

3

Metodologia

Esta Tese visa analisar a produção escrita no Ensino Médio no que tange ao uso do elemento linguístico *metáfora gramatical*, no ingresso e na saída dos alunos desse ciclo escolar. Para tanto, o material a ser examinado foi gerado na primeira e na terceira séries do Ensino Médio no intuito de verificar como o aluno constrói a linguagem na série inicial e se ele utiliza, nesse primeiro estágio, o recurso linguístico tão característico da linguagem da ciência- a metáfora gramatical. Para verificar se há evolução e amadurecimento, por parte do corpo discente, na utilização dessa manobra linguística, também foram selecionados textos produzidos na 3ª série, gerando uma investigação ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Portanto, o intuito dessa investigação é não somente comparar a frequência de uso de nominalizações entre disciplinas, séries e turmas, mas também observar a progressão quanto ao uso da metáfora gramatical ao longo do Ensino Médio, o que justifica a escolha das séries inicial (1º ano) e final (3º ano). Para tanto, a análise foi dividida em duas fases, uma de natureza quantitativa e outra de caráter qualitativo. A pesquisa quantitativa baseou-se em pressupostos e práticas da Linguística de *Corpus* (cf. seção 2.4) e a pesquisa qualitativa baseou-se em conceitos e categorias propostas para a análise a partir da Linguística Sistêmico-funcional (cf. seção 2.1).

3.1

Contexto Escolar

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública federal do Rio de Janeiro onde trabalho como professora efetiva desde 2005, lecionando Língua Inglesa. Essa instituição localiza-se no Engenho Novo, possui atualmente 14 unidades escolares e abriga cerca de 11.000 alunos do Ensino Fundamental e

Médio, oriundos de diferentes partes da cidade e também de outros municípios. A escola destaca-se por seu ensino de excelência no universo das escolas públicas no Brasil, o que levou ao seu desempenho destacado no ENEM, ficando, nos últimos anos, classificada entre as 100 melhores escolas nos âmbitos público e particular na cidade do Rio de Janeiro.

Uma característica da escola é a sua admissão. Há duas formas de entrada na escola, a saber, sorteio e prova. O sorteio somente ocorre na série inicial do Ensino Fundamental (1º ano), em que os candidatos escolhem a unidade para qual desejam se inscrever. A outra maneira de ingressar na instituição é através de um concurso que acontece anualmente para alunos que almejam cursar o 6º ano do Ensino Fundamental ou a 1ª série do Ensino Médio. A seleção no concurso também é feita de acordo com a unidade escolhida pelo candidato. O corpo discente é composto, pois, por alunos de diferentes classes econômicas e sociais com históricos distintos desde a educação infantil.

Outro destaque da instituição é a grade curricular. No Ensino Fundamental, além das disciplinas comumente oferecidas por instituições de ensino como matemática, ciências, por exemplo, a escola oferece aulas de duas línguas estrangeiras- inglês e francês, ambas obrigatórias-, aulas de música e artes em todas as séries, aulas de informática educativa, sociologia (ciências sociais) e desenho geométrico. No Ensino Médio, o aluno escolhe uma das três línguas estrangeiras oferecidas (inglês, francês ou espanhol) e continua com aulas de artes, desenho e música na 1ª série, além de estudarem disciplinas como filosofia e sociologia em todo o ciclo do Ensino Médio.

Recentemente, a escola expandiu sua atuação em projetos como *Proeja*, *Programa de Residência Docente* (PRD) e *Stricto Sensu*. *Proeja*²⁵ consiste em um programa nacional de Ensino Médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos que objetiva oferecer qualificação profissional técnica. O público alvo são jovens e adultos, maiores de 18 anos, que não cursaram o Ensino Médio na idade regular e que também buscam uma profissionalização.

O PRD foi lançado pelo governo federal em 2011 como projeto-piloto que visa, inicialmente, a formação continuada de professores das redes municipal e

²⁵ Programa de Educação de Jovens e Adultos.

estadual da cidade do Rio de Janeiro. Esses profissionais da educação passam nove meses nas unidades escolares da instituição federal observando aulas e participando de oficinas com os outros professores, sob a supervisão de um orientador. Ao término do curso, o professor observador apresenta uma monografia de conclusão de curso. O objetivo maior do projeto é não somente compartilhar práticas pedagógicas com pares, mas também multiplicar as experiências vivenciadas sobre melhorias no contexto profissional. Se o projeto obtiver êxito, a iniciativa se expandirá para outras instituições públicas federais de excelência.

