



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

KARLUCY FARIAS DE SOUSA

**O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DO  
RECONHECIMENTO DE METÁFORAS GRAMATICAS  
INTERPESSOAIS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE  
BASE SISTÊMICO-FUNCIONALISTA COM APRENDIZES  
DE INGLÊS-LE**

**FORTALEZA-CEARÁ  
2013**

**KARLUCY FARIAS DE SOUSA**

**O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DO  
RECONHECIMENTO DE METÁFORAS GRAMATICAIS  
INTERPESSOAIS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE  
BASE SISTÊMICO-FUNCIONALISTA COM APRENDIZES DE  
INGLÊS-LE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

FORTALEZA-CEARÁ  
2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**  
**Bibliotecário Responsável – Dóris Day Eliano França – CRB-3/726**

S725u

Sousa, Karlucy Farias de

O uso de “The glass menagerie” no ensino do reconhecimento de metáforas gramaticais interpessoais: uma intervenção pedagógica de base sistêmico funcionalista com aprendizes de inglês-LE / Karlucy Farias de Sousa. – 2013.

CD-ROM. 139 f.; il. (algumas color.): 4 ¾ pol.

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

Dissertação – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho.

1. Linguística sistêmico-funcional. 2. Texto literário. 3. Aprendizes de inglês-LE. 4. Metáforas gramaticais interpessoais. I. Título.

CDD: 418.02

KARLUCY FARIAS DE SOUSA

**O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DO RECONHECIMENTO DE METÁFORAS GRAMATICAIS INTERPESSOAIS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE BASE SISTÊMICO-FUNCIONALISTA COM APRENDIZES DE INGLÊS-LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos da Linguagem. Linha de Pesquisa: Multilinguagem, Cognição e Interação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

Aprovada em: 01/04/2013.

BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr. Vilmar Ferreira de Souza  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB



Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

“All choices are meaningful”

“Todas as escolhas são significativas”

(BUTT *et al.*, 2000, p. 139)

Aos meus pais

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela onipresença em minha vida.

A Deus, mais uma vez, em nome de meu amigo Ricardo Alexandre Paiva, que não o fez em sua tese.

A minha família, em especial aos meus pais Carlito e Lúcia, pelo apoio material e emocional, além do amor incondicional.

A todos os meus amigos, por perdoarem as minhas ausências.

Aos meus amigos Cristiano e Kayo, pelas longas conversas.

À Remo Cardoso Machado, pelos conselhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, pela paciência, pelo compromisso, pelo empréstimo de livros para a realização deste estudo e pelas inúmeras e preciosas contribuições.

Às professoras Cleudene de Oliveira Aragão e Nukácia Meyre Silva Aragão, pelas estimadas sugestões por ocasião da banca de qualificação.

Ao professor Vilmar Ferreira de Souza, pela relevante intervenção na banca de defesa.

À professora Maria da Salete Nunes, pelas ideias que ajudaram na construção do pré-projeto desta dissertação.

Ao professor João Tobias de Lima Sales, por sua participação positiva e colaborativa sempre presente ao longo da minha jornada acadêmica.

Aos professores dos meus cursos de graduação e mestrado, pelo aprendizado.

A todos os colegas dos meus cursos de graduação e mestrado, em especial a Teresinha, pelo companheirismo.

Ao PosLA, por acreditar neste projeto.

Ao Fisk Seis Bocas, pela compreensão.

Aos meus ex e atuais alunos, pelas contribuições na formação da profissional que sou.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e gentileza.

A meus colegas de trabalho, pela força.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização desse trabalho.

## RESUMO

Partindo do princípio de que o texto literário desempenha um papel coadjuvante nas salas de aula de língua estrangeira (LE) e da necessidade de conscientizar os aprendizes-leitores de que os usuários de uma língua possuem formas variadas para expressar suas opiniões — ou talvez para dissimular o fato de que as estão expressando (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) —, uma vez que o sistema linguístico é um potencial de recursos de significados e formas à disposição de seus usuários, este trabalho teve como objetivo verificar a eficácia de um procedimento de ensino de metáforas gramaticais interpessoais como uma escolha alternativa ao modo congruente de expressão dos significados interpessoais, utilizados com aprendizes de inglês-LE sob a perspectiva pedagógica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) através do uso do gênero literário drama. Até a realização desta pesquisa, a eficácia do uso de um texto literário para o ensino de metáforas gramaticais interpessoais sob a perspectiva pedagógica da LSF ainda não havia sido verificada. Essa lacuna metodológica é a justificativa da pesquisa realizada. A relevância, portanto, está em ter proposto uma pesquisa em sala de aula que exigiu dos aprendizes a análise de um texto sob uma ótica teórica diferente, incentivando-os a serem mais críticos durante a leitura de textos. A pergunta que norteou essa pesquisa foi: o uso de um procedimento didático-pedagógico formulado segundo a perspectiva pedagógica sistêmico-funcionalista quando o gênero é o gênero literário drama através da peça *The glass menagerie* é eficaz para o ensino de metáforas gramaticais interpessoais a aprendizes de inglês-LE? Para responder a esse questionamento, conduzi um estudo de caso, do tipo intervenção pedagógica. O estudo foi desenvolvido por meio da elaboração e aplicação de um minicurso sobre metáforas gramaticais interpessoais, cuja abordagem foi o *Reading to Learn* (R2L), com duração de 25h/a. Participaram, como sujeitos, quatro alunos com nível intermediário de proficiência em língua inglesa, sendo universitários na faixa etária entre 24 e 27 anos. O *corpus* do estudo constitui-se das respostas dadas pelos sujeitos às questões de um pré-teste e de um pós-teste, que são iguais em conformidade com os pressupostos metodológicos de pesquisas semiexperimentais. Os resultados indicam que o minicurso foi eficaz para o ensino de metáforas gramaticais interpessoais a aprendizes de inglês-LE no que diz respeito ao grupo estudado. A análise dos dados indica que os aprendizes foram beneficiados pelo minicurso, uma vez que eles apresentaram um melhor desempenho e foram capazes de justificar suas respostas mais criticamente no pós-teste. Deste modo, o R2L, aliado ao uso de um texto literário em sala de aula, parece ter sido uma abordagem benéfica quanto ao ensino de metáforas gramaticais interpessoais a aprendizes de inglês-LE.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Texto literário. Aprendizes de inglês-LE. Metáforas gramaticais interpessoais. Intervenção pedagógica.



## ABSTRACT

Assuming that literary texts play only an ancillary role in the English-as-a-Foreign-Language (EFL) classrooms and the need to make learners aware that language users have varied ways of expressing their opinions — or maybe varied ways of dissimulating the fact that they are expressing them (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) —, once the linguistic system is a potential of meaning resources and forms at the disposal of its users, this work aimed to verify the efficiency of a didactic procedure to teach interpersonal grammatical metaphors as an alternative choice to the congruent way of expressing interpersonal meanings to EFL learners by way of a pedagogical perspective based on Systemic Functional Linguistics (SFL) and through the use of the literary genre drama. Until the beginning of this research, the efficiency of the use of a literary text to teach interpersonal grammatical metaphors making use of the pedagogical perspective of SFL had not been tested yet. This methodological gap justifies the conduction of this research. Its relevance, therefore, consists of proposing a classroom research that demanded from the learners the analysis of a text from a different theoretical point of view, encouraging them towards being more critical during the reading of texts. The question that guided this research was: is the use of a teaching procedure formulated according to the systemic-functional pedagogical perspective when the focus is the literary genre drama through the play *The glass menagerie* efficient to teach interpersonal grammatical metaphors to EFL learners? In order to answer this question, I designed a case study of the pedagogical intervention kind. The study was carried out through the preparation and application of a mini-course on interpersonal grammatical metaphors, whose approach followed the guidelines of the systemic-functional-based program Reading to Learn (R2L), with the duration of 25 hours. Four students with intermediate level of proficiency in English participated. All the participants were university students aged from 24 to 27 years old. The corpus of this study is constituted by the answers given by the subjects to the questions of a pre-test and a post-test, that are equal due to the methodological presuppositions of quasi-experimental research. The results indicate that the mini-course was efficient to teach interpersonal grammatical metaphors to EFL English learners at this particular situation. The data analyses also indicate that the learners were benefited by the mini-course, considering that they got better results and they were able to justify their answers more critically in their post-tests. This way, the R2L, combined with the use of a literary text in the classroom, seems to be a good approach towards the teaching of interpersonal grammatical metaphors to EFL learners.

**Keywords:** Systemic Functional Linguistics. Literary text. EFL learners. Interpersonal grammatical metaphors. Pedagogical intervention.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>13</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>14</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>16</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>17</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>22</b>
2.1 A Linguística Sistêmico-Funcional .....	22
2.1.1 Conceitos básicos .....	22
2.1.2 A metafunção interpessoal e os sistemas lexicogramaticais de modo e modalidade .....	27
2.1.3 Metáforas gramaticais .....	33
2.1.4 Metáforas gramaticais interpessoais .....	37
2.1.4.1 Metáforas gramaticais de modo .....	38
2.1.4.2 Metáforas gramaticais de modalidade .....	40
2.2 O uso didático-pedagógico do texto literário .....	43
2.3 A perspectiva pedagógica da LSF .....	48
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>55</b>
3.1 Tipo de pesquisa .....	55
3.2 Sujeitos .....	56
3.3 <i>Corpus</i> .....	57
3.4 Instrumentos .....	58
3.5 Procedimentos de coleta dos dados.....	59
3.6 Procedimentos de análise dos dados .....	60
3.7 Procedimento didático-pedagógico: caracterizando a intervenção pedagógica .....	60
3.7.1 Preparação do texto-base .....	60
3.7.2 Plano de curso e sua execução .....	61
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>65</b>
4.1 Resultados .....	65
4.1.1 Pré-teste .....	65
4.1.2 Pós-teste .....	71
4.1.3 Comparando Pré-Teste e Pós-Teste .....	76
4.2 Discussão .....	77
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>87</b>
APÊNDICE A - Metáforas Gramaticais Interpessoais: Categorização .....	88
APÊNDICE B - Questionário de Sondagem .....	99
APÊNDICE C - Pré-teste .....	101

APÊNDICE D - Pós-teste .....	104
APÊNDICE E - Chave de Respostas: Pré/Pós-teste .....	107
APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista .....	110
APÊNDICE G - Material: Minicurso .....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS

LE	—	Língua Estrangeira
LSF	—	Linguística Sistêmico-Funcional
R2L	—	<i>Reading to Learn</i>
GSF	—	Gramática Sistêmico-Funcional
MG(s)	—	Metáfora(s) Gramatical(ais)
MGI(s)	—	Metáfora(s) Gramatical(ais) Interpessoal(ais)
ABG	—	Abordagem Baseada em Gêneros
UECE	—	Universidade Estadual do Ceará
TCLE	—	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b>	Principais objetivos da educação literária (MENDOZA, 2001, p. 245 <i>apud</i> ARAGÃO, 2006, p. 109) .....	47
------------------	--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Funções configuracionais de transitividade .....	25
<b>Quadro 2:</b>	Tema tópico não marcado por tipo de modo (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 65) .....	26
<b>Quadro 3:</b>	Papéis e mercadorias na interação e funções discursivas básicas. Adaptado de (EGGINS; SLADE, 1997, p. 181 baseado em HALLIDAY, 1994, p. 69) .....	27
<b>Quadro 4:</b>	Funções configuracionais de modo e suas respectivas classes (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 44) .....	28
<b>Quadro 5:</b>	Tipos de modo e suas respectivas realizações configuracionais (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 46) .....	29
<b>Quadro 6:</b>	Realizações configuracionais dos tipos de modalidade (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 51/54) .....	30
<b>Quadro 7:</b>	Aspectos e subaspectos da modalidade: definições e realizações lexicais (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 55) .....	31
<b>Quadro 8:</b>	Modalização de usualidade congruente .....	31
<b>Quadro 9:</b>	Modulação de obrigação congruente .....	32
<b>Quadro 10:</b>	Modulação de inclinação congruente .....	32
<b>Quadro 11:</b>	Modulação de capacidade congruente .....	32
<b>Quadro 12:</b>	Realizações congruentes e incongruentes das funções discursivas (adaptado de EGGINS; SLADE, 1997, p. 184) .....	39
<b>Quadro 13:</b>	Exemplos de MGIs de modo .....	39
<b>Quadro 14:</b>	Modalização de probabilidade incongruente .....	42
<b>Quadro 15:</b>	Modalização de usualidade incongruente .....	42
<b>Quadro 16:</b>	Modulação de obrigação incongruente .....	42
<b>Quadro 17:</b>	Modulação de inclinação incongruente .....	43
<b>Quadro 18:</b>	Características dos sujeitos .....	57
<b>Quadro 19:</b>	Plano de curso do minicurso “O uso de <i>The glass menagerie</i> no ensino de metáforas gramaticais interpessoais” .....	63

<b>Quadro 20:</b>	Desempenho dos sujeitos no pré-teste .....	65
<b>Quadro 21:</b>	Desempenho dos sujeitos no pós-teste .....	71

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b>	Número percentual de acertos no pré-teste por sujeito .....	70
<b>Tabela 2:</b>	Número percentual de acertos no pós-teste por sujeito .....	76
<b>Tabela 3:</b>	Resultados comparativos entre pré-teste e pós-teste por sujeito e para o grupo .....	76



## CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A minha prática pedagógica como professora em cursos livres particulares de língua inglesa como língua estrangeira (LE), na cidade de Fortaleza, nos últimos sete anos levou-me a refletir acerca de algumas questões que nortearam a pesquisa aqui relatada. Uma das primeiras coisas que me intrigou foi o papel coadjuvante concedido ao texto literário nas salas de aula de línguas estrangeiras: aos aprendizes-leitores é solicitado que leiam, geralmente, *readers* — uma leitura graduada de acordo com o nível deles, seja ela baseada em uma história original ou uma adaptação de um clássico da literatura inglesa ou americana —, com o único objetivo de responder perguntas e/ou resumir a história do material para a prova oral.

Em *Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's The Inheritors*, Halliday (1971) relata uma notável pesquisa que fez sobre a relação entre literatura e linguística. O pesquisador afirma que, em termos gerais, o propósito de ler e analisar um texto literário é explicar o impacto que o mesmo causa: por que ele tem o significado que tem e por qual razão ele dá a impressão particular que dá? No entanto, em geral, o autor, o contexto no qual a obra foi escrita e o impacto que o texto causa não são explorados, por não serem considerados relevantes à boa compreensão da obra e pela necessidade de otimizar o tempo disponível nos cursos livres de línguas estrangeiras. Mendoza Fillola (2007, p. 19) ainda ressalta que

os textos literários contribuem em diversos aspectos de interesse formativo quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira: do gramatical ao funcional, do comunicativo ao cultural, do formal ao pragmático etc. Logo, sua exclusão, mesmo que parcial, negaria o potencial linguístico de um setor de produção e criação da linguagem que, devidamente explorado em aula, pode ser altamente profícuo e enriquecedor<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “[...] los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo pragmático a lo formal, etc. para el aprendizaje de la lengua. Su exclusión negaría el potencial lingüístico de un sector de producción y de creación del lenguaje que, debidamente explotado en el aula, es altamente rentable y enriquecedor”. Esta e todas as citações de textos em espanhol que aparecem doravante foram traduzidas por mim.

Em decorrência da minha formação com base na teoria linguística hallydayana, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF)<sup>2</sup>, intrigou-me também o fato de inexistir, nos cursos livres de línguas estrangeiras, a necessidade de conscientizar os aprendizes-leitores de que os usuários de uma língua possuem formas variadas para expressar suas opiniões — ou talvez para dissimular o fato de que estão expressando suas opiniões —, uma vez que o sistema linguístico é um potencial de recursos de significados e formas à disposição de seus usuários. Portanto, as escolhas feitas por eles não são aleatórias, já que são condicionadas pelo contexto social e são importantes na criação de diferentes significados através de diferentes formas, além de poderem revelar: o modo como representam subjetivamente os fatos e acontecimentos do mundo exterior e também os elementos de seu mundo interior (como pensamentos, crenças e sentimentos); o modo como trocam essas representações subjetivas com os outros e como se posicionam em relação a elas, construindo suas identidades; como organizam as representações e as trocas e posicionamentos em textos coesos e coerentes.

Halliday (1994), na segunda edição de *An introduction to functional grammar*, assegura que, para a maioria das configurações semânticas, haverá realizações lexicogramaticais que podem ser consideradas congruentes e haverá também outras que podem ser consideradas metafóricas, o que ele chama de metáforas gramaticais, as quais podem ser: ideacionais-experienciais, ideacionais-lógicas; interpessoais de modo e interpessoais de modalidade. Vale ressaltar que isso não significa que a realização congruente é a melhor, a mais frequente, ou até mesmo a norma; há situações nas quais a realização metafórica tem se tornado a norma e isso é um processo natural de mudança linguística. Contudo, realizações congruentes e metafóricas constituem-se exemplos de formas variadas que os aprendizes-leitores podem usar para veicular um dado significado, não sendo, como disse acima, aleatória a escolha por uma forma ou outra, pois depende de um contexto. Portanto, esse é um ponto que precisa ser ensinado a eles.

Com base nessas duas questões que me intrigaram, cheguei à temática da pesquisa ora relatada: o ensino de metáforas gramaticais através do texto literário. A partir daí, realizei uma investigação que teve como objetivo geral estudar

---

<sup>2</sup> Os termos presentes neste capítulo introdutório serão definidos no Capítulo 2.

a eficácia do ensino de metáforas gramaticais sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional através de um gênero literário. O objetivo específico daí decorrente foi verificar a eficácia de um procedimento didático-pedagógico baseado no programa R2L (*Reading to Learn*), de orientação sistêmico-funcionalista, para o ensino a aprendizes de inglês-LE, somente do ponto de vista do reconhecimento, de metáforas gramaticais interpessoais de modo e de modalidade sob a perspectiva da LSF e através do gênero literário drama, mais especificamente da peça *The glass menagerie*.

A fim de desenvolver o tema e atingir os objetivos, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: é eficaz um procedimento didático-pedagógico baseado no programa R2L<sup>3</sup>, sob a perspectiva pedagógica sistêmico-funcionalista, para ensinar, somente do ponto de vista do reconhecimento, metáforas gramaticais interpessoais de modo e modalidade a aprendizes de inglês-LE, por intermédio do gênero literário drama, representado pela peça *The glass menagerie*?

Embora a função da literatura no currículo de língua estrangeira possa ter sido renovada nos últimos anos, seu emprego ainda não atingiu todas as possíveis modalidades e todos os possíveis tipos de atividades de formação e aprendizagem aos quais se presta, como afirma Mendoza Fillola (2007, p.16). O autor também ressalta que, entre o uso literário da língua e seu uso comunicativo, não há ruptura; tampouco, a presença de linguagem figurada ou metafórica é uma característica específica dos gêneros literários, já que esse recurso também está presente no uso coloquial da língua. Afinal, para ele, os gêneros literários mostram a maior potencialidade expressiva do sistema de uma língua. Esses argumentos justificam a escolha do gênero literário.

Mas uma peça de teatro é literatura? Embora haja, de fato, quem questione a categorização de peças teatrais como textos literários, Alexander (2007) defende que uma peça é, simultaneamente, teatro e literatura. Além disso, Heliodora (2008) inicia o seu livro *Por que ler Shakespeare* afirmando que o bom texto teatral nos ajuda a compreender melhor o ser humano. *The glass menagerie* é um bom exemplo do que diz Heliodora: publicada em 1945 e tendo sido o primeiro grande sucesso de Tennessee Williams no teatro, essa peça o estabeleceu como um

---

<sup>3</sup> O procedimento didático-pedagógico cuja eficácia foi verificada está descrito no Capítulo 3.

importante dramaturgo no mundo pós-guerra por ele ter conseguido fazer um retrato das consequências da crise econômica de 1929 para a classe média norte-americana através de uma representação realista que se funde com uma atmosfera de sonho, havendo uma combinação do que os personagens são com o que desejam ser. Como Presley (2007) bem definiu em *The glass menagerie as a memory play*, a peça é marcante e difícil de esquecer, dado o seu apelo humano universal, que transcende regiões, culturas e nações. Todas essas características, em especial o contexto social de crise no qual o texto está inserido, fizeram com que a peça em questão, conhecida — de acordo com Parker (1983, p.3), professor de inglês na Universidade de Toronto — como “a mais autobiográfica de Williams”<sup>4,5</sup>, fosse o instrumento-base para o procedimento didático-pedagógico que foi verificado.

De acordo com Taverniers (2003), o conceito de metáfora gramatical foi introduzido por Halliday na primeira edição da sua obra *An introduction to functional grammar*, em 1985. Segundo a autora, as metáforas eram tradicionalmente vistas somente como o uso de palavras com variação de significado: as metáforas lexicais. Ao definir metáforas gramaticais como o uso de estruturas com variação de significados, Halliday (1985), portanto, expandiu a compreensão que se tinha de metáfora. Doran (2010) afirma que diferentes tipos de metáforas gramaticais são utilizados em diferentes contextos discursivos e Wang (2007) define metáforas gramaticais interpessoais como um modo mais implícito ou explícito de apresentar a autoria em um texto; além disso, é sabido que elas também contribuem para marcar o grau de (in)formalidade e (im)polidez nas trocas entre interlocutores. As peculiaridades da natureza das metáforas gramaticais em geral e das metáforas gramaticais interpessoais, em particular, fazem com que esta seja uma das áreas mais difíceis do inglês de serem ensinadas, o que justifica sua escolha como objeto de ensino-aprendizagem. É dado que as metáforas gramaticais interpessoais foram identificadas em *The glass menagerie* através dos pressupostos teóricos da Gramática Sistemico-Funcional (doravante GSF)<sup>6</sup>. Logo, a escolha da perspectiva

---

<sup>4</sup> “Tennessee Williams’ most autobiographical play”. Esta e todas as citações de textos em inglês que aparecem doravante foram traduzidas por mim.

<sup>5</sup> Harold Bloom, renomado crítico literário americano, definiu a peça como “a professed memory-play”, algo como ‘uma peça declaradamente autobiográfica’ (BLOOM, 2007, p. 7).

<sup>6</sup> Entende-se por Linguística Sistemico-Funcional (LSF) a teoria na sua inteireza, englobando os contextos de cultura e de situação, a semântica, a lexicogramática e a fonética-fonologia/grafética-grafologia. Entende-se por Gramática Sistemico-Funcional (GSF) a parte da teoria que dá conta somente de lexicogramática.

pedagógica sistêmico-funcionalista para ensiná-las fica justificada por uma questão de consistência teórico-metodológica.

Até a realização desta pesquisa, a eficácia do uso de um texto literário para o ensino de metáforas gramaticais interpessoais sob a perspectiva pedagógica da LSF ainda não havia sido verificada (se o foi, os respectivos relatos não foram publicados)<sup>7</sup>. Essa lacuna metodológica é a justificativa maior para a pesquisa aqui relatada. A relevância, portanto, deste estudo, está no ineditismo quanto à proposta de um procedimento didático-pedagógico que exigiu dos aprendizes de inglês-LE a análise de um texto sob uma ótica teórica diferente para o reconhecimento de um aspecto lexicogramatical raramente abordado em sala de aula. O domínio dos recursos interpessoais de uma língua pode facilitar muito a entrada de um aprendiz na comunidade de falantes de sua escolha (BUTT *et al.*, 2000). E como se trata de ensino de língua inglesa, não devemos, além do mais, ignorar a língua do imperialista, mas devemos fazer uso dela em nosso próprio benefício (MOITA LOPES, 1996, p. 59).

Como possível relevância a ser revelada a posteriori, espero contribuir para o aprofundamento da interface entre a LSF e o ensino de línguas. É meu intento, pois, tentar agregar conhecimentos aos resultados das pesquisas realizadas até este momento e pesquisas a serem realizadas no futuro.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos — este é o primeiro deles. O segundo, ‘Pressupostos Teóricos’, descreve brevemente as principais teorias que embasaram tanto a elaboração do minicurso quanto a análise dos dados. O terceiro deles, ‘Percurso Metodológico’, trata da metodologia utilizada no estudo: o tipo de pesquisa e seu contexto, os sujeitos, o *corpus*, os instrumentos, os procedimentos de coleta e de análise dos dados e o procedimento didático-pedagógico utilizado na intervenção pedagógica. Já o quarto, ‘Resultados e Discussão’, discorrerá acerca dos resultados encontrados e os interpretará. O último capítulo, ‘Considerações Finais’, concluirá este trabalho.

---

<sup>7</sup> Devrim (2012) conduziu, por três anos, um estudo do tipo pesquisa-ação, cujo objetivo foi o uso e o ensino de metáforas gramaticais ideacionais-experienciais através de suporte linguístico online por parte de tutores. Fica claro, portanto, a distinção desse estudo e a pesquisa ora relatada.

## CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo, no qual as principais teorias que embasaram a elaboração do minicurso e a análise dos dados serão brevemente descritas, está dividido em três subseções: a primeira delas tratará da Linguística Sistêmico-Funcional. Nela, tratarei dos conceitos básicos da LSF, da metafunção interpessoal e dos sistemas de modo e modalidade, das metáforas gramaticais em geral e das metáforas gramaticais interpessoais em particular. Considerando que fiz uso de um texto literário na intervenção pedagógica, a segunda subseção tratará do uso didático-pedagógico do texto literário. Finalmente, a terceira subseção tratará da perspectiva pedagógica da LSF.

### 2.1 A Linguística Sistêmico-Funcional

#### 2.1.1 Conceitos básicos

Gouveia (2009) define a Linguística Sistêmico-Funcional como

uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico, [...] que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. [...] que fornece também instrumento de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual (p. 14).

Logo, podemos afirmar que a LSF é uma teoria descritiva e explicativo-interpretativa que estuda o texto a partir do contexto de situação em que foi produzido, considerando que contextos diferentes determinam escolhas linguísticas diferentes. Bawarshi e Reiff (2010) afirmam que enquanto o **sistêmico** se refere à organização da língua para ser utilizada em contextos específicos, ao potencial de recursos linguísticos disponíveis aos usuários de uma língua, o **funcional** se refere ao trabalho da língua nos referidos contextos. Essa teoria tem como objeto de estudo os textos orais e/ou escritos, que viabilizam as representações das experiências e a troca dessas representações nas interações sociais,

estabelecendo, assim, uma forte relação com a estrutura social. Da inter-relação texto-contexto, derivam-se os diferentes registros<sup>1</sup>, relacionados com os propósitos comunicativos determinados pelo contexto de cultura e situados ideologicamente (HALLIDAY, 1994).

Sobre as origens da LSF, Gouveia (2009) afirma que Halliday herdou de Firth, que herdou de Malinowski, a noção de contexto de situação, caracterizada pelo último, afirma Gouveia, como “processo padronizado concebido como uma actividade complexa com relações internas entre os seus vários factores” (GOUVEIA, 2009, p. 25). Ainda de acordo com Gouveia, a noção de contexto é extremamente importante na LSF, uma vez que os significados que podemos construir são totalmente dependentes de aspectos contextuais. É importante ressaltar, no entanto, que, nessa teoria, todo texto ocorre, simultaneamente, em dois contextos, um dentro do outro: o contexto de situação dentro do contexto de cultura. Esse modelo implica que o contexto para o potencial linguístico (para a língua enquanto sistema) é o contexto de cultura, enquanto o contexto para cada instância do sistema (para a língua enquanto texto) é o contexto de situação.

