

## 4

### Análise

O estudo do *corpus* analisado nesta pesquisa desenvolveu-se ao longo de várias etapas. Na primeira fase, serão apresentados os resultados obtidos por meio das médias de frequência das nominalizações, cujos sufixos são enfocados na presente Tese (*ção, -ções, -ssão, -ssões, -são, -sões -mento, -mentos, -cia, -cias*). Subsequentemente, a análise dos dados será realizada visando identificar realizações linguísticas e usos de nominalizações com o auxílio de linhas de concordâncias. A seguir, uma discussão das categorias das funções das nominalizações será apresentada com base no embasamento teórico exposto na seção 2.2.3.1.

As descrições do material serão apresentadas por disciplina e série isoladamente para que posteriormente uma comparação seja feita e um panorama geral seja traçado. Esse capítulo objetiva, assim, analisar o *corpus* selecionado a fim de explorar os dados, descrever e comparar características linguísticas das três áreas do conhecimento, com o intuito de estudar a metáfora gramatical na escrita escolar de alunos do Ensino Médio.

#### 4.1

#### Resultados Gerais

Esta seção apresenta descrições dos dados obtidos por meio da tabela gerada pela ferramenta Excel do Microsoft Office (a seguir) cuja função é agilizar e auxiliar o cálculo em uma análise quantitativa para que possamos propor os resultados de maneira ampla e precisa. Os números utilizados no cálculo das médias advêm da tabela de frequências normatizadas (anexo 7.12)

que nos permite assegurar comparações equilibradas entre os dados linguísticos observados. Vejamos:

Área	Serie	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	Média
Filosofia	1	A	1,71	0,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,47	0,12	1,59	0,12	0,43
Filosofia	1	B	2,24	1,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,26	0,00	3,19	0,80	0,75
Geral	1												0,59
Filosofia	3	A	3,76	0,75	0,45	0,00	0,44	0,00	1,14	0,32	0,72	0,25	0,78
Filosofia	3	B	2,88	1,36	0,11	0,00	0,12	0,00	0,94	0,11	1,29	0,00	0,68
Geral	3												0,73
Geral			2,65	0,85	0,14	0,00	0,14	0,00	0,70	0,14	1,70	0,29	0,66
Biologia	1	A	4,13	0,45	0,13	0,00	0,16	0,11	1,42	0,11	0,13	0,00	0,66
Biologia	1	B	4,62	0,13	0,13	0,00	0,74	0,00	1,70	0,21	0,15	0,00	0,77
Geral	1												0,71
Biologia	3	A	7,02	2,58	0,36	0,17	0,00	0,00	1,32	0,11	2,56	0,15	1,43
Biologia	3	B	11,77	2,23	0,25	0,00	0,00	0,00	1,76	0,00	1,94	0,00	1,80
Geral	3												1,61
Geral			6,88	1,35	0,22	0,04	0,22	0,03	1,55	0,11	1,19	0,04	1,16
Português	1	A	1,75	0,67	0,26	0,00	0,29	0,00	0,00	0,00	0,19	0,15	0,33
Português	1	B	7,81	0,51	0,00	0,00	0,16	0,00	0,40	0,07	0,96	0,14	1,01
Geral	1												0,67
Português	3	A	3,76	1,45	0,41	0,00	0,21	0,00	1,08	0,19	1,96	1,48	1,05
Português	3	B	2,09	0,48	0,11	0,00	0,06	0,00	1,37	0,18	1,56	0,33	0,62
Geral	3												0,84
Geral			3,85	0,78	0,20	0,00	0,18	0,00	0,71	0,11	1,16	0,52	0,75
Geral													
Geral	Total		4,46	0,99	0,18	0,01	0,18	0,01	0,99	0,12	1,35	0,28	0,86

Tabela 3. Médias dos sufixos por disciplina e série.

A tabela acima apresenta um quadro geral das ocorrências da metáfora gramatical nas três disciplinas nos 1º e 3º anos. As médias das sufixações são apresentadas por turma e série, seguidas da média de cada grupo. Em outras palavras, Filosofia, por exemplo, é dividida em 1º ano A, 1º ano B, 3º ano A e 3º ano B. Para cada sufixo é calculada uma média de frequência, que juntas totalizam a média da turma, a saber, na turma A do 1º ano, houve 1,71 usos do sufixo *-ção* e 1,59 do sufixo *-mento*. Calculando a média de todos os sufixos da turma, obtemos uma média geral da turma de 0,43 usos por produção escrita. Em seguida, a média de cada série é apresentada, assim como a média geral da

disciplina, incluindo turmas e séries. No caso de Filosofia, a média geral de uso por texto é 0,66. O mesmo procedimento foi adotado para as três disciplinas e, ao final, calculou-se a média de todas as áreas, séries e turmas que consiste em 0,86 usos por texto. Podemos afirmar, então, que Biologia está acima da média geral por apresentar, em média, 1,16 usos por produção escrita e Filosofia e Português estão abaixo por apresentarem uma média de, respectivamente, 0,66 e 0,75 usos por texto.

Vale ressaltar, entretanto, que o programa limita-se a gerar dados/evidências numéricas para serem analisados pelo pesquisador. Os números *per se* não possuem significância linguística, a qual somente emerge a partir da interpretação do linguista (Oliveira, 2009: 49). Tal perspectiva será apresentada na seção seguinte.

A tabela abaixo expõe as médias das frequências dos sufixos em todos os textos investigados<sup>31</sup> (N= 132 textos). Observemos:

Sufixos	N	Média
<b>ção</b>	132	<b>4,46</b>
<i>ções</i>	132	0,99
<i>ssão</i>	132	0,18
<i>ssões</i>	132	0,01
<i>são</i>	132	0,18
<i>sões</i>	132	0,01
<i>cia</i>	132	0,99
<i>cias</i>	132	0,12
<b>mento</b>	132	<b>1,35</b>
<i>mentos</i>	132	0,28

Tabela 4. Média dos sufixos em todos os textos das três áreas.

Em negrito, aparecem os sufixos mais utilizados em todas as áreas do conhecimento nas séries e disciplinas investigadas. No âmbito geral, os sufixos mais evidentes nas três disciplinas e nas duas séries estudadas são, estatisticamente, **-ção** (4,46) e **-mento** (1,35). Em outras palavras, vocábulos com sufixação **-ção**, por exemplo, ocorrem mais de quatro vezes em cada texto, independentemente da área ou série, ao passo que o sufixo **-mento** acontece mais

<sup>31</sup> Dados obtidos da tabela das médias das ocorrências dos sufixos estudados na página 77.

de uma vez por produção escrita. Os sufixos *-ções* e *-cia* ocorrem, praticamente, uma vez em cada texto investigado (0,99) e, por isso, merecem destaque também. Assim, a análise e contraste por área, série e turma serão baseados no uso desses sufixos.

No presente trabalho, três variáveis independentes foram observadas, a saber, *área*, *série* e *turma* para que a análise apresentasse um panorama numérico mais amplo para reforçar e complementar a análise qualitativa. O quadro abaixo apresenta os resultados da análise por *área* dos sufixos mais frequentes em todos os textos. Área 1 corresponde a *Filosofia*, 2 a *Biologia* e 3 a *Português*, e **N** refere-se ao número de textos observados em cada disciplina nas duas séries, ou seja, nas turmas 1º ano A, 1º ano B, 3º ano A e 3º ano B de cada área, totalizando 44 textos por área.

Área	N	<i>ção</i>	<i>ções</i>	<i>cia</i>	<i>cias</i>	<i>mento</i>	<i>mentos</i>	Média Geral
1 Filosofia	44	2,65	0,85	0,70	0,14	1,70	0,29	0,66
2 Biologia	44	6,88	1,35	1,55	0,11	1,19	0,04	1,16
3 Português	44	3,85	0,78	0,71	0,11	1,16	0,52	0,75

Tabela 5. Frequência dos sufixos analisados por área.

A tabela acima expõe a média de cada sufixo por área em ambas as séries, e a última coluna representa a média de uso de nominalizações por área. Em Filosofia, por exemplo, há uma média de 2,65 usos do sufixo *-ção* por texto, ao passo que a média de uso da mesma sufixação por produção textual em Biologia é de 6,88. A coluna da média geral refere-se à média de metáforas gramaticais por área, independentemente da série, e inclui todas as nominalizações (ver Tabela 3, p. 77). Em uma ordem decrescente, Biologia é a disciplina cuja incidência de nominalizações é mais alta- 1,16 usos de substantivos deverbais por texto, seguida por Português 0,75 e Filosofia 0,66. Assim, os alunos utilizam mais o recurso linguístico da metáfora gramatical em Biologia. Os índices de Língua Portuguesa e Filosofia, apesar de inferiores aos das ciências naturais, são próximos. A maior diferença reside, assim, entre o discurso dos fenômenos naturais e o universo das idéias argumentativas das redações e do pensamento filosófico. Em outras palavras, o discurso na área das Ciências Naturais parece

ser construído com escolhas linguísticas diferentes daquelas observadas nas áreas Humanas e da Linguagem, ou seja, com uma maior utilização de metáforas gramaticais.