O curso de Mestrado Profissional em Práticas Educativas da Educação Básica tem como público alvo professores atuantes na educação básica de escolas públicas das três esferas: municipal, estadual e federal. O objetivo do programa de pós-graduação é o diálogo entre a teoria e a prática docente com foco na atuação do professor no intuito de melhorar, a médio prazo, os resultados obtidos pelos futuros mestres em suas próprias salas de aula.

Essa apresentação do perfil ampliado da escola mostra o seu comprometimento com uma educação de qualidade nos diversos níveis. Entretanto, o escopo da presente pesquisa concentrar-se-á no curso regular de Ensino Médio.

3.2

Participantes e Geração de Dados

Três disciplinas de naturezas diferentes foram selecionadas para a investigação, a saber, Filosofia, Biologia e Língua Portuguesa. A escolha por essas disciplinas deu-se no intuito de promover um exemplo de cada área de conhecimento apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, respectivamente, para que pudéssemos traçar um panorama mais abrangente do perfil da escrita do corpo discente da referida escola em relação ao uso da nominalização.

Doze grupos participaram da pesquisa: duas turmas de cada disciplina por série, ou seja, quatro turmas de cada área do conhecimento. Cada turma foi identificada como A ou B. Em Filosofia, por exemplo, quatro turmas foram investigadas, a saber, as turmas A e B do 1º ano e as turmas A e B do 3º ano e assim sucessivamente. Em cada turma foram escolhidos, aleatoriamente, onze textos²⁶, totalizando 44 textos por disciplina. Tal procedimento foi adotado para que o discurso construído pelos alunos pudesse ser comparado em termos de área, série e turma (ver Figura 10, p. 69).

As comparações mencionadas advêm da hipótese de que há diferenças na elaboração do pensamento nas diferentes áreas do conhecimento e de que há uma melhora na produção escrita dos alunos no tocante à metáfora gramatical ao longo do Ensino Médio. Além disso, as séries distintas foram examinadas a fim de verificar/ confirmar a teoria de que a aquisição e a produção da metáfora gramatical ocorrem gradualmente na adolescência (Christie, 2006; Schellepegrell, 2004; Martin, 1993) e, portanto, as diferentes faixas de escolaridade e maturidade linguística tornam-se fatores importantes na pesquisa. Para assegurar a confiabilidade dos resultados do estudo, duas turmas de cada disciplina e série foram submetidas à investigação para determinar se há diferenças entre grupos ou se os traços encontrados são características do grupo/série analisados ou se são apenas características individuais dos alunos.

Os materiais obtidos de Filosofia e Biologia foram respostas discursivas em provas que valiam 70% da nota total do aluno nas respectivas disciplinas. As avaliações foram realizadas no último trimestre de 2011 e foram aplicadas por docentes de quaisquer disciplinas escalados para fiscalização da avaliação²⁷. As provas continham questões tanto subjetivas quanto objetivas (vide anexos 7.1, 7.3, 7.5, 7.7), mas somente as questões discursivas foram utilizadas na análise desta pesquisa, já que foram contrastadas com textos completos produzidos na terceira disciplina estudada, Língua Portuguesa. A escolha pelo gênero avaliações deu-se pelo fato de ser o único instrumento de caráter discursivo produzido por alunos em Filosofia e Biologia. Os docentes das disciplinas em questão não costumam desenvolver atividades que demandem produção escrita

²⁶ Número de textos justificado na seção 2.5.

²⁷ Essa prática de fiscalização é habitual na escola em questão. Em semanas de provas, a rotina da escola muda: professores trabalham com escala e somente fiscalizam provas. Não há aulas.

dos discentes. A prova torna-se, assim, a única ferramenta de verificação do desempenho discursivo escrito dos alunos nessas áreas do conhecimento.