O contexto de situação foi teorizado através de um construto composto por três variáveis: *campo do discurso*, *relações do discurso* e *modo do discurso*. O campo do discurso trata da “ação social, objetivo comunicativo e assunto”; as relações do discurso analisam os “sujeitos e seus papéis, tipos de relação (simétrica/assimétrica, permanente/temporária) e distância social (máxima/mínima)”; o modo do discurso lida com o “papel da língua (constitutivo/ancilar), o canal (fônico/gráfico), o meio (oral/escrito) e o modo retórico (narrativo, didático, persuasivo, expositivo etc.)” (PRAXEDES FILHO, 2008, p. 1365). Quanto à relação texto-contexto de situação, Praxedes Filho (2010, p. 310) diz que “a língua é,

---

<sup>1</sup> Seguindo Praxedes Filho (2007, 2008, 2010), decido por considerar ‘registro’ e ‘gênero’ como termos intercambiáveis e escolho usar o termo ‘gênero’. O autor, por sua vez, justifica a sua própria escolha: 1) ao seguir o posicionamento de Hasan (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 110-113 apud PRAXEDES FILHO, 2010, p. 318-319), através do qual ela propõe o construto ‘potencial de estrutura genérica’-PEG ou registro/gênero, baseado na ‘configuração contextual’-CC de um texto ou o seu contexto de situação, neutralizando a diferença teórica entre gênero e registro; 2) ao citar Matthiessen, para quem “um gênero ou registro é o reflexo linguístico de uma configuração contextual [campo, relações e modo do discurso]” (MATTHIESSEN, 1995, p. 53, apud PRAXEDES FILHO, 2007, p. 297); e 3) ao ressaltar que Halliday afirmou, em uma entrevista a Thompson e Collins, que não considera a distinção entre os dois estratos extralinguísticos ‘gênero’ e ‘registro’ necessária (2001, p. 144 apud PRAXEDES FILHO, 2007, p. 94). Aqui, estou usando ‘registro’ porque é o termo usado por Halliday e estou resenhando a teoria dele. A partir de agora, usarei ‘gênero’, uma vez que é o termo usado pelos proponentes da pedagogia de línguas segundo a LSF que resenhei e usei na intervenção.

**predominantemente, uma semiose social**, dependendo da estrutura social para sua existência” e, ao mesmo tempo, **“a estrutura social é construída linguisticamente, dependendo da língua para sua existência”** (grifos do autor). Logo, é possível afirmar que, para a LSF, o contexto de situação constitui-se no primeiro estrato a ser considerado, que é um estrato extralinguístico.

Gouveia (2009) afirma ainda que Halliday desenvolveu a ideia de que a língua se organiza em torno de redes relativamente independentes de escolhas e que tais redes correspondem a certas funções gerais. Assim sendo, a linguagem verbal desempenha três funções fundamentais e Halliday nomeou-as de *metafunções: ideacional* (experiencial e lógica — para expressarmos conteúdo e darmos conta das nossas experiências do mundo exterior e interior a nós e para podermos combinar as experiências em complexos experienciais), *interpessoal* (para desempenharmos nossos papéis sociais, agindo sobre o outro ao fazermos trocas com ele) e *textual* (para viabilizarmos as outras duas metafunções através de textos). Assim, para compor um texto coerente e significativo em um determinado contexto de situação, faz-se necessário mobilizar, simultaneamente, as três metafunções da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que compõem o estrato intralinguístico da semântica.

As escolhas nas três redes de sistemas semânticos realizam-se, na ordem da oração, como resultado de escolhas feitas em redes de sistemas pertencentes ao estrato intralinguístico da lexicogramática<sup>2</sup>. A metafunção ideacional-experiencial é realizada pela rede de sistemas de transitividade — oração como representação (de experiências), constituída pelas funções estruturais Participante, Processo e Circunstância (enquanto o sistema lexicogramatical de transitividade realiza a metafunção ideacional-experiencial, são os sistemas lexicogramaticais de relações tácticas e lógico-semânticas que realizam a metafunção ideacional-lógica). A metafunção interpessoal é realizada pela rede de sistemas de modo — oração como troca, constituída pelas funções estruturais Modo (Sujeito, Finito) e Resíduo (Predicador, Complemento e Adjunto) — e pela rede de sistemas de modalidade. A metafunção textual é realizada pela rede de sistemas de

---

<sup>2</sup> As escolhas feitas nas redes de sistemas lexicogramaticais são, por sua vez, realizadas no estrato intralinguístico da expressão: fonologia-fonética (expressão fônica) / grafologia-grafética (expressão gráfica).



tema — oração como mensagem, constituída pelas funções estruturais Tema e Rema. Logo, se a língua é potencial de recursos, devemos considerar se uma escolha é apropriada ou não em um dado contexto de situação ao invés de falar de escolhas certas ou erradas (EGGINS, 1994).

Vale retomar, para maior detalhamento, a relação de realização entre o estrato da semântica — com os significados gerais e universais ou as metafunções da linguagem — e o estrato da lexicogramática. De acordo com Praxedes Filho (2008, 2010), a metafunção ideacional-experiencial relaciona-se ao mundo das experiências humanas cotidianas, aos papéis dos participantes nessas experiências e às circunstâncias nas quais acontecem. Sua realização lexicogramatical, como mencionado acima, se dá, na ordem da oração, pelas funções configuracionais de transitividade: Processo, Participante(s) e Circunstância(s). O Quadro 1 mostra a tipologia dessas funções.

<b>Processos (grupos verbais)</b>	<b>Participantes (grupos nominais)</b>	<b>Circunstâncias (grupos adverbiais ou frases preposicionais)</b>
Materiais (ações e acontecimentos)	Ator-Meta-Beneficiário (Recebedor ou Cliente)	Extensão (distância, duração, frequência), Localização (lugar, tempo), Modo (meio, qualidade, comparação, intensidade), Causa (razão, propósito, benefício), Contingência (condição, falta, concessão), Acompanhamento (comitativo, aditivo), Papel (guisa, produto), Assunto, Ângulo (fonte, ponto de vista)
Relacionais (estados do ser, estar e ter)	Portador-Atributo/ Identificador-Identificado	
Mentais (cognição, percepção, emoção e desejo)	Experienciador-Fenômeno	
Verbais (dizeres)	Dizente-Verbiagem-Receptor-Alvo	
Comportamentais (comportamentos)	Comportante-Extensão	
Existenciais (existência)	Existente	

**Quadro 1:** Funções configuracionais de transitividade

Continuando com o mesmo autor, a metafunção interpessoal relaciona-se ao modo (através do qual fazemos as trocas de informações e de bens e serviços nas relações humanas), à modalidade e à avaliatividade (através das quais expressamos nossas opiniões e valores, construindo, discursivamente, as nossas identidades). O modo oracional é construído lexicogramaticalmente, no caso da língua inglesa, através da manipulação das funções configuracionais que compõem a função Modo, que será detalhada na seção 2.1.2.

A metafunção textual relaciona-se à organização, como mensagem, do conteúdo experiencial veiculado nas interações, para que haja a construção de um texto coeso e coerente. Sua realização lexicogramatical acontece, na ordem da

oração, pelas funções configuracionais Tema (tópico, interpessoal e textual), destacado na posição inicial da oração como o ponto de partida da mensagem nela contida, e Rema, que contém o desenvolvimento da mensagem. O Tema tópico (o primeiro constituinte oracional com função experiencial) classifica-se em marcado ou não marcado: o marcado é geralmente utilizado para enfatizar determinados elementos da experiência que normalmente não viriam em primeira posição, ou seja, foge ao que é típico na língua; o não marcado é aquele que, usualmente, já é esperado na primeira posição (ver Quadro 2).

Tipo de modo		Tema Tópico Não Marcado	
Indicativo	Declarativo	Declarações	Sujeito
		Exclamações	Constituinte introduzido por Wh-
	Interrogativo	Perguntas elementais	Constituinte introduzido por Wh-
		Perguntas polares	Modo → (Finito^Sujeito)
Imperativo	Oblativo	(Don't) Let me (not)	
	Sugestivo	(Don't) Let's (not)	
	Jussivo	(Don't) Predicador	

**Quadro 2:** Tema tópico não marcado por tipo de modo (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 65)

Gouveia (2009) ainda afirma que a LSF (um modelo de base semântica, já que considera a língua como um potencial de significados a partir do qual os falantes fazem escolhas em função daquilo que querem comunicar nas situações particulares em que se encontram) elegeu, coerentemente, o texto como unidade fundamental, considerando, por um lado, que este é a unidade de comunicação em qualquer evento discursivo, e, por outro lado, que toda e qualquer situação de interação leva, necessariamente, à criação de um texto (seja ele falado, individual ou coletivo) cujos significados são apropriados ao seu contexto de criação e ao seu objetivo comunicativo.

A partir do estudo das três metafunções da linguagem, podemos perceber que, quando interagimos com membros da sociedade, fazemos escolhas relacionadas à maneira como nos dirigimos a esses membros quanto às representações das experiências humanas via os significados ideacionais, às trocas de conteúdo experiencial via os significados interpessoais e à maneira como fazemos a conexão entre os outros dois tipos de significados via os significados textuais. Para melhor exemplificar essa visão de língua como potencial de significados, Gouveia (2009) faz uso de uma citação de Halliday (1978, p. 52):

Como podemos tentar compreender a língua em uso? Olhando para o que o falante diz na relação com o que poderia ter dito, mas não disse, como uma actualização na envolvimento de um potencial. Daí a envolvimento ser definida paradigmaticamente: usar a língua significa fazer escolhas na envolvimento de outras escolhas.

Na sequência, tratarei de uma metafunção semântica da LSF que é fundamental para a intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa — a metafunção interpessoal — e dos sistemas lexicogramaticais que a realizam — o de modo e o de modalidade.

### 2.1.2 A metafunção interpessoal e os sistemas lexicogramaticais de modo e modalidade

A metafunção interpessoal permite que os seres humanos consigam, via língua, fazer trocas com o outro, interagindo com ele, “e construir suas [inter]subjetividades, através das quais as relações sociais são criadas, mantidas e ... modificadas” (HASAN; PERRET, 1994, p. 207 *apud* PRAXEDES FILHO, 2007, p. 44)<sup>3</sup>. Essa metafunção se realiza, do ponto de vista das trocas, através das funções discursivas básicas: declarações e perguntas (proposições) e ofertas e comandos (propostas), como podemos ver no Quadro 3.

Mercadoria trocada	Informação	Bens e Serviços
Papel na interação		
Dando	declaração	oferta
Demandando	pergunta	comando
	Funções discursivas	

**Quadro 3:** Papéis e mercadorias na interação e funções discursivas básicas. Adaptado de (EGGINS; SLADE, 1997, p. 181 baseado em HALLIDAY, 1994, p. 69)

Tanto as proposições quanto as propostas são realizadas lexicogramaticalmente graças ao sistema do modo. As escolhas feitas nele são realizadas pelas seguintes funções configuracionais na ordem da oração: Modo (Sujeito-Finito) + Resíduo (Predicador-Complemento-Adjunto circunstancial), como demonstrado no Quadro 4.

<sup>3</sup> “... construing [her/his] intersubjectivity, whereby social relations are created, maintained, and... changed”.

Funções Configuracionais de modo				
Modo		Resíduo		
Sujeito	(Finito)	Predicador	(Complemento)	(Adjunto circunstancial)
Grupo Nominal	Operador Temporal ou Modal	Verbo Lexical	Grupo Nominal	Grupo Adverbial ou Frase Preposicional
Classes de...				

**Quadro 4:** Funções configuracionais de modo e suas respectivas classes (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 44)

O Modo possui dois constituintes: Sujeito e Finito. Segundo Praxedes Filho (2007), Halliday e Matthiessen (2004) definem o primeiro como “o responsável pelo funcionamento da oração em um evento comunicativo” (p. 44)<sup>4</sup>, enquanto definem o segundo como “o constituinte que faz com que as proposições e as propostas sejam arguíveis” (p. 45)<sup>5</sup>. Assim como o Modo, o Resíduo também possui uma estrutura própria, composta pelo Predicador, pelo Complemento e pelo Adjunto circunstancial. O autor afirma que o Predicador é constituído “por todos os verbos que integram o grupo verbal, com exceção do Finito” (p. 45)<sup>6</sup>. “O(s) grupo(s) nominal(is) com exceção daquele que realiza o Sujeito” (p. 45)<sup>7</sup> pode(m) ser considerado(s) Complemento(s). E os Adjuntos circunstanciais são definidos, pelo mesmo autor, como “grupo(s) adverbial(ais) e/ou frase(s) preposicional(ais) que indica(m) a(s) circunstância(s) sob a(s) qual (quais) o movimento de troca é feito pelo interactante” (p. 45)<sup>8</sup>.

Continuando com o mesmo autor, a principal função do sistema de modo é “tornar possível a sucessão contínua de trocas na interação” (p. 45)<sup>9</sup>. Praxedes Filho (2007) afirma que a continuidade em questão pode ser obtida, no caso da língua inglesa, através da manipulação dos constituintes da função Modo (ausência ou presença do Sujeito e do Finito e a posição de um em relação ao outro), tornando possível a realização de tipos de modo oracionais diferentes. Quanto às trocas, elas acontecem por meio das quatro funções discursivas básicas já apresentadas: dar informação (declaração), demandar informação (pergunta), dar bens e serviços (oferta)

<sup>4</sup> “...responsible for the functioning of the clause as an interactive event”.

<sup>5</sup> “The Finite is the constituent which makes propositions and proposals arguable”.

<sup>6</sup> “The Predicator is constituted by all verbs, other than the Finite, within the verbal group”.

<sup>7</sup> “The Complement(s) is/are the nominal group(s) except for the one that realizes the Subject”.

<sup>8</sup> “The circumstantial Adjunct(s) is/are the adverbial group(s) and/or prepositional phrase(s) that set(s) the circumstance(s) under which the move is made by the interactant”.

<sup>9</sup> “The function of the Mood is to make possible the continued succession of moves – propositions and proposals – in interaction”.

e demandar bens e serviços (comando). As funções **declaração** e **pergunta**, consideradas proposições, são realizadas lexicogramaticalmente pelo modo indicativo declarativo e interrogativo, respectivamente. As funções **oferta** e **comando**, consideradas propostas, são realizadas pelo modo imperativo oblatoivo e jussivo (juntamente com o tipo particular de imperativo jussivo, que é o imperativo sugestivo), respectivamente. A realização configuracional congruente de cada tipo de modo pode ser vista no Quadro 5.

Tipos de Modo			Realizações Configuracionais	
Indicativo	Declarativo	Declarações		Sujeito^Finito
		Exclamações		Wh-^Sujeito^Finito
	Interrogativo	Pergunta elemental	Wh- como Sujeito	Wh-/Sujeito^Finito
			Wh- como Complemento	Wh-/Complemento^Finito^Sujeito
			Wh- como Adjunto	Wh-/Adjunto^Finito^Sujeito
Pergunta polar		Finito^Sujeito		
Imperativo	Oblativo	Let me/Sujeito^Resíduo Finito^Let me/Sujeito^Resíduo (Finito^Not)^Let me/Sujeito^(Not)^Resíduo		
	Sugestivo	Let's/Sujeito^Resíduo Finito^Let's/Sujeito^Resíduo (Finito^Not)^Let's/Sujeito^(Not)^Resíduo		
	Jussivo	Resíduo Sujeito^Resíduo Sujeito^Finito^Resíduo Finito^Resíduo Finito^Not^Resíduo Finito^Not^Sujeito^Resíduo		

**Quadro 5:** Tipos de modo e suas respectivas realizações configuracionais (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 46)

Quanto à expressão de opiniões e valores e à consequente construção discursiva das subjetividades e identidades, são mobilizados os sistemas de modalidade e de avaliatividade. Contudo, tratarei, aqui, somente do primeiro, dado que o segundo está fora da pesquisa ora relatada, uma vez que trata de metáforas gramaticais interpessoais, que fazem parte apenas dos sistemas de modo e modalidade.

A modalidade, então, constrói a área de indeterminação entre as polaridades **sim** e **não**. Quando a área de indeterminação está entre **é** e **não é**, tem-se a modalização (subtipos **probabilidade** e **usualidade**) ou modalidade relativa às proposições (declarações e perguntas) e, quando a área de indeterminação está entre **faça** e **não faça**, tem-se a modulação (subtipos **obrigação**, **prontidão-inclinação** e **prontidão-habilidade**) ou modalidade relativa às propostas (ofertas e

comandos). A realização lexicogramatical congruente das modalidades pode ser vista no Quadro 6.

Tipos		Realizações
Modalização	Probabilidade	1. Operador modal finito (can, may, could, might, will, would, should, must, ought to, etc), OU 2. Adjunto de modo do subtipo modalidade (probably, certainly, definitely, no way/no how, possibly, perhaps, maybe, hardly, usually, always, never, sometimes, occasionally, seldom, rarely), OU 3. 1 e 2 simultaneamente
	Ou	
	Usualidade	
Modulação	Obrigaçã	1. Operador modal finito (can, may, could, might, will, would, should, must, ought to, etc), OU 2. Expansão do Predicador através da voz passiva ('be supposed to do') ou um adjetivo ('anxious to do').
	Ou Prontidão Inclinação ou Habilidade	

**Quadro 6:** Realizações configuracionais dos tipos de modalidade (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 51/54)

As modalidades assumem um valor, que pode ser baixo, médio ou elevado. Elas ainda se diferenciam pela orientação (objetiva ou subjetiva) e pela manifestação (implícita ou explícita). O Quadro 7 traz as definições e as realizações lexicais desses refinamentos tipológicos.

Aspectos e Subaspectos		Definições	Realizações Lexicais
Valor	Extremidade/Baixo	Constrói o extremo (extremidade) inferior (baixo) ou o grau mais fraco dos tipos de modalidade.	can, possibly, I suppose, it's possible, sometimes, it's rare, allowed to, I'll let, it's permissible, will, willing to, able to, etc
	Médio	Constrói o grau intermediário (entre os valores das extremidades) dos tipos de modalidade.	would, probably, I think, it's likely, usually, it's usual, should, had better, supposed to, I want, it's desirable, would like to, eager to, etc
	Extremidade/Alto	Constrói o extremo (extremidade) superior (alto) ou o grau mais forte dos tipos de modalidade.	must, certainly, I know, it's certain, always, (n)ever, have to, required to, I insist, it's necessary, determined to, etc
Orientação	Objetiva	Constrói a fonte das avaliações e opiniões expressas pelos tipos de modalidade como se não fosse o falante.	probably, it's likely, usually, it's usual, supposed to, it's desirable, eager to, possibly, it's possible, sometimes, it's rare, allowed to, it's permissible, willing to, able to, certainly, it's certain, always, (n)ever, required to, it's necessary, determined to, etc
	Subjetiva	Constrói o falante como fonte das avaliações e opiniões expressas pelos tipos de modalidade.	will, I think, should, had better, I want, would like to, can, I suppose, I'll let, must, I know, have to, I insist, etc

Manifestação	Implícita	Constrói as avaliações e opiniões expressas pelos tipos de modalidade sem revelar a fonte.	will, probably, can, possibly, must, certainly, usually, sometimes, always, (n)ever, should, had better, supposed to, allowed to, have to, required to, would like to, eager to, willing to, determined to, etc
	Explícita	Constrói as avaliações e opiniões expressas pelos tipos de modalidade declarando qual é a fonte. Quando a manifestação é explícita e a polaridade é negativa, a segunda pode se localizar diretamente na oração modalizada ou pode ser transferida para a oração na qual a fonte da modalidade é declarada.	I think, it's likely, I suppose, it's possible, I know, it's certain, it's usual, it's rare, I want, it's desirable, I'll let, it's permissible, I insist, it's necessary, etc
			Negativa Direta: 'I think/it's likely, etc + oração dependente negativa'
			Negativa Transferida: 'I don't think/it's not likely, etc + oração dependente positiva'

**Quadro 7:** Aspectos e subaspectos da modalidade: definições e realizações lexicais (PRAXEDES FILHO, 2007, p. 55)

A modalização possui duas formas de realização que são mutuamente excludentes (para detalhes, ver o Quadro 6 nesta subseção); então o ajuste do conteúdo experiencial de uma proposição é feito com referência aos graus de **probabilidade** ou **usualidade** (EGGINS; SLADE, 1997, p. 99).

Continuando com Eggins e Slade (1997), as modalizações de usualidade estão relacionadas à frequência e apresento, a seguir, alguns exemplos retirados da peça *The glass menagerie*<sup>10</sup>, de sua realização congruente, podem ser vistos no Quadro 8:

Modalização de usualidade congruente	
Realizada através de um Finito modal que indique usualidade	Realizada através de Adjuntos de modo-modalidade
Jim: You <u>will</u> never forgive me [...] (WILLIAMS, 1945, p.303)	Jim: Well, well, well, I <u>never</u> even noticed. (WILLIAMS, 1945, p. 294)

**Quadro 8:** Modalização de usualidade congruente

Na modulação, o ajuste do conteúdo experiencial de uma proposta é feito com referência aos graus de **obrigação**, **inclinação** ou **capacidade/aptidão** (EGGINS; SLADE, 1997, p. 99). As modulações de obrigação referem-se às diferentes alternativas entre uma injunção positiva (*Make plans*) e uma injunção

<sup>10</sup> Todos os exemplos são da peça *The glass menagerie*, exceto quando a categoria a ser exemplificada não encontra realização na peça. Nesses casos, os exemplos foram retirados de Eggins e Slade (1997).

negativa (*Don't make plans*). Possibilidades de realização congruente de obrigação em uma oração são mostradas no Quadro 9:

<b>Modulação de obrigação congruente</b>	
Realizada através de um Finito modal que expresse obrigação	Realizada através de uma oração <i>be + -ed</i> com Sujeito pessoal
Amanda: [...] Only animals <u>have to</u> satisfy instincts! [...] (WILLIAMS, 1945, p. 260)	You <u>are allowed to</u> get a degree. (EGGINS; SLADE, 1997, p. 103)

**Quadro 9:** Modulação de obrigação congruente

As autoras afirmam que as modulações de inclinação tratam de como as orações podem ser ajustadas de acordo com o grau de inclinação ou complacência atribuído ao Sujeito. Uma possibilidade de realização congruente de inclinação em uma oração é apresentada no Quadro 10:

<b>Modulação de inclinação congruente</b>
Realizada através de um Sujeito pessoal, juntamente com uma estrutura adjetiva atitudinal
<u>I'm willing to</u> study philosophy next year. (EGGINS; SLADE, 1997, p. 103)

**Quadro 10:** Modulação de inclinação congruente

Eggin e Slade (1997) afirmam que há dois recursos estruturais principais para a realização das modulações de capacidade em uma oração<sup>11</sup>, como podemos ver no Quadro 11:

<b>Modulação de capacidade congruente</b>	
Realizada através do Finito modal <i>can</i> expressando habilidade	Realizada através de um Sujeito pessoal + um adjetivo de uma estrutura de capacidade
Amanda: [...] I <u>can</u> tell you. (WILLIAMS, 1945, p. 237)	He <u>is capable of</u> playing the double-bass. (EGGINS; SLADE, 1997, p. 104)

**Quadro 11:** Modulação de capacidade congruente

Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que a importância das características de modalidade na gramática que realiza os significados interpessoais está no aparente paradoxo que sustenta todo o sistema linguístico: “o fato de que nós só dizemos que estamos certos de algo quando nós não estamos” (p. 625)<sup>12</sup>. Para ilustrar a assertiva, os autores dão um exemplo: se inconscientemente considerarmos que temos certeza de que uma pessoa saiu, dizemos algo como ‘Mary’s left’. Se adicionarmos algum indicador de probabilidade, o que geralmente fazemos, como ‘Mary’s certainly left’ ou ‘Mary must have left’ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 625), isso significa que estamos admitindo a existência de dúvidas. Como os falantes nativos de uma língua têm consciência dos significados

<sup>11</sup> As modulações de capacidade/aptidão só são realizadas congruentemente.

<sup>12</sup> “the fact that we only say we are certain when we are not”.



dessas escolhas, precisamos preparar melhor os aprendizes de uma L2 para que eles também a tenham.

Na próxima subseção, tratarei da parte da LSF que tem a ver com as metáforas gramaticais.

### 2.1.3 Metáforas gramaticais

Como dito anteriormente, de acordo com Taverniers (2003), o conceito de metáfora gramatical (doravante MG) foi introduzido por Halliday na primeira edição da sua obra *An introduction to functional grammar*, em 1985. Segundo a autora, as metáforas eram tradicionalmente vistas como uma variação no *significado* de uma dada expressão, até Halliday defini-las também como uma variação na *expressão* de um dado significado. Tal definição traz importantes consequências que, segundo Taverniers, não são explicitamente evidenciadas por Halliday:

- i) O que vem a ser comparado são *configurações* gramaticais enquanto, na perspectiva tradicional, o foco é nos significados de um único lexema. [...]
- ii) Vários tipos diferentes de configurações podem ser comparados como expressões de um mesmo significado, o que significa que, enquanto na perspectiva tradicional há uma simples oposição entre literal e metafórico, há agora uma *escala de congruência*: algumas expressões são realizações típicas de um dado significado e são definidas como congruentes; outras são mais ou menos incongruentes se comparadas à(s) realização (ões) congruente(s). [...]
- iii) O conceito de *realização* tem um importante papel: o que é comparado, nesta visão, são realizações diferentes do mesmo significado [...] (TAVERNIERS, 2003, p. 8) (grifos da autora)<sup>13</sup>.

Logo, podemos afirmar que existe a possibilidade de várias *configurações* lexicogramaticais serem *realizações alternativas* do mesmo significado. Tais alternativas são analisadas em termos de sua *função* e elas podem ser posicionadas em uma escala de *congruência*, sendo as alternativas metafóricas as realizações

---

<sup>13</sup>“(i) What comes to be compared are grammatical *configurations*, whereas in the traditional perspective, the focus is on meanings of a single lexeme. [...]

(ii) *Various* different types of configurations can be compared as expressions of the same meaning. This means that, whereas in the traditional perspective, there is a simple opposition between literal and metaphorical, there is now a *scale of congruency*: some expressions are typical realizations of the given meaning, and are defined as congruent; others are more or less incongruent, as compared to the congruent realization(s). [...]

(iii) The concept of *realization* comes to play an important role: what is compared, in this view, is different realizations of the same meaning [...].”

*incongruentes* e podendo haver alternativas menos incongruentes até chegar-se à alternativa congruente ou não metafórica. A metáfora gramatical é, pois, escalar, porque, segundo a autora, Halliday afirma que a noção de congruência é definida em termos de *marcação*: expressões congruentes são não marcadas, por serem as realizações típicas de um dado significado. Romero e Soria (2005) ratificam a definição de Taverniers (2003) acerca de configurações incongruentes em relação à alternativa congruente, citando Halliday (1985, p. 20): “[...] seleção de palavras que é diferente do que é, de algum modo, típico e não marcado”<sup>14</sup>. Ainda sobre esse aspecto, Romero e Soria citam dois exemplos, sendo o primeiro deles a configuração congruente e o segundo, a configuração incongruente (metaforicamente construída através de uma nominalização):

(1) The cast acted brilliantly so the audience applauded for a long time.

(2) The cast’s brilliant acting drew lengthy applause from the audience.