No geral, o uso do singular é significativamente superior ao do plural, independentemente da sufixação (vide Tabela 5, p. 79). De acordo com Valério & Oliveira (2011), o uso de nominalizações no singular torna o discurso mais abstrato por criar uma maior generalidade. O uso do plural, em contraste, particulariza o significado dando-lhe mais concretude. Isso sugere que nas três áreas do conhecimento a realidade é construída com base em argumentos de caráter mais abstrato que permitem espaço para a ambiguidade científica (Halliday 2004: 157) criada por meio de generalizações realizadas através das metáforas gramaticais. Essa característica comum das três disciplinas ilustra, assim, uma das estratégias utilizadas por cientistas para criar o discurso da ciência, a saber, a ambiguidade discursiva a partir de verdades incontestáveis, isto é, argumentos elaborados cujos significados são condensados em sintagmas nominais (cf. seção 2.3.1) que, na forma singular, em português, marcam a generalidade.

No entanto, para identificarmos a verdadeira razão das escolhas linguísticas utilizadas na construção do discurso das três disciplinas, uma análise qualitativa faz-se necessária a fim de buscarmos evidências linguísticas que confirmem os resultados numéricos descritos acima.

## 4.2

### **Comparação por Disciplina e Série**

As análises a seguir revelam as características estatísticas de cada disciplina em cada série com total de textos de 44 (**N= 44**). A seguir, os resultados relativos à Filosofia:

Sufixo	N	Média
<i>ção</i>	44	<b>2,65</b>
<i>ções</i>	44	0,85
<i>cia</i>	44	0,70
<i>cias</i>	44	0,14
<i>mento</i>	44	<b>1,70</b>
<i>mentos</i>	44	0,29

Tabela 6. Média das frequências dos sufixos em Filosofia.

Na disciplina Filosofia, os sufixos mais frequentes são *-ção* e *-mento*, respectivamente, quando considerando o panorama geral dessa área do conhecimento no Ensino Médio. Se analisarmos os dados respeitando as diferenças entre séries, temos o seguinte resultado:

Série	N	<i>ção</i>	<i>ções</i>	<i>cia</i>	<i>cias</i>	<i>mento</i>	<i>mentos</i>	Média
<b>1</b>	22	1,98	0,65	0,37	0,06	2,39	0,46	0,59
<b>3</b>	22	3,32	1,06	1,04	0,22	1,01	0,13	0,73

Tabela 7. Média das frequências em Filosofia distribuída por série.

Os números da Tabela 7 sugerem que há um aumento do uso das metáforas gramaticais do 1º ano (0,59) para o 3º ano (0,73) de acordo com as médias das nominalizações. A constatação corrobora a alegação de Christie (2006, cf. seção 2.2.4) de que o amadurecimento linguístico em relação à metáfora gramatical ocorre na adolescência de maneira gradual e progressiva. Todas as sufixações, exceto *-mento*, têm suas frequências aumentadas. A diminuição do uso do sufixo *-mento* pode ser atribuída aos assuntos abordados nas avaliações dos 1º e 3º anos. No entanto, tal observação não compromete o resultado positivo da progressão em relação à utilização das nominalizações, por parte dos discentes, na construção e elaboração do pensamento filosófico, o qual é repleto de construções discursivas abstratas, muitas das quais ocorrem com o uso de metáforas gramaticais.

A disciplina Biologia apresenta um quadro diferente daquele encontrado em Filosofia. Outras sufixações são utilizadas com alta frequência, a saber, *-cia*, -

*ções*, *-mento*, além do sufixo *-ção*. Tal resultado pode sugerir uma maior amplitude lexical na área do conhecimento em questão por parte dos alunos. Vejamos a Tabela 8 abaixo, onde foram considerados 44 textos (N= 44):

Sufixo	N	Média
<i>ção</i>	44	<b>6,88</b>
<i>ções</i>	44	<b>1,35</b>
<i>cia</i>	44	<b>1,55</b>
<i>cias</i>	44	0,11
<i>mento</i>	44	<b>1,19</b>
<i>mentos</i>	44	0,04

Tabela 8. Média das frequências dos sufixos em Biologia.

Aparentemente, os alunos fazem mais uso de realizações metafóricas na disciplina das ciências naturais. Observamos mais ocorrências de nominalizações e uma maior variedade de sufixações do que em Filosofia e Língua Portuguesa. Os diferentes sufixos deverbais utilizados pelos alunos podem ser uma característica da disciplina que utiliza recursos morfológicos mais variados. O quadro a seguir apresenta as ocorrências distribuídas entre as séries. Observemos:

Série	N	<i>ção</i>	<i>ções</i>	<i>cia</i>	<i>cias</i>	<i>mento</i>	<i>mentos</i>	Média
<b>1</b>	22	4,38	0,29	1,56	0,16	0,14	0,00	0,71
<b>3</b>	22	9,39	2,40	1,54	0,06	2,25	0,08	1,61

Tabela 9. Média das frequências em Biologia distribuídas por série.

Verificamos imediatamente que existem mais ocorrências de metáfora gramatical no 3º ano em quase todos os sufixos observados, o que pode indicar que, ao longo do Ensino Médio, os alunos desenvolvem o discurso específico da disciplina Biologia de forma bastante marcada. De acordo com as médias gerais de ocorrências das metáforas gramaticais, a frequência mais que duplica do 1º ano (0,71) para o 3º ano (1,61). A melhora dos alunos na habilidade linguística

por meio de nominalizações é inegável e demonstra domínio de uma escrita mais acadêmica e, portanto, mais compatível com o discurso científico.

A disciplina de Língua Portuguesa assemelha-se muito com as características apresentadas em Filosofia no que tange a uma maior frequência dos sufixos *-ção* e *-mento*. Vejamos (N=44):

Sufixo	N	Média
<i>ção</i>	44	<b>3,85</b>
<i>ções</i>	44	0,78
<i>cia</i>	44	0,71
<i>cias</i>	44	0,11
<i>mento</i>	44	<b>1,16</b>
<i>mentos</i>	44	0,52

Tabela 10. Média das frequências dos sufixos em Português.

Na disciplina Português, existe espaço para uma escrita mais livre e criativa, em que o aluno pode usar com frequência as manobras linguísticas, tais como a metáfora gramatical, dentro de um gênero discursivo específico – a redação – e de uma modalidade textual também específica – a argumentação. A escrita criativa permite uma elaboração mais sofisticada das ideias, sem amarras de termos técnicos ou jargões, como pode ocorrer, por exemplo, na produção textual das disciplinas Filosofia ou Biologia. Nesse contexto de ensino de língua materna, o aluno tem a possibilidade de explorar habilidades discursivas para construir um texto mais próximo daquele esperado de um discente no Ensino Médio, ou seja, um texto com elementos discursivos mais complexos. A análise das nominalizações por série nos mostra um cenário semelhante à Filosofia e Biologia e, portanto, às três áreas do conhecimento: aumento do uso de metáforas gramaticais no 3º ano por parte dos alunos. Observemos o desempenho dos discentes em Português:

Série	N	<i>ção</i>	<i>ções</i>	<i>cia</i>	<i>cias</i>	<i>mento</i>	<i>mentos</i>	Média
<b>1</b>	22	4,78	0,59	0,20	0,04	0,58	0,15	0,67
<b>3</b>	22	2,92	0,97	1,23	0,19	1,76	0,91	0,84

Tabela 11. Média das frequências em Português distribuída por série.

Apesar da frequência do sufixo *-ção* ter diminuído do 1º ano (4,78) para o 3º ano (2,92), o uso de metáforas gramaticais aumentou na média de 0,67 para 0,84. O resultado positivo de melhora na produção escrita, que se realiza por meio do uso de nominalizações, retrata a maturação do conhecimento dos alunos no discurso científico, que começam a dominar em diferentes áreas, vendo o conhecimento como algo incontestável, objetivo da linguagem da ciência (cf. seção 2.3.1) A nominalização é, portanto, uma das formas de criar maior abstração no texto, manobra linguística esperada na etapa final do Ensino Médio. Nas redações dos alunos, esse resultado pode também indicar maior poder de criar argumentos, que ao serem apresentados em formas nominais, tornam-se menos negociáveis.

Os resultados quantitativos nos sugerem que os alunos fazem uso do recurso linguístico da metáfora gramatical em suas produções escritas nas três disciplinas com aumento gradual durante o Ensino Médio, isto é, a utilização da nominalização ao término do ciclo é superior ao índice verificado no início do segmento escolar. Tal constatação confirma a alegação de Christie (2006, *op. cit*) no que tange à idade da produção desse fenômeno linguístico e da maturidade linguística adquirida ao longo dos anos de estudo. Além disso, observamos que o uso do singular supera a frequência da forma plural em todas as áreas examinadas, o que indica uma tendência para a generalização (Valério & Oliveira, 2011, *op.cit*) e maior abstração das ideias.