O *corpus* de português (anexos 7.9 e 7.10) consiste em redações propostas pelos docentes em sala de aula após discussão/ debate baseados em textos trabalhados por meio de atividades pedagógicas. Toda a preparação para a realização da produção textual foi feita pelos próprios professores da disciplina em horário regular das aulas. As propostas de redação para o 1º ano versavam sobre *a relação do homem com o tempo* na turma A e sobre *a educação no Brasil* na turma B. As produções escritas do 3º ano focavam dois temas: *os meios de comunicação e a rotina dos indivíduos* na turma A e *a relação do homem e a guerra* na turma B. Todos os temas foram escolhidos pela equipe de língua portuguesa em reuniões de planejamento que ocorrem semanalmente. A avaliação de redação no Ensino Médio na escola enfocada nesta pesquisa tem a sua nota compartilhada com outras duas avaliações de língua portuguesa: literatura e gramática/ interpretação de texto. Em geral, as redações valem 30% do total da pontuação e as outras duas verificações totalizam 70%. Outra diferença está relacionada à aplicação dos testes. As redações são feitas em sala de aula, em dias regulares, e são aplicadas pelos próprios professores da disciplina, ao passo que as outras duas avaliações, também feitas em sala de aula, não fazem parte do *corpus* de dados desta pesquisa, acontecem na semana de provas e são aplicadas por professores de quaisquer disciplinas escalados para essa tarefa.

É importante relatar que a folha da redação é dada pela escola e contém 25 linhas. Como a aplicação das redações não segue um calendário fixo quanto à data de sua realização, eu somente tive acesso às folhas de avaliações. Infelizmente, não tive acesso ao material pedagógico utilizado para a preparação sobre o tema das redações nem às propostas das redações, uma vez que o aluno leva consigo a proposta e somente entrega a redação para o professor. Como eu recebi o material dos professores posteriormente, não consegui a cópia da proposta. Porém, conforme práticas pedagógicas na escola (vide PPP, anexo 7.15), as produções textuais são geralmente precedidas pela leitura e discussão de um artigo de jornal de grande circulação nacional no intuito de oferecer informações que possam incitar ideias e inspiração nos alunos, além de se

aproximar do modelo de avaliação do ENEM. A opção de analisar redações e não avaliações de Língua Portuguesa deve-se ao fato de que a prova de português explora conhecimentos gramaticais, por meio da interpretação de textos, o que não proporciona muitas oportunidades para criação livre mais abstrata do pensamento; por outro lado, a redação oferece ao aluno mais liberdade e mais espaço para elaboração criativa do discurso, possibilitando uma análise mais apurada da produção escrita do discente em um momento menos teórico e mais argumentativo.

Em estudos contrastivos, costuma-se compor um *corpus* com textos do mesmo gênero. Entretanto, na presente pesquisa tal opção não tornaria o trabalho viável. Fazer alunos escreverem na aula de redação é comum e o professor sempre dá um *feedback* da produção escrita no que tange a sua organização como um todo. Por outro lado, essa prática não é adotada por docentes de outras disciplinas. A única e exclusiva produção escrita por parte dos alunos são as questões discursivas das avaliações. Em outras palavras, a presente pesquisa investiga dois gêneros escolares distintos: redações e avaliações. Segundo Connor & Moreno (2005:154), uma análise contrastiva deve sempre se basear em uma plataforma comum de comparação em todas as fases da pesquisa: na identificação de textos para o *corpus*, na seleção de conceitos textuais a serem estudados e na identificação de um elemento linguístico que seja usado para realizar esse conceito. A validação da presente pesquisa pauta-se na proposta das autoras acima e toma como base que todos os textos (redações/ avaliações) são do domínio *escrita escolar* a qual pode ser materializada em vários gêneros. O foco da pesquisa centra-se no discurso escolar que é produzido nas disciplinas em seu cotidiano, respeitando-se as especificidades e limitações de cada área do conhecimento. Portanto, o presente trabalho possui uma plataforma comum: 1- todos são textos escolares; 2- o conceito textual analisado também é comum a todos os textos, ou seja, a metáfora gramatical; 3- esse conceito linguístico é estudado por meio da sufixação da nominalização que é identificada em deverbais morfologicamente realizados por meio dos seguintes sufixos *-ção, -ções, -ssão, -ssões, -são, -sões -mento, -mentos, -cia, -cias*. Esses foram os sufixos identificados como produtivos na língua portuguesa, de acordo com outras pesquisas recentemente realizadas (Valério, Brito & Oliveira, 2007;

Oliveira, 2006) e por caracterizarem formas nominais que expressam significados de processos verbais²⁸, sendo, por isso, considerados deverbais. Assim, a opção por comparar e analisar gêneros escolares diferentes foi feita conscientemente.