(ROMERO; SORIA, 2005, p. 147)

Nos exemplos acima, conseguimos visualizar facilmente a variação na *expressão* dos significados de *acting* e *applauding*. Em (1), temos a realização congruente de ambos os significados, já que ambos tratam de ações e suas realizações lexicogramaticais ocorreram através do que é típico ou não marcado: um Processo. Já em (2), temos a realização metafórica, uma vez que o significado das ações foi realizado lexicogramaticalmente através de um Participante via nominalização: “*the cast’s [...] acting*” e “*applause*”. Dado que, neste exemplo, é um Participante que faz as vezes de um Processo e que Participantes e Processos são constituintes configuracionais da oração do ponto de vista da lexicogramática de transitividade, que realiza os significados ideacionais-experienciais, a MG em (2) é do tipo ideacional-experiencial.

Taverniers (2003) menciona o trabalho de Louise Ravelli (1988) intitulado *Grammatical metaphor: an initial analysis*, por esta também definir metáforas gramaticais como realizações lexicogramaticais alternativas para um mesmo significado. Todavia, de acordo com a autora, Ravelli propõe que consideremos que as metáforas também envolvem “variações semânticas”, considerando que não é correto afirmar que duas realizações lexicogramaticais alternativas (uma congruente

---

<sup>14</sup> “selection of words that is different from that which is in some sense typical or unmarked”.

e uma metafórica) possuem exatamente o “mesmo significado”, uma vez que a expressão metafórica pode selecionar ou omitir aspectos diferentes de uma configuração de significados realizada por uma expressão congruente equivalente. Assim sendo, o relacionamento entre a semântica e a lexicogramática desempenha um papel importante no reconhecimento e na compreensão de metáforas gramaticais como um fenômeno específico da linguagem verbal, seja ela falada ou escrita.

Sobre o papel funcional das MGs, Byrnes (2009) ressalta que a escrita, assim como a fala, exige muito mais que a manipulação competente da sintaxe de uma língua. Para sustentar o que defende, a autora afirma que Halliday (2002 *apud* BYRNES, 2009) rejeita as interpretações que postulam ser a escrita mais complexa e integrada que a fala ou a fala sintaticamente fragmentada ou até mesmo assistemática. Em vez disso, ele sugere que cada meio de construção de significados opera com sua complexidade própria: a fala é mais gramaticalmente intrincada e menos densa lexicalmente, enquanto que a escrita é mais densa lexicalmente e menos intrincada gramaticalmente, sendo as nominalizações ou MGs ideacionais-experienciais a principal causa da diferença entre fala e escrita. Corroborando Byrnes, Christie (2004) afirma que, dentre os importantes tópicos que Halliday tratou enquanto tentava distinguir gramaticalmente a fala da escrita, ele apresentou a noção de metáfora gramatical, que possui diversos tipos, sendo a nominalização (MG ideacional-experiencial) um dos mais comuns (presente em duas ocorrências no segundo exemplo de Romero e Soria (2005)).

Continuando com Christie (2004), assim como Halliday defendeu e pesquisas posteriores indicaram, o aumento da densidade lexical decorre do aumento de ocorrência de nominalizações ou MGs ideacionais-experienciais, o que explica a prevalência destas em textos escritos; portanto, o complexo oracional (1) de Romero e Soria (ver página 30) tem maior probabilidade de ocorrer em um texto falado e a oração (2), em um texto escrito<sup>15</sup>. Praxedes Filho (1996), por exemplo, confirmou a hipótese hallidayana segundo a qual enquanto a fala tem sua complexidade relacionada a uma maior intricacidae gramatical contra uma menor

---

<sup>15</sup> Densidade lexical de (1): 7 itens lexicais (*cast, acted, brilliantly, audience, applauded, long, time*) / 2 orações = 3,5. Densidade lexical de (2): 7 itens lexicais (*cast's, brilliant, acting, drew, lengthy, applause, audience*) / 1 oração = 7,0. Esses cálculos foram feitos de acordo com a proposta de Halliday (1989).

densidade lexical, a escrita, por sua vez, apresenta uma maior densidade lexical, geralmente alcançada através da ocorrência de uma quantidade significativa de nominalizações (MGs ideacionais-experienciais), contra uma menor intricacidade gramatical. Ainda segundo Praxedes Filho (1996), as pesquisas em LSF têm demonstrado que o registro com a maior ocorrência de nominalizações é o acadêmico, enquanto os gêneros escritos informais não apresentam uma quantidade significativa de nominalizações. Contudo, eles ainda apresentam uma quantidade superior de nominalizações do que a quantidade presente na conversa casual.

Romero e Soria (2005), no seu artigo *The notion of grammatical metaphor in Halliday*, tratam dos dois tipos de metáforas gramaticais diferenciados por Halliday: metáforas gramaticais ideacionais-experienciais de transitividade e metáforas gramaticais interpessoais. Enquanto nas metáforas de transitividade (exemplo 2), os processos e as qualidades são construídos como se fossem entidades (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), nas metáforas interpessoais (exemplo 3), são os significados relativos às funções discussivas envolvidas nas trocas entre interactantes e os significados relativos aos juízos de valor envolvidos na construção das identidades dos interactantes que são realizados de modo diferenciado. No exemplo 3, “*I don’t believe*” funciona como uma expressão de modalidade-modalização-probabilidade como se fosse, por exemplo, a expressão congruente “*probably*”.

(3) I don’t believe that pudding ever will be cooked.

(ROMERO; SORIA, 2005, p. 148)

Antes de fechar esta subseção, é necessário falar da única pesquisa acerca do ensino de metáforas gramaticais que encontrei. Como sinalizado no Capítulo 1, trata-se do artigo de Devrim (2012), em que ele apresenta os resultados e fundamentos teóricos de um projeto de pesquisa-ação de três anos, baseada no método proposto por Kemmis and McTaggart (1988), que foi realizado em conjunto pela Universidade da Cidade de Hong Kong e a Universidade de Sydney. Tal estudo focou em como dezesseis estudantes de graduação desenvolviam o uso de metáforas gramaticais ideacionais-experienciais com a ajuda do suporte linguístico online de tutores (seus comentários ajudavam os alunos a utilizar as metáforas

gramaticais de modo mais eficaz) e objetivou desenvolver uma forma de ensinar esse tipo de metáfora gramatical, considerando que elas são comumente encontradas em registros científicos, burocráticos e acadêmicos. Os tutores foram treinados para utilizar uma ferramenta chamada *matriz 3 x 3*<sup>16</sup> ao fornecer suporte linguístico online. Essa matriz consistia em nove quadrados que faziam a interseção entre as metafunções (ideacional, interpessoal, textual) e níveis de textos variados (texto completo, parágrafo, oração), o que permitiu aos tutores o fornecimento de *feedback* online e a compreensão dos papéis desempenhados pelas metafunções em níveis de texto variados. O pesquisador acredita que o bom uso desse recurso pode trazer sucesso nos meios acadêmicos e educacionais, o que faz com que o desenvolvimento de uma forma de ensinar metáforas gramaticais ideacionais-experienciais a usuários de uma segunda língua seja essencial. Ao fim da pesquisa, os resultados sugerem que o uso desse tipo de metáfora gramatical é aprimorado graças ao desenvolvimento da proficiência linguística e que a intervenção ajudou os aprendizes a utilizarem esse recurso de uma forma mais eficaz.

Na próxima subseção, tratarei do tipo de metáfora gramatical que propus ensinar na intervenção pedagógica: as metáforas gramaticais interpessoais.

#### 2.1.4 Metáforas gramaticais interpessoais

No âmbito dos significados interpessoais, muitas vezes, os falantes têm certeza sobre o conteúdo de seus enunciados, mas, em outras ocasiões, segundo Butt *et al* (2000), eles precisam sinalizar que não estão absolutamente seguros sobre o conteúdo de seus enunciados e que estão buscando uma posição entre o *sim* absoluto e o *não* absoluto. Na primeira situação, os falantes realizam lexicogramaticalmente a sua certeza através do sistema de modo; na segunda situação, a realização lexicogramatical de sua incerteza se dá através do sistema de modalidade. As realizações via sistema de modo ou via sistema de modalidade podem ocorrer de maneira congruente/não metafórica ou de maneira incongruente/metafórica, como já foi exposto na Subseção 2.1.3. A maneira

---

<sup>16</sup> “3 x 3 matrix” (Humphrey, Martin, Dreyfus & Mahboob, 2010).

congruente/não metafórica de realização dos modos (indicativo declarativo, indicativo interrogativo, imperativo jussivo e imperativo oblato) e das modalidades (modalização e modulação) foi apresentada na Subseção 2.1.2. Nesta subseção, apresentarei a maneira incongruente/metafórica de realização dos modos e das modalidades, o que é feito através de metáforas gramaticais interpessoais (MGIs).

Halliday e Matthiessen (2004) distinguem dois tipos de MGIs: as metáforas gramaticais interpessoais de modo e as metáforas gramaticais interpessoais de modalidade. Só que, como visto na Subseção 2.1.2, o sistema de modalidade, quanto ao tipo, apresenta duas possibilidades de escolhas: modalização (a modalidade das proposições — declarações e perguntas — ou a área entre “é-não é”) e modulação (a modalidade das propostas — comandos e ofertas — ou a área entre “faça-não faça”)<sup>17</sup>. Tratarei, primeiramente, das de modo e, em seguida, das de modalidade.

#### 2.1.4.1 Metáforas gramaticais de modo

Egins e Slade (1997) afirmam que Halliday (1984, p. 180) sugere que todo diálogo é “um processo de troca” que envolve duas variáveis: 1) a “mercadoria” a ser trocada (informações ou bens e serviços) e 2) os papéis associados com as relações de troca (dando ou demandando). Essas variáveis, segundo as autoras, definem as quatro funções discursivas básicas, como vimos no Quadro 3 (ver página 26) da Subseção 2.1.2.: declaração, perguntas, ofertas e comandos.

Segundo Taverniers (2003), Halliday afirma que, considerando a troca de informações, uma declaração é mais congruentemente realizada através do modo “indicativo declarativo” e a expressão de uma pergunta é mais congruentemente realizada através do modo “indicativo interrogativo”. Contudo, Halliday destacou uma significativa tendência à incongruência nas trocas de bens e serviços, que ocorre quando a função discursiva não é desempenhada pelo tipo de modo previsto. No Quadro 12, podemos ver as realizações congruentes e incongruentes das funções

---

<sup>17</sup> Há categorizações de orações retiradas da peça *The glass menagerie* quanto a MGIs de modo, MGIs de modalidade/modalização e MGIs de modalidade/modulação no Apêndice A.

discursivas:

Função discursiva	Modo oracional congruente	Modo oracional incongruente
comando	imperativo	interrogativo modulado, declarativo
oferta	interrogativo modulado	imperativo, declarativo
declaração	declarativo	declarativo com pergunta 'tag', interrogativo retórico
pergunta	interrogativo	declarativo modulado, declarativo

**Quadro 12:** Realizações congruentes e incongruentes das funções discursivas (adaptado de EGGINS; SLADE, 1997, p. 184)

É a realização incongruente de uma das funções discursivas que caracterizará uma metáfora gramatical interpessoal de modo. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 631), as MGIs de modo destacam-se por fazerem com que o sistema semântico das funções discursivas seja mais elaborado. No Quadro 13, temos as funções discursivas e exemplos, retirados da peça *The glass menagerie*, de realizações metafóricas de modo e sugestões de realizações congruentes:

Função discursiva	Realização metafórica	Realização congruente
Comando	Laura: <u>I wish</u> that you would tell me what's happened! (WILLIAMS, 1945, p. 243)	Tell me what's happened!
Oferta	Tom: [...] Here is the <i>Post Dispatch</i> . <u>You want</u> a piece of it? (WILLIAMS, 1945, p. 280)	Would you like to have a piece of it?
Declaração	Amanda: It isn't a very pleasant alternative, <u>is it?</u> (WILLIAMS, 1945, p. 245)	It isn't a very pleasant alternative.
Pergunta	Amanda: [...] <u>He gave</u> you his picture? (WILLIAMS, 1945, p. 245)	Did he give you his picture?

**Quadro 13:** Exemplos de MGIs de modo

Vale ressaltar que o potencial de significado do sistema semântico das funções discursivas está diretamente relacionado com a variável do contexto de situação 'relações do discurso', que são discutidas, como vimos, em termos dos traços: participantes da interação, papéis por eles desempenhados, duração da relação social (entre temporária e permanente), distância social entre eles (entre máxima e mínima) e status da relação (hierárquica ou não hierárquica). Esses traços levam a questões de (in)formalidade e (im)polidez. Como os gêneros escritos têm uma tendência geral a uma maior formalidade, as MGIs de modo, dada a sua natureza, têm uma maior probabilidade de ser encontradas no gênero 'conversa casual'.

#### 2.1.4.2 Metáforas gramaticais de modalidade

Segundo Taverniers (2003), Halliday afirma que os significados modais (a modalidade) são expressos de forma mais congruente através de elementos modais na oração, como já visto na Subseção 2.1.2. As MGIs de modalidade, segundo ela, divergem desse padrão: os significados modais são construídos fora da proposição ou proposta que está sendo modalmente avaliada, através da adição de outra oração, sendo essa, em muitos casos, uma oração projetante com processo do tipo mental. Logo, as metáforas de modalidade são realizações explícitas de significados modais. Vejamos um exemplo retirado da peça *The glass menagerie*:

Tom: This play is memory.

Being a memory play, it is dimly lighted, it is sentimental, it is not realistic. [...]

(4) **I think the rest of the play will explain itself...**

(WILLIAMS, 1945, p. 235)

No exemplo (4), a oração “*I think*” é uma realização metafórica de modalidade/modalização/probabilidade. Halliday e Matthiessen (2004, p. 614) explicam a razão: a proposição, na verdade, não é “*I think*”, mas sim “*the rest of the play will explain itself...*”. Tal asserção pode ser comprovada se fizermos a pergunta *tag* do complexo oracional: “*I think the rest of the play will explain itself, won't it?*” — ao invés de “*I think the rest of the play will explain itself, don't I?*” Portanto, o exemplo (4) seria uma variação de “*the rest of the play will probably explain itself, (won't it?)*”, que é uma possibilidade de realização congruente. Uma outra, seria: “*The rest of the play should explain itself*”.

Contudo, não são somente as orações projetantes com processo do tipo mental que modalizam proposições ou modulam propostas. Orações cuja estrutura é ‘it + is + adjetivo com significado modal’ (*it's likely, it's possible, it's certain, it's usual, it's rare, it's desirable, it's permissible, it's necessary*), conforme exemplos apresentados no Quadro 7 (ver página 31), também o fazem, como podemos observar no exemplo (5):

(5) **It is usual for him to play the double-bass.**

(EGGINS; SLADE, 1997, p. 102)



Outra característica, de acordo com Taverniers (2003), das MGIs de modalidade é a possibilidade da “negação transferida” (ver Quadro 7). Segundo a autora, quando a proposição ou proposta que está sendo avaliada for negativa, a negação pode ser expressa tanto na proposição ou proposta avaliada quanto na oração que está avaliando. Vejamos mais exemplos extraídos da peça:

Amanda: [...] (6) **I don't believe that you go every night to the movies.** Nobody goes to the movies night after night. [...]  
(WILLIAMS, 1945, p. 251)

Tom: Laura is not feeling well and she says that (7) **she thinks she'd better not come to the table.**  
(WILLIAMS, 1945, p. 285)

No exemplo (6), considerando a possibilidade da “negação transferida”, teríamos a seguinte opção: “*I believe that you don't go every night to the movies*”. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), quando a negação é expressa na oração que está avaliando, o falante quer apenas confirmar suas expectativas: “Eu acho improvável que este seja o caso. Você concorda comigo?”. Já quando a negação é expressa na proposição ou proposta que está sendo avaliada, como no exemplo (7), o falante espera uma resposta do ouvinte: “Eu acho improvável, mas é isso mesmo?”, o que pode ser comprovado se fizermos a pergunta *tag* do complexo oracional: “*she thinks she'd better not come to the table, should she?*”. Outra opção plausível para o exemplo (7), seguindo a possibilidade da “negação transferida”, mas com mudança de significado como acabamos de ver, seria: “*she doesn't think she'd better come to the table*”.

Eggins e Slade (1997) destacam que há formas de realizar a modalização de probabilidade em orações que são consideradas incongruentes, uma vez que envolvem o uso de escolhas gramaticais (orações, como por exemplo, “*I think*”) para construir significados que poderiam ser construídos através de um simples item lexical<sup>18</sup> (por exemplo: *probably*), como veremos no Quadro 14:

---

<sup>18</sup> Nos exemplos no Quadro 14, as orações projetantes ‘I think’ e ‘It is likely’ podem ser substituídas pelo Adjunto de modo ‘probably’ nas orações projetadas: “The difference is probably all to her advantage” e “Probably he plays the double-bass”.

<b>Modalização de probabilidade incongruente</b>	
Realizada através de fonte explícita subjetiva de modalização	Realizada através de uma fonte explícita objetiva de modalização; a oração impessoal ( <i>It + to be + adjetivo de modalidade</i> ) codifica a modalização
Amanda: <u>I think</u> the difference is all to her advantage. (WILLIAMS, 1945, p. 271)	<u>It is likely</u> that he plays the double-bass. (EGGINS; SLADE, 1997, p. 101)

**Quadro 14:** Modalização de probabilidade incongruente

O uso, ou não, desse tipo de MGI é especialmente importante na linguagem acadêmica por permitir uma presença mais implícita (versão não metafórica) ou explícita (versão metafórica) do escritor/pesquisador no discurso, como podemos ver na bem colocada assertiva de Colombi (2006, p. 158):

“[...] Expressões como ‘creio que, penso que [...]’, conhecidas como ‘explicitamente subjetivas’ (Martin, 1997), expressam a avaliação modal de **probabilidade** em uma oração que faz com que o falante seja **explicitamente responsável pela avaliação feita** [...]”. (grifos da autora)<sup>19</sup>

Continuando com Eggins e Slade (1997), a modalização de usualidade está relacionada à frequência e sua realização incongruente/metafórica pode ser vista no Quadro 15:

<b>Modalização de usualidade incongruente</b>
Realizada através de uma oração explícita objetiva
<u>It is typical</u> for him to play the double-bass. (EGGINS; SLADE, 1997, p. 102)

**Quadro 15:** Modalização de usualidade incongruente

A possibilidade de realização incongruente de obrigação em uma oração é mostrada no Quadro 16:

<b>Modulação de obrigação incongruente</b>
Realizada através de uma oração impessoal <i>it + -ed</i>
<u>It is permitted</u> that you get a degree. (EGGINS; SLADE, 1997, p. 103)

**Quadro 16:** Modulação de obrigação incongruente

As autoras afirmam que as modulações de inclinação tratam de como as orações podem ser ajustadas de acordo com o grau de inclinação ou complacência

<sup>19</sup> “Expressions like ‘creo, pienso, estoy convencida, estoy segura’, known as ‘explicitly subjective’ (Martin 1997), express the modal assessment of **probability** in a clause that makes the speaker **explicitly responsible for the assessment**”.

atribuído ao Sujeito. A possibilidade de realização incongruente de inclinação em uma oração é apresentada no Quadro 17:

<b>Modulação de inclinação incongruente</b>
Realizada através de uma estrutura impessoal com <i>it</i> como Sujeito e um processo mental nominalizado (pensar, acreditar desejar)
<u>It's a commitment</u> for me to study philosophy next year. (EGGINS; SLADE, 1997, p. 103)

**Quadro 17:** Modulação de inclinação incongruente

É importante ressaltar que uma MGI precisa ser entendida como um recurso linguístico, como um mecanismo ou processo do sistema linguístico (DEREWIANKA; JONES, 2010) e não como um mero componente prescritivo da língua. Portanto, os alunos precisam aprender a como utilizar esse recurso da L2 de forma significativa em suas áreas de atuação.

Considerando que esta pesquisa utiliza um texto literário para o ensino de metáforas gramaticais interpessoais, tratarei, na próxima seção, do uso didático-pedagógico desse tipo de texto.

## 2.2 O uso didático-pedagógico do texto literário

Aragão (2006) inicia o primeiro capítulo da sua tese afirmando que se acredita que a literatura é um bem comum a toda a humanidade. Ela cita Beaugrande (1987, p. 57 *apud* ARAGÃO, 2006, p. 44), pois ele afirmou que a literatura é um universal cultural e um feito empírico: “quase todas as culturas documentadas parecem ter (ou tiveram) um modo de discurso literário”<sup>20</sup>.

O próximo tópico abordado é a definição de literatura. Segundo a autora, há tantas definições de literatura como autores que se dedicaram a buscá-la. De uma forma geral, se tenta definir o que é literário através de uma lista de características que os textos chamados literários apresentam, embora nem sempre tais características estejam presentes em todas as obras ditas literárias, o que não permite a elaboração de um conceito definitivo. De acordo com a pesquisadora, a

<sup>20</sup> “almost every documented culture seems to have (or have had) a mode of literary discourse”.

maioria dos críticos prefere apontar algumas características que são detectadas nos textos que são considerados literários. Aguiar e Silva (1996, p. 57, *apud* ARAGÃO, 2006, p. 45) também trataram do tema e afirmaram que os textos literários se diferenciavam dos não literários pelo fato de que nas mensagens não literárias prevalece a informação, enquanto os textos literários criam um universo de ficção com a palavra.

Uma série de respostas foi sugerida por diversos críticos para tentar resolver a questão acerca do que caracteriza uma obra literária: a aceitação da obra pela comunidade; a forma estética na qual é apresentada a mensagem; a intenção do autor; os valores artísticos do texto; os traços peculiares à linguagem artística, como a conotação, a ficcionalidade, dentre outros. Segundo Aragão (2006), alguns críticos concordam em considerar que a classificação de “literário” que se atribui a alguns textos é determinada mais por um consenso social que por características inerentes ao seu material verbal ou às suas qualidades estéticas iminentes, já que tais traços não podem ser observados em todas as obras consideradas literárias.

Outra questão levantada por Aragão (2006) é: que funções exatamente pode ter a literatura? Poderíamos chegar à conclusão, segundo a autora, de que, além do objetivo primordial de criar uma obra de arte a partir da língua, podemos comprovar que a literatura pode ser uma fonte de conhecimento, pois chega, muitas vezes, a ter uma função pedagógica; pode funcionar como um veículo de construção de cultura; pode proporcionar momentos de catarse; pode assumir uma função libertadora e gratificante; permite a evasão; estimula o compromisso e favorece a aprendizagem. Na citação a seguir, Estébanez Calderón (1996, p. 372, *apud* ARAGÃO, 2006, p. 48) corrobora o que vem sendo defendido:

Finalmente, outra função importante da literatura é a que se desenvolve no campo do ensino da língua onde aquela matéria constitui uma base para a *aprendizagem* através da leitura de obras de grandes escritores, que são, em última análise, expertos no domínio da língua. Nesse sentido, tanto a leitura de obras completas como a seleção de textos destinados ao comentário são um meio básico de enriquecimento de vocabulário, de domínio dos recursos da língua, de correção idiomática e de educação na sensibilidade artística. (grifos do autor)<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> “Finalmente, otra función importante de la literatura es la que se desarrolla en el campo de la enseñanza de la lengua donde aquella materia constituye una base para el *aprendizaje* a través de la lectura de obras de grandes escritores, que son, en definitiva, maestros en el dominio de la lengua. En este sentido, tanto la lectura de obras completas como la selección de textos destinados al comentario son un medio básico de enriquecimiento del vocabulario, de dominio de los recursos de la lengua, de corrección idiomática y de educación en la sensibilidad artística”.

Ao tratar do fenômeno literário, Aragão (2006) afirma que tal fenômeno é tão complexo que, durante muitos anos, vários investigadores tentaram descobrir a maneira de melhor estudá-lo e analisá-lo. Como resultado, o que foi encontrado não foi a forma, mas uma forma mais ou menos adequada de como melhor estudá-lo e analisá-lo em cada determinado momento. Segundo a autora, García Berrio (1994), por exemplo, defende que devemos decidir quais critérios utilizaremos na análise de acordo com a natureza de cada texto. A autora retoma tais opiniões e posiciona-se favoravelmente ao que afirma Mendoza:

[n]ão devemos ensinar a literatura como se ensina matemática; não se pode avaliá-la como se avalia a física; não tem o mesmo tipo de conteúdo que a biologia. A aproximação criativa dos textos literários é algo muito mais profundo e pessoal que a resolução de um problema através de uma fórmula química. Por seu caráter diferenciado e pelas singularidades de cada texto literário, reveladas (ou não) a partir do processo de recepção de cada leitor, cremos que, ao invés de nos referirmos ao ensino/aprendizagem de literatura, é mais adequado pensar no tratamento didático da literatura, já que essa matéria “nem se <<aprende>> nem se <<estuda>>; se vive, se experimenta, se assimila... (MENDOZA, 1998i, p. 1191 apud ARAGÃO, 2006, p. 88)<sup>22</sup>

Continuando com Aragão (2006), é importante ressaltar que ela defende a tripla funcionalidade da literatura: como formadora de leitores, como objeto de estudos e como recurso para o ensino. Ela afirma que o uso do texto literário em uma sala de aula de LE, se feito com bom planejamento, resultará em vantagens para o aprendiz, “que através dessa fonte especial de insumo, aprenderá e potencializará aspectos linguísticos, enriquecerá a sua competência comunicativa [...] e entrará em contato com aspectos culturais relacionados à língua que ele estuda” (p. 116)<sup>23</sup>. Também em defesa desse recurso, Moody afirma que, além de auxiliar no desenvolvimento da competência literária,

---

<sup>22</sup> “La literatura no se debe enseñarse como las matemáticas, no puede evaluarse como la física, no tiene el mismo tipo de contenido que la biología. El acercamiento creativo a los textos literarios es algo mucho más profundo y personal que la resolución de un problema a través de una fórmula química. Por su carácter diferenciado y por las singularidades de cada texto literario, reveladas (o no) a partir del proceso de recepción de cada lector creemos que en vez de referirnos a la enseñanza/aprendizaje de la literatura, es más adecuado pensar en el tratamiento didáctico de la literatura, ya que esa materia ‘ni si <<aprende>> ni si <<estudia>>, se vive, se experimenta, se asimila...’.

<sup>23</sup> “a través de esa especial fuente de *input*, aprenderá y potenciará aspectos lingüísticos y enriquecerá su competencia comunicativa, principales objetivos para la mayoría de los estudiosos que tratan el tema y, además, entrará en contacto con aspectos culturales relacionados con la lengua que estudia”.