Vale ressaltar, entretanto, que esses dados são numéricos e que há a necessidade de uma análise descritiva do *corpus* para complementarmos os resultados apontados nesta seção. Por isso, uma investigação mais minuciosa será apresentada a seguir para aprofundar o estudo sobre o uso da metáfora gramatical na escrita dos alunos no Ensino Médio nas três áreas do saber examinadas nesta Tese.

### 4.3

#### **Metáfora Gramatical nas Três Áreas do Conhecimento**

Esta seção pretende apresentar uma análise descritiva dos aspectos característicos dos textos e linhas de concordâncias observados nos *corpora* das três disciplinas, com apoio de resultados quantitativos. Esse material consiste em avaliações, ou provas, que definiram a vida escolar dos alunos no ano de 2011, ou seja, aqueles que teriam o mérito de serem aprovados sem uma avaliação final, e aqueles que, obrigatoriamente, teriam que realizar as provas finais para obtenção ou não do grau de aprovação. A análise também busca identificar elementos linguísticos que sejam comuns às três áreas do conhecimento e que, portanto, caracterizem o discurso científico, independente da área do saber. Além disso, pretende-se discutir as funções desempenhadas pelas metáforas gramaticais nos textos dos discentes a fim de revelar os efeitos discursivos escolhidos por eles para a construção do discurso. A seção será dividida em subseções que discutirão as disciplinas separadamente, e posteriormente apresentará os resultados da análise das funções discursivas realizadas através das metáforas gramaticais. Para finalizar, uma análise transdisciplinar comparativa será realizada para averiguar os pontos de interseção das três disciplinas sob investigação.

#### 4.3.1

##### **Filosofia**

Esta seção objetiva mostrar como o pensamento filosófico é construído discursivamente nos textos produzidos pelos alunos nas 1ª e 3ª séries do Ensino Médio da instituição de ensino sob investigação.

## 4.3.1.1

## Filosofia 1º Ano

A avaliação de Filosofia no 1º ano consistiu em sete questões, três das quais eram de natureza subjetiva (anexo 7.1). Somente as questões dissertativas foram utilizadas para a análise, uma vez que elas representam a produção textual do aluno na área investigada. As turmas A e B apresentam o seguinte cenário em relação às ocorrências das sufixações observadas:

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	
<b>Média</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>A</b>	<b>1,71</b>	<b>0,24</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,47</b>	<b>0,12</b>	<b>1,59</b>	<b>0,12</b>	<b>0,43</b>

Tabela 12. Nominalizações no *corpus* de Filosofia do 1º ano A.

Texto	Area	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	
12	1	1	B	1,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,11	3,32	
13	1	1	B	6,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,52	0,00	
14	1	1	B	2,86	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,29	0,00	
15	1	1	B	2,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	8,80	2,93	
16	1	1	B	1,48	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,48	0,00	7,38	1,48	
17	1	1	B	0,00	2,72	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,72	0,00	
18	1	1	B	4,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,37	0,00	0,00	0,00	
19	1	1	B	1,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,51	1,13	
20	1	1	B	0,00	8,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,76	0,00	
21	1	1	B	5,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
22	1	1	B	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Média</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>B</b>	<b>2,24</b>	<b>1,05</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,26</b>	<b>0,00</b>	<b>3,19</b>	<b>0,80</b>	<b>0,75</b>

Tabela 13. Nominalizações no *corpus* de Filosofia do 1º ano B.

O panorama dos grupos nos mostra que os sufixos mais recorrente na 1ª série de Filosofia são *-ção* e *-mento*. O sufixo *-ção* aparece em seis vocábulos distintos nos *corpora* das turmas A e B, conforme ilustram as linhas de concordância correspondentes abaixo:

N	Concordance
1	xplicitar o que o homem tem de <b>relação</b> com todas as coisas,
2	o aproveitamos nosso tempo com <b>moderação</b> , dividindo para cad
3	) É importante sempre você ter <b>moderação</b> naquilo que você bu
4	ecto esta elevado. Questão 7 A <b>moderação</b> segundo a ética ari
5	is (exagero) mas o ideal. b) A <b>moderação</b> é importante para a
6	el é o mundo de onde vem nossa <b>inspiração</b> . Tudo o que há nes
7	ndo inteligível. Encontrando a <b>moderação</b> o corpo vai estar l
8	ício e a falta ou o excesso em <b>relação</b> ao meio termo, que é
9	ou excesso) buscando assim a <b>moderação</b> que seria a virtude
10	a contemplação da realidade a <b>ampliação</b> e a saída da ignorã
11	nifica a descoberta de tudo, a <b>contemplação</b> da realidade a a
12	a em excesso. Fazer ou ser com <b>moderação</b> . Prova 03 Questão 5
13	cidade, precisamos encontrar a <b>moderação</b> , as virtudes. Segun
14	ita alcançar o “meio termo,” a <b>moderação</b> através da moral, e
15	coisas,” para o filósofo; tal <b>citação</b> exprime como o ser hu

Figura 12. Linhas de concordância  
Filosofia 1º ano A.

N	Concordance
1	a alguém. b) A importância da <b>moderação</b> é o fato de ser jus
2	e (entendida como bem-estar em <b>relação</b> a algo que se realiza
3	a balança. b) A importância da <b>moderação</b> , é a base da felici
4	io, para Aristóteles, é aquela <b>ação</b> que não nos traz a virtu
5	eles não podem tocar, fruto da <b>imaginação</b> . Questão 7 a) Vici
6	coragem está no meio termo é a <b>moderação</b> dos extremos. Então
7	Prova 08 Questão 5 Levando em <b>consideração</b> o fragmento de P
8	l. c) É o mundo das ideias, da <b>imaginação</b> . O que eles imagin
9	o bem, ela é o bem em si. b) A <b>moderação</b> é importante porque
10	mbém não podemos ter nenhum. A <b>moderação</b> estaria no meio, a
11	egundo a ética aristotélica, a <b>moderação</b> é importante pois a
12	alcançar a virtude através da <b>disposição</b> de fazer o bem, el
13	ão dos extremos. Então é com a <b>moderação</b> que encontramos as
14	alcance dela precisamos ir com <b>moderação</b> , com alma. Prova 05
15	ão estaria no meio, a virtude ( <b>disposição</b> para fazer o bem)

Figura 13. Linhas de concordância  
Filosofia 1º ano B.

Observamos que a maioria das realizações está relacionada à palavra *moderação*: 9 ocorrências na turma A e 8 ocorrências na turma B. Esse vocábulo aparece nos textos quando utilizado como resposta ao enunciado da questão 7b que contém a palavra supracitada. Vejamos um exemplo de cada grupo:

**Enunciado:** *Qual a importância da **moderação** segundo a ética aristotélica, para o alcance da felicidade (eudaimonia)?(Responda da forma mais completa possível)*

Ex 4.3.1<sup>32</sup>:

“Segundo a ideia de Aristóteles, o objetivo da ética é a felicidade, e para objetivarmos a felicidade, precisamos encontrar a **moderação**, as virtudes. Segundo a ética aristotélica, os vícios são obstáculos a serem vencidos, através da moral. Exemplificando, se um aluno dentro de uma sala de aula está conversado, ou falando muito, o mesmo está atrapalhando a aula. Porém, se o mesmo falar pouco, estará deixando de participar: é preciso alcançar um meio termo para alcançar a felicidade (no caso, seguir o ensino médio).” (Texto 5)

Ex 4.3.2:

“A importância da **moderação**, é a base da felicidade, ao lado da virtude e ao meio termo, à que ela indica sobre a ética grega.” (Texto 16)

A pergunta realizada na questão traz em seu enunciado a palavra *moderação*, o que convida o aluno a utilizá-la em sua resposta. No entanto, temos que levar em consideração que o aluno pode escolher formas diferentes de expressar seu pensamento através de outras realizações linguísticas. O uso do vocábulo em questão pode se dar por dois motivos: repetição do modelo oferecido no enunciado ou a dificuldade de utilizar a forma verbal *moderar* para expressar tal significado. A escolha pela primeira alternativa pode ser uma característica do gênero *avaliação*, em que a repetição pode ser utilizada para estabelecer um elo coesivo entre a pergunta e a resposta. Tal manobra discursiva denota conhecimento do gênero por parte dos alunos (Halliday & Hasan, 1989: 239). Se a segunda opção for considerada, podemos levantar a hipótese de que os alunos já aprendem os conceitos em Filosofia na sua forma empacotada em uma nominalização, tornando o uso da forma verbal (*moderar*) menos óbvia nesse contexto disciplinar. Além disso, o aparecimento do sintagma nominal *a importância da moderação* na resposta do aluno do Texto 16 (ex 4.3.2 acima), por exemplo, pode estar relacionada à sua compreensão do enunciado. Em outras palavras, o aluno pode ter entendido a solicitação literalmente, respondendo de forma completa e, assim, repetindo o enunciado; ou a compreensão do aluno foi menos literal e, por sua vez, a repetição foi usada como recurso coesivo entre enunciado e resposta.