3.3

Procedimentos de Análise

O primeiro passo da pesquisa foi digitalizar todos os 132 textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa nas três áreas examinadas e transformá-los em arquivos TXT²⁹ para poder, dessa forma, utilizar ferramentas computacionais auxiliaadoras na análise. As respostas das questões das provas tanto de Filosofia e de Biologia, assim com cada redação, foram transformadas em Textos, isto é, a avaliação do aluno *X* em Filosofia, por exemplo, tornou-se Texto 1, a do aluno *Y* em Biologia, Texto 2, a redação do aluno *Z*, virou Texto 3 e, assim, sucessivamente. Em outras palavras, a produção escrita dos alunos foi organizada em Textos.

Os textos foram agrupados por disciplina pela seguinte ordem: Filosofia (área 1), Biologia (área 2) e Português (área 3), e numerados por turma para uma melhor identificação na análise, conforme mostra o quadro a seguir:

Área/ Turma	1º ano A	1º ano B	3º ano A	3º ano B
Filosofia (1)	1- 11	12- 22	23- 33	34- 44
Biologia (2)	45- 55	56- 66	67- 77	78- 88
Português (3)	89- 99	100- 110	111- 121	122- 132

Figura 10. O *corpus* de dados.

Portanto, os textos de 1-11 pertencem aos alunos de Filosofia do 1º ano A, os textos 78-88 fazem parte da produção escrita dos alunos de Biologia do 3º ano

²⁸ Vide seção 2.3.1.

B, e os textos 100-110 consistem em redações da turma B do 1º ano de Língua Portuguesa, por exemplo.

Após a organização do *corpus*, o próximo passo foi inserir os textos, já em TXT, no programa WST (descrito na seção 2.4) para a utilização da ferramenta *concordância* a fim de buscar por uma palavra específica. A ferramenta procura pela ocorrência solicitada em todo o *corpus* e gera uma linha de concordância em que o vocábulo central, aquele pedido na busca, vem acompanhado do texto ao seu redor, isto é, as linhas de concordâncias são uma coleção das ocorrências dos vocábulos com seu co-texto.

O presente trabalho almeja investigar nominalizações de origem verbal cuja identificação se dá por meio da sufixação, das quais se destacam *-ção, -ções, -são, -sões, -ssão, -ssões, -cia, -cias, -mento e -mentos*. Assim, para procurarmos por vocábulos que terminem no sufixo *-ção*, por exemplo, devemos realizar a solicitação no programa por meio de **ção*. Vejamos o resultado nos textos 1-11, correspondentes à turma A do 1º ano de Filosofia:

-ção

N	Concordance
1	xplicitar o que o homem tem de relação com todas as coisas,
2	o aproveitamos nosso tempo com moderação , dividindo para cad
3) É importante sempre você ter moderação naquilo que você bu
4	ecto esta elevado. Questão 7 A moderação segundo a ética ari
5	is (exagero) mas o ideal. b) A moderação é importante para a
6	el é o mundo de onde vem nossa inspiração . Tudo o que há nes
7	ndo inteligível. Encontrando a moderação o corpo vai estar l
8	ício e a falta ou o excesso em relação ao meio termo, que é
9	a ou excesso) buscando assim a moderação que seria a virtude
10	a contemplação da realidade a ampliação e a saída da ignorâ

Esse procedimento foi realizado em todo o *corpus* composto por 132 textos, com todos os sufixos pesquisados em relação à metáfora gramatical de verbal: *-ção, -ções, -ssão, -ssões, -são, -sões -mento, -mentos, -cia, -cias*.

A geração de linhas de concordâncias foi importante para a verificação da frequência de metáforas gramaticais a partir das ocorrências de substantivos

²⁹ Arquivo de texto com pouca formatação, texto corrido.

deverbais identificados através da ferramenta WST, os quais foram conferidos e confrontados com as realizações encontradas manualmente e destacadas nos textos *per se*. O texto em evidência abaixo (Texto 1 Filosofia do 1º ano turma A) ilustra a realização da identificação das metáforas gramaticais no *corpus*.