[a] inclusão da literatura no currículo ajuda a treinar os alunos na habilidade de leitura e talvez um pouco nas [habilidades] auditiva, oral e de escrita. Um aluno ouve um texto literário lido em voz alta pelo professor (ou em discos ou fitas) e nas discussões que a literatura sempre estimula na sala de aula. Ele fala quando encena uma peça, quando lê poemas e quando participa ativamente de uma discussão. Uma vez que a literatura é interessante, ele quer falar sobre ela. A literatura pode também fornecer muitas oportunidades interessantes para escrever. (MOODY 1971, p. 7 *apud* ARAGÃO, 2006, p. 115)<sup>24</sup>

Sobre o enfoque para o tratamento didático da literatura, Aragão (2006) optou por seguir: 1) os pressupostos da Teoria da Recepção, por “ressalta[rem] a importância do leitor na atualização do texto literário e pela ênfase dada no desenvolvimento de diversas estratégias utilizadas para se obter a compreensão do que foi lido” (p. 119)<sup>25</sup>; 2) os enfoques intertextuais, “para a progressiva acumulação de saberes” (p. 120)<sup>26</sup>; e 3) a metodologia comparada, pois “torna muito mais rica a abordagem à obra literária, relacionando-a a outras obras, a outros textos em outras línguas” (p. 120/121)<sup>27</sup>. Conforme a mesma autora, “o principal objetivo da educação literária deve ser formar um aluno capaz de refletir sobre o sentido de uma obra” (p. 108)<sup>28</sup>. Para que isso ocorra, a autora afirma que: 1) a participação dos alunos deve ser incentivada; 2) os professores não devem impor a interpretação que eles acreditam ser a correta, uma vez que há possibilidades variadas de interpretação; e 3) deve-se almejar a associação da literatura com saberes distintos, como podemos ver na Figura 1:

---

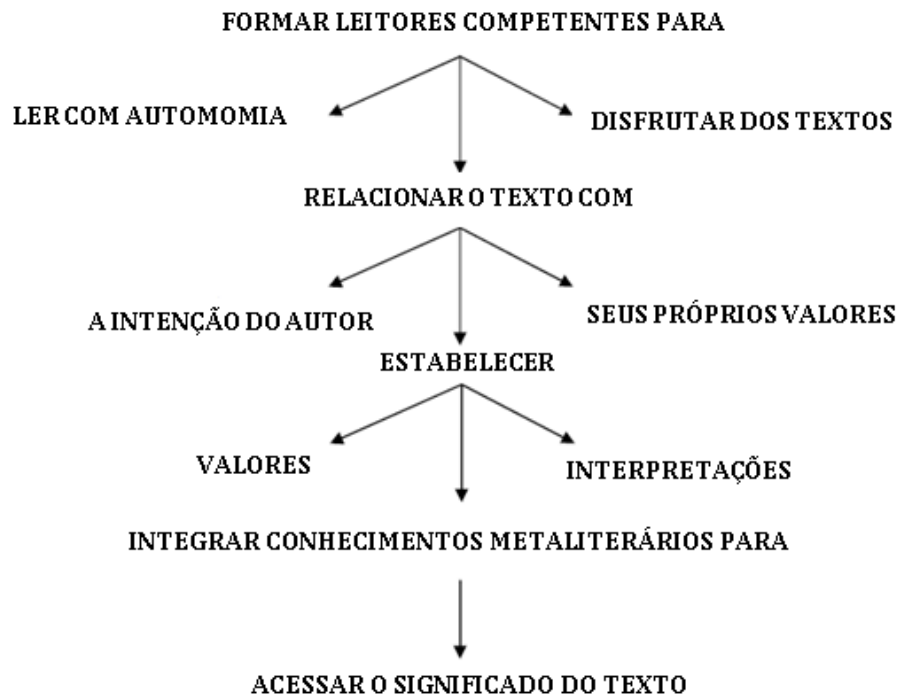
<sup>24</sup> “The inclusion of literature in the curriculum helps to train students in the skill of reading, and perhaps a little in listening, speaking and writing. A student listens to literature read aloud by the teacher (or on records or tapes) and to the discussions that literature always stimulates in the class. He speaks when he acts in plays, when he reads poems and when he takes an active part in discussions. Because literature is interesting, he wants to talk about it. It can provide plenty of interesting opportunities for writing too”.

<sup>25</sup> “El enfoque receptivo resalta la importancia del lector en la actualización del texto y pone énfasis sobre el desarrollo de las diversas estrategias que utiliza para llegar a su interpretación de lo leído”.

<sup>26</sup> “para la progresiva acumulación de los saberes”.

<sup>27</sup> “vuelve mucho más rico el acercamiento a la obra literaria, relacionándola con otras obras, con otros textos de otros lenguajes”.

<sup>28</sup> “El principal objetivo de la educación literaria debe ser formar un receptor capaz de reflexionar sobre el sentido de una obra.”



**Figura 1:** Principais objetivos da educação literária (MENDOZA, 2001, p. 245 apud ARAGÃO, 2006, p. 109)

Ao tratar da metodologia sugerida por alguns investigadores para a formação literária, Aragão (2006, p. 127) menciona, entre outros, Josep Ballester (1999) e seu estudo sobre o assunto. Segundo a autora, Ballester defende que a formação literária deve ser pautada por alguns “Princípios de Procedimentos”, que podem, facilmente, ser estendidos a outras disciplinas:

- a) O espaço da sala de aula deve ter um clima participativo e ativo;
- b) Deve-se colocar o aluno perante perspectivas diversas, perante situações-dilema que despertem nele um pensamento crítico e fundamental sobre o conhecimento relativo à disciplina;
- c) Convém proteger a divergência de pontos de vista;
- d) Convém criar situações significativas para o aluno que conduzam à reflexão e à tomada de decisões sobre questões técnicas e, também, éticas;
- e) Deve-se propor atividades diversas que propiciem diferentes formas de aprendizagem (individuais/em grupo) de classe/grupo pequeno; observar, analisar, debater, planejar, criticar, expor, avaliar, propor...);
- f) Convém aproveitar, sempre que possível, de temas da atualidade (através da imprensa, do rádio, da televisão, da internet) relacionados à disciplina, estabelecendo uma conexão entre a universidade e a sociedade. (BALLESTER, 1999, p. 141 *apud* ARAGÃO, 2006, p. 127)<sup>29</sup>

<sup>29</sup> “a) L’espai de l’aula ha de tenir un clima participatiu i actiu;

b) Cal situar l’estudiant davant de perspectives diverses, davant de situacions-dilema que despertem en ell un pensament crític i fonamental sobre el saber propi de l’assignatura;

c) Convé protegir la divergència de punts de vista;

d) Convé crear situacions significatives per a l’estudiant que el conduesquen a la reflexió i a la presa de decisions en relació amb qüestions tècniques i, també, ètiques;

e) S’hi ha de proposar activitats diverses que prologuen aprenentatges diferents (individuais/grup) de classe/grup reduït; observar, analitzar, debatre, planificar, criticar, exposar, avaluar, proposar...);

f) Convé aprofitar, sempre que siga possible, els temes d’actualitat (a través de la premsa, la ràdio, la televisió, internet...) relacionats amb l’assignatura, tot establint una connexió entre universitat i societat”.

Aragão (2006), ao propor um modelo de educação literária na universidade para a formação de professores de espanhol-LE, defende que os alunos do curso de Letras, futuros professores, devem ser críticos e capazes de refletir sobre as teorias estudadas para reorientar suas práticas pedagógicas, além de sentirem-se aptos a utilizar textos literários como recursos de ensino em suas salas de aula. Os futuros professores também devem perceber que a tecnologia é útil e que eles e seus alunos são responsáveis pela renovação do tratamento didático da literatura. A autora acredita que, se leitores competentes forem formados na universidade, professores competentes também serão formados.

Uma vez que esta pesquisa propõe o ensino de metáforas gramaticais interpessoais para alunos de inglês-LE através de um texto literário via LSF, tratarei, na próxima seção, da perspectiva pedagógica dessa teoria.

### 2.3 A perspectiva pedagógica da LSF

Segundo Christie (2004), uma das áreas mais significativas na qual a LSF tem dado uma grandiosa contribuição é a área de pesquisas em educação e a área do desenvolvimento de uma teoria de língua na educação. Dare (2010), corroborando a asserção de Christie (2004), afirma que, após trabalhar vinte anos formando professores e se interessando bastante pelo papel da língua no ensino e na aprendizagem, ele está convencido de que a LSF é a ferramenta mais poderosa e efetiva para a compreensão de como a língua funciona para construir significados. Acerca da atual situação do ensino e como a LSF está colaborando, Derewianka e Jones (2010) contribuem com o que está sendo discutido aqui, ao afirmarem que

[...] há uma pressão considerável sobre os professores de inglês [...] para irem além de 'sentenças bem formadas' e ajudarem seus alunos a operar com sucesso em uma variedade de contextos discursivos. Aqui é onde a GSF ganhou muitos professores como adeptos, uma vez que fornece um 'pacote mais abrangente', informando todas as áreas do currículo de línguas ao invés de ser ensinada como um 'tópico' em separado (p.7)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> [...] there is considerable pressure on teachers of English [...] to go beyond 'well formed sentences' and to help their students operate successfully in a range of discourse contexts. This is where SFG has struck a chord among many practitioners, in that it provides a more 'comprehensive package', informing all areas of the language curriculum rather than being taught as a discrete 'topic'.



Ao defender a relevância da LSF, as autoras afirmam que, enquanto a maioria das gramáticas se restringe ao nível da sentença, a GSF<sup>31</sup> estende-se além da sentença para observar os padrões da gramática no texto como um todo. Além disso, esse modelo interpreta os textos em relação aos seus respectivos contextos de uso (tanto o contexto de cultura – mais amplo, quanto o contexto de situação – mais específico). Em resumo, a LSF propicia uma forma diferente de pensar sobre a língua. Com tantas qualidades, já era esperado que ela inspirasse a criação de modelos pedagógicos inovadores, como a abordagem baseada em gêneros<sup>32</sup>.

A abordagem da LSF em relação aos gêneros tem contribuído significativamente na forma como eles são analisados, compreendidos e aplicados no ensino de línguas nos últimos vinte e cinco anos (BAWARSHI; REIFF, 2010). Avelar (2008, p. 2) define a abordagem baseada em gêneros da LSF (doravante ABG) como “um conjunto de propostas sobre princípios e procedimentos, pensadas para diferentes contextos do ensino das línguas, tendo como base a noção de gênero e o trabalho sobre o texto”. Gênero aqui é definido por Avelar (2008, p. 18) como “uma entidade orientada para a realização de um propósito social com uma estrutura interna própria que se desenvolve em estádios ou etapas”. Tendo se originado no período pós-abordagem comunicativa, a ABG partilha, segundo Avelar, com outras propostas mais recentes (como a abordagem baseada em tarefas e a abordagem baseada no processo, entre outras), “um conjunto de crenças sobre a melhor forma de ajudar alguém a aprender uma nova língua; porém, o que a singulariza é o enfoque no texto (do qual tem uma concepção particular) e nos processos de apropriação realizados a partir dele” (p. 19). Avelar afirma que um dos principais objetivos da ABG é facilitar a compreensão e a interpretação de áreas mais abstratas, elaboradas e com presença massiva de significados culturais (metáforas gramaticais, significados interpessoais, entre outros).

De acordo com Martin (2006), a iniciativa sistêmico-funcionalista ou australiana para criação de uma pedagogia baseada em gêneros ficou conhecida como “Ciclo da Escola de Sydney”<sup>33</sup>. Martin (2009) afirma que o Ciclo da Escola de

---

<sup>31</sup> Os termos LSF e GSF foram definidos na Nota de rodapé 5 no Capítulo 1.

<sup>32</sup> A LSF não é a única teoria a propor uma abordagem pedagógica baseada em gêneros. O Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart também o faz. Por uma questão de consistência metodológica, essa não foi a teoria na qual o procedimento didático-pedagógico proposto por esta pesquisa foi embasado.

<sup>33</sup> A própria LSF é uma teoria linguística conhecida como Escola de Sydney.

Sydney reconhece o papel inicialmente desempenhado por Halliday, sua equipe, seus alunos no Departamento de Linguística da Universidade de Sydney e seus colaboradores. Ressalta que, ao fim da década de 80, o trabalho já havia se espalhado muito além de sua área geográfica de concentração inicial (Austrália), por ter se mostrado mais flexível e aplicável nos contextos de ensino onde havia sido experimentado até então. Tal iniciativa nasceu a partir da constatação, por parte dos educadores, de que os aprendizes não estavam sendo preparados para produzir textos bem sucedidos durante o ensino fundamental e médio. A situação do sistema educacional australiano nesse período foi ilustrada com clareza por Christie (2004, p. 25-26):

Os gêneros encontrados em qualquer contexto de cultura estão lá por representarem formas estabelecidas de construção de significados e qualquer programa educacional que falhe em ensinar os gêneros necessários tanto para o sucesso na vida escolar quanto na pós-escolar é simplesmente irresponsável.<sup>34</sup>

Em geral, durante as aulas de produção escrita ministradas na Austrália no fim da década de 70, os alunos deviam escrever sobre um assunto de sua escolha, em qualquer forma que eles escolhessem e os professores tinham o papel de *facilitadores*. Consequentemente, tais aprendizes não eram capazes de produzir textos escritos de qualidade, de diferentes gêneros, alguns deles imprescindíveis em seus ambientes de trabalho, fora da comunidade escolar.

Martin (2009) destaca que, na década de 80, a pesquisa estava concentrada na produção escrita por crianças em escolas de ensino fundamental, em especial estudantes australianos imigrantes e aborígenes que estavam aprendendo inglês como uma segunda língua fora de casa. O autor ainda menciona que, quando a ABG foi implantada na Austrália, a expectativa era de que as escolas separassem, sempre que possível diariamente, uma parte de seu tempo de aula para a escrita, por defender a prática de que as pessoas aprendem a escrever “escrevendo” (através da escrita). Nos anos 90, o foco do trabalho estendeu-se para a produção escrita em escolas de ensino médio e nos locais de trabalho, atingindo

---

<sup>34</sup>“The genres found in any context of culture are there because they represent established ways of making meaning, and 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”.

“um espectro mais lato de públicos e contextos de aprendizagem” (AVELAR, 2008, p. 81).

Segundo Martin (2006), os trabalhos sobre a pedagogia, que se iniciaram em 1979, foram baseados, além de na LSF de Halliday (ver Seção 2.1), também na Sociologia da Educação de Bernstein (de acordo com Rose (2007), a sociologia bernsteiniana descreve como os sistemas de significados são reproduzidos e transformados ao passar das gerações). Outros importantes teóricos também deram suas contribuições: seguindo as ideias bakhtinianas, os educadores responsáveis pela sua concepção acreditam que a criatividade necessária para a produção de textos de qualidade está diretamente relacionada com o domínio do gênero em questão, domínio este que pode ser obtido através do conhecimento amplo, por parte dos aprendizes, sobre uma língua e seus inúmeros recursos (MARTIN, 2006). Ainda segundo Martin (2006), Halliday (1975) e Painter (1984) defendiam a importância do papel desempenhado pelos professores quanto ao uso do andaime neo-vygotskyano no processo de aprendizagem, uma vez que se parte do pressuposto de que a aprendizagem ocorre à medida que os professores fornecem um andaime de suporte para os aprendizes e retiram o andaime à medida que os aprendizes são capazes de desenvolverem sozinhos a tarefa proposta.

As excelentes bases teóricas propiciaram a criação de um modelo pedagógico que contrasta com os pressupostos da linguística formalista e com o ensino tradicional de línguas, considerando que a abordagem baseada em gêneros começa com as funções sociais globais dos textos, entre outras atividades. Segundo os autores dessa abordagem, as habilidades cruciais que os aprendizes de uma língua realmente precisam são: reconhecer categorias de padrões linguísticos enquanto eles leem textos; interpretar essas categorias em relação às suas experiências e metas; usar os padrões linguísticos de forma flexível em seus textos escritos. Assim, tomou-se como exemplo a aprendizagem de um dado gênero em L1, na qual uma sequência de ensino lógica guia os alunos a reconhecer os padrões linguísticos em um texto, interpretá-los e utilizá-los em seus próprios textos escritos.

Avelar (2008) afirma que o modelo pedagógico em questão propõe a realização de algumas etapas que tanto os alunos quanto os professores devem percorrer para que os primeiros ganhem controle gradual e independente de um tipo

de texto em particular. O Ciclo da Escola de Sydney (ROSE; ACEVEDO, 2006) inclui três etapas: *desconstrução* (nessa etapa, modelos do gênero estudado são apresentados e trabalhados); *construção conjunta* (nesse momento, os alunos constroem textos que instanciem o gênero estudado conjuntamente com os seus professores) e *construção individual* (somente nessa etapa, os aprendizes produzem independentemente seus próprios textos). Avelar (2008) ainda ressalta que o ciclo de ensino/aprendizagem não é pensado nem deve ser visto como uma “prescrição rígida” (p. 177). Portanto, “é possível entrar-se em qualquer ponto do ciclo ou dispensar mais atenção a um determinado tipo de actividades em detrimento de outras, dentro do mesmo ponto do ciclo” (p. 177). Martin (2006) relata que um dos principais obstáculos enfrentados para a implantação dessa pedagogia foi a resistência dos professores à mudança, uma vez que eles tendiam a ensinar da mesma forma como haviam sido ensinados, embora tal forma pudesse ser inadequada.

Inspirado pelo modelo pedagógico sistêmico-funcionalista de aprendizagem baseada em gêneros ou Ciclo da Escola de Sydney, Rose e Acevedo (2006) criaram o programa *Learning to Read: Reading to Learn*<sup>35</sup>, um “modelo de educação formal que trata a leitura como a principal forma de aprendizagem”<sup>36</sup> (ROSE, 2007, p. 1). Com perspectivas teóricas semelhantes às do Ciclo da Escola de Sydney (a teoria da educação de Bernstein como base pedagógica, uma concepção de língua e aprendizagem de línguas baseada na LSF de Halliday e pesquisas sobre o ensino de letramento conduzidas pela Escola de Sydney), Rose (2007) critica a educação tradicional por não considerar a proficiência leitora diferenciada dos alunos numa mesma sala de aula e diz que o modelo proposto por ele é capaz de nivelar os leitores lentos/fracos com os ágeis/proficientes.

Por ter como base metodológica o ciclo de aprendizagem do andaime neo-vygotskyano para desenhar e analisar as práticas de ensino, esse modelo defende que todas as atividades de aprendizagem envolvem algum tipo de tarefa. Diferentemente do modelo proposto por Martin (2006), no R2L os aprendizes são preparados para desempenhar suas tarefas de leitura e escrita em seis estágios (ROSE; ACEVEDO, 2006): *preparação pré-leitura* (os aprendizes são preparados

<sup>35</sup> Atualmente, o programa é chamado de *Reading to Learn* (R2L).

<sup>36</sup> “a model of formal education that treats reading as its fundamental mode of learning”.

para compreender o texto pertencente a um dado gênero em termos gerais – através do conhecimento prévio sobre o contexto de produção do material que está sendo estudado, por exemplo); *leitura detalhada* (os aprendizes leem o texto e discutem suas estruturas/significados, de tal forma que eles tenham acesso à complexidade do sistema linguístico); *preparação pré-escrita* (nesse estágio, uma vez que os aprendizes são capazes de ler o texto com fluência e compreendê-lo, eles selecionam padrões linguísticos no texto-base para escrever, conjuntamente com os colegas, um novo texto); *reescrita conjunta* (os aprendizes escrevem um novo texto no quadro baseado no texto-base estudado, guiados pelo professor); *reescrita individual* (os aprendizes reescrevem individualmente o texto construído conjuntamente no estágio anterior) e *escrita independente* (após os cinco estágios anteriores, os aprendizes estão preparados para escrever seu próprio texto, utilizando tudo o que foi anteriormente aprendido)<sup>37</sup>. Rose e Acevedo (2006) defendem que esses estágios são bastante efetivos para propiciar aos aprendizes: a leitura e compreensão de textos complexos; o reconhecimento de uma rica variedade de recursos linguísticos que os autores utilizam para informar, engajar e persuadir seus leitores e a apropriação desses recursos em sua própria produção escrita. Contudo, Martin e Rose (2007) afirmam que há a necessidade da implantação urgente de programas de pesquisa que explorem formas ainda mais interativas de ensino.

Avelar (2008, p. 149) afirma que “cada professor desenvolve materiais, [...] baseando-se em abordagens que podem ser muito distintas, preocupando-se, sobretudo, com que as suas propostas de trabalho se ajustem ao seu aluno ou grupo”. Após analisar esses modelos pedagógicos baseados na ABG, optei por fazer uma adaptação do programa R2L. Considerando o objetivo da intervenção pedagógica descrita no Capítulo 3 e a otimização do tempo disponível, utilizei apenas as duas primeiras das seis etapas propostas por Rose e Acevedo (2006): a *preparação pré-leitura* (nessa etapa, os aprendizes precisam compreender o texto em termos gerais – a construção do contexto é necessária quando um texto e o seu contexto são desconhecidos pelos aprendizes) e a *leitura detalhada* (os aprendizes

---

<sup>37</sup> Os termos em itálico neste parágrafo são as traduções para *preparing before reading*, *detailed reading*, *preparing before writing*, *joint rewriting*, *individual rewriting* e *independent writing*, respectivamente.

leem o texto e discutem com o professor estruturas e/ou significados do sistema linguístico).

Após a apresentação dos fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa, descreverei, no próximo capítulo, a metodologia que segui.

## CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo, que objetiva apresentar o percurso metodológico seguido nesta pesquisa, está dividido em sete partes: a primeira delas trata do tipo de pesquisa; a segunda, dos sujeitos; a terceira, do *corpus*; a quarta, dos instrumentos; a quinta, dos procedimentos de coleta de dados; a sexta, dos procedimentos de coleta e de análise dos dados; e, finalmente, a sétima parte trata do procedimento didático-pedagógico utilizado na intervenção pedagógica.

### 3.1 Tipo de pesquisa

Fiz um estudo de caso semiexperimental e quantiquantitativo. O estudo foi do tipo intervenção pedagógica. Na intervenção, a peça *The glass menagerie* foi o texto através do qual as metáforas gramaticais interpessoais foram ensinadas sob a ótica da LSF.

Tenho consciência de que, para uma pesquisa de intervenção pedagógica, o método mais eficiente é o experimental. Embora eu seja professora, o que teoricamente facilitaria a formação dos grupos experimental e controle, exerço a função de magistério em cursos livres privados, nos quais é inviável alocar duas turmas, ou mesmo uma que seja, para um trabalho de pesquisa, uma vez que tal trabalho alteraria o direcionamento do curso, além de afetar o conteúdo programático da instituição. Assim sendo, eu mesma formei o grupo, o que não foi fácil, dada a dificuldade de encontrar voluntários. Considerando também o tempo regulamentar de mestrado e buscando a viabilização do estudo quanto aos sujeitos, o desenho metodológico precisava ser menor, o que justificou a minha escolha pelo estudo de caso semiexperimental. Além disso, Brown e Rodgers (2002), após destacarem a dificuldade de se conduzir estudos educacionais com professores e aprendizes reais, que sejam estudos “puramente” experimentais, afirmam que a maioria dos estudos em linguística aplicada tende a ser semiexperimental, no qual um único grupo é acompanhado.

### 3.2 Sujeitos

O estudo foi realizado, do ponto de vista dos sujeitos, com quatro alunos com nível intermediário em língua inglesa. Inicialmente, o estudo seria realizado com cinco alunos, mas um deles teve que fazer uma cirurgia e não pôde comparecer às aulas. A seleção foi feita entre quinze ex-alunos meus que tivessem atingido o nível intermediário de proficiência e que fossem universitários na faixa etária entre 24 e 29 anos (considerando o referido grupo de ex-alunos, essa é, em média, a faixa etária dos que já haviam atingido o nível intermediário de proficiência). Segundo Christie (2004), algumas pesquisas comprovaram que o desenvolvimento da capacidade de produzir formulações metafóricas (e, por conseguinte, o uso de metáforas gramaticais) ocorre entre o final da infância e o início da adolescência. Christie defende que essa descoberta é extremamente importante para a pedagogia, já que contraria várias crenças simplistas sobre o letramento, que postulavam que esse ocorria unicamente nos primeiros anos de educação formal, ao compreendermos que o controle completo da escrita é desenvolvido apenas na adolescência. Portanto, há a necessidade de adequar o ensino desses recursos à faixa etária dos aprendizes. Além disso, só foram selecionados como sujeitos aqueles alunos que mantivessem contato constante com a língua inglesa através de músicas, filmes, programas de TV, Internet e/ou textos acadêmicos de suas respectivas áreas. Os ex-alunos foram contatados via e-mail.

Quanto ao controle das variáveis de faixa etária, nível de instrução, contato continuado com a língua inglesa e nível de proficiência em língua inglesa, os quinze ex-alunos responderam a um questionário de sondagem de perfil (ver Apêndice B). Quanto à última variável, os critérios para seu controle foram o fato de o ex-aluno ter concluído o curso básico de um Curso Livre de Inglês e sua autoavaliação quanto ao seu nível de proficiência, o que permitiu que a referida variável fosse controlada através de um questionário de sondagem (ao invés de um exame de nível). Após a aplicação dos questionários de sondagem, um grupo com os cinco alunos que mais se adequaram ao perfil estabelecido pelas variáveis controladas foi formado, mas, como já mencionado, apenas quatro deles concluíram o curso (pelo motivo igualmente já referido).



Em conformidade com o questionário de sondagem de perfil, os quatro sujeitos apresentam as características mostradas no Quadro 18:

Sujeito	Idade	Nível de Instrução	Contato com a língua inglesa	Proficiência em língua inglesa
1	26	Graduado em Letras-Português Mestrando em Linguística Aplicada	Através de músicas, filmes ou programas de TV e textos de sua área de atuação	Concluiu curso básico de 6 semestres, estuda inglês há pelo menos 4 anos
2	24	Cursando Medicina	Através de músicas, filmes ou programas de TV, textos de sua área de atuação, textos ou páginas na Internet e falando com nativos	Concluiu curso básico de 6 semestres, estuda inglês há pelo menos 4 anos
3	27	Cursando Letras-Inglês	Através de músicas, filmes ou programas de TV, textos de sua área de atuação e textos ou páginas na Internet	Concluiu curso básico de 5 semestres, estuda inglês há pelo menos 4 anos
4	24	Cursando Arquitetura e Urbanismo	Através de músicas, filmes ou programas de TV, textos de sua área de atuação e textos ou páginas na Internet	Concluiu curso básico de 8 semestres, estuda inglês há mais de 10 anos

**Quadro 18:** Características dos sujeitos

É importante ressaltar que, embora os Sujeitos 1 e 3 sejam da área de Letras, ambos afirmaram, em seus questionários de sondagem, não possuir conhecimentos acerca do que seria estudado na intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará através do Parecer N<sup>o</sup> 121.877.

### 3.3 Corpus

O *corpus* do estudo constituiu-se das respostas dadas pelos sujeitos às questões de um pré-teste (ver Apêndice C) e de um pós-teste (ver Apêndice D), que são iguais em conformidade com os pressupostos metodológicos de pesquisas semiexperimentais. É importante ressaltar que, apesar de serem exatamente iguais, o pré-teste e o pós-teste estão em apêndices separados por conta de seus respectivos cabeçalhos, que são diferentes. O Apêndice E traz o pré-teste/pós-teste com as respostas corretas. As respostas dadas pelos sujeitos a uma entrevista que

objetivou avaliar a intervenção qualitativamente também compõem o *corpus* deste estudo (ver Apêndice F).

### 3.4 Instrumentos

Os sujeitos responderam a três questionários: (a) questionário de sondagem de perfil; (b) pré-teste e (c) pós-teste. O questionário de sondagem foi redigido somente em português, uma vez que o objetivo era coletar informações para o controle das variáveis (como foi mencionado anteriormente). O questionário relativo ao pré e pós-teste teve as instruções redigidas em português — para assegurar a compreensão dos sujeitos acerca do objetivo de cada questão — e contém questões baseadas em excertos da obra redigidas em inglês, considerando que sua finalidade foi cumprir a função de aferir o nível de conhecimento dos sujeitos sobre o uso de metáforas gramaticais interpessoais. Buscando garantir a viabilidade da coleta dos dados, os seguintes instrumentos também foram utilizados: (d) a peça *The glass menagerie*; (e) material instrucional em inglês (ver Apêndice G), incluindo o filme *The glass menagerie* (HARVEY, 1973). Logo após a realização do pós-teste, fiz uma entrevista com os sujeitos, visando coletar informações complementares sobre a sua compreensão em relação aos conteúdos apresentados e trabalhados no minicurso, buscando identificar o grau de entrosamento, dificuldades e outros aspectos relacionados às suas necessidades. Os sujeitos foram informados que as respostas que acrescentassem alguma informação relevante à pesquisa seriam utilizadas na avaliação qualitativa do minicurso e que as entrevistas seriam gravadas em áudio.