Uma ocorrência da palavra *moderação* no *corpus* de Filosofia destaca-se pelo fato de o aluno fazer uso de duas formas de expressão distintas, a saber,

---

<sup>32</sup> Número referente ao primeiro exemplo da seção 4.3.

versão congruente (em negrito) e versão metafórica (em destaque amarelo) para se referirem ao mesmo processo verbal: *moderar*.

Ex 4.3.3 :

“*Se nós aprendermos a moderar* as atividades que praticamos teremos tempo para fazer tudo aquilo que queremos fazer, aquilo que poderíamos fazer se não estivéssemos viciados a alguma coisa, e que quando aproveitamos nosso tempo com **moderação**, dividindo para cada atividade, nós alcançamos a felicidade (eudaimonia).” (Texto 8)

É curioso observar as duas ocorrências na mesma resposta, o que pode sugerir que o autor do texto escolheu variar o uso para evitar repetições, por exemplo, e criar um texto com mais fluidez. É interessante pontuar, entretanto, que o uso dessa metáfora gramatical foi a única realização do recurso linguístico pelo aluno em sua produção textual de 195 palavras. Apesar de notarmos o cuidado do aluno em produzir um texto com variações de construções linguísticas, ele não explorou muito a manobra linguística da metáfora gramatical para a criação de seu texto.

O sufixo *-mento* foi bastante utilizado pelo corpo discente em ambas as turmas. O vocábulo com maior frequência foi *conhecimento*: 8 usos na turma A e 9 usos na turma B, conforme ilustram, respectivamente, as linhas de concordâncias das turmas A e B a seguir:

N	Concordance
1	gível, entre o senso comum e o <b>pensamento</b> filosófico. b) Pla
2	simboliza o encontro com o <b>conhecimento</b> , o chque entre m
3	humana de produzir o <b>conhecimento</b> pois “o homem é
4	conformar com o nosso <b>conhecimento</b> já obtido. Quest
5	Protágoras quis dizer com esse <b>fragmento</b> que o homem esta se
6	de conseguir construir o <b>conhecimento</b> , ou seja, o ser
7	ele quis dizer que todo o <b>conhecimento</b> vem do homem, qu
8	do o esclarecimento através do <b>questionamento</b> . Questão 6 a)
9	compreendê-las buscando o <b>esclarecimento</b> através do que
10	dogmas e sim buscar o pleno <b>conhecimento</b> através da razão
11	O ambiente claro é o <b>descobrimento</b> de um mundo alé
12	pode alcançar um grande <b>conhecimento</b> . Questão 6. a) S
13	saída da ignorância para o <b>conhecimento</b> , das sombras par

Figura 14. Linhas de concordância Filosofia 1 ano A.

N	Concordance
1	scemos nós ‘banhamos no rio do <b>esquecimento</b> ’ por tanto, todo
2	vel. c) Mundo Inteligível ---- <b>pensamento</b> ---- alma. Questão
3	, todos os humanos, têm todo o <b>conhecimento</b> , mas segundo Pro
4	menciona, está interligado ao <b>pensamento</b> de essência e pens
5	do ao pensamento de essência e <b>pensamento</b> . Para ele, todos o
6	ão 5 Levando em consideração o <b>fragmento</b> de Protágoras, o ho
7	sempre procurar novos tipos de <b>conhecimento</b> . b) Uma pessoa n
8	pacidade humana de construir o <b>conhecimento</b> . Questão 6 a) O
9	o sair da caverna seria o novo <b>conhecimento</b> que ele acabara
10	cançar todo e qualquer tipo de <b>conhecimento</b> , pois ele é a “m
11	a que esteja fora do âmbito de <b>conhecimento</b> , a menos que ele
12	nde só o alcançamos através do <b>pensamento</b> , inteligência. Que
13	tinham capacidade de construir <b>conhecimento</b> , Protágoras acre
14	feito através da inteligência ( <b>pensamento</b> ). O homem é o únic
15	o Inteligível, alcançando pelo <b>pensamento</b> . c) Mundo Inteligí
16	é o único capaz de alcançar o <b>conhecimento</b> , que é feito atr
17	a que todos eram capazes. Pelo <b>fragmento</b> , é possível observa
18	m que a alma passa pelo rio do <b>esquecimento</b> . Questão 7 a) Se
19	alma. Prova 05 Questão 5 Esse <b>fragmento</b> que Protágoras menc
20	o homem é capaz de construir o <b>conhecimento</b> . Questão 6 a) O
21	as almas banharem-se no rio do <b>esquecimento</b> e chegarmos aqui
22	a resposta de tudo, através do <b>pensamento</b> , através das ideia

Figura 15. Linhas de concordância Filosofia 1 ano B.

A palavra *conhecimento* aparece nos textos das turmas A e B acompanhada por nove processos verbais diferentes, a saber, *buscar, produzir, obter, ter, atingir, alcançar, encontrar, procurar e construir*. Os processos utilizados pelos alunos para construir a realidade com o vocábulo *conhecimento* são de origem material (cf. seção 2.1.2), isto é, são processos do fazer em que as entidades fisicamente fazem algo. Contudo, seria mais provável acreditar que os processos associados à palavra *conhecimento* seriam de natureza mental pelo fato de o processo verbal *conhecer* descrever uma ideia de origem mental e girar em torno do campo da abstração e do pensamento. Surpreendentemente, notamos que para criar a realidade através da metáfora gramatical *conhecimento*, os alunos optaram por processos materiais que sugerem uma concretização de uma idéia, neste caso particular, uma ideia de origem mental. Ademais, é interessante perceber que os alunos usam uma variedade de opções associadas à palavra *conhecimento*, através de diferentes processos materiais, ou seja, os discentes conseguem retratar a realidade de maneiras distintas, o que pode sugerir criação e criatividade e, portanto, o início da reorganização dos subsistemas pré-existentes para desempenhar funções diferentes, isto é, textos com transformações léxico-gramaticais. Essa constatação inicial pode ser uma indicação de que as construções do sintagma verbal com a nominalização *conhecimento* são combinações recorrentes no discurso dos discentes. Fato interessante é que elas apareceram em textos produzidos por alunos distintos de diferentes turmas, o que confirma e amplia a constatação inicial (ver Figuras 14 e 15, p. 89).

Outra questão observada nesse *corpus* está relacionada à incidência da metáfora gramatical nas produções textuais dos alunos. Textos sem metáforas gramaticais podem ser indicativos de pouco domínio da escrita científica, ao passo que textos com um maior índice de nominalizações podem indicar maior conhecimento, por parte do usuário, do gênero acadêmico e da área do saber em questão. No *corpus*, quatro textos chamaram minha atenção em especial. Os Textos 3 e 22 não apresentam nenhuma ocorrência de metáfora. Enquanto isso, em alguns textos, como os Textos 1 e 16, observamos a utilização de muitas nominalizações na produção textual do aluno. Vejamos exemplos a seguir, que mostram o contraste entre textos produzidos como resposta da prova de Filosofia:

Ex 4.3.4:

<p><b>Texto 22</b></p> <p>Questão 5 O ser humano pode saber de tudo em seu determinado tempo.</p> <p>Questão 6 a) Quando um prisioneiro saía da caverna, ele enxergava o claro, o sol. b) Mundo sensível e mundo das idéias. c) Era o mundo visto de dentro da caverna, o mundo.</p> <p>Questão 7 a) A virtude é o meio-termo e o vício, se da ou não a falta ou excesso de algo. b) Sem resposta.</p>	<p><b>Texto 01</b></p> <p>Questão 5 O ser humano não deve viver do senso comum, de religiões e dogmas e sim buscar o pleno <b>conhecimento</b> através da razão humana somente vendo as coisas pela razão poderá compreendê-las buscando o <b>esclarecimento</b> através do <b>questionamento</b>.</p> <p>Questão 6 a) Significa a descoberta de tudo, a <b>contemplação</b> da realidade a <b>ampliação</b> e a saída da <b>ignorância</b> para o <b>conhecimento</b>, das sombras para a luz, claridade. b) Em mundo das ideias onde há a essência das coisas imaterial e mundo sensível onde só há cópias das essências, <b>aparências</b>, material. c) é o mundo das ideias onde existe a essência das coisas, onde tudo é imutável e imaterial.</p> <p>Questão 7 a) São as <b>variações</b> 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. b) 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 <b>moderação</b> que seria a virtude e com ela alcançar a eudaimonia.</p>
<p><b>Texto 03</b></p> <p>Questão 5 Para Protágoras, o homem é que tem o poder de criar todas as coisas.</p> <p>Questão 6 a) É a realidade, o que os prisioneiros não conseguem ver de dentro da caverna. b) Platão divide em mundo das ideias (ou inteligíveis) e mundo sensível. c) Mundo inteligível é o mundo das ideias, da realidade.</p> <p>Questão 7 a) O vício é o excesso ou a falta de virtude, eles são extremos; e para atingir a virtude é preciso encontrar um “meio termo” entre os vícios. b) Para Aristóteles, a felicidade se encontra na virtude, que seria um “meio termo” para os vícios uma coisa negativa.</p>	<p><b>Texto 16</b></p> <p>Questão 5 Esse <b>fragmento</b> que Protágoras menciona, está interligado ao <b>pensamento</b> de essência e <b>pensamento</b>. Para ele, todos os humanos, têm todo o <b>conhecimento</b>, mas segundo Protágoras, quando morremos e/ou nascemos nós “banhamos no rio do <b>esquecimento</b>” por tanto, todos nós temos os <b>conhecimentos</b>, só precisamos lembrar.</p> <p>Questão 6 a) Significa a essência de onde vêm as sombras de dentro da caverna. b) Ele divide o mundo em Mundo inteligível e o Mundo sensível, inteligível – mundo das idéias; Sensível – mundo material. c) Mundo inteligível, é o mundo das idéias, nela contem as essências das coisas matérias do mundo sensível.</p> <p>Questão 7 a) Para Aristóteles, o vício e o lado ruim da virtude, virtude é uma “balança” que mede o meio-termo de coisas opostas, então, para atingir seu oposto, deverá fazer coisas “boas” para a balança. b) A <b>importância</b> da <b>moderação</b>, é a base da felicidade, ao lado da virtude e ao meio termo, à que ela indica sobre a ética grega.</p>

