando as atitudes destes para com o interlocutor e para com o tema abordado por meio do ‘sistema de modo e modalidade’. A metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do ‘sistema de tema e coesão’. Nessas três metafunções, a oração, unidade básica para análise léxico-gramatical, é a realização simultânea de três significados: uma representação (significado no sentido de conteúdo); uma troca (significado como forma de ação); e uma mensagem (significado como relevância para o contexto).

De acordo com a LSF, os elementos linguísticos não significam isoladamente: o significado é codificado em um enunciado como um todo integrado e os significados são alcançados por meio de escolhas que os falantes fazem frente às escolhas que poderiam ter sido feitas. Uma gramática funcional destina-se, pois, a revelar, pelo **estudo** das sequências linguísticas [por meio das sequências linguísticas que são estudadas], os significados que estão codificados por essas sequências. Para essa abordagem teórica, cada oração instancia três significados simultaneamente, os quais estão relacionados às metafunções da linguagem já mencionadas.

Halliday (1985) define a linguagem como um sistema semiótico social, entre os sistemas de significado que compõem a cultura humana. Esse fato permite afirmar que a linguagem, o texto e o contexto, juntos, são responsáveis pela **organização e desenvolvimento** da experiência humana [por organizar e desenvolver a experiência humana]. Estudam-se, então, as formas léxico-gramaticais, como a transitividade em **relação** a suas funções sociais [como a transitividade se relaciona com as funções sociais]. O sistema de transitividade é, então, entendido como a categoria gramatical, [que está] relacionada ao componente ideacional da LSF, responsável pela **representação** das ideias, da experiência humana, [por representar as ideias, a

experiência do homem] isto é, experiências do mundo real, inclusive do interior da consciência.

APÊNDICE S – Seção ‘Revisão de Literatura’ de Artigo Acadêmico – DELTA 10

O segundo tipo de metáfora é a ontológica, em que os domínios envolvidos são menos estruturados. Metáforas desse tipo envolvem operações em que algo abstrato é visto como concreto, ou em que algo concreto mas inanimado é representado como algo animado (personificação).

Por exemplo, na metáfora INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE (Lakoff e Johnson, 1980: 26), a inflação, que é um conceito, portanto abstrato, é caracterizado como algo concreto. Assim, temos expressões do tipo "a inflação está corroendo os salários". A personificação é um recurso comum para a [utilização da] metáfora ontológica, sendo a computação um campo fértil para esse tipo de metáfora. Expressões do tipo "o computador comeu meus arquivos" baseiam-se na **atribuição** de qualidades humanas a uma máquina [em atribuir qualidades humanas a uma máquina], de tal modo que o computador assume qualidades [que são] normalmente atribuídas a pessoas.

O terceiro tipo de metáfora é a orientacional. Nesse tipo de metáfora, as relações são formadas por meio de conceitos de direção, como para cima e para baixo. Um exemplo é a metáfora VIRTUDE É PARA CIMA; FALTA DE VIRTUDE É PARA BAIXO que possui realizações lingüísticas como levantar / baixar o nível, em que nível é entendido como educação, polidez, etc., que por sua vez são virtudes humanas: quando há **falta** de tais virtudes [na ausência de tais virtudes/ausentes tais virtudes/quando tais virtudes faltam], o nível baixa, ao passo que quando tais virtudes estão presentes, o nível está alto. Os domínios que as metáforas orientacionais evocam são ainda menos estruturados do que aqueles envolvidos nas metáforas ontológicas, pois referem-se a conceitos [que são] relativos ao espaço físico. Para Kövecses (2002: 35), as metáforas orientacionais, na verdade, vão além da simples **identificação** da direção do movimento e da correspondente atitude ou reação ligadas a esse movimento [vão além de simplesmente identificar a direção do movimento e da atitude ou reação a que corresponde esse movimento]. Segundo ele, tais metáforas possuem uma função de organizar coerentemente grupos de metáfora: "their cognitive job is to make a set of target concepts coherent in our conceptual system. It would perhaps be more appropriate to call this type of conceptual metaphor "coherence metaphor", which would be more in line with the cognitive function these metaphors perform." (Kövecses, 2002: 36-37).

Assim, de um modo geral (no inglês), a orientação para cima parece indicar uma situação favorável, enquanto a direção contrária parece associada a situações negativas. Por isso, os domínios "para cima e para baixo" emprestam coerência a um grupo de metáforas.