A peça *The glass menagerie*, como Tom Wingfield, o narrador, bem define, é uma ‘peça de memória’<sup>1</sup>: tudo é relatado do ponto de vista dele, que também é um personagem. Os eventos ocorrem na cidade de Saint Louis, por volta do ano de 1937. Tom gostaria de ser um poeta, mas trabalha em um depósito para sustentar a mãe, Amanda, e a irmã, Laura, uma vez que o pai deles, desaparecido há anos, os abandonou. Todos os integrantes da família Wingfield rejeitam, de alguma forma, suas situações correntes e fazem uso de estratégias para livrarem-se

---

<sup>1</sup> No original, “*memory play*”.

delas: Amanda relembra-se constantemente de sua juventude glamorosa; Tom vai ao cinema, bebe, fuma e lê, em uma tentativa de vivenciar as emoções que a sua vida cotidiana não proporciona; Laura, por sua vez, dedica todo seu tempo à sua coleção de enfeites de vidro, uma vez que sua timidez e sua deficiência (ela usa aparelho em uma das pernas) não permitem que ela interaja normalmente em sociedade.

Ao perceber que a timidez de Laura inviabiliza o plano de ela mesma prover seu sustento (ela deixou de ir à Faculdade de Administração<sup>2</sup> na qual Amanda a matriculou), Amanda vê apenas uma solução para o futuro da filha: o casamento. Ela pede a Tom que traga rapazes solteiros para ser apresentados à Laura. Tom convida Jim, um colega de trabalho, para jantar. Apesar dos esforços de Amanda, o jantar não é um sucesso: Laura, ao perceber que Jim é um colega de ensino médio pelo qual ela era apaixonada, entra em pânico; Tom conta a Jim que utilizou o dinheiro da conta de luz para se juntar à marinha mercante, o que significa abandonar a sua família e o seu emprego. Após o jantar, Laura e Jim interagem, ela confessa seus sentimentos por ele e ele, por sua vez, exalta a singularidade dela. Envolvidos pelo momento, eles dançam e chegam a se beijar, mas Jim pede desculpas e revela que está prestes a se casar. Amanda confronta Tom por apresentar à irmã um rapaz comprometido; eles discutem e Tom sai. A audiência é informada de que, pouco tempo após esse episódio, Tom foi demitido e abandona Laura e Amanda. Anos depois, Tom confessa se sentir culpado por ter abandonado a irmã — a memória dela o persegue.

### 3.5 Procedimentos de coleta dos dados

A intervenção pedagógica teve a duração de 25h/a. Antes do início da intervenção, os sujeitos responderam o questionário de pré-teste, individualmente, em meu apartamento, mas em um ambiente de aprendizagem semelhante ao encontrado em salas de aula (os conflitos entre os horários disponíveis dos sujeitos impossibilitaram a realização da intervenção no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como fora inicialmente planejado). Os sujeitos

---

<sup>2</sup> No original, “*business college*”.

tiveram trinta minutos para responder o questionário e não puderam fazer consultas. Findada a intervenção, os sujeitos responderam, sob as mesmas condições e no mesmo dia da última aula, o questionário de pós-teste. Os conflitos entre os horários disponíveis dos sujeitos, como já mencionado, impossibilitaram a realização do pós-teste em outro dia. Após o pós-teste, os sujeitos foram entrevistados, visando coletar informações complementares para a avaliação qualitativa do minicurso; as entrevistas foram gravadas em áudio. Os questionários de pré-teste e pós-teste, uma vez aplicados, foram corrigidos.

### 3.6 Procedimentos de análise dos dados

Do ponto de vista quantitativo, os questionários de pré-teste e pós-teste foram analisados quanto aos números de acertos. Os números absolutos de acertos foram transformados em números percentuais. Ao final, comparei os percentuais com o intuito de responder à questão de pesquisa quanto à eficácia do procedimento didático-pedagógico utilizado na intervenção pedagógica.

Do ponto de vista qualitativo, as respostas dadas pelos sujeitos à entrevista que foi conduzida ao fim da intervenção pedagógica foram utilizadas na avaliação do minicurso e na discussão dos resultados.

### 3.7 Procedimento didático-pedagógico: caracterizando a intervenção pedagógica

#### 3.7.1 Preparação do texto-base

Li a peça *The glass menagerie* com a finalidade de identificar os significados interpessoais que são realizados lexicogramaticalmente de maneira metafórica. Após a identificação, as metáforas gramaticais interpessoais foram categorizadas em **de modo** ou **de modalidade**. Em seguida, propus uma alternativa de realização congruente para cada realização metafórica identificada. Os resultados da identificação e categorização e as alternativas de realizações congruentes encontram-se no Apêndice A.

### 3.7.2 Plano de curso e sua execução

Eis o plano de curso que segui:

#### **MINICURSO “O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DE METÁFORAS GRAMATICAIS INTERPESSOAIS”**

##### **1. IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1 Período: 2012.2
- 1.2 Carga horária: 25h/a
- 1.3 Nível do curso: intermediário
- 1.4 Público-alvo: universitários na faixa etária entre 24 e 29 anos que tenham atingido o nível intermediário de proficiência após terem concluído um curso livre regular e que, mesmo após a conclusão de seus respectivos cursos, mantenham contato constante com a língua inglesa.

##### **2. EMENTA:**

Estudo da peça *The glass menagerie*. Discussão sobre os conceitos básicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Metáforas Gramaticais (MGs) e MG interpessoal de modo e de modalidade.

##### **3. JUSTIFICATIVA:**

A minha prática pedagógica como professora em cursos livres particulares de língua inglesa na cidade de Fortaleza nos últimos sete anos me levou a refletir acerca de algumas questões que nortearão este curso. Uma das primeiras coisas que me intrigou foi o papel coadjuvante concedido ao texto literário nas salas de aula de línguas estrangeiras. Intrigou-me também o fato de inexistir, nos cursos livres de línguas estrangeiras, a necessidade de conscientizar os aprendizes-leitores de que os usuários de uma língua possuem formas distintas tanto para marcar o grau de (in)formalidade e (im)polidez nas trocas entre interlocutores quanto para expressar suas opiniões — ou talvez para dissimular o fato de que estão expressando suas opiniões —, uma vez que o sistema linguístico é um potencial de recursos de significados e formas à disposição de seus usuários. Ademais, as escolhas feitas por um usuário da língua não são aleatórias, já que são condicionadas pelo contexto social e são importantes na criação de diferentes significados através de diferentes formas.

##### **4. OBJETIVO GERAL:**

Proporcionar aos aprendizes conhecimentos sobre metáforas gramaticais interpessoais e a capacidade de identificá-las e melhor compreendê-las.

## 5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ☑ Estudar o gênero literário drama através da peça *The glass menagerie*;
- ☑ Reconhecer a importância do contexto de situação de primeira ordem ('campo', 'relações' e 'modo' da situação em que o autor produziu a obra) e segunda ordem ('campo', 'relações' e 'modo' das situações ficcionais criadas pelo autor na obra) para a compreensão do que está sendo estudado;
- ☑ Estudar brevemente os conceitos de contexto de cultura, de situação de primeira e segunda ordens, de metafunção ideacional, interpessoal e textual e o sistema de transitividade, modo-modalidade e tema, com ênfase na metafunção interpessoal e no sistema de modo-modalidade;
- ☑ Estudar os conceitos de metáfora gramatical e metáfora gramatical interpessoal de modo e de modalidade;
- ☑ Identificar e compreender as metáforas gramaticais interpessoais de modo e de modalidade, ressaltando que as metáforas gramaticais interpessoais de modo apresentam frequência mais elevada de ocorrência no registro oral 'conversa casual' com o propósito de expressar (im)polidez e (in)formalidade e que as metáforas gramaticais interpessoais de modalidade/modalização-modulação apresentam frequência mais elevada de ocorrência nos registros acadêmicos com o propósito de ocultar a autoria.

## 6. CONTEÚDOS

- 6.1 Informações sobre o autor, o contexto social de produção da obra, o título, os personagens e as cenas da peça *The glass menagerie*;
- 6.2 Os conceitos básicos da LSF;
- 6.3 Os conceitos de MG e MG interpessoal de modo e de modalidade;
- 6.4 Identificação e compreensão de metáforas gramaticais interpessoais de modo e de modalidade.

## 7. PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Os alunos receberão uma cópia da peça *The glass menagerie* e a instrução para ler a obra antes do início do minicurso. Trabalharei com eles durante cinco dias: duas sextas-feiras e três sábados do mês de julho de 2012, por 5h/a diárias, totalizando 25h/a. As aulas serão ministradas em inglês e terão seu conteúdo dividido de acordo com algumas das etapas propostas pelo programa R2L (ROSE, 2007). Considerando que Avelar (2008) ressalta que o ciclo de ensino/aprendizagem não é pensado nem deve ser visto como uma 'prescrição rígida' e tendo em vista o objetivo da intervenção pedagógica aqui proposta e a otimização do tempo disponível, utilizarei apenas duas das seis etapas propostas por Rose (2007): a *preparação pré-leitura* (discutiremos o autor, o contexto social de produção da obra, o título e os personagens) e a *leitura detalhada* (após terem feito a releitura da obra, os alunos discutirão as cenas da peça e reconstruirão — com minha ajuda —, o contexto de situação de cada uma (campo, relações e modo do discurso)). Dada a vastidão de conhecimentos básicos necessários para chegar ao nível de delicadeza que desejo abordar, haverá apenas um encontro para a parte prática.

Considerando a adequação dos princípios de Ballester (1999, *apud* ARAGÃO 2006) às etapas propostas pelo programa R2L (ROSE, 2007), haverá também, durante a intervenção, atividades como reflexões e debates, que ocorrerão tanto em duplas quanto no grupo como um todo, a fim de promover a comunicação e a interação entre os alunos. Recursos visuais como apresentações em *Power Point* serão utilizados para apresentar os conteúdos. Algumas cenas do filme *The glass menagerie* (HARVEY, 1973) serão exibidas durante a discussão da peça.

## 8. MATERIAL DIDÁTICO E RECURSOS

O material didático utilizado será a peça *The glass menagerie*, uma apostila específica (ver Apêndice E) e dicionários. Quanto aos recursos, utilizarei televisão, aparelho de DVD, o filme 'The Glass Menagerie' e computador com internet.

## 9. AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados ao longo do curso, de acordo com sua frequência (mínima de 75%) e com suas contribuições nas discussões que ocorrerão durante a intervenção. Para serem considerados aprovados, os alunos terão que obter uma variação percentual para cima entre a nota no pré-teste e a nota no pós-teste. Todos os alunos receberão um certificado fornecido pelo meu orientador, atestando a participação deles no curso.

## 10. CRONOGRAMA

O USO DE <i>THE GLASS MENAGERIE</i> NO ENSINO DE METÁFORAS GRAMATICAIS INTERPESSOAIS	
Dia 1	Pré-teste; Preparação pré-leitura: discussão sobre o autor, o contexto social de produção da obra, o título e os personagens;
Dia 2	Leitura detalhada: discussão das quatro primeiras cenas, incluindo a identificação dos registros ficcionais ou de segunda ordem de cada uma em termos das variáveis 'campo', 'relações' e 'modo';
Dia 3	Leitura detalhada (conclusão): discussão sobre as três cenas finais, incluindo a identificação do seu registro ficcional ou de segunda ordem em termos das variáveis 'campo', 'relações' e 'modo';
Dia 4	Conceitos básicos da LSF, MG e MG interpessoal de modo e de modalidade;
Dia 5	Metáforas gramaticais interpessoais de modo e de modalidade; Pós-teste; Entrevista.

## 11. IMPACTO

A minha expectativa é que os alunos, como consequência da consecução dos objetivos, passem a entender que a língua não é um conjunto de regras, mas um conjunto de recursos, o que exige de uma teoria gramatical que ela seja descritiva e não prescritiva. Portanto, a minha expectativa é de que eles, ao se depararem com algo similar ao que foi estudado na peça *The glass menagerie*, em falas como "He gave you his picture?" (p. 245), não pensem mais que se trata de um erro, mas de uma escolha feita, diante dos recursos à disposição dos usuários de uma língua, adequada ao registro oral 'conversa casual' no ambiente familiar.

**Quadro 19:** Plano de curso do minicurso "O uso de *The glass menagerie* no ensino de metáforas gramaticais interpessoais".

Após a descrição do percurso metodológico, seguida da descrição do minicurso que ministrei na intervenção pedagógica, tratarei, no próximo capítulo, dos resultados que obtive, após a análise do pré e pós-testes.



## CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo, que objetiva apresentar os resultados desta pesquisa e discuti-los, está dividido em duas partes: a apresentação dos resultados ocupa a primeira, enquanto sua discussão acontece na segunda.

### 4.1 Resultados

Esta primeira seção, que trata de apresentar os resultados encontrados nesta pesquisa, está dividida em três subseções: enquanto a primeira delas discorre acerca dos resultados encontrados no pré-teste, a segunda discorre acerca dos resultados encontrados no pós-teste. A terceira e última subseção traça uma comparação entre os resultados mostrados nas duas subseções anteriores.

#### 4.1.1 Pré-Teste

Antes do início da intervenção pedagógica, os sujeitos responderam ao pré-teste. Como foi dito no capítulo anterior, eles tiveram trinta minutos para responder individualmente o questionário com dez perguntas de múltipla escolha — em algumas delas, eles tiveram que justificar suas respostas — e não puderam fazer consultas. O levantamento sobre as questões certas e erradas está no Quadro 20:

Questões Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×
2	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓
3	×	×	✓	✓	×	×	×	✓	×	✓
4	×	×	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	✓

**Quadro 20:** Desempenho dos sujeitos no pré-teste

Tratemos do desempenho dos sujeitos em cada questão:

Questão 1: Tom: What do you think I'm at? Aren't I supposed to have any patience to reach the end of, Mother? I know, I know. It seems unimportant to you, what I'm *doing* — what I *want* to do — having a little *difference* between them! You don't think that —

Amanda: I think you've been doing things that you're ashamed of. That's why you act like this. I don't believe that you go every night to the movies. Nobody goes to the movies night after night. [...]

Amanda: What right have you got to jeopardize your job? [...]

Tom: Listen! **You think I'm crazy about the warehouse? You think I'm in love with the Continental Shoemakers? You think I want to spend fifty-five years down there in that — celotex interior!** [...]

SCENE THREE, p. 251

Você diria que há algo gramaticalmente incorreto na fala em negrito acima?

(    ) Sim                      (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

75% dos sujeitos erraram a primeira questão. Apenas o Sujeito 1 marcou a opção correta. Eis as justificativas apresentadas: Sujeito 1: “A personagem não utiliza somente a denotação em sua fala. Ela também faz uso da conotação, mas, pelo contexto, é possível compreender o sentido”; Sujeito 2: “Ele não usou ‘do’ antes de fazer a pergunta. E eu não sei se está incorreto, mas ele falou frases que significavam o oposto do que ele está dizendo”; Sujeito 3: “A ausência de verbos auxiliares”; Sujeito 4: “Faltou a partícula ‘do’ no início das frases. Frases interrogativas no presente utilizam a estrutura ‘do/does + sujeito + verbo’”. Fica claro, portanto, que a omissão do verbo auxiliar induziu os sujeitos a marcarem a opção errada. É importante ressaltar que o Sujeito 1, mesmo nunca tendo estudado nada a respeito de metáforas gramaticais, sinalizou, em sua justificativa, um certo nível de consciência sobre a questão congruente/não metafórico (denotativo) vs. incongruente/metafórico (conotativo), o que pode ser explicado pelo fato de ser da área de Letras.

Questão 2: Tom: All right! What about Laura?

Amanda: We have to be making some plans and provisions for her. She's older than you, two years, and nothing has happened. She just drifts along doing nothing. It frightens me terribly how she just drifts along.

Tom: **I guess she is the type that people call home girls.**

SCENE THREE, p. 261

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

(    ) I'm sure she is the type that people call home girls.

(    ) She is the type that people call home girls.

Os sujeitos ficaram divididos sobre a resposta certa para a segunda questão: os Sujeitos 3 e 4 equivocadamente acreditaram que o uso da expressão metafórica de modalidade-modalização “*I'm sure*” seria a melhor opção.

Questão 3: Tom: **I am the opposite of a stage magician.** He gives you the illusion that has the appearance of truth. I give you truth in the pleasant disguise of illusion.

SCENE ONE, p. 234

A fala em destaque acima é apresentada de uma forma que nos induz a acreditar que ela é uma verdade absoluta. Isso significa que ela é verdadeira?

(    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

Todos os sujeitos acertaram a terceira questão: eles marcaram a opção correta ao perceber que o fato de a fala em destaque ter sido apresentada de uma forma que os induziria a acreditar que ela seria uma verdade absoluta não significa que ela seja, necessariamente, verdadeira. As justificativas apresentadas foram: Sujeito 1: “Acho que é a verdade na qual o personagem acredita”; Sujeito 2: “Porque nos mostra um único ponto de vista, e é parcial. Então, não representa a verdade ‘real’ porque não é um fato”; Sujeito 3: “Às vezes dizemos algo apenas ‘por dizer’, não significa que seja verdadeiro”; Sujeito 4: “Trata-se da opinião do personagem quanto a si mesmo”.

Questão 4: Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! Surely your aims are somewhat higher than theirs! [...]

Tom: **I reckon they're not.**

SCENE FOUR, p. 260

Após ler o trecho acima, você diria que nós podemos identificar a opinião de Tom sobre o que a mãe dele está dizendo?

(    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

Todos escolheram a resposta certa, contudo, apenas o Sujeito 4 justificou sua resposta corretamente, ao atentar que o uso da oração projetante de modalidade-modalização metafórica “*I reckon*” permite que conheçamos a opinião do personagem sobre a não certeza a respeito da proposição. Eles explicaram suas respostas de formas distintas: Sujeito 1: “Ele dá a entender que não concorda com a opinião da mãe ao utilizar um termo negativo”; Sujeito 2: “Ele está falando sobre algo de sua posse, ele está falando de seus próprios objetivos e que eles são comandados pelo instinto”; Sujeito 3: “Ele discorda do que a mãe dele diz”; Sujeito 4: “Devido a partícula ‘reckon’”.

Questão 5: Laura: **I wish that you would tell me what's happened!**

Amanda: As you know, I was supposed to be inducted into my office at the D.A.R. this afternoon. But I stopped off at the Rubicam's business college to speak to your teachers

about your having a cold and ask them what progress they thought you were making down there.

SCENE ONE, p. 243

Qual a função da fala de Laura no diálogo?

(    ) comando

(    ) declaração exclamativa

Por quê? \_\_\_\_\_

Apenas o Sujeito 3 errou a quinta questão. Eis as justificativas: Sujeito 1: “É uma forma indireta de fazer um pedido ou ordem à mãe”; Sujeito 2: “Expressa o que ela deseja”; Sujeito 3: “Ela está expressando um desejo e o uso do ‘*wish*’ mostra que isso não é um comando”; Sujeito 4: “Ela expressa o desejo de ser informada sobre um assunto e é prontamente respondida. A exclamação representa, para mim, a entonação que o autor quer que percebamos no discurso da personagem”. É interessante observar que, novamente, somente o Sujeito 1 sinaliza uma explicação que tem a ver com o fato de a proposta ter sido modulada metaforicamente.

Questão 6: Jim: Shy, hum? It’s unusual to meet a shy girl nowadays. [...]

Tom: [...] Here is the *Post Dispatch*. **You want a piece of it?**

Jim: Uh-hum.

SCENE SIX, p. 280

Na fala em negrito acima, Tom está realmente fazendo uma pergunta / pedindo uma informação?

(    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

Nenhum dos sujeitos marcou a resposta correta para a sexta questão. As explicações foram as seguintes: Sujeito 1: “Ele pode estar, de fato, perguntando se ela quer um ‘pedaço’ do jornal, mas ele também pode estar fazendo uma pergunta retórica, como se ler um jornal não fosse interesse de uma mulher naquela época”; Sujeito 2: “Ele está oferecendo uma seção do jornal”; Sujeito 3: “Por causa da entonação, utilizando ‘?’”; Sujeito 4: “O jornal possui seções diferentes”. Acredito que eles se enganaram ao acreditar que o uso do ponto de interrogação garantiria que o personagem estava fazendo uma pergunta ou pedindo uma informação, enquanto ele estava fazendo uma oferta. É curioso observar que o Sujeito 2 percebeu que se tratava de uma oferta, mas marcou a opção incorreta.

Questão 7: Jim: [...] But that’s where it was; it was high school. I didn’t even know you were Shakespeare’s sister! Gosh, I’m sorry.

Laura: **I didn’t expect you to.** You — barely knew me!

SCENE SEVEN, p. 293

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa    (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa  
Por quê? \_\_\_\_\_

Todos os sujeitos erraram a sétima questão. As justificativas foram bastante variadas: Sujeito 1: “Acho que Laura, por se sentir inferior devido a sua condição física, não esperava que o mais popular da escola lembrasse dela”; Sujeito 2: “Significa que ela sabia que ele não iria reconhecê-la e que ele não tinha obrigação de fazer isso”; Sujeito 3: “Pela mesma razão da questão 8”; Sujeito 4: “Devido ao uso do *expect*”. Acho que o uso de “*expect to*” os confundiu: contudo, “*I didn’t expect you to*” é agnato a “*You didn’t have to*” (“*You had no obligation to*”), fazendo com que a frase em destaque trate de uma obrigação. Embora não tenha acertado a questão, a justificativa do Sujeito 2 indica que ele conseguiu compreender a essência do que estava sendo tratado.

Questão 8: Laura: You make it seem like we were setting a trap.

Amanda: All pretty girls are a trap, a pretty trap, **and men expect them to be!**

SCENE SIX, p. 275

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa    (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa  
Por quê? \_\_\_\_\_

Os sujeitos ficaram divididos quanto à resposta certa para a oitava questão: apenas os Sujeitos 3 e 4 acertaram. Mais uma vez, temos explicações bastante diferentes: Sujeito 1: “Amanda quer que a filha seja como as outras garotas”; Sujeito 2: “A frase representa algo que já é esperado e que é algo que eles devem fazer, uma obrigação”; Sujeito 3: “Quando você espera fazer algo, não é certo que isso irá acontecer”; Sujeito 4: “Por conta da partícula ‘*expect*’”. Considerando que “*and men expect them to be*” é agnato a “*and men long for them to be*” (“*and men are always willing they act as if they were a trap*”), um significado de inclinação foi construído.

Questão 9: Jim: [...] **You don’t smoke**, do you? Would you — care for a — mint? [...]

SCENE SEVEN, p. 305

Você diria que a fala em negrito na interação acima indica:

(    ) formalidade    (    ) informalidade

Por quê? \_\_\_\_\_

Apenas os Sujeitos 2 e 4 responderam corretamente à nona questão. As justificativas foram: Sujeito 1: “Ele utiliza as expressões completas, preocupando-se

com a formalidade”; Sujeito 2: “Eu acho que a sentença formal seria: ‘Do you smoke?’. Ele pergunta utilizando uma sentença negativa”; Sujeito 3: “Por causa do uso da estrutura gramatical (pergunta *tag* e verbo auxiliar)”; Sujeito 4: “Pela estrutura usada: afirmação + confirmação da informação”. Pelas respostas, podemos perceber que apenas metade dos sujeitos percebeu que o uso de uma pergunta *tag* indica informalidade pelo fato de ser uma realização metafórica do modo indicativo declarativo, isto é, da função discursiva ‘pergunta’.

Questão 10: Tom: This play is memory.

Being a memory play, it is dimly lighted, it is sentimental, it is not realistic. [...]

**I think the rest of the play will explain itself...**

SCENE ONE, p. 235

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

( ) The rest of the play will explain itself.

( ) The rest of the play will probably explain itself.

Finalmente, apenas um dos sujeitos errou a última questão: 75% deles perceberam que o uso da expressão de modalidade-modalização congruente/não metafórica “*probably*” não os conduzia à opção correta.

Os questionários de pré-teste também foram analisados quantitativamente quanto aos números de acertos. Os números absolutos de acertos, que foram transformados em números percentuais, encontram-se na Tabela 1:

Sujeito	Percentual de Acertos por Sujeito
1	50%
2	60%
3	40%
4	60%

**Tabela 1:** Número percentual de acertos no pré-teste por sujeito

A Tabela 1 evidencia que os Sujeitos 2 e 4 obtiveram o mesmo número percentual de acertos: 60%. Vale ressaltar que esses são os dois sujeitos que são de outras áreas que não Letras. É curioso observar que os menores desempenhos foram obtidos pelos Sujeitos 1 e 3, que são da área de Letras — sendo que o menor deles foi obtido pelo sujeito da área de Letras-Inglês (50% e 40%, respectivamente). A minha expectativa, considerando a área de atuação de cada um dos sujeitos, era de um resultado um pouco melhor dos sujeitos estudantes de Letras, em especial do sujeito que cursa Letras-Inglês. Vale ressaltar que o Sujeito 1, mesmo não tendo

sido o que atingiu o maior número de acertos, sinalizou, em algumas de suas justificativas, um certo nível de consciência sobre a questão congruente/não metafórico vs. incongruente/metafórico, o que pode ser explicado pela sua área de atuação.

Após tratarmos do pré-teste, veremos, na próxima subseção, como foi o desempenho dos sujeitos no pós-teste.

#### 4.1.2 Pós-Teste

Findada a intervenção-pedagógica, os sujeitos responderam, sob as mesmas condições, o questionário de pós-teste, como foi mencionado anteriormente. As questões certas e erradas por sujeito se encontram no Quadro 21:

Questões Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	×
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	×	✓
4	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	✓

**Quadro 21:** Desempenho dos sujeitos no pós-teste

Vejamos o desempenho dos sujeitos: todos eles acertaram as cinco primeiras questões. É importante mencionar as justificativas dadas para as respostas:

Questão 1: Tom: What do you think I'm at? Aren't I supposed to have any patience to reach the end of, Mother? I know, I know. It seems unimportant to you, what I'm *doing* — what I *want* to do — having a little *difference* between them! You don't think that —

Amanda: I think you've been doing things that you're ashamed of. That's why you act like this. I don't believe that you go every night to the movies. Nobody goes to the movies night after night. [...]

Amanda: What right have you got to jeopardize your job? [...]

Tom: Listen! **You think I'm crazy about the warehouse? You think I'm in love with the Continental Shoemakers? You think I want to spend fifty-five years down there in that — celotex interior!** [...]

SCENE THREE, p. 251

Você diria que há algo gramaticalmente incorreto na fala em negrito acima?

( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

Na primeira questão, os sujeitos, a exceção do Sujeito 3, explicaram a ausência do verbo auxiliar (*do*) como uma forma atípica de realização de um significado, não como um erro gramatical, demonstrando um aumento no nível de consciência a respeito do assunto: Sujeito 1: “Na verdade, há formas típicas e atípicas de passar uma mensagem”; Sujeito 2: “O personagem fez as perguntas porém só não utilizou as construções típicas”; Sujeito 3: “De acordo com a Gramática Sistêmico-Funcional, não há certo ou errado. Tudo depende de como se prefere dizer a ‘informação’”; Sujeito 4: “Apenas o uso de uma forma atípica”.