Uma análise dos textos como um todo nos mostra uma considerável diferença na produção escrita dos alunos exemplificados. Os textos da coluna da

direita apresentam elaboração discursiva com mais transformações léxico-gramaticais do que os textos da esquerda, cujos alunos limitam-se a responder as perguntas proposta da prova de forma concisa, e bastante congruente; onde prevalecem construções verbais, predominantemente relacionais (ex: *o homem é; é a realidade; o vício é*). Os alunos nesses últimos textos não parecem preocupar-se com - ou dominar - o discurso específico da área de Filosofia e o gênero proposto pelo contexto situacional: avaliação escolar. Por outro lado, os alunos que produzem textos lexicalmente mais densos demonstram um avanço no domínio da criação e transformação linguísticas, em que termos técnicos e argumentos elaborados (cf. 2.3.1) se entremeiam, constituindo um texto mais condizente com as demandas da escrita acadêmica.

Uma perspectiva quantitativa, fornecem-nos informações sobre os grupos de uma forma global. Entretanto, quando examinamos os textos do *corpus* de maneira isolada, qualitativamente, notamos que alguns textos se destacam por destoarem da média, sejam com resultados inferiores ou superiores ao índice, enquanto outros nos possibilitam perceber aspectos recorrentes na criação e exteriorização do pensamento. Em outras palavras, é através da análise minuciosa que observamos padrões na construção do discurso, os quais nos permitem categorizar e comparar as tendências da elaboração do discurso do grupo sob investigação.

#### 4.3.1.2

#### Filosofia 3º ano

A prova do 3º ano propunha três questões de natureza subjetiva. Apesar de haver um componente de múltipla escolha na prova, uma justificativa era solicitada de imediato. Em outras palavras, o aluno deveria prover explicações sobre suas escolhas com base em teorias filosóficas (anexo 7.3).

Os quadros a seguir evidenciam as ocorrências das metáforas gramáticas divididas por sufixações sob investigação das turmas A e B do 3º ano.

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	
23	1	3	A	3,79	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
24	1	3	A	1,80	0,90	1,80	0,00	0,90	0,00	0,00	0,00	2,69	0,90	
25	1	3	A	4,43	0,00	1,48	0,00	1,48	0,00	1,48	0,00	0,00	0,00	
26	1	3	A	3,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,04	1,68	1,68	0,00	
27	1	3	A	3,58	1,79	0,00	0,00	0,89	0,00	0,89	1,79	0,89	0,00	
28	1	3	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,52	0,00	1,76	0,00	
29	1	3	A	0,00	2,81	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,94	1,87	
30	1	3	A	6,38	1,59	0,00	0,00	1,59	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
31	1	3	A	11,49	0,00	1,64	0,00	0,00	0,00	1,64	0,00	0,00	0,00	
32	1	3	A	3,63	1,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
33	1	3	A	2,91	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Média</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>A</b>	<b>3,76</b>	<b>0,75</b>	<b>0,45</b>	<b>0,00</b>	<b>0,44</b>	<b>0,00</b>	<b>1,14</b>	<b>0,32</b>	<b>0,72</b>	<b>0,25</b>	<b>0,78</b>

Tabela 14. Nominalizações no *corpus* de Filosofia do 3º ano A.

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	
34	1	3	B	1,20	1,20	1,20	0,00	0,00	0,00	3,61	1,20	2,40	0,00	
35	1	3	B	1,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,34	0,00	1,45	0,00	
36	1	3	B	2,99	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,50	0,00	1,50	0,00	
37	1	3	B	2,70	1,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,90	0,00	0,00	0,00	
38	1	3	B	2,86	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
39	1	3	B	2,60	0,00	0,00	0,00	1,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
40	1	3	B	5,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,36	0,00	
41	1	3	B	1,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
42	1	3	B	3,38	6,77	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,38	0,00	
43	1	3	B	8,22	2,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,06	0,00	
44	1	3	B	0,00	3,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Média</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>B</b>	<b>2,88</b>	<b>1,36</b>	<b>0,11</b>	<b>0,00</b>	<b>0,12</b>	<b>0,00</b>	<b>0,94</b>	<b>0,11</b>	<b>1,29</b>	<b>0,00</b>	<b>0,68</b>

Tabela 15. Nominalizações no *corpus* de Filosofia do 3º ano B.

A sufixação mais evidente é **-ção** em ambas as turmas. Em 31 ocorrências do sufixo, encontramos 19 vocábulos distintos no *corpus* da turma A (Figura 16 a seguir) com apenas três palavras repetidas: *relação* (9 usos), *comunicação* (4 usos) e *sedução* (2 usos), e a ocorrência de 15 palavras distintas e poucas repetições na turma B (Figura 17, abaixo). O cenário apresentado pode sugerir não somente uma significativa amplitude lexical por parte do corpo discente, mas também uma tendência para escolhas linguísticas mais adequadas ao discurso em Filosofia, ao longo do Ensino Médio, ou seja, houve um aumento de uso das nominalizações e uma expansão dos sistemas de significados já existentes (cf.

2.2.4) que criam outros significados por meio de uma transformação na léxico-gramática. Essa reordenação da linguagem evidencia um maior letramento por parte do aluno, que começa a desenvolver o domínio do discurso específico de uma área das ciências humanas, culminando com o uso de uma gama variada de termos nominalizados, característicos da ciência, no 3º ano do ciclo pedagógico aqui estudado. Podemos sugerir que a verbalização do pensamento filosófico desses alunos não se restringe exclusivamente a jargões da área, mas se estende a outros vocábulos que também trazem processos verbais empacotados em nominalizações, como observamos na ilustração a seguir:

### Sufixo *-ção*

N	Concordance
1	a de massas” remete ao erro da <b>produção</b> cultural ser feita p
2	ovendo um controle social pela <b>sedução</b> imagética. b) Para Ad
3	tico, isto é, uma sedução pela <b>exposição</b> de imagens que cont
4	feito imagético, isto é, uma <b>sedução</b> pela exposição de ima
5	, sedutores etc. Isso cria uma <b>relação</b> fetichista entre quem
6	2 Porque o espetáculo cria uma <b>relação</b> social mediada por im
7	os, há a ideia de vigilância e <b>fiscalização</b> da intimidade hu
8	cabar estabelecendo a ideia da <b>relação</b> social mediada por um
9	r um grupo para a divulgação e <b>disseminação</b> nas classes popu
10	sociedade por um grupo para a <b>divulgação</b> e disseminação nas
11	mas se segue nesse sentido de <b>relação</b> social passa a ser fe
12	dronizados. Questão 2 Porque a <b>relação</b> social entre pessoas,
13	em contraponto com a <b>exaltação</b> da subjetividade po
14	losofia cartesiana a partir da <b>distorção</b> da sua palavra de o
15	falho porque os meios de <b>comunicação</b> de massa como as
16	rentam ser o tempo todo. É uma <b>relação</b> social baseada em ima
17	rência da mídia na sua vida. A <b>concentração</b> do olhar pode se
18	assuntos relacionados à alguma <b>programação</b> (novela, reality
19	na inevitável. No modernismo a <b>padronização</b> estética é contr
20	vários meios de publicidade e <b>comunicação</b> , com todo o avanç
21	agens. b) Conforme os meios de <b>comunicação</b> de massas passa
22	r crítico. A partir daí, dessa <b>alienação</b> , começam a agir con
23	bjetividade, fazendo com que a <b>relação</b> ser-humano seja semp
24	o as coisas que esses meios de <b>comunicação</b> transmitem.
25	com o próximo, justificam tal <b>afirmação</b> com exemplos como
26	as não consegue estabelecer um <b>relação</b> correta para com o pr
27	e do espetáculo se baseia numa <b>relação</b> social através de ima
28	uminista com suas propostas de <b>manipulação</b> do homem.
29	Na filosofia cartesiana, há a <b>constatação</b> de que a garantia
30	tado e abrangido, ocorre a sua <b>comercialização</b> no mercado ca
31	ispositivos possuem o poder de <b>controle</b> sobre os vigiados

Figura 16. Linhas de concordância 3º ano A.