Texto 01

Questão 5

O ser humano não deve viver do senso comum, de religiões e dogmas e sim buscar o pleno **conhecimento** através da razão humana somente vendo as coisas pela razão poderá compreendê-las buscando o **esclarecimento** através do **questionamento**.

Questão 6

- Significa a descoberta de tudo, a **contemplação** da realidade a **ampliação** e a saída da **ignorância** para o **conhecimento**, das sombras para a luz, claridade.
- Em mundo das ideias onde há a essência das coisas imaterial e mundo sensível onde só há cópias das essências, **aparências**, material.
- é o mundo das ideias onde existe a essência das coisas, onde tudo é imutável e imaterial.

Questão 7

- São as **variações** para mais e para menos da virtude, normalmente tendemos ao vício para menos que é o oposto da virtude. A virtude se atinge com o meio termo, nem falta nem excesso.
- o ser humano busca a felicidade e para alcançar tal coisa deve ter virtudes e lutar para não cair nos vícios (falta ou excesso) buscando assim a **moderação** que seria a virtude e com ela alcançar a eudaimonia.

Essa etapa foi de extrema relevância para confirmar se todas as formas selecionadas pelo programa WST correspondiam realmente a substantivos deverbais, e para excluir da análise vocábulos que possuem as sufixações procuradas, mas que não caracterizam nominalizações deverbais. Assim, a análise minuciosa e manual complementou o resultado computacional o qual realiza uma busca automatizada e apenas procura palavras com as terminações solicitadas. Cabe ao pesquisador, então, fazer a seleção dos dados que são pertinentes à sua investigação. A ferramenta operacional auxilia o trabalho do cientista, mas não realiza a tarefa por inteiro.

Em seguida, todas as palavras destacadas em cada texto foram agrupadas por seus sufixos em tabelas com as frequências básicas das metáforas gramaticais (anexo 7.11) para facilitar o mapeamento dos sufixos mais e/ou menos usados,

onde N corresponde ao número total de palavras por texto, como mostra o exemplo que se segue:

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	N
1	1	1	A	3	1	-	-	-	-	1	1	4	-	173
2	1	1	A	1	-	-	-	-	-	2	-	2	-	199
3	1	1	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54
4	1	1	A	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	84
5	1	1	A	3	-	-	-	-	-	-	-	3	-	245
6	1	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	137
7	1	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	121
8	1	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	195
9	1	1	A	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	166
10	1	1	A	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	128
11	1	1	A	2	1	-	-	-	-	-	-	1	1	166

Tabela 1. Exemplos de frequências básicas em Filosofia 1º ano turma A.

A tabela acima representa os textos 1-11 da área de Filosofia do 1º ano da turma A. Por exemplo, o Texto 5 contém 245 palavras, das quais 6 são metáforas gramáticas: 3 de sufixação *-ção*, 3 com o sufixo *-mento*. Essa organização estendeu-se por todo o *corpus*, e todas as nominalizações foram quantificadas em cada texto. Essa tabela também foi utilizada para a geração de uma tabela com frequências normalizadas usada na primeira etapa da análise de caráter quantitativo.

A normalização das frequências consiste em um processo pelo qual uma equivalência das frequências básicas é realizada para um determinado número de palavras (Oliveira, 1997) no intuito de estabelecer uma comparação mais isonômica. Neste trabalho, as frequências básicas foram normalizadas para 220 palavras. Esse fator de correção é uma maneira de neutralizar as diferenças entre os textos, os quais possuem números diferentes de palavras (vide anexo 7.12). A normalização torna a comparação mais equilibrada uma vez que ela é realizada seguindo-se uma base aproximada quanto ao tamanho dos textos. Na área 1 (Filosofia), por exemplo, há uma média de 151,06 palavras por texto. Em Biologia (área 2), a média consiste em 128,42, e em Português (área 3), 222,74. Se analisarmos os dados com os números reais de ocorrências, podemos obter resultados enganosos por não haver equilíbrio na comparação, visto que cada texto tem um número de palavras diferente. Decidiu-se, então, pelo fator de

correção 220, isto é, as frequências normalizadas apresentam as ocorrências das nominalizações como se todos os 132 textos tivessem 220 palavras, número que se aproxima da média do número de palavras na produção escrita em português.