Questão 2: Tom: All right! What about Laura?

Amanda: We have to be making some plans and provisions for her. She's older than you, two years, and nothing has happened. She just drifts along doing nothing. It frightens me terribly how she just drifts along.

Tom: **I guess she is the type that people call home girls.**

SCENE THREE, p. 261

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

- ( ) I'm sure she is the type that people call home girls.  
 ( ) She is the type that people call home girls.

Todos perceberam que o uso da expressão de modalidade-modalização metafórica “*I'm sure*” não era a melhor opção, o que está de acordo com Eggins (1994, p. 182) quando diz que “quanto mais nós dizemos que uma coisa é certa, menos certa ela é. Se nós temos certeza de alguma coisa, nós não usamos modalidade”<sup>1</sup>.

Questão 3: Tom: **I am the opposite of a stage magician.** He gives you the illusion that has the appearance of truth. I give you truth in the pleasant disguise of illusion.

SCENE ONE, p. 234

A fala em destaque acima é apresentada de uma forma que nos induz a acreditar que ela é uma verdade absoluta. Isso significa que ela é verdadeira?

- ( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

Eis a forma como os sujeitos explicaram a resposta da terceira questão:

Sujeito 1: “É a verdade na qual o personagem acredita, ou seja, a sua opinião”;

Sujeito 2: “A sentença em destaque é apresentada como se fosse um fato, porém é parcial e representa a visão de um personagem, não sendo, portanto, absoluta”;

<sup>1</sup> “[t]he more we say something is certain, the less certain it is. If we are sure of something, we do not use any modality”.



Sujeito 3: “Não existe uma verdade absoluta, tudo o que se quer dizer é válido”;  
 Sujeito 4: “É a opinião do narrador acerca dele mesmo. Para ele, é uma verdade absoluta”.

Questão 4: Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! Surely your aims are somewhat higher than theirs! [...]  
 Tom: **I reckon they're not.**

SCENE FOUR, p. 260

Após ler o trecho acima, você diria que nós podemos identificar a opinião de Tom sobre o que a mãe dele está dizendo?

(    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

As justificativas para a resposta da quarta questão foram: Sujeito 1: “A expressão citada dá a entender que ele está discordando de sua mãe”; Sujeito 2: “O personagem expressa sua opinião porém não o faz direta e utiliza uma forma não típica”; Sujeito 3: “Tom dá sua opinião, negativa, sobre o que a mãe está falando, mas não mostra uma certeza pelo uso de ‘reckon’”; Sujeito 4: “Por conta do advérbio”. Embora todos tenham acertado, somente os Sujeitos 2 e 3, além do Sujeito 4, justificaram corretamente, referindo-se à questão realização não metafórica vs. realização metafórica.

Questão 5: Laura: **I wish that you would tell me what's happened!**

Amanda: As you know, I was supposed to be inducted into my office at the D.A.R. this afternoon. But I stopped off at the Rubicam's business college to speak to your teachers about your having a cold and ask them what progress they thought you were making down there.

SCENE ONE, p. 243

Qual a função da fala de Laura no diálogo?

(    ) comando

(    ) declaração exclamativa

Por quê? \_\_\_\_\_

Vejam os sujeitos explicaram suas respostas para a quinta questão: Sujeito 1: “É uma forma indireta de se fazer um comando”; Sujeito 2: “A personagem está expressando uma vontade”; Sujeito 3: “Laura faz uso de uma exclamação, mas tem a intenção de dar um comando, utilizando uma entonação mais formal”; Sujeito 4: “A forma mais simples seria: ‘Tell me what's happened!’. Devido a diferença de ‘poder’ (entre as personagens) se usa uma forma mais polida para se realizar o comando”. É relevante atentar para o refinamento das respostas

dos Sujeitos 1, 3 e 4, fazendo alusões ao fato de a proposta ter sido modulada metaforicamente.

Questão 6: Jim: Shy, hum? It's unusual to meet a shy girl nowadays. [...]

Tom: [...] Here is the *Post Dispatch*. **You want a piece of it?**

Jim: Uh-hum.

SCENE SIX, p. 280

Na fala em negrito acima, Tom está realmente fazendo uma pergunta / pedindo uma informação?

(    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

Apenas o Sujeito 2 acertou a resposta da questão seis. Entretanto, é curioso observar que mesmo tendo errado a questão, os outros três sujeitos elaboraram suas justificativas seguindo a lógica do uso de uma forma atípica: Sujeito 1: “Ele utiliza uma maneira atípica de fazer uma pergunta”; Sujeito 2: “Ele está fazendo uma oferta”; Sujeito 3: “Mesmo não fazendo uso da estrutura gramatical padrão, a intenção do falante e a entonação que se utiliza que mostra a pergunta”; Sujeito 4: “Só não usa a estrutura típica”.

Questão 7: Jim: [...] But that's where it was; it was high school. I didn't even know you were Shakespeare's sister! Gosh, I'm sorry.

Laura: **I didn't expect you to.** You — barely knew me!

SCENE SEVEN, p. 293

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa    (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa

Por quê? \_\_\_\_\_

Somente o Sujeito 2 acertou também a sétima questão — a justificativa dada por ele foi compatível com o que estava sendo tratado. Eis as justificativas: Sujeito 1: “Acho que a expressão em negrito dá a entender que este é o posicionamento de Laura com relação a Jim”; Sujeito 2: “A personagem expressa algo que ela já esperava”; Sujeito 3: “O uso do ‘expect’ mostra que o que foi dito não significa dizer uma ordem/comando, mas o que se espera que aconteça”; Sujeito 4: “Devido a partícula ‘expect’”.

Questão 8: Laura: You make it seem like we were setting a trap.

Amanda: All pretty girls are a trap, a pretty trap, **and men expect them to be!**

SCENE SIX, p. 275

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa    (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa  
 Por quê? \_\_\_\_\_

Houve uma divisão entre as respostas dadas pelos sujeitos para a questão oito: os Sujeitos 1 e 2 acertaram. As explicações foram as seguintes: Sujeito 1: “Imagino que Amanda, através de sua fala, ‘ordena’ que a filha seja da forma a qual os homens esperam”; Sujeito 2: “A personagem expressa algo que já é esperado”; Sujeito 3: “A fala acima indica o que se espera que algo aconteça, o que não significa que tal coisa realmente ocorra”; Sujeito 4: “Devido a partícula ‘expect’”.

Questão 9: Jim: [...] **You don't smoke**, do you? Would you — care for a — mint? [...] SCENE SEVEN, p. 305

Você diria que a fala em negrito na interação acima indica:  
 (    ) formalidade    (    ) informalidade

Por quê? \_\_\_\_\_

75% dos sujeitos acertaram as duas últimas questões: apenas o Sujeito 3 errou a nona questão. Vale ressaltar que, ao justificá-la, os sujeitos mencionam, mais uma vez, o uso de uma forma atípica para a realização de um significado: Sujeito 1: “Ele não utiliza as estruturas lexicais de forma ‘correta’, ou seja, congruentes. Contudo, a mensagem é compreendida”; Sujeito 2: “A sentença na formalidade seria: ‘Do you smoke, don't you?’”; Sujeito 3: “Jim, na fala, estava em um momento mais formal quando estava conversando com Laura. O uso da estrutura gramatical também é utilizada”; Sujeito 4: “Porque usa estrutura atípica para realizar uma pergunta”.

Questão 10: Tom: This play is memory.  
 Being a memory play, it is dimly lighted, it is sentimental, it is not realistic. [...] **I think the rest of the play will explain itself...**

SCENE ONE, p. 235

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

- (    ) The rest of the play will explain itself.  
 (    ) The rest of the play will probably explain itself.

Somente o Sujeito 1 errou a décima questão.

A observação da Tabela 2 mostra que todos os sujeitos acertaram mais da metade das questões do pós-teste. Os números absolutos de acertos também foram transformados em números percentuais:

<b>Sujeito</b>	<b>Percentual de Acertos por Sujeito</b>
1	60%
2	90%
3	70%
4	80%

**Tabela 2:** Número percentual de acertos no pós-teste por sujeito

Ao verificar a Tabela 2, constata-se que os Sujeitos 2 e 4 obtiveram os melhores resultados: 90% e 80%, respectivamente. Ressalto, mais uma vez, que esses sujeitos não pertencem à área de Letras. Os Sujeitos 1 e 3, que atuam na área em questão, contrariando outra vez as minhas expectativas, obtiveram os menores percentuais: 60% e 70%, respectivamente.

Após tratarmos dos resultados obtidos no pós-teste, veremos, na próxima subseção, uma comparação entre o desempenho dos sujeitos no pré-teste e no pós-teste.

#### 4.1.3 Comparando Pré-Teste e Pós-Teste

Vejamos uma tabela comparativa entre os números percentuais de acertos obtidos no pré-teste e no pós-teste:

<b>Sujeitos</b>	<b>Pré-Teste</b>	<b>Pós-Teste</b>
1	50%	60%
2	60%	90%
3	40%	70%
4	60%	80%
<b>Média do Grupo</b>	52,5%	75%

**Tabela 3:** Resultados comparativos entre pré-teste e pós-teste por sujeito e para o grupo

Sob esse aspecto, é possível afirmar que todos os sujeitos obtiveram um melhor resultado no pós-teste, embora alguns deles tenham apresentado resultados mais expressivos que outros. Tomemos o desempenho dos Sujeitos 2 e 3: ambos

apresentaram uma variação percentual positiva entre o resultado do pré-teste e do pós-teste de 30%. A variação percentual entre o número de acertos em ambos os testes dos Sujeitos 1 e 4 também foi positiva, embora menos expressiva: 10% e 20%, respectivamente. A variação percentual média do grupo também foi positiva: houve uma melhora de 22,5% nos resultados.

Comparei os percentuais na Tabela 3 com o intuito de responder à questão de pesquisa quanto à eficácia do procedimento utilizado na intervenção pedagógica. Afinal, é eficaz um procedimento didático-pedagógico baseado no programa R2L, sob a perspectiva pedagógica sistêmico-funcionalista, para ensinar, somente do ponto de vista do reconhecimento, metáforas gramaticais interpessoais de modo e modalidade a aprendizes de inglês-LE, por intermédio do gênero literário drama, representado pela peça *The glass menagerie*? Se considerarmos que todos os sujeitos apresentaram uma variação percentual positiva entre o resultado do pré-teste e do pós-teste, é possível acreditar que o procedimento proposto foi eficaz para o grupo específico de sujeitos que participaram, como alunos, do minicurso.

Esses resultados, eu os discutirei na próxima seção.

## 4.2 Discussão

Tendo em vista os resultados que foram expostos na seção anterior, a minha experiência profissional, os meus conhecimentos teóricos e a literatura revisada no capítulo de fundamentação teórica, acredito na eficácia do procedimento didático-pedagógico proposto, considerando, como já aponte há pouco, a limitação quanto à generalização desse resultado, dado se tratar esta pesquisa de um estudo de caso. Contudo, algumas inquietações persistem: por que alguns sujeitos foram bem, mas nem tanto? Por qual razão os resultados obtidos pelos sujeitos da área de Letras contrariaram as minhas expectativas? Há uma relação entre o perfil dos sujeitos e o desempenho deles? Houve algum problema com a metodologia da pesquisa e/ou com a metodologia do minicurso? Tentarei responder a esses questionamentos nesta seção, trazendo, para a discussão, as informações dadas pelos sujeitos na entrevista, que venham a contribuir na elucidação das questões levantadas.

Em seus comentários, todos os sujeitos afirmaram que conseguiram ter uma ideia geral dos conteúdos que foram apresentados e trabalhados e, embora tenham reportado dificuldades quanto ao uso da metalinguagem, julgaram a metodologia interessante e o aprendizado “válido”. Todos os sujeitos estavam entrosados, fizeram todas as atividades propostas e compareceram a todos os encontros. Quanto ao material utilizado, um dos sujeitos sugeriu somente a inserção, na apostila, de fluxogramas com resumos da teoria para ajudá-los a lembrar os conceitos estudados. Considerando o exposto, isso poderia indicar que não houve muitos problemas com a metodologia da pesquisa e/ou com a metodologia do minicurso. Logo, é possível que haja uma relação entre o perfil dos sujeitos e o desempenho deles. Discutirei, a seguir, o desempenho de cada sujeito individualmente.

O Sujeito 1 acertou 50% das questões do pré-teste e 60% das questões do pós-teste. Houve, como já foi mencionado, uma variação percentual positiva, mas essa foi a menor variação entre os quatro sujeitos: apenas 10%. A minha expectativa era que os sujeitos do curso de Letras apresentassem os melhores resultados. O que justificaria esse desempenho? Consta, em minhas anotações, um comentário feito por ele durante a realização do pré-teste: ele temia estar “analisando tudo demais” e afirmou ter ficado “confuso”. Talvez os conceitos de outras teorias linguísticas estudadas durante o curso de Letras tenham interferido em sua análise e o levaram a tal estado de confusão, impedindo-o de acertar mais questões. Durante a entrevista, o Sujeito 1 afirmou ter achado a leitura da peça difícil devido ao seu vocabulário rebuscado, especialmente durante as descrições; achou a forma como a releitura da peça foi conduzida e como os conteúdos da GSF foram repassados bem interessante, embora tenha tido dificuldades com a metalinguagem utilizada. É possível que essas dificuldades sejam responsáveis pelo desempenho apresentado. Não posso deixar de mencionar, no entanto, o refinamento nas justificativas dadas por ele no pós-teste, fazendo uso da metalinguagem ensinada no minicurso, demonstrando, assim, um aumento no nível de consciência a respeito do assunto.

O Sujeito 2 acertou 60% das questões do pré-teste e 90% das questões do pós-teste. A variação percentual do desempenho dele foi a maior — 30% —, com os desempenhos antes e depois tendo sido os mais elevados dentre os sujeitos. Ele

é um dos sujeitos que não pertence à área de Letras: é estudante de Medicina. O que explica o excelente desempenho dele? Em seu questionário de sondagem de perfil, ele afirmou ter contato com a língua inglesa através de músicas, filmes ou programas de TV, textos de sua área de atuação, textos ou páginas na Internet e falando com nativos. Durante a entrevista, ele afirmou que não teve dificuldades com o vocabulário da peça; julgou satisfatório o seu nível de compreensão, embora precisasse de mais tempo para se familiarizar com a metalinguagem utilizada; afirmou que já tinha feito uso dos recursos estudados intuitivamente e que acha importante reconhecê-los para utilizá-los adequadamente. Talvez essa consciência da existência de formas variadas à disposição dos falantes para expressar suas opiniões tenha facilitado a compreensão dele sobre o que foi trabalhado.

O Sujeito 3 acertou 40% das questões do pré-teste e 70% das questões do pós-teste. A variação percentual do desempenho dele — 30% —, foi idêntica à obtida pelo Sujeito 2, dele se diferenciando por ter tido seu desempenho de partida 20% abaixo daquele do Sujeito 2. Lembro que esse sujeito é estudante de Letras-Inglês. Contudo, esse foi o sujeito que apresentou o menor desempenho no pré-teste. Em minhas anotações, consta que ele foi o primeiro a terminá-lo. Talvez ele não tenha dedicado tempo suficiente à resolução de cada questão. Durante a entrevista, ele afirmou não gostar de ler peças teatrais: admitiu ter tido alguns problemas com o vocabulário — que eram esperados, segundo ele —, mas achou a história interessante. Teria sido a pouca afinidade com o gênero literário em questão responsável pelo seu desempenho no pré-teste? Se sim, o que justifica ter sido o seu, juntamente com o do Sujeito 2, o melhor desempenho no pós-teste (embora tenha sido o segundo menor)?

Como o pré-teste é realizado antes da intervenção-pedagógica, é possível que a pouca afinidade com o gênero estudado seja responsável pelo desempenho apresentado. O Sujeito 3 afirmou ter julgado interessante a união do conteúdo exposto nos slides com as atividades propostas na apostila; e embora acredite que os cinco encontros tenham sido poucos para absorver tudo o que foi proposto, foi possível, de uma forma geral, compreender um pouco de cada coisa; disse ainda que o minicurso despertou sua atenção para vários aspectos que ele já percebia, mas para os quais não dava importância. Logo, é possível que a mesma justificativa aplicada ao excelente desempenho do Sujeito 2 se aplique ao desempenho dele.

O Sujeito 4 acertou 60% das questões do pré-teste e 80% das questões do pós-teste. Essa variação percentual, embora positiva, foi a segunda menor entre os quatro sujeitos: 20%. Gostaria de destacar, mais uma vez, que esse sujeito é estudante de Arquitetura. Na entrevista, afirmou que as descrições das cenas possuíam um vocabulário rebuscado, que a leitura foi mais fluida nos diálogos; achou interessante ser uma peça o gênero escolhido; disse que os estudos da vida do autor e do contexto no qual a peça estava inserida despertaram seu interesse e o cativaram; declarou crer que o fato de eles terem lido uma peça da qual todos os exemplos que foram trabalhados saíram os envolveu mais com o conteúdo e auxiliaram na sua compreensão; disse ainda que terminou o minicurso com uma compreensão geral do assunto, uma vez que precisaria de mais tempo para compreender tudo; finalmente, ele também afirmou ser uma vantagem saber utilizar os recursos linguísticos estudados. Portanto, acredito que esse grau de ciência acerca da relevância do assunto que estava sendo trabalhado influenciou seu desempenho decisivamente.

A minha expectativa, quanto ao impacto do minicurso, era que os alunos, como consequência da consecução dos objetivos, passassem a entender que a língua não é um conjunto de regras, mas um conjunto de recursos à disposição dos seus usuários. Considerando as justificativas dadas pelos sujeitos no pós-teste, o desempenho deles na intervenção pedagógica como um todo e seus comentários durante a entrevista, acredito que a minha expectativa foi alcançada.

No próximo capítulo, farei algumas considerações que arrematarão esta pesquisa.



## CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetiva retomar brevemente os principais pontos desta pesquisa, para, assim, discorrer sobre suas implicações pedagógicas.

Diante de minhas inquietações como professora de inglês-LE em cursos livres na cidade de Fortaleza, o presente trabalho objetivou responder a seguinte pergunta: é eficaz um procedimento didático-pedagógico baseado no programa R2L, sob a perspectiva pedagógica sistêmico-funcionalista, para ensinar, somente do ponto de vista do reconhecimento, metáforas gramaticais interpessoais de modo e modalidade a aprendizes de inglês-LE, por intermédio do gênero literário drama, representado pela peça *The glass menagerie*?

Para responder a esse questionamento, elaborei e apliquei um minicurso, em inglês, cuja abordagem era a do R2L, com duração de 25h/a, com a participação de quatro sujeitos. Tal pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso semiexperimental. A fundamentação teórica para as análises e para a elaboração do minicurso teve sua base, quase que em sua totalidade, formada por autores da área da Linguística Sistêmico-Funcional: Christie (2004), Colombi (2006), Eggins e Slade (1997), Gouveia (2009), Halliday (1971, 1994), Halliday e Matthiessen (2004), Martin (2006, 2009), Martin e Rose (2007), Praxedes Filho (1996, 2007, 2008, 2010), Romero e Soria (2005), Rose (2007), Rose e Acevedo (2006), Taverniers (2003).

No capítulo anterior, após a comparação entre os resultados do pré-teste e do pós-teste, mostrei que todos os sujeitos apresentaram uma variação percentual positiva em seus desempenhos. Se considerarmos as opiniões dos quatro sujeitos durante a entrevista, é possível perceber que elas coincidem em vários pontos: todos fizeram comentários similares sobre o pouco tempo disponível para a compreensão de tudo o que foi trabalhado e assinalaram dificuldades com a metalinguagem<sup>1</sup>. Contudo, eles ressaltaram a importância de reconhecer os recursos linguísticos ensinados para utilizá-los adequadamente e avaliaram o

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que a metalinguagem foi utilizada no minicurso por uma questão de consistência teórico-metodológica. Os teóricos da pedagogia de línguas de base sistêmico-funcionalista afirmam que os aprendizes devem aprender não apenas a língua, mas sobre ela também. Logo, o uso da metalinguagem é válido, desejável e útil.

minicurso como uma experiência válida. Essas considerações me levam a crer que, para o contexto específico no qual essa intervenção pedagógica ocorreu, ela foi eficaz. Afinal, o objetivo geral do minicurso era “proporcionar aos aprendizes conhecimentos sobre metáforas gramaticais interpessoais e a capacidade de identificá-las e melhor compreendê-las”. Criei um material instrucional rico que, de uma forma geral, funcionou muito bem. Considerando o que foi anteriormente exposto, sou levada a crer que tal objetivo foi atingido. Em pesquisas futuras, tomarei o cuidado de ajustar melhor o tempo disponível com o conteúdo estudado, além de inserir fluxogramas com resumos da teoria no material instrucional.

Acredito, ainda, ser possível afirmar que os benefícios desta pesquisa não foram apenas linguísticos (não somente a importância do reconhecimento do recurso linguístico retratada por parte dos alunos): eles também foram motivacionais. Ao serem conscientizados de que escolhas diferentes exprimem significados diferentes, uma vez que as escolhas feitas por usuários de uma língua não são aleatórias, os aprendizes-leitores sentem-se, possivelmente, mais bem preparados para interagir na comunidade de falantes de sua escolha. O contato dos sujeitos com um texto literário também foi bastante positivo. Considerando, mais uma vez, essa situação específica, na qual o estudo da vida do autor, da obra e de seu contexto de produção, além do impacto que o texto causou gerou ricas discussões, acredito que, quando devidamente explorado, o texto literário é um excelente aliado à sala de aula de inglês-LE. Logo, seria relevante para os cursos livres de línguas incorporar o ensino de tais recursos em seus conteúdos programáticos.

Espero, com esta pesquisa, ter contribuído para o aprofundamento das relações entre a LSF e o ensino de línguas. Também tive a intenção de agregar conhecimentos aos resultados das pesquisas realizadas até agora e às pesquisas que ainda serão realizadas. Seria eficaz o ensino de metáforas gramaticais ideacionais-experienciais de transitividade através do gênero literário drama? Ou somente através de gêneros acadêmicos? Seria o ensino de metáforas gramaticais interpessoais viável se utilizássemos outros gêneros literários? Há gêneros mais apropriados para o ensino de um determinado recurso linguístico que outros? É a minha expectativa que pesquisas futuras respondam esses questionamentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, M. **A history of English literature**. 2.ed. New York: Palgrave, 2007.

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: la literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. Barcelona, 2006. 552f. Tese (Doutorado em Ensino de Línguas e Literatura). Universidade de Barcelona, Barcelona, 2006.

AVELAR, A. M. S. **Gêneros e registros do discurso no ensino de línguas**: proposta de aplicação de PLE e monitorização em contexto. Lisboa, 2008. 603f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Genre in linguistic traditions: Systemic Functional and Corpus Linguistics. In: BAZERMAN, C. (ed.) **Genre**: an introduction to history, theory, research, and pedagogy. Indiana: Parlor Press, 2010, p. 29-40.

BLOOM, H. Introduction. In: \_\_\_\_\_. (ed.) **Bloom's Guides**: Tennessee Williams's *The Glass Menagerie*. New York: Chelsea House Publishers, 2007, p. 7.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. **Doing Second Language Research**. Oxford University Press, 2002.

BUTT, D., et al. **Using functional grammar**: an explorer's guide. 2. ed. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research – Macquarie University, 2000.

BYRNES, H. Emergent L2 German writing ability in a curricular context: a longitudinal study of grammatical metaphor. **Linguistics and Education**, v. 20, n. 1, p. 50-66, 2009.

CHRISTIE, F. Systemic functional linguistics and a theory of language in education. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, n. 46, p. 13-40, jan./jun. 2004.

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.

DARE, B. Learning about language: the role of metalanguage. **Naldic Quarterly**. Special Issue of NALDIC Quarterly. NALDIC, Reading, UK, p. 18-25, 2010.

DEREWIANKA, B.; JONES, P. From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. **Naldic Quarterly**. Special Issue of NALDIC Quarterly. NALDIC, Reading, UK, p. 6-17, 2010.

DEVIRIM, D. Y. Developing an approach to teaching grammatical metaphor to ESL writers. 39TH INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 2012, Sydney. Sydney: University of Sydney, 2012, p. 45-50.

DORAN, Y. **Knowledge and multiseiosis in undergraduate Physics**, nov. 2010. Disponível em: <<http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/7116>>. Acesso em 21 dez. 2011.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter, 1994.

EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing casual conversation**. London: Cassell, 1997.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M.A.K. Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. In: CHATMAN, S. (ed.) **Literary Style: a symposium**. Oxford: Oxford University Press, 1971, p. 330-365.

\_\_\_\_\_. **Spoken and Written Language**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HELIODORA, B. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.

MARTIN, J. R. **Giving the game away: explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia.** Australia, 2006. Disponível em <<http://www.wagsoft.com/Systemics/MartinPapers/BC-2001-Giving%20the%20game%20way%20explicitness%20diversity%20and%20genre.PDF>>. Acesso em 22 fev. 2012

\_\_\_\_\_. Genre and language learning: a social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. **Foreign Studies Journal**, Beijing 2007. Disponível em <[http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4&Itemid=19](http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=19)>. Acesso em 22 fev. 2012

MENDOZA FILLOLA, A. La literatura en el aula de lengua extranjera. In: \_\_\_\_\_. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera.** Barcelona: ICE – Horsori, 2007, p. 13-51.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PARKER, R. B. Introduction: autobiographical elements. In: \_\_\_\_\_. **The Glass Menagerie: a collection of critical essays.** New Jersey: Prentice-Hall, 1983, p. 3.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **Complexidade gramatical e densidade lexical: critérios marcadores da diferença entre narrativas orais e escritas.** Fortaleza, 1996. 226f. Dissertação (Mestrado em Letras – Área de Língua Inglesa). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1996.

\_\_\_\_\_. **A corpora-based study of the development of efl brazilian learners' interlanguage from simplification to complexification in the light of systemic-functional grammar.** Florianópolis, 2007. 1307f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. **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, RN. 2008, p. 1362-1373.**

\_\_\_\_\_. Sobre a abrangência da Linguística Sistêmico-Funcional. In: ARAÚJO J. C.; BIASI B. R.; DIEB, M. (eds.). **Seminários linguísticos**: discurso, análise linguística, ensino e pesquisa. Mossoró: Editora da UERN, 2010, p. 305-325.

PRESLEY, D. E. The Glass Menagerie as American memory. In: BLOOM, H. **Bloom's guides**: The Glass Menagerie. United States of America: Chelsea House, 2007, p. 78-82.

ROMERO, E.; SORIA, B. The notion of grammatical metaphor in Halliday .In: ESPEJO, J.L. M. D.; BASANTA, C. P.; McLAREN, N.; RODRÍGUEZ-NAVARRO, L. Q. (eds.). **Towards an understanding of the English language**: past, present and future. (Studies in honour of Fernando Serrano). Granada: Universidad de Granada, 2005, p. 143-158.

ROSE, D. A reading based model of schooling. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2007, p. 1-17.

ROSE, D.; ACEVEDO, C. Designing literacy inservicing: Learning to Read: Reading to Learn. **Australian Systemic Functional Linguistics Conference**, University of New England, 2006. Disponível em [http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4&Itemid=19](http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=19)>. Acesso em 22 fev. 2012.