N	Concordance
1	eração, mas sim o seu nível de <b>exploração</b> , “Apareço, logo ex
2	strar que o espetáculo era uma <b>relação</b> social entre as pesso
3	e dos seres não são levados em <b>consideração</b> , mas sim o seu n
4	erer mostrar sua imagem. É uma <b>relação</b> social mediada por im
5	na sociedade moderna porque a <b>comunicação</b> de massa consegue
6	mpro, logo existo” é uma ótima <b>adaptação</b> para o termo já que
7	do ideias através dos meios de <b>comunicação</b> (como tvs, intern
8	de o seu conteúdo por causa de <b>padronização</b> estética da indú
9	0 Questão 1 a) Nos dois existe <b>manipulação</b> das informações o
10	ra, sua magia, a partir da sua <b>produção</b> em série. A Indústria
11	a tensa criada com a frequente <b>observação</b> e julgamento que e
12	ra para massa como é citado na <b>opção</b> marcada. Questão 2 A so
13	cia exagerada dado ao olhar, à <b>observação</b> , e, graças à essa
14	estiver dentro dos padrões de <b>aceitação</b> esta pessoa será in
15	mente observados, em cada ato, <b>ação</b> nossa, e qualquer que se
16	com o mesmo nível de cultura e <b>informação</b> . Questão 2 Porque
17	ia Cultural também “exige” uma <b>padronização</b> estética das pés
18	s” no mundo. Para isso, há uma <b>concepção</b> de que: se você é d
19	ssoa que se sobressai ou chama <b>atenção</b> para si através do ES
20	duo a tentar forma de chamar a <b>atenção</b> criando um espetáculo

Figura 17. Linhas de concordância 3º ano B.

O vocábulo *relação* é o de maior destaque no *corpus* da turma A e sua utilização está relacionada à cristalização da metáfora gramatical no sistema linguístico dos usuários, ou seja, o uso metafórico do processo verbal ocorre em maior frequência que sua versão verbal (*relacionar-se*), escolha esta que pode causar certo estranhamento quando utilizada por se distanciar do discurso cotidiano dos falantes/ escritores.

Outro destaque da sufixação supracitada nas turmas consiste no uso do vocábulo *comunicação*. Em quase todas as realizações o vocábulo é parte do sintagma nominal cristalizado em uma metáfora gramatical sistematizada: *meios de comunicação*.

Ex 4.3.5:

“Conforme os meios de comunicação de massas passa a influenciar no dia-a-dia das pessoas, o modo como elas pensam vai mudando também. As pessoas começam a tomar como certo as coisas que esses meios de comunicação transmitem.” (Texto 23)

Ex 4.3.6:

“porque a comunicação de massa consegue atingir até a subjetividade humana se esta for trabalhada por muito tempo.” (Texto 40)

O exemplo 4.3.6, no entanto, demonstra uma outra forma de expressar o significado *meios de comunicação* sem estar preso à metáfora gramatical sistematizada proposta no enunciado (*Interferência dos meios de comunicação de massa na subjetividade humana.- questão 1.B opção b- ver anexo 7.3*). O aluno transforma *meios de comunicação* em *comunicação de massa*. A troca linguística sinaliza o domínio que o aluno tem das possíveis manobras linguísticas à disposição do usuário da língua.

A palavra *observação* aparece 2 vezes no *corpus* da turma B como resposta a mesma questão -1a-, (anexo 7.3). A nominalização não é utilizada no enunciado e dois alunos distintos fazem uso da metáfora gramatical para expressarem seus pontos de vista, caracterizando uso espontâneo da nominalização.

Ex 4.3.7:

“Ambos são presentes porque existe a importância exagerada dado ao olhar, à **observação**, e, graças à essa importância, a sociedade é controlada...” (Texto 35)

Ex 4.3.8:

“O controle social se dá por meio da terna criada com a frequente **observação** e julgamento que causa também consequências ao nosso olhar.” (Texto 36)

A resposta dos alunos sugere que o empacotamento do processo verbal *observar* na metáfora gramatical *observação* parece ser um recurso comum para descrever questões filosóficas. Aparentemente, os alunos já aprendem o discurso da Filosofia empacotado em nominalizações e reproduzem o modelo quando necessário.

Uma curiosidade encontrada na turma A foi a criação de um neologismo na produção escrita do Texto 27. O aluno usa a sufixação **-ção**, normalmente utilizada para construção de substantivos, e aplica ao processo verbal *controlar*.

Ex 4.3.9:

“pois é abordado em ambas as obras que através de dispositivos possuem o poder de **controleção** sobre os vigiados...” (Texto 27)

O aluno em questão estendeu a aplicação de uma das regras de criação de substantivos para o processo verbal *controlar*. A princípio, poderíamos pensar que um aluno de 3º ano não deveria cometer tal erro, mas, na realidade, se observarmos seu texto como um todo (ver ex: 4.3.10 abaixo), verificamos que o discente possui um bom controle sobre a língua e o neologismo em questão acaba podendo ser interpretado como uma brincadeira criativa do aluno com a língua. Talvez o uso de aspas, por exemplo, pudesse eliminar a possibilidade de interpretação desse uso como erro.

Ex 4.3.10:

**Texto 27**

**Questão 1**

- a) A sociedade disciplinar analisada por Foucault e Guy Debord possuem a hipertrofia do olhar e o controle social como características convergentes, pois é abordado em ambas as obras que através de dispositivos possuem o poder de **controle** sobre os vigiados e os vigiados sabendo que estão sendo monitorados comportam-se de maneira “correta”, ou seja, transformam-se em “corpos dóceis” se submetendo às ordens dos detentores dos dispositivos de **vigilância**, estabelecendo assim, a sociedade disciplinar.
- b) O conceito de “**esclarecimento**” é falho pois ao analisarem a sociedade Adorno e Horkheimer percebem que o homem consegue manipular de forma a trazer benefícios à população, a natureza mas não consegue estabelecer um **relação** correta para com o próximo, justificam tal **afirmação** com exemplos como nazismo. Portanto, há fracasso do projeto iluminista com suas propostas de **manipulação** do homem.

**Questão 2**

Segundo a teoria de Debord o espetáculo é fetichista pois visa um incontável consumo das imagens, baseando-se no mundo das **aparências**. Ou seja, há um interno consumo e uma mudança nas **relações** sociais entre as pessoas que passam a ser caracterizadas como individualistas, materialistas; com **relações** baseadas no interesse. O caráter alienável dos dispositivos espetaculares atraem cada vez mais pessoas que são “controladas.”

**Questão 3**

O espetáculo se caracteriza como uma **subversão** da filosofia cartesiana pois ao invés do primado do “penso, logo existo” é estabelecido o “apareço, logo existo”. Ou seja, ao invés de apresentar um caráter objetivo, superficial, em que o mundo das **aparências**, físico, natural prevalece sobre o “mundo interior” e subjetivo.

O texto em sua versão completa nos mostra que o aluno utilizou 11 metáforas gramaticais estando aparentemente compatível com o desenvolvimento linguístico do discente. A complexidade discursiva não se concentra exclusivamente nas nominalizações, mas também na construção do pensamento de forma coesa e na complexidade do assunto abordado.

O sufixo **-cia** aparece no *corpus* quase que exclusivamente de forma espontânea (exceto com o vocábulo *interferência*- turma A), ou seja, 15 das 16 ocorrências aconteceram sem que o enunciado contivesse o vocábulo com a sufixação em questão. Tal observação sugere que os alunos estão se tornando mais autônomos no que tange à produção espontânea da metáfora gramatical. Consequentemente, o letramento no discurso científico, por parte do corpo discente, fica mais evidente nos textos dos discentes do 3º ano.

N	Concordance
1	a sociedade vive em constante <b>vigilância</b> , e tudo precisa ap
2	detentores dos dispositivos de <b>vigilância</b> , estabelecendo ass
3	udo precisa aparecer, estar em <b>evidência</b> , para isso havendo
4	os os conceitos, há a ideia de <b>vigilância</b> e fiscalização da
5	nstatação de que a garantia da <b>existência</b> se dá através do p
6	de do espetáculo, pois fala da <b>interferência</b> da mídia na sua
7	a das pessoas gire em torno da <b>aparência</b> , das imagens. Quest
8	como característica a extrema <b>vigilância</b> , presente na socie

Figura 18. Linhas de concordância 3º ano A.