A normalização das frequências básicas foi calculada para cada sufixo em cada texto de acordo com a seguinte fórmula³⁰:

$$\text{Frequência Normalizada} = \frac{\text{fator de correção (220 palavras)}}{\text{número de palavras no texto}} \times \text{Frequência Básica do Sufixo}$$

Figura 11. Cálculo de Normalização. Adaptação de Oliveira (1997).

Abaixo, temos exemplos das frequências normalizadas (anexo 7.12):

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos
1	1	1	A	3,82	1,27	0,00	0,00	0,00	0,00	1,27	1,27	5,09	0,00
2	1	1	A	1,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,21	0,00	2,21	0,00
3	1	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4	1	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,62	0,00
5	1	1	A	2,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,69	0,00
6	1	1	A	1,61	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
7	1	1	A	1,82	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,82	0,00
8	1	1	A	1,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
9	1	1	A	3,98	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10	1	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,72	0,00	1,72	0,00
11	1	1	A	2,65	1,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,33	1,33
12	1	1	B	1,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,11	3,32

Tabela 2. Exemplo de frequências normalizadas.

Observamos que os números das frequências básicas (cf. Tabela 1, p.72) são diferentes daqueles apresentados na tabela de frequências normalizadas (Tabela anterior) sendo esses mais confiáveis estatisticamente do que aqueles em estudos que envolvam comparações entre grupos.

³⁰ O programa Excel foi utilizado para a obtenção dos resultados.

As três variáveis independentes do estudo foram: *área*, *série* e *turma*. Em outras palavras, foi feita a comparação das médias de frequências dos sufixos de acordo com as áreas, depois séries e, na sequência, turmas. Nessa seção que contempla a análise quantitativa, os sufixos foram examinados numericamente para se verificar a sua incidência e apontar uma tendência de uso nas três áreas do conhecimento.

A segunda fase da investigação possui um caráter qualitativo e descritivo que visa estudar as realizações das metáforas gramaticais e as suas implicações para o texto. Para realizar tal estudo, as redações foram revistas manualmente e todas as ocorrências da metáfora gramatical foram destacadas em amarelo e conferidas com as linhas de concordância geradas para cada turma. Todos os 132 textos foram analisados, mas somente alguns exemplos foram selecionados para ilustrar os elementos relativos às categorizações propostas nesta Tese.

As nominalizações foram analisadas de forma minuciosa no intuito de buscar padrões linguísticos no discurso das disciplinas e apontar possíveis interseções entre as áreas do saber. Esse procedimento possibilitou, assim, uma tentativa de caracterizar a linguagem das ciências como um todo.

Ademais, as ocorrências das metáforas gramaticais foram classificadas em três categorias (conforme discutido na seção 2.2.3.1), a saber: *objetificação*, *elemento coesivo* e *metáfora sistematizada*. Essa fase de análise baseia-se na premissa de que os substantivos deverbais podem ser usados em uma língua para cumprir diferentes funções linguísticas e produzirem diferentes efeitos linguísticos. O presente trabalho propõe-se a verificar se essa escolha linguística, ou seja, se a metáfora gramatical, é utilizada como (i) elemento de empacotamento de ideias em sintagmas nominais, (ii) elemento de coesão textual, (iii) metáfora gramatical sistematizada.

A análise visou, pois, investigar as ocorrências de metáforas gramaticais no *corpus*, assim como estudar as funções das nominalizações nos textos produzidos pelos alunos a fim de traçar um perfil dos doze grupos examinados. Os resultados da análise das disciplinas foram comparados, posteriormente, de forma transdisciplinar a fim de verificar as convergências e divergências encontradas no estudo.

Através dos procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos, pretende-se, portanto, realizar um melhor mapeamento do uso da metáfora

gramatical no Ensino Médio baseando-se na produção textual dos alunos, e comparando-a quanto às áreas, séries e turmas.

O próximo capítulo apresentará a análise dos dados, considerando todo o arcabouço teórico descrito neste trabalho.