TAVERNIERS, M. Grammatical metaphor in SFL: a historiography of the introduction and initial study of the term. In: VANDENBERGEN, S *et al* (eds.) **Grammatical metaphor**: views from Systemic Functional Linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 5-33.

The Glass Menagerie. Dirigido por Anthony Harvey. Produzido por David Susskind. Licenciado por The Broadway Theatre Archive. Tennessee: Time Warner Entertainment Company, 1973. DVD, 104 min, PAL, son., color. Inglês.

WANG, X. Grammatical concepts and their application in foreign language teaching. **AARE 2006 International education research conference**. Adelaide: papers collection, 2007. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/06pap/wan06111.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2011.

WILLIAMS, T. The Glass Menagerie. In: BROWNE, E. M. (ed). **A Streetcar Named Desire and Other Plays**. New York: Penguin Books, 1945, p. 227-313.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Metáforas Gramaticais Interpessoais: Categorização

### Identificação, categorização e alternativas de realizações congruentes

#### *THE GLASS MENAGERIE*

#### SCENE ONE

p. 235

Tom: This play is memory.

Being a memory play, it is dimly lighted, it is sentimental, it is not realistic.

[...]

**I think the rest of the play will explain itself...**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	The rest of the play will probably explain itself.

p. 237

Tom: How did you entertain those gentleman callers?

Amanda: I understood the art of conversation!

Tom: **I bet you could talk.**

Amanda: Girls in those days *knew* how to talk, I can tell you.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	You could certainly talk.

p. 239

Amanda: [...] **How many do you suppose we're going to entertain this afternoon?**

Laura: **I don't believe we're going to receive any, Mother.**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	How many are we possibly going to entertain this afternoon?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	We're not probably going to receive any, Mother. Probably, we won't receive any, Mother.

#### SCENE TWO

p. 243

Laura: **I wish** that you would tell me what's happened!

Amanda: As you know, I was supposed to be inducted into my office at the D.A.R. this afternoon. But I stopped off at the Rubicam's business college to speak to your teachers about your having a cold and ask them what progress they thought you were making down there.



[...]

Amanda: [...] 'I wonder,' she said, 'if you could be talking about that terribly shy little girl who dropped out of school after only a few days' attendance?' [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Tell me what's happened!

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Are you possibly talking about that terribly shy girl [...]?

p. 244

Amanda: From half past seven till after five every day you mean to tell me you walked around in the park, because you wanted to make me think that you were still going to Rubicam's Business College?

Laura: It wasn't as bad as it sounds. I went inside places to get warmed up.

[...]

Amanda: You did all this to deceive me, just for deception?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	From half past seven till after five every day do you mean to tell me you walked around in the park, because you wanted to make me think that you were still going to Rubicam's Business College?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Did you do all this to deceive me, just for deception?

p. 245

Amanda: Have you ever liked some boy?

Laura: Yes, I liked one once. I came across his picture a while ago.

Amanda: He gave you his picture?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Did he give you his picture?

### SCENE THREE

p. 249

[...] You remember how *Gone With the Wind* took everybody by storm?

[...] Heavens — I think she's hung up!

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you remember how <i>Gone With the Wind</i> took everybody by storm?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	Heavens – She's probably hung up!

p. 251

Tom: What do you think I'm at? Aren't I supposed to have any patience to reach the end of, Mother? I know, I know. It seems unimportant to you, what I'm *doing* — what I *want* to do — having a little *difference* between them! You don't think that —

Amanda: **I think you've been doing things that you're ashamed of.** That's why you act like this. **I don't believe that you go every night to the movies.** Nobody goes to the movies night after night. [...]

Amanda: What right have you got to jeopardize your job? [...]

Tom: Listen! **You think I'm crazy about the warehouse? You think I'm in love with the Continental Shoemakers? You think I want to spend fifty-five years down there in that — *celotex interior!*** [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	You've probably been doing things that you're ashamed of.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	You might not/can't be going every night to the movies.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you think I'm crazy about the warehouse?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you think I'm in love with the Continental Shoemakers?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you think I want to spend fifty-five years down there in that — <i>celotex interior!</i>

#### SCENE FOUR

p. 259

Amanda: [...] She notices things and **I think she — broods about them.** [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	[...] She probably broods about them. [...]

p. 260

Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! Surely your aims are somewhat higher than theirs! [...]

Tom: **I reckon they're not.**

[...]

Tom: **You want me to punch in red at the warehouse, Mother?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	They can/could/may/might not be so.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you want me to punch in red at the warehouse, Mother?

p. 261

Tom: **I guess she is the type that people call home girls.**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	She can/could/may/might be the type that people call home girls.

## SCENE FIVE

p. 264

Amanda: [...] **Thirty times fifteen is how much, Tom?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	How much is thirty times fifteen, Tom?

p. 266

Amanda: A secret, hum? Well, I won't tell mine either. I will be just as mysterious as you.

Tom: **I bet I can guess what yours is.**

[...]

Tom: I thought perhaps you wished for a gentleman caller.

[...]

Amanda: I remember suggesting that it would be nice for your sister if you brought home some nice young man from the warehouse. **I think that I've made that suggestion more than once.**

[...]

Amanda: **You mean you have asked some nice young man to come over?**

Tom: Yep. I've asked him to dinner.

Amanda: **You really did?**

[...]

Amanda: Well, well — well, well! That's — lovely!

Tom: **I thought that you would be pleased.**

Amanda: **It's definite, then?**

Tom: Very definite.

Amanda: Soon?

Tom: Very soon.

Amanda: For heaven's sake, **stop putting on and tell me some things, will you?** [...]

Amanda: **I'll certainly have to do some fast thinking, won't I?**

[...]

Amanda: [...] **We have to wear something, don't we?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	I can certainly guess what yours is.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	I've probably made that suggestion more than once.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you mean you have asked some nice young man to come over?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Did you really do that?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	You would probably be pleased.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Is it definite, then?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Will you stop putting on and tell me some things?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Won't I certainly have to do some fast thinking?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Don't we have to wear something?

p. 268

Amanda: [...] Sit down.

Tom: **Any particular place you would like me to sit?** [...]

Amanda: [...] What does he do? **He works at the warehouse?**

[...]

Amanda: **Tom, he — doesn't drink?**

Tom: Why do you ask me that?

Amanda: Your father did!

[...]

Amanda: **He does drink, then?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Would you like me to sit at any particular place?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Does he work at the warehouse?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Tom, doesn't he drink?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Does he really drink, then?

p. 269

Tom: Yes, but Mr O'Connor is not a family man.

Amanda: **He might be, mightn't he?** [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Mightn't he be a family man?

p. 270

Amanda: **He's not right-down homely, though?**

[...]

Tom: **I think he really goes in for self-improvement.**

Amanda: What reason have you to think so?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Isn't he right-down homely, though?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	He will probably really go in for self-improvement.

p. 271

Tom: Laura is very different from other girls.

Amanda: **I think the difference is all to her advantage.**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	The difference will/would be all to her advantage. The difference is probably all to her advantage.

## SCENE SIX

p. 275

Laura: You make it seem like we were setting a trap.

Amanda: All pretty girls are a trap, a pretty trap, **and men expect them to be!**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modulação / obrigação
<b>Realização Congruente:</b>	And men suppose that!

p. 277

Laura: Is he the one that Tom used to know in high school?

Amanda: He didn't say so. **I think he just got to know him at the warehouse.**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	He would (probably) just get to know him at the warehouse.

p. 278

Amanda: **You mean the boy you showed me in the year book?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you mean the boy you showed me in the year book?

p. 279

Jim: **I think we just beat the rain.**

Tom: Uh-hum.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	We probably just beat the rain.

p. 280

Jim: Shy, hum? It's unusual to meet a shy girl nowadays. [...]

Tom: [...] Here is the *Post Dispatch*. **You want a piece of it?**

Jim: Uh-hum.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you want a piece of it?

p. 282

Tom: [...] **You know what happens?** People got to the *movies* instead of *moving*! [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you know what happens?

p. 284

Amanda: [...] Let's sit down and — **I think we could stand a little more air in here!** Tom, leave the door open. I felt a nice fresh breeze a moment ago. [...] However, we're having — we're having a very light supper. **I think light things are better fo' this time of year.**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	We could probably stand a little more air in here!

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	Light things are probably better fo' this time of year.

p. 285

Amanda: [...] But where is Sister?

Tom: Laura is not feeling well and she says that **she thinks she'd better not come to the table.**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	She would probably be better off not coming to the table.

p. 287

Amanda: What *is* that? Rain? A nice cool rain has come up! **I think we may — have grace — now...** Tom, honey — you say grace!

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	We may probably — have grace — now...

## SCENE SEVEN

p. 288

Amanda: **I guess the fuse has burnt out.** Mr O'Connor, can you tell a burnt-out fuse? I know I can't and Tom is a total loss when it comes to mechanics.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	The fuse can/could/may/might (possibly) have burnt out.

p. 289

Amanda: [...] We live in such a mysterious universe, **don't we?** [...]

Amanda: That light bill I gave you several days ago. The one I told you we got the notices about?

Tom: Oh. — Yeah.

Amanda: **You didn't neglect to pay it by any chance?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Don't we live in such a mysterious universe?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Didn't you neglect to pay it by any chance?

p. 290

Amanda: **Very considerate of them to let us get through dinner before they plunged us into ever-lasting darkness, wasn't it, Mr O'Connor?**

[...]

Amanda: And what about you coaxing Sister to drink a little wine? **I think it would be good for her!** [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Wasn't it very considerate of them to let us get through dinner before they plunged us into ever-lasting darkness, Mr O'Connor?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	It would probably be good for her!

p. 292

[...]

Jim: **I think that I will indulge, with your permission.** Think of the fortune made by the guy that invented the first piece of chewing gum. [...]

[...]

Jim: [...] Your brother tells me you're shy. Is that right, Laura?

Laura: I – don't know.

Jim: **I judge you to be an old-fashioned type of girl. Well, I think that's a pretty good type to be.** Hope you don't think I'm being too personal — **do you?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	I will probably indulge, with your permission.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	You might be an old-fashioned type of girl.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	That is probably a pretty good type to be.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Am I being too personal?

p. 293

Jim: **You say you've heard me sing?**

Laura: Oh, yes! Yes, very often... **I don't suppose — you remember me — at all?**

Jim: You know I have an idea I've seen you before. I had that idea soon as you opened the door. It seemed almost like I was about to remember your name. But the name that I started to call you — wasn't a name! And so I stopped myself before I said it.

[...]

Jim: [...] But that's where it was; it was high school. I didn't even know you were Shakespeare's sister! Gosh, I'm sorry.

Laura: **I didn't expect you to. You — barely knew me!**

[...]

Jim: When did you recognize me?

Laura: Oh, right away!

Jim: **Soon as I came in the door?**

Laura: When I heard your name I thought it was probably you. I knew that Tom used to know you a little in high school. So when you came in the door — [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you say you've heard me sing?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	You can/could/may/might not (possibly) remember me — at all.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modulação / obrigação
<b>Realização Congruente:</b>	You were not supposed to.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Did you recognize me as soon as I came in the door?

p. 295

Laura: I tried not to be but never could —

[...]

Jim: **I guess being shy is something you have to work out of kind gradually.**

Laura: Yes — I guess it —

Jim: Takes time!

Laura: Yes —

[...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	Being shy can/could/may/might (possibly/perhaps/maybe) be something you have to work out of kind gradually.

p. 296

Jim: **You heard me?**

Laura: All the three times!

[...]

Laura: I — wanted to ask you to — autograph my programme.

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Did you hear me?



p. 297

Jim: **You finished high school?**

Laura: I didn't go back.

Jim: **You mean you dropped out?**

[...]

Laura: **It wasn't – the truth?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Did you finish high school?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you mean you dropped out?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Wasn't it the truth?

p. 298

Jim: **You know what I judge to be the trouble with you?** Inferiority complex! Know what that is? That's what they call it when someone low-rates himself!

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you know what I judge to be the trouble with you? Do you know what might be the trouble with you?

p. 299

Jim: [...] You say that you even dreaded to walk into class. **You see what you did?** [...] **You know what my strong advice to you is?** [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you see what you did?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you know what my strong advice to you is?

p. 300

Jim: [...] **I guess you think I think a lot of myself!**

Laura: No — o-o-o, I —

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	You can/could/may/might (possibly/maybe/perhaps) think I think a lot of myself.

p. 301

Laura: [...] **You see how the light shines through him?**

[...]

Jim: **I think it's stopped raining.** Where does the music come from?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you see how the light shines through him?

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	It's probably stopped raining.

p. 303

Jim: You'll never forgive me. **I bet that that was your favourite piece of glass.**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	That was certainly your favourite piece of glass.

p. 305

Jim: [...]

You don't smoke, **do you?** Would you — care for a — mint? [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Don't you smoke?

p. 306

Jim: [...] **I thought I had better explain the situation** in case you — misunderstood it and — hurt your feelings...Laura: **You — won't — call again?**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	To me, I would (probably) be better off if I explained the situation [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Won't you call again?

p. 307

Jim: [...] What are you — doing that for? **You want me to have him?** [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modo
<b>Realização Congruente:</b>	Do you want me to have him?

p. 309

Amanda: [...] **I bet your ears were burning!** [...]

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	Your ears were certainly burning!

p. 310

Jim: It's been a wonderful evening, Mrs Wingfield. **I guess this is what they mean by Southern hospitality.**

<b>Categorização:</b>	Metáfora gramatical interpessoal de modalidade / modalização / probabilidade
<b>Realização Congruente:</b>	This might be what they mean by Southern hospitality.

## APÊNDICE B - Questionário de Sondagem



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA**  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - 60.410-690  
 Fone/Fax: 3101.2032 / [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla)



**Professor/Orientador:** *Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho*

**Professora/Pesquisadora:** *Karlucy Farias de Sousa*

### Questionário de Sondagem para Avaliação do perfil dos candidatos ao Curso

#### O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DE METÁFORAS GRAMATICAIS INTERPESSOAIS

Este questionário tem o propósito de levantar o perfil de sujeitos em potencial para participação em uma pesquisa sobre o reconhecimento de metáforas gramaticais interpessoais. Então, solicitamos-lhe o favor de responder o questionário que segue, marcando as opções apropriadas e fornecendo mais informações onde forem necessárias. Asseguramos-lhe que os seus dados serão mantidos em sigilo. Já ficamos antecipadamente agradecidos por sua atenção e colaboração.

#### A. DADOS PESSOAIS:

Nome: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: ( ) 18-23 ( ) 24-29 ( ) 30-35 ( ) 36 + Sexo: ( ) F ( ) M

#### B. GRAU DE ESCOLARIDADE:

( ) Graduação ( ) Pós-Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

#### C. FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA:

1. Há quantos anos você estuda inglês? ( ) 1-3 ( ) 4-6 ( ) 7-10 ( ) + 10

2. Em sua vida escolar, em que série o inglês entrou como matéria? \_\_\_\_\_

3. Onde você aprendeu inglês?

( ) Universidade ( ) Curso livre ( ) Aulas particulares Outro: \_\_\_\_\_

4. Caso você tenha marcado a opção 'Curso livre', em qual você estudou? \_\_\_\_\_

Você já concluiu o curso básico? ( ) Sim ( ) Não

O curso básico é constituído de quantos semestres? \_\_\_\_\_

Quando você o concluiu? \_\_\_\_\_

5. Seu nível de inglês é: ( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado

6. O inglês é uma das suas matérias de estudo neste ano? ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja SIM, onde? \_\_\_\_\_

7. Você utiliza algum material didático no estudo de inglês? ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja SIM, qual? \_\_\_\_\_

8. Você tem que ler material bibliográfico em inglês na sua área de atuação? ( ) Sim ( ) Não

9. Você faz leitura de materiais em inglês sozinho(a)? ( ) Sim ( ) Não

10. Você usa algum dicionário (on-line ou impresso) de inglês/português para lhe ajudar na compreensão dos textos? ( ) Sim ( ) Não

11. Você pede ou paga alguém para traduzir textos em inglês por você? ( ) Sim ( ) Não

12. Você precisa usar inglês na sua área de atuação? ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja SIM, como? (Você pode marcar mais de uma opção)

( ) Falando ( ) Escutando ( ) Escrevendo ( ) Lendo

13. Você já morou ou visitou algum país cuja língua nativa é a inglesa? ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja SIM, qual? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

14. Como você tem contato com a língua inglesa? (Você pode marcar mais de uma opção)

( ) Falando com falantes nativos ( ) Através de filmes ou programas de TV

( ) Através de músicas ( ) Através de textos ou páginas na internet

( ) Através de textos da minha área de atuação

( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

15. Você escreve em inglês? ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja SIM, com que frequência? \_\_\_\_\_

Que tipo de texto? \_\_\_\_\_

16. Faça uma autoavaliação sobre o seu inglês neste momento:

	Muito bem	Bem	Razoavelmente	Mal	Muito mal
Eu entendo inglês					
Eu falo inglês					
Eu leio inglês					
Eu escrevo inglês					

17. Você sabe o que é metáfora gramatical? ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja SIM, como você a define? \_\_\_\_\_

18. Caso você se enquadre no perfil necessário para a pesquisa, você concorda em participar como sujeito? ( ) Sim ( ) Não

**A sua participação foi muito valiosa! Em breve entraremos em contato com você por e-mail. Muito obrigada!**

## APÊNDICE C - Pré-teste



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA**  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - 60.410-690  
 Fone/Fax: 3101.2032 / [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla)



**Professor/Orientador:** *Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho*

**Professora/Pesquisadora:** *Karlucy Farias de Sousa*

### Pré-Teste

Sujeito Número \_\_\_\_\_

#### O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DE METÁFORAS GRAMATICAIS INTERPESSOAIS

**Antes de começar esse curso, eu preciso saber qual é o seu nível de conhecimento acerca desse conteúdo. Por favor, responda as perguntas abaixo marcando a opção correta e fornecendo informações adicionais sempre que for necessário.**

1.

Tom: What do you think I'm at? Aren't I supposed to have any patience to reach the end of, Mother? I know, I know. It seems unimportant to you, what I'm *doing* — what I *want* to do — having a little *difference* between them! You don't think that —

Amanda: I think you've been doing things that you're ashamed of. That's why you act like this. I don't believe that you go every night to the movies. Nobody goes to the movies night after night. [...]

Amanda: What right have you got to jeopardize your job? [...]

Tom: Listen! **You think I'm crazy about the *warehouse*? You think I'm in love with the *Continental Shoemakers*? You think I want to spend fifty-five years down there in that — *celotex interior*!** [...]

SCENE THREE, p. 251

Você diria que há algo gramaticalmente incorreto na fala em negrito acima?

(    ) Sim                      (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

2.

Tom: All right! What about Laura?

Amanda: We have to be making some plans and provisions for her. She's older than you, two years, and nothing has happened. She just drifts along doing nothing. It frightens me terribly how she just drifts along.

Tom: **I guess she is the type that people call home girls.**

SCENE THREE, p. 261

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

- ( ) I'm sure she is the type that people call home girls.  
 ( ) She is the type that people call home girls.

3.

Tom: **I am the opposite of a stage magician.** He gives you the illusion that has the appearance of truth. I give you truth in the pleasant disguise of illusion.

SCENE ONE, p. 234

A fala em destaque acima é apresentada de uma forma que nos induz a acreditar que ela é uma verdade absoluta. Isso significa que ela é verdadeira?

- ( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.

Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! Surely your aims are somewhat higher than theirs! [...]

Tom: **I reckon they're not.**

SCENE FOUR, p. 260

Após ler o trecho acima, você diria que nós podemos identificar a opinião de Tom sobre o que a mãe dele está dizendo?

- ( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.

Laura: **I wish that you would tell me what's happened!**

Amanda: As you know, I was supposed to be inducted into my office at the D.A.R. this afternoon. But I stopped off at the Rubicam's business college to speak to your teachers about your having a cold and ask them what progress they thought you were making down there.

SCENE ONE, p. 243

Qual a função da fala de Laura no diálogo?

- ( ) comando  
 ( ) declaração exclamativa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.

Jim: Shy, hum? It's unusual to meet a shy girl nowadays. [...]

Tom: [...] Here is the *Post Dispatch*. **You want a piece of it?**

Jim: Uh-hum.

SCENE SIX, p. 280

Na fala em negrito acima, Tom está realmente fazendo uma pergunta / pedindo uma informação?

(    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.

Jim: [...] But that's where it was; it was high school. I didn't even know you were Shakespeare's sister! Gosh, I'm sorry.

Laura: **I didn't expect you to.** You — barely knew me!

SCENE SEVEN, p. 293

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa    (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.

Laura: You make it seem like we were setting a trap.

Amanda: All pretty girls are a trap, a pretty trap, **and men expect them to be!**

SCENE SIX, p. 275

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa    (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9.

Jim: [...] **You don't smoke**, do you? Would you — care for a — mint? [...]

SCENE SEVEN, p. 305

Você diria que a fala em negrito na interação acima indica:

(    ) formalidade    (    ) informalidade

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10.

Tom: This play is memory.

Being a memory play, it is dimly lighted, it is sentimental, it is not realistic. [...]

**I think the rest of the play will explain itself...**

SCENE ONE, p. 235

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

(    ) The rest of the play will explain itself.

(    ) The rest of the play will probably explain itself.

**THANK YOU VERY MUCH!**

## APÊNDICE D - Pós-teste



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA**  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - 60.410-690  
 Fone/Fax: 3101.2032 / [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla)



**Professor/Orientador:** *Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho*

**Professora/Pesquisadora:** *Karlucy Farias de Sousa*

### Pós-Teste

Sujeito Número \_\_\_\_\_

#### O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DE METÁFORAS GRAMATICAIS INTERPESSOAIS

**Antes de terminar esse curso, eu preciso saber qual é o seu nível de conhecimento acerca desse conteúdo. Por favor, responda as perguntas abaixo marcando a opção correta e fornecendo informações adicionais sempre que for necessário.**

1.

Tom: What do you think I'm at? Aren't I supposed to have any patience to reach the end of, Mother? I know, I know. It seems unimportant to you, what I'm *doing* — what I *want* to do — having a little *difference* between them! You don't think that —

Amanda: I think you've been doing things that you're ashamed of. That's why you act like this. I don't believe that you go every night to the movies. Nobody goes to the movies night after night. [...]

Amanda: What right have you got to jeopardize your job? [...]

Tom: Listen! **You think I'm crazy about the *warehouse*? You think I'm in love with the *Continental Shoemakers*? You think I want to spend fifty-five years down there in that — *celotex interior*!** [...]

SCENE THREE, p. 251

Você diria que há algo gramaticalmente incorreto na fala em negrito acima?

(  ) Sim (  ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2.

Tom: All right! What about Laura?

Amanda: We have to be making some plans and provisions for her. She's older than you, two years, and nothing has happened. She just drifts along doing nothing. It frightens me terribly how she just drifts along.



Tom: **I guess she is the type that people call home girls.**

SCENE THREE, p. 261

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

- (    ) I'm sure she is the type that people call home girls.  
 (    ) She is the type that people call home girls.

3.

Tom: **I am the opposite of a stage magician.** He gives you the illusion that has the appearance of truth. I give you truth in the pleasant disguise of illusion.

SCENE ONE, p. 234

A fala em destaque acima é apresentada de uma forma que nos induz a acreditar que ela é uma verdade absoluta. Isso significa que ela é verdadeira?

- (    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.

Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! Surely your aims are somewhat higher than theirs! [...]

Tom: **I reckon they're not.**

SCENE FOUR, p. 260

Após ler o trecho acima, você diria que nós podemos identificar a opinião de Tom sobre o que a mãe dele está dizendo?

- (    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.

Laura: **I wish that you would tell me what's happened!**

Amanda: As you know, I was supposed to be inducted into my office at the D.A.R. this afternoon. But I stopped off at the Rubicam's business college to speak to your teachers about your having a cold and ask them what progress they thought you were making down there.

SCENE ONE, p. 243

Qual a função da fala de Laura no diálogo?

- (    ) comando  
 (    ) declaração exclamativa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.

Jim: Shy, hum? It's unusual to meet a shy girl nowadays. [...]

Tom: [...] Here is the *Post Dispatch*. **You want a piece of it?**

Jim: Uh-hum.

SCENE SIX, p. 280

Na fala em negrito acima, Tom está realmente fazendo uma pergunta / pedindo uma informação?

(    ) Sim    (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.

Jim: [...] But that's where it was; it was high school. I didn't even know you were Shakespeare's sister! Gosh, I'm sorry.

Laura: **I didn't expect you to.** You — barely knew me!

SCENE SEVEN, p. 293

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa    (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.

Laura: You make it seem like we were setting a trap.

Amanda: All pretty girls are a trap, a pretty trap, **and men expect them to be!**

SCENE SIX, p. 275

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa    (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9.

Jim: [...] **You don't smoke**, do you? Would you — care for a — mint? [...]

SCENE SEVEN, p. 305

Você diria que a fala em negrito na interação acima indica:

(    ) formalidade    (    ) informalidade

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10.

Tom: This play is memory.

Being a memory play, it is dimly lighted, it is sentimental, it is not realistic. [...]

**I think the rest of the play will explain itself...**

SCENE ONE, p. 235

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

(    ) The rest of the play will explain itself.

(    ) The rest of the play will probably explain itself.

**THANK YOU VERY MUCH!**

## APÊNDICE E – Chave de Respostas: Pré/Pós-teste



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA**  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - 60.410-690  
 Fone/Fax: 3101.2032 / [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla)



**Professor/Orientador:** *Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho*

**Professora/Pesquisadora:** *Karlucy Farias de Sousa*

### Chave de Respostas: Pré/Pós-teste

#### O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DE METÁFORAS GRAMATICAIS INTERPESSOAIS

1.

Tom: What do you think I'm at? Aren't I supposed to have any patience to reach the end of, Mother? I know, I know. It seems unimportant to you, what I'm *doing* — what I *want* to do — having a little *difference* between them! You don't think that —

Amanda: I think you've been doing things that you're ashamed of. That's why you act like this. I don't believe that you go every night to the movies. Nobody goes to the movies night after night. [...]

Amanda: What right have you got to jeopardize your job? [...]

Tom: Listen! **You think I'm crazy about the warehouse? You think I'm in love with the Continental Shoemakers? You think I want to spend fifty-five years down there in that — celotex interior!** [...]

SCENE THREE, p. 251

Você diria que há algo gramaticalmente incorreto na fala em negrito acima?

( ) Sim ( **X** ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2.

Tom: All right! What about Laura?

Amanda: We have to be making some plans and provisions for her. She's older than you, two years, and nothing has happened. She just drifts along doing nothing. It frightens me terribly how she just drifts along.

Tom: **I guess she is the type that people call home girls.**

SCENE THREE, p. 261

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

( ) I'm sure she is the type that people call home girls.

( **X** ) She is the type that people call home girls.

3.

Tom: **I am the opposite of a stage magician.** He gives you the illusion that has the appearance of truth. I give you truth in the pleasant disguise of illusion.

SCENE ONE, p. 234

A fala em destaque acima é apresentada de uma forma que nos induz a acreditar que ela é uma verdade absoluta. Isso significa que ela é verdadeira?

(  ) Sim (  ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.

Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! Surely your aims are somewhat higher than theirs! [...]

Tom: **I reckon they're not.**

SCENE FOUR, p. 260

Após ler o trecho acima, você diria que nós podemos identificar a opinião de Tom sobre o que a mãe dele está dizendo?

(  ) Sim (  ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.