N	Concordance
1	tão 2 Porque existe uma grande <b>importância</b> dada ao olhar, à
2	o existo". Essa frase cria uma <b>dependência</b> que obriga o indi
3	odo"para sua imagem, mera <b>aparência</b> , seja certa na soci
4	à observação, e, graças à essa <b>importância</b> , a sociedade é co
5	seja ela através de torres de <b>vigilância</b> em presídios ou at
6	1 Questão 1 a) Devido a grande <b>importância</b> e o poder do "olh
7	são presentes porque existe a <b>importância</b> exagerada dado ao
8	r único, chamado de "aura" e a <b>influência</b> que a indústria cu

Figura 19. Linhas de concordância 3º ano B.

O sufixo **-cia** aparece no *corpus* da turma B com maior frequência na palavra *importância* (4 vezes), vocábulo que não demanda sintática nem semanticamente a presença de um *ator* na oração, o que não ocorre com a versão do processo verbal (*importar-se*) e a versão com adjetivo (*importante*), realizações que exigem a presença de um *ator*. A metaforização pode ter sido escolhida exatamente para cumprir a função de excluir o *ator* e, assim, tornar o texto mais impessoal e mais factual.

O sufixo **-mento**, recorrente no *corpus* do 1º ano para formar o vocábulo *conhecimento*, aparece 15 vezes nos textos das turmas A e B em 8 palavras diferentes (ver Figuras a seguir). A variedade de palavras com a mesma sufixação sugere que os alunos estão utilizando a criatividade para retratar a realidade. Por outro lado, a repetição de vocábulos pode também sinalizar uma maneira mais provável de descrever a realidade na área da Filosofia. Em outras palavras, a baixa repetição pode indicar maior criação e liberdade dos alunos no uso da língua do que a utilização de termos técnicos ou jargões inerentes ao pensamento filosófico, por exemplo. Observemos as linhas de concordância a seguir:

N	Concordance
1	sociedade, impossibilitando o <b>esclarecimento</b> e o gosto indi
2	disciplinar. b) O conceito de " <b>esclarecimento</b> " é falho pois
3	e de pensar, pois ele segue um <b>pensamento</b> , que foi lhe passa
4	tentar redigir a "Dialética do <b>Esclarecimento</b> ", ocorre uma f
5	e da imagem para que ocorra um <b>desligamento</b> do que há em vol
6	disciplinar. b) O conceito de <b>esclarecimento</b> é falho porque
7	ente é avaliado o 'corpo' como <b>instrumento</b> de trabalho, não

Figura 20. Linhas de concordância 3º ano A.

N	Concordance
1	m maior controle social. b) O " <b>esclarecimento</b> " é falho na so
2	. Na sociedade do espetáculo o <b>pensamento</b> e a subjetividade
3	iedade ignorante (com falta de <b>conhecimento</b> ). b) A forma mai
4	deia a pessoa para facilitar o <b>entendimento</b> e a própria pess
5	a com a frequente observação e <b>juízo</b> que causa também c
6	tiu e acumulou e não quanto ao <b>crescimento</b> como cidadão a se
7	uma cultura do "chegar lá". O <b>crescimento</b> das pessoas é "me
8	ia do espetáculo defende que o <b>pensamento</b> "penso, logo exist

Figura 21. Linhas de concordância 3º ano B.

É importante ressaltar que todas as vezes que o vocábulo *esclarecimento* foi utilizado nas duas turmas, sua ocorrência deu-se como resposta ao enunciado que continha a palavra. Isso indica que os alunos estão utilizando conhecimento sobre o gênero escolar *avaliação* onde a resposta resgata a pergunta por meio da repetição e cria elos de coesão com ela.

Três produções textuais destacaram-se pela baixa incidência da metáfora gramatical: Texto 33 (2 usos em 151 palavras), Texto 38 (2 usos em 154 palavras) e Texto 41 (1 uso em 131 palavras). O baixo índice de uso da nominalização sugere pouco domínio do gênero científico esperado desses alunos do 3º ano do Ensino Médio. O exemplo a seguir apresenta uma produção textual com pouca utilização de metáforas gramaticais e outra com vários exemplos para ilustrarmos as discussões acima tecidas.

Ex 4.3.11:

<p><b>Texto 41</b></p> <p><b>Questão 1</b></p> <p>a) Foucault tinha sua ideologia de vigiar as pessoas e punilas com isso, as pessoas vigiadas constantemente. Guy queria mostrar que o espetáculo era uma <b>relação</b> social entre as pessoas, não era só um conjunto de imagens. As pessoas controlando.</p> <p>b) Perda da particularidade da obra, com a indústria cultural produzindo um ritmo elevado de produtos, os objetos acaba perdendo seu valor, igual que acontece com a arte.</p> <p><b>Questão 2</b> O espetáculo pode ser considerado fetiche, por causa das pessoas por gostarem de curiosidade da vida alheia, um exemplo clássico disso é o reality show, que induzi as pessoas ficarem hora na tv, para pode saber o que está acontecendo com os participantes. Meio que isso se torna um fetiche pelo espetáculo.</p> <p><b>Questão 3</b> Pois o espetáculo coloca uma ideologia na mente das pessoas, pois só existe quem seguiu o padrão do espetáculo. Se encaixa num grupo de pessoas o indivíduo tem que seguir o padrão desse grupo. A sociedade do espetáculo vai estar pensando por você, e logo assim você estará existindo no “mundo”, por estar seguindo este padrão.</p>	<p><b>Texto 24</b></p> <p><b>Questão 1</b></p> <p>a) Entre essas sociedades disciplinares a hipertrofia do olhar e o controle social são características convergentes, pois ele se utilizam do controle da imagem para que ocorra um <b>desligamento</b> do que há em volta, causando um controle sobre as pessoas, fixando-as em determinado programa.</p> <p>b) A fim de tentar redigir a “Dialética do <b>Esclarecimento</b>”, ocorre uma falha deste, pois, querendo fazer com que o homem não se torne um objeto usado pelos grandes empresários, houve o fracasso devido o projeto iluminista que, visava a ideia com principal fonte de <b>repercussão</b> (fazendo com que as ideias humanas prevalecessem).</p> <p><b>Questão 2</b> O espetáculo é fetichista, pois faz com que as pessoas viem marionetes da tv, ou seja, se tornam um objeto com subjetividade, fazendo com que a <b>relação</b> ser-humano seja sempre guiada por assuntos relacionados à alguma <b>programação</b> (novela, reality show, etc). Assim, via um fetichismo assistir aquilo para estar “por dentro” do assunto.</p> <p><b>Questão 3</b> A ideologia do espetáculo é uma <b>subversão</b> da filosofia cartesiana, pois é voltada para a ideia do “apareço logo existo.” Na sociedade do Espetáculo, quem não se utiliza da imagem para estar presente em um conjunto de <b>relações</b> onde a essência e o caráter não importam não fazem diferenças e, somente é avaliado o ‘corpo’ como <b>instrumento</b> de trabalho, não pertencem a espetáculo. Diferente da filosofia cartesiana do ‘penso logo existo’, que prega pelos <b>conhecimentos</b> (as ideias ‘não concretas’, são mais importantes que as concretas). A essência, a primeira <b>impressão</b> vale mais que a ideia concreta.</p>
---	---

Os textos acima nos mostram dois tipos de alunos. O discente responsável pelo Texto 41 apresenta-se com características do letramento cotidiano (cf. 2.3.2) em que o discurso é construído com elementos de cunho mais coloquial que não refletem os aspectos esperados de um texto acadêmico cujo discurso tende a ser constituído do condensamento de significados em estruturas nominais, as quais trazem estabilidade e permanência das verdades incontestáveis (cf. 2.3.1). Por outro lado, o estudante responsável pelo Texto 24 mostra-se mais letrado no que tange o domínio do discurso da Filosofia. Seu texto possui traços da escrita científica em que a linguagem é objetificada por meio de entidades, aqui representada pelas metáforas gramaticais, as quais criam sentido através das coisas e não dos processos verbais e seus atores.

Em suma, a Filosofia parece ser retratada de forma semelhante em ambas as séries. As escolhas linguísticas do corpo discente correspondem, na maioria dos casos, aos mesmos vocábulos. Isso não necessariamente significa pouca amplitude lexical. Podemos enxergar como uma forma unificada de retratar experiências filosóficas e construir o pensamento filosófico. Talvez o ensino de Filosofia já ocorra por meio do uso de grupos nominais que retratam o mundo filosófico em metáforas gramaticais, haja vista que esse recurso linguístico consiste na maneira em que o conhecimento nessa área é construído, transmitido, assimilado e produzido. Na maioria dos casos, a metáfora gramatical é utilizada como alternativa para retirar ou diminuir a responsabilidade dos significados das proposições, o que sugere a importância dos fatos e não quem os realiza (cf. seção 2.3.1). Essa estratégia linguística consiste em uma característica forte da linguagem da ciência que busca a assertividade dos fatos através de nominalizações, o que não evidencia o *ator* explicitamente. Entretanto, na realidade, existe um pesquisador ou cientista responsável pelas descobertas, o qual não fica codificado na estrutura da oração, mas é responsável pela pesquisa e leva o crédito por fazer ciência. A teorização desses estudiosos ocorre com base em fatos (nominalizações) que acontecem e são revelados sem espaço para contestação, isto é, a estrutura linguística da ciência compartilha fatos que são retratados e descritos como verdades absolutas (cf. seção 2.3.1).