Laura: **I wish that you would tell me what's happened!**

Amanda: As you know, I was supposed to be inducted into my office at the D.A.R. this afternoon. But I stopped off at the Rubicam's business college to speak to your teachers about your having a cold and ask them what progress they thought you were making down there.

SCENE ONE, p. 243

Qual a função da fala de Laura no diálogo?

(  ) comando

(  ) declaração exclamativa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.

Jim: Shy, hum? It's unusual to meet a shy girl nowadays. [...]

Tom: [...] Here is the *Post Dispatch*. **You want a piece of it?**

Jim: Uh-hum.

SCENE SIX, p. 280

Na fala em negrito acima, Tom está realmente fazendo uma pergunta / pedindo uma informação?

(  ) Sim (  ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.

Jim: [...] But that's where it was; it was high school. I didn't even know you were Shakespeare's sister! Gosh, I'm sorry.

Laura: **I didn't expect you to.** You — barely knew me!

SCENE SEVEN, p. 293

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(  ) uma obrigação de fazer alguma coisa      (    ) uma inclinação de fazer alguma coisa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.

Laura: You make it seem like we were setting a trap.

Amanda: All pretty girls are a trap, a pretty trap, **and men expect them to be!**

SCENE SIX, p. 275

Você diria que a fala em negrito acima indica:

(    ) uma obrigação de fazer alguma coisa      (  ) uma inclinação de fazer alguma coisa

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9.

Jim: [...] **You don't smoke**, do you? Would you — care for a — mint? [...]

SCENE SEVEN, p. 305

Você diria que a fala em negrito na interação acima indica:

(    ) formalidade      (  ) informalidade

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10.

Tom: This play is memory.

Being a memory play, it is dimly lighted, it is sentimental, it is not realistic. [...]

**I think the rest of the play will explain itself...**

SCENE ONE, p. 235

Em sua opinião, qual é a melhor forma de exprimir o significado presente na sentença em negrito expressando certeza?

(  ) The rest of the play will explain itself.

(    ) The rest of the play will probably explain itself.

## APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA**  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - 60.410-690  
 Fone/Fax: 3101.2032 / [www.uece.br/posla](http://www.uece.br/posla)



**Professor/Orientador:** *Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho*

**Professora/Pesquisadora:** *Karlucy Farias de Sousa*

## O USO DE *THE GLASS MENAGERIE* NO ENSINO DE METÁFORAS GRAMATICAIS INTERPESSOAIS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista visa coletar informações complementares sobre a compreensão dos sujeitos em relação aos conteúdos apresentados e trabalhados no minicurso, buscando identificar o grau de entrosamento, dificuldades, expectativas e outros aspectos relacionados às suas necessidades. A intenção é captar informações que, muitas vezes, são omitidas pela dificuldade de alguns sujeitos em formular uma resposta escrita. As respostas que venham acrescentar alguma informação relevante para a pesquisa serão utilizadas na avaliação qualitativa do minicurso. Os comentários serão gravados em áudio e o anonimato dos sujeitos será mantido pela adoção de pseudônimos.

1. Comente sobre como foi a sua leitura da peça:
2. Qual a sua opinião sobre as atividades propostas?
3. Qual foi o nível de compreensão a respeito de metáforas gramaticais/metáforas gramaticais interpessoais/metáforas gramaticais interpessoais de modo/ metáforas gramaticais interpessoais de modalidade-modalização/metáforas gramaticais interpessoais de modalidade-modulação e as suas dificuldades em relação a esses conteúdos?
4. Você gostaria de fazer algum outro comentário ou alguma sugestão?

## APÊNDICE G - Material: Minicurso

# O USO DE



# NO ENSINO

# DE MGIS





In the box below there are some relevant references to the life and work of **Tennessee Williams**. Can you guess what they are about?



Williams painting in the back garden of his Key West home, 1979 (Bill Viggiano)

<b>March 26, 1911</b>	<b>diphtheria</b>	<b>1937</b>	<b>Florida</b>	<b>1</b>
<b>March 31, 1945</b>	<b>schizophrenia</b>	<b>1947</b>	<b>Mississippi</b>	<b>2</b>
<b>February 25, 1983</b>	<b>Spanish influenza</b>	<b>1963</b>	<b>New York</b>	<b>65</b>

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

“*The Glass Menagerie* is Tennessee Williams’ most autobiographical play”.

R. B. Parker, Professor of English at the University of Toronto



The lines below were extracted from the play ‘The Glass Menagerie’. Somehow, they are all related to Tennessee Williams’ personal life. How do you think they are related?

“She’s older than you, two years, [...]”. Amanda, p. 261

---

“[...] More and more you remind me of your father! He was out all hours without explanation! — Then *left! Good-bye!* And me with the bag to hold”. Amanda, p. 261

---



---

“Amanda: Tom, he — doesn’t drink? Tom: Why do you ask me that? Amanda: Your father *did!*” p. 268

---



---

“He knew of my secret practice of retiring to a cabinet of the washroom to work on poems when business was slack in the warehouse”. Tom, p. 273

---



---

“The different people are not like other people, but being different is nothing to be ashamed of. Because other people are not such wonderful people. They’re one hundred times one thousand. You’re one times one! [...]” Jim, p. 304

---



---

“Not long after that I was fired for writing a poem on the lid of a shoebox”. Tom, p. 313

---



---



**C. DISCUSSING THE TITLE:**

Do you know what a glass menagerie is?




---



---



---



---

The dialogues below deal with one of the character's relationship with a collection of items. What are your insights about it?

“J: [...] Isn't there something you take more interest in than anything else?  
 L: Well, I do — as I said — have my — glass collection —  
 J: I'm not right sure I know what you're talking about. What kind of glass is it?  
 L: Little articles of it, they're ornaments mostly! Most of them are little animals made out of glass, the tiniest little animals in the world. Mother calls them a glass menagerie! Here's an example of one, if you'd like to see it! This is one of the oldest. It's nearly thirteen. Oh, be careful — if you breathe, it breaks!  
 J: I'd better not take it. I'm pretty clumsy with things.  
 L: Go on, I trust you with him! There now — you're holding him gently! Hold him over the light, he loves the light! You see how the light shines through him?  
 J: It sure does shine!  
 L: I shouldn't be partial, but he is my favourite one.  
 J: What kind of a thing is this one supposed to be?  
 L: Haven't you noticed the single horn on his forehead?  
 J: A unicorn, huh?  
 L: Mmmm-hmmm!  
 J: Unicorns, aren't they extinct in the modern world?  
 L: I know!  
 J: Poor little fellow, he must feel sort of lonesome.  
 L: Well, he doesn't complain about it. He stays on a shelf with some horses that don't have horns and all of them seem to get along nicely together.” p. 300-301



“J: Aw, aw, aw. Is it broken?  
 L: Now it is just like all the other horses.  
 J: It's lost its —  
 L: Horn! It doesn't matter. Maybe it's a blessing in disguise.  
 J: You'll never forgive me. I bet that that was your favourite piece of glass.  
 L: I don't have favourites much. It's no tragedy, Freckles. Glass breaks so easily. No matter how careful you are. The traffic jars the shelves and things fall off them.  
 J: Still I'm awfully sorry that I was the cause.  
 L: I'll just imagine he had an operation. The horn was removed to make him feel less — freakish! Now he will feel more at home with the other horses, the ones that don't have horns...” p. 302-303

---



---



---



---



---

In your opinion, why did the author name this play 'The Glass Menagerie'?



---

---

---

---

---

**D. DISCUSSING THE CHARACTERS:**

After discussing the author, the social background and the title of 'The Glass Menagerie', it is time to discuss the play itself. Before going through each of the seven scenes, let's discuss the characters of the play. How many characters are there? Who are they? How can we describe them?

---

---

---

---

The lines below were extracted from the play 'The Glass Menagerie'. They are all related to one or more of the characters. Who are they referring to?

"I am the opposite of a stage magician. He gives you the illusion that has the appearance of truth. I give you truth in the pleasant disguise of illusion". p. 234

---

---

"Mother was a woman of action as well as words". p. 248

"So what are we going to do the rest of our lives? [...] Amuse ourselves with the glass menagerie, darling?" p. 245

---

---

“Old maids are better off than wives of drunkards!” p. 268

---

---

“I’m like my father. The bastard son of a bastard! See how he grins?” p. 283

---

---

“Is that the future that we’ve mapped out for ourselves? I swear it’s the only alternative I can think of! It isn’t a very pleasant alternative, is it? Of course, some girls *do marry*”. p.245

---

---

“My devotion has made me a witch and so I make myself hateful to my children!” p. 257

---

---

“Now all she does is fool with those pieces of glass [...]”. p. 261-262

---

---

“He is the most realistic character in the play, being an emissary from a world of reality that we were somehow set apart from”. p. 235

---

---

“You know what I judge to be the trouble with you? Inferiority complex! Know what that is? That’s what they call it when someone low-rates himself!” p. 298

---

---

“There is a fifth character in the play who doesn’t appear except in this larger-than-life-size photograph over the mantel. [...] He was a telephone man who fell in love with long distances; [...]”. p. 235

---

---

“I don’t do anything – much. Oh, please don’t think I sit around doing nothing! My glass collection takes up a good deal of time. Glass is something you have to take good care of”. p. 298

---

---

---

**E. DISCUSSING THE PLAY ITSELF:**

In your opinion, what are the relevant facts about:

**Scene One?**



---

---

---

---

---

---

---

---

**Scene Two?**

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

**Scene Three?**



---

---

---

---

---

---

---

---

**Scene Four?**

---

---

---

---

---



---

---

---

---

**Scene Five?**



---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Scene Six?**

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---



**Scene Seven?**


---



---



---



---



---



---



---



---

After discussing the entire play, what are your impressions about it? What is its meaning? Why is it relevant? Does it serve to any social purposes?

---



---



---



---



---



---

**F. DISCUSSING SFL:**

Have you ever heard of Systemic Functional Linguistics (SFL) before? What do you think it is about? What does it deal with?

---



---



---



---



---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

**G. DISCUSSING THE CONTEXTS OF THE PLAY:**

Have you ever heard of 'context of culture' and 'context of situation before'? What do you think they are about?

---

---

---

---

Now that you know what 'context of culture' is, what is the context of culture in *The Glass Menagerie*?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Now that you also know what 'context of situation' is, what are the contexts of situation in *The Glass Menagerie*?

	VARIABLES		
SCENES	FIELD	TENOR	MODE
1			
2			

3			
4			
5			

6			
7			

7			

## H. DISCUSSING SFG:

Use the words from the box in order to complete the sentences below:

**MODE    TENOR    FIELD    SYSTEMIC FUNCTIONAL GRAMMAR**

1. "\_\_\_\_\_ is a way of describing lexical and grammatical choices from the systems of wording so that we are always aware of how language is being used to realize meaning". (BUTT et al, 2000, p. 7)
2. The experiential meanings "talk about what is happening, what will happen and what has happened". (BUTT et al, 2000, p. 5) They are related to the \_\_\_\_\_ of discourse.
3. The interpersonal meanings "interact and/or express a point of view". (BUTT et al, 2000, p. 5) They are related to the \_\_\_\_\_ of discourse.
4. The textual meanings "use language to organize our other two meanings into a coherent, linear whole". (Adapted from BUTT et al, 2000, p. 6) They are related to the \_\_\_\_\_ of discourse.

## I. DEALING WITH SPEECH FUNCTIONS:

After reading the table below, match the speech functions with the examples:

	Goods and Services	Information
Giving	<b>offer</b>	<b>statement</b>
Demanding	<b>command</b>	<b>question</b>

From Droga and Humphrey (2002)

- |                 |  |
|-----------------|--|
| ( 1 ) Statement | (    ) Who wrote <i>The Glass Menagerie</i> ?                |
| ( 2 ) Question  | (    ) Read <i>The Glass Menagerie</i> again!                |
| ( 3 ) Offer     | (    ) Would you like to read <i>The Glass Menagerie</i> ?   |
| ( 4 ) Command   | (    ) Tennessee Williams wrote <i>The Glass Menagerie</i> . |

Now write your own examples of:

a statement: \_\_\_\_\_

a question: \_\_\_\_\_

an offer: \_\_\_\_\_

a command: \_\_\_\_\_

**J. DEALING WITH MODALITY:**

Use the words from the box in order to complete the sentences below:

<b>INCLINATION</b>	<b>MODULATION (x2)</b>	<b>OBLIGATION</b>	<b>USUALITY (x2)</b>
<b>MODALIZATION (x2)</b>	<b>MODALITY</b>	<b>PROBABILITY (x2)</b>	

1. “\_\_\_\_\_ is a complex area of English grammar which has to do with the different ways in which a language user can intrude on his/her message, expressing attitudes and judgments of various kinds”. (EGGINS, 1994, p. 179)
2. There are two types of modality: \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_ deals with the probability or usuality of proposition (statements and questions).
4. \_\_\_\_\_ deals with the obligation or inclination of proposals (offers and commands).
5. “Modalization involves the expression of two kinds of meanings: \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_”. (EGGINS, 1994, p. 179)
6. “\_\_\_\_\_ is where the speaker expresses judgments as to the likelihood of something happening or being”. (EGGINS, 1994, p. 179)
7. “\_\_\_\_\_ is where the speaker expresses judgments as to the frequency with which something happens or is”. (EGGINS, 1994, p. 179)
8. “Modulation is a way for speakers to express their judgments or attitudes about actions and events.” (EGGINS, 1994, p. 189) Modulation involves the expression of two kinds of meanings: \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

Take a look at this table:

Type	Example
probability	probably, possibly, certainly, perhaps, maybe
usuality	usually, sometimes, always, never, seldom, rarely, ever

From Droga and Humphrey (2002)

Now write an example of:

Modalization of probability: \_\_\_\_\_

Modalization of usuality: \_\_\_\_\_



The lines below were extracted from *The Glass Menagerie*. Make the correct correspondence:

( a ) Example of Modalization

( b ) Example of Modulation

(     ) Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! [...] (WILLIAMS, 1945, p. 260)

(     ) Jim: Well, well, well, I never even noticed. (WILLIAMS, 1945, p. 294)

(     ) Tom: [...] He is the long-delayed but always expected something that we live for. (WILLIAMS, 1945, p. 235)

(     ) Tom: What do you think I'm at? Aren't I supposed to have any patience to reach the end of, Mother? (WILLIAMS, 1945, p. 251)

(     ) Laura: When I heard your name I thought it was probably you. [...] (WILLIAMS, 1945, p. 293)

#### K. DEALING WITH GRAMMATICAL METAPHORS:

Speech function	Congruent clause mood	Incongruent clause mood
command	imperative	modulated interrogative, declarative
offer	modulated interrogative	imperative, declarative
statement	declarative	tagged declarative
question	interrogative	modulated declarative

From Eggins and Slade (1997)

After reading the table above, analyze the sentences below and check (T) for *True* or (F) for *False*:

(     ) The congruent configurations are the only way of realizing meanings in English.

(     ) Meanings can be realized by a typical (congruent) type of language pattern or by other less typical (incongruent) linguistic choice.

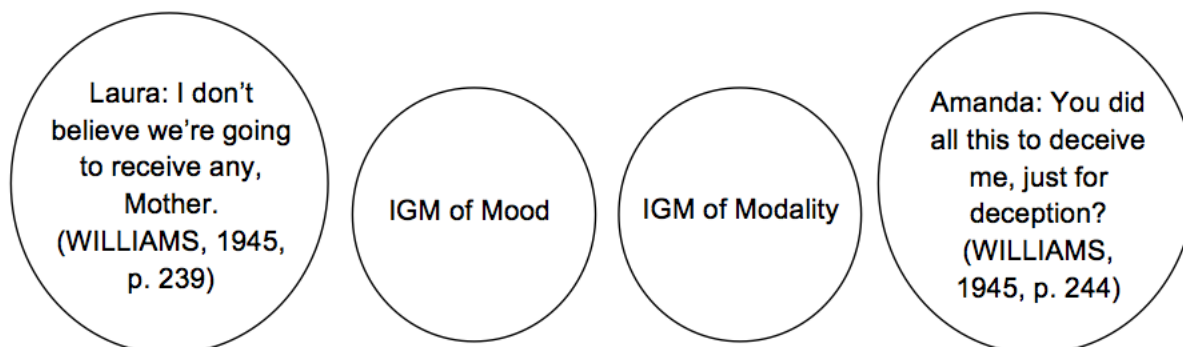
(     ) A congruent and a metaphorical configuration have exactly the same meaning.

(     ) "Grammatical metaphor is a resource for reconstruing experience so that alongside congruent configurations, we also have alternative metaphorical ones". (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2006, p. 241)



## L. STUDYING INTERPERSONAL GRAMMATICAL METAPHORS:

Complete the table below. Make use of the information presented in the circles:



Speakers...	
... sometimes are sure about the content of their meanings	... sometimes are not so sure about the content of their meanings
Definition	
Statements, questions, commands and offers are expressed by their untypical grammatical constructions	The meanings of probability, usuality, obligation and inclination are expressed by their untypical grammatical constructions
Categorization	
Examples	

**M. IGMS OF MOOD:**

The excerpts below were extracted from *The Glass Menagerie*, written by Tennessee Williams. Identify and underline the IGMS of Mood. Are they (in)formal or (im)polite? This table is going to help you:

Speech function	Incongruent / metaphorical realization	Congruent realization
command	Laura: <u>I wish</u> that you would tell me what's happened! (WILLIAMS, 1945, p. 243) [declarative]	Tell me what's happened! [imperative]
offer	Tom: [...] Here is the <i>Post Dispatch</i> . <u>You want</u> a piece of it? (WILLIAMS, 1945, p. 280) [declarative]	Would you like to have a piece of it? [modulated interrogative]
statement	Amanda: It isn't a very pleasant alternative, is it? (WILLIAMS, 1945, p. 245) [tagged declarative]	It isn't a very pleasant alternative. [declarative]
question	Amanda: [...] <u>He gave</u> you his picture? (WILLIAMS, 1945, p. 245) [declarative]	Did he give you his picture? [interrogative]

SCENE TWO, p. 243 [ ] (in)formal [ ] (im)polite  
 Laura: I wish that you would tell me what's happened! Amanda: As you know, I was supposed to be inducted into my office at the D.A.R. this afternoon. But I stopped off at the Rubicam's business college to speak to your teachers about your having a cold and ask them what progress they thought you were making down there.  
 [...] Amanda: [...] 'I wonder,' she said, 'if you could be talking about that terribly shy little girl who dropped out of school after only a few days' attendance? [...]

SCENE TWO, p. 244 [ ] (in)formal [ ] (im)polite  
 Amanda: From half past seven till after five every day you mean to tell me you walked around in the park, because you wanted to make me think that you were still going to Rubicam's Business College?

SCENE THREE, p. 249 [ ] (in)formal [ ] (im)polite  
 Amanda: [...] You remember how *Gone With the Wind* took everybody by storm? [...]

SCENE THREE, p. 251 [ ] (in)formal [ ] (im)polite  
 Amanda: What right have you got to jeopardize your job? [...] Tom: Listen! You think I'm

crazy about the warehouse? You think I'm in love with the Continental Shoemakers? You think I want to spend fifty-five years down there in that — celotex interior! [...]

SCENE FOUR, p. 260

[ ] (in)formal

[ ] (im)polite

Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! Surely your aims are somewhat higher than theirs!

[...]

Tom: You want me to punch in red at the warehouse, Mother?

SCENE FIVE, p. 266

[ ] (in)formal

[ ] (im)polite

[...]

Amanda: You mean you have asked some nice young man to come over?

Tom: Yep. I've asked him to dinner.

Amanda: You really did? [...]

Amanda: Well, well — well, well! That's — lovely!

Tom: I thought that you would be pleased.

Amanda: It's definite, then?

Tom: Very definite.

Amanda: Soon?

Tom: Very soon.

Amanda: For heaven's sake, stop putting on and tell me some things, will you?

[...]

Amanda: I'll certainly have to do some fast thinking, won't I?

[...]

Amanda: [...] We have to wear something, don't we?

SCENE FIVE, p. 268

[ ] (in)formal

[ ] (im)polite

Amanda: [...] Sit down.

Tom: Any particular place you would like me to sit? [...]

Amanda: [...] What does he do? He works at the warehouse?

[...]

Amanda: Tom, he - doesn't drink?

Tom: Why do you ask me that?

Amanda: Your father did!

[...]

Amanda: He does drink, then?

SCENE FIVE, p. 269 [ ] (in)formal [ ] (im)polite

Tom: Yes, but Mr. O'Connor is not a family man.

Amanda: He might be, mightn't he? [...]

SCENE SIX, p. 278 [ ] (in)formal [ ] (im)polite

Amanda: You mean the boy you showed me in the year book?

SCENE SIX, p. 282 [ ] (in)formal [ ] (im)polite

Tom: [...] You know what happens? People go to the movies instead of moving! [...]

SCENE SEVEN, p. 289 [ ] (in)formal [ ] (im)polite

Amanda: [...] We live in such a mysterious universe, don't we?

[...]

Amanda: That light bill I gave you several days ago. The one I told you we got the notices about?

Tom: Oh. — Yeah.

Amanda: You didn't neglect to pay it by any chance?

SCENE SEVEN, p. 296 [ ] (in)formal [ ] (im)polite

Jim: You heard me?

Laura: All the three times!

SCENE SEVEN, p. 297 [ ] (in)formal [ ] (im)polite

Jim: You finished high school?

Laura: I didn't go back.

Jim: You mean you dropped out?

[...]

Laura: It wasn't – the truth?

SCENE SEVEN, p. 298 [ ] (in)formal [ ] (im)polite

Jim: You know what I judge to be the trouble with you? Inferiority complex! Know what that is? That's what they call it when someone low-rates himself!

SCENE SEVEN, p. 299 [ ] (in)formal [ ] (im)polite

Jim: [...] You say that you even dreaded to walk into class. You see what you did? [...] You know what my strong advice to you is? [...]

**N. IGMs OF MODALITY:**

Read the sentences below and check (C) for *Correct* or (I) for *Incorrect*.

- ( ) There are two types of IGMs of Modality: IGMs of Modality-Modalization and IGMs of Modality-Modulation.
- ( ) When modality is used to argue about the probability or usuality of propositions (statements and questions), it is referred to as **modulation** (it is X it isn't).
- ( ) When modality is used to argue about the obligation or inclination of proposals (offers and commands), it is referred to as **modalization** (do it X don't do it).
- ( ) In the IGMs of Modality-Modalization, it is necessary to add another clause to explicitly realize its meaning.
- ( ) The more we say something is certain, the less certain it is.
- ( ) If we are sure of something, we have to use modality.
- ( ) There aren't IGMs of Modulation-Inclination.

The excerpts below were extracted from the play *The Glass Menagerie*, written by Tennessee Williams. Identify and circle the IGMs of Modality:

SCENE ONE, p. 239

Amanda: [...] How many do you suppose we're going to entertain this afternoon?

Laura: I don't believe we're going to receive any, Mother.

SCENE FOUR, p. 260

Amanda: [...] Only animals have to satisfy instincts! Surely your aims are somewhat higher than theirs!

[...]

Tom: I reckon they're not.

SCENE FOUR, p. 261

Tom: I guess she is the type that people call home girls.

SCENE FIVE, p. 266

Amanda: I remember suggesting that it would be nice for your sister if you brought home some nice young man from the warehouse. I think that I've made that suggestion more than once.

## SCENE FIVE, p. 270

Tom: I think he really goes in for self-improvement.

Amanda: What reason have you to think so?

## SCENE FIVE, p. 271

Tom: Laura is very different from other girls.

Amanda: I think the difference is all to her advantage.

## SCENE SIX, p. 277

Laura: Is he the one that Tom used to know in high school?

Amanda: He didn't say so. I think he just got to know him at the warehouse.

## SCENE SIX, p. 279

Jim: I think we just beat the rain.

Tom: Uh-hum.

## SCENE SIX, p. 284

Amanda: [...] Let's sit down and — I think we could stand a little more air in here! Tom, leave the door open. I felt a nice fresh breeze a moment ago. [...] However, we're having — we're having a very light supper. I think light things are better fo' this time of year.

## SCENE SIX, p. 287

Amanda: What is that? Rain? A nice cool rain has come up! I think we may — have grace — now... Tom, honey — you say grace!

## SCENE SEVEN, p. 288

Amanda: I guess the fuse has burnt out. Mr. O'Connor, can you tell a burnt-out fuse? I know I can't and Tom is a total loss when it comes to mechanics.

## SCENE SEVEN, p. 290

Amanda: And what about you coaxing Sister to drink a little wine? I think it would be good for her!

## SCENE SEVEN, p. 292

Jim: I think that I will indulge, with your permission. Think of the fortune made by the guy that invented the first piece of chewing gum. [...]



SCENE SEVEN, p. 295

Jim: I guess being shy is something you have to work out of kind gradually.

SCENE SEVEN, p. 300

Jim: [...] I guess you think I think a lot of myself!

SCENE SEVEN, p. 301

Jim: I think it's stopped raining. Where does the music come from?

SCENE SEVEN, p. 306

Jim: [...] I thought I had better explain the situation in case you – misunderstood it and — hurt your feelings...

SCENE SEVEN, p. 310

Jim: It's been a wonderful evening, Mrs. Wingfield. I guess this is what they mean by Southern hospitality.

**O. ANALYZING THINGS:**

Complete the table below:

	IGMs of Mood	IGMs of Modality
SCENE ONE		
SCENE TWO		
SCENE THREE		
SCENE FOUR		
SCENE FIVE		
SCENE SIX		
SCENE SEVEN		
TOTAL		

Considering the examples of IGMs of Mood and IGMs of Modality found in *The Glass Menagerie*, which kind of IGM was more frequent?

---



---



---



---

Why do you think the IGMs of \_\_\_\_\_ outnumbered the IGMs of \_\_\_\_\_?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

#### References:

BUTT, D., et al. **Using functional grammar: an explorer's guide**. 2. ed. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research – Macquarie University, 2000.

DROGA, L.; HUMPHREY, S. **Getting Started with Functional Grammar**. Australia: Target Texts, 2002.

EGGINS, S. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter, 1994.

EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing casual conversation**. London: Cassell, 1997.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition**. Continuum: London, 2006.

HEINTZELMAN, G.; SMITH-HOWARD, A. **Critical Companion to Tennessee Williams: a literary reference to his life and work**. New York: Checkmark Books, 2005.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **Systemic-Functional Grammar (SFG)**. Notas de aula.

ROMERO, E.; SORIA, B. The notion of grammatical metaphor in Halliday .In: ESPEJO, J. L. M. D.; BASANTA, C. P.; McLAREN, N.; RODRÍGUEZ-NAVARRO, L. Q. (eds.). **Towards an understanding of the English language: past, present and future.** (Studies in honour of Fernando Serrano). Granada: Universidad de Granada, 2005, p. 143-158.

SPOTO, D. **The Kindness of Strangers:** the life of Tennessee Williams. Boston: Da Capo Press, 1997.

TAVERNIERS, M. Grammatical metaphor in SFL: a historiography of the introduction and initial study of the term. In: VANDENBERGEN, S *et al* (ed.) **Grammatical metaphor:** views from Systemic Functional Linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 5-33.

THORNTON, M, B. (ed). **Notebooks:** Tennessee Williams. New Haven: Yale University Press, 2006.

WILLIAMS, T. The Glass Menagerie. In: BROWNE, E. M. (ed). **A Streetcar Named Desire and Other Plays.** New York: Penguin Books, 1945, p. 227-313.