#### **4.3.2**

### **Biologia**

Esta seção busca apresentar a construção do discurso dos alunos dos 1º e 3º anos dentro do universo da Biologia.

## 4.3.2.1

## Biologia 1º ano

O material coletado de Biologia consiste em uma prova (vide anexo 7.5) com oito questões objetivas e cinco subjetivas que visam testar o conteúdo programático do último trimestre do ano de 2011. Vale ressaltar, no entanto, que somente as cinco questões discursivas foram utilizadas na análise.

Os quadros a seguir explicitam as realizações metafóricas encontradas nos *corpus* do 1º ano de Biologia. Os resultados foram divididos por turmas para observarmos as características de cada grupo. Vejamos:

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	
45	2	1	A	10,13	0,00	1,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,45	0,00	
46	2	1	A	2,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,31	0,00	0,00	0,00	
47	2	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
48	2	1	A	4,58	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
49	2	1	A	4,84	0,00	0,00	0,00	0,00	1,21	2,42	1,21	0,00	0,00	
50	2	1	A	3,10	1,55	0,00	0,00	0,00	0,00	1,55	0,00	0,00	0,00	
51	2	1	A	2,42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
52	2	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
53	2	1	A	1,72	3,44	0,00	0,00	1,72	0,00	3,44	0,00	0,00	0,00	
54	2	1	A	7,86	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,93	0,00	0,00	0,00	
55	2	1	A	8,66	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Média</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>A</b>	<b>4,13</b>	<b>0,45</b>	<b>0,13</b>	<b>0,00</b>	<b>0,16</b>	<b>0,11</b>	<b>1,42</b>	<b>0,11</b>	<b>0,13</b>	<b>0,00</b>	<b>0,66</b>

Tabela 16. Nominalizações no *corpus* de Biologia 1º ano A.

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	
56	2	1	B	10,29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,15	0,00	0,00	0,00	
57	2	1	B	3,77	0,00	0,00	0,00	2,51	0,00	2,51	0,00	0,00	0,00	
58	2	1	B	1,96	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,95	0,00	0,00	0,00	
59	2	1	B	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,02	0,00	0,00	0,00	
60	2	1	B	8,35	1,39	1,39	0,00	1,39	0,00	2,78	0,00	0,00	0,00	
61	2	1	B	7,76	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
62	2	1	B	4,96	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,65	0,00	0,00	0,00	
63	2	1	B	3,86	0,00	0,00	0,00	1,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
64	2	1	B	4,68	0,00	0,00	0,00	2,34	0,00	0,00	2,34	0,00	0,00	
65	2	1	B	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,68	0,00	1,68	0,00	
66	2	1	B	5,18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Média</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>B</b>	<b>4,62</b>	<b>0,13</b>	<b>0,13</b>	<b>0,00</b>	<b>0,74</b>	<b>0,00</b>	<b>1,70</b>	<b>0,21</b>	<b>0,15</b>	<b>0,00</b>	<b>0,77</b>

Tabela 17. Nominalizações no *corpus* de Biologia 1º ano B.

O sufixo **-ção** foi o mais utilizado pelos discentes de ambas as turmas, conforme ilustram as listas de concordâncias subsequentes:

N	Concordance
1	Questão 5. A importância é da <b>multiplicação</b> no DNA, segundo
2	tão 1. a) Há risco de perda ou <b>diminuição</b> da atividade bioló
3	na molécula 2, pois ocorre uma <b>mutação</b> que ocasionaria danos
4	RNA, pois para que se efetue a <b>tradução</b> é necessário RNA rib
5	e encaixar a outras e formar a <b>duplicação</b> , essa sendo igual
6	ões genéticas para completar a <b>duplicação</b> . Questão 3. Pois c
7	abilidade genética, ou seja, a <b>formação</b> dos genes podem vari
8	d) Elas são importantes para a <b>realização</b> da síntese proteic
9	Sim, ocorrem no mesmo local. A <b>tradução</b> ocorre dentro do rib
10	do ribossomo, enquanto, para a <b>transcrição</b> , outras moléculas
11	oácido existem mais do que uma <b>tradução</b> . d) Elas são importa
12	encaixa no ribossomo agindo na <b>tradução</b> , para ver se não oco
13	o, para ver se não ocorreu uma <b>mutação</b> . Questão 3. Encontram
14	(primeira), apesar de ocorrer <b>modificação</b> no códon, o amino
15	mente por causa do processo de <b>codificação</b> : cada nucleotídeo
16	do DNA ocorre na carioteca e a <b>tradução</b> no citoplasma. b) As
17	tídeos. Questão 5. É a chamada <b>replacação</b> do DNA, semi conse
18	DNA, semi conservativa para a <b>reprodução</b> humana, cada célula
19	mesmo aminoácido. b) porque a <b>codificação</b> desses cólons é p
20	parecida e não tem uma grande <b>alteração</b> de sua composição,
21	em uma grande alteração de sua <b>composição</b> , podendo assim ger
22	rutur eucariótica da célula a <b>transcrição</b> e a tradução oco
23	ca da célula a transcrição e a <b>tradução</b> ocorrerem em locais
24	incas, efetuando o processo de <b>tradução</b> . Questão 3. Justamen
25	e em duas haploides que após a <b>fecundação</b> gerará a célula-ov
26	ídeos são os responsáveis pela <b>codificação</b> da proteína const
27	stão 5. Ele é responsável pela <b>duplicação</b> do DNA. Prova 05 Q

Figura 22. Linhas de concordância de Biologia 1º ano A.

N	Concordance
1	al, e o sítio P, onde ocorre a <b>tradução</b> , com o RNAt transporta
2	lização. b) RNAt. Ele recebe a <b>informação</b> do RNA mensageiro
3	ribossomos e proteínas pois a <b>realização</b> . b) RNAt. Ele rece
4	proteica. b) Para se efetuar a <b>tradução</b> , temos o RNAm, que é
5	é feita dentro do núcleo, e a <b>tradução</b> , no ribossomos, que
6	vém de 2 sítios, o sítio A, de <b>identificação</b> ao códon inicia
7	mos o RNAm, que é quem sofre a <b>tradução</b> , o ribossomo, que pr
8	ação do RNA mensageiro e faz a <b>tradução</b> . Questão 3. O
9	icos pois são eles que fazem a <b>tradução</b> . Questão 3. Pois par
10	orque para que seja possível a <b>codificação</b> da proteína o núm
11	. a) Na molécula 2, pois com a <b>mutação</b> muda o códon assim, m
12	uma carioteca (núcleo) e, essa <b>reação</b> acontece dentro do nuc
13	Questão 1. a) Na molécula 2. A <b>diminuição</b> da atividade bioló
14	o 1. a) Molécula 1, pois a uma <b>mutação</b> muito maior do que mo
15	os códons e assim finalizar a <b>tradução</b> . Questão 3. Encontra
16	o de tradução no citoplasma. A <b>transcrição</b> ocorre no núcleo
17	rição ocorre no núcleo, e o de <b>tradução</b> no citoplasma. A tra
18	asma onde ocorre o processo de <b>tradução</b> . b) Moléculas de Met
19	RNAm, vai até o núcleo e faz a <b>transcrição</b> , depois deste pro
20	a 2, pois na molécula 2, com a <b>mutação</b> vai haver a mudança d
21	1. a) Há risco de perda ou de <b>diminuição</b> da atividade bioló
22	lula eucariótica o processo de <b>transcrição</b> ocorre no núcleo,
23	io, então para que se efetue a <b>tradução</b> temos a metionina en
24	ótica, que possui carioteca, a <b>transcrição</b> ocorre no núcleo
25	1. a) Na mudança 2, pois com a <b>mutação</b> , o seu códon AGC (ser
26	anscrição ocorre no núcleo e a <b>tradução</b> no citoplasma, até p
27	Logo após a transcrição, há a <b>tradução</b> com o ribossomo, par
28	rem no citoplasma. Logo após a <b>transcrição</b> , há a tradução co
29	anticódons, efetuando assim a <b>tradução</b> . Questão 3. Porque o
30	muito forte, e essa ajuda na <b>formação</b> dos códons.
31	, que passa para o códon a <b>transcrição</b> do que deve ser feito

Figura 23. Linhas de concordância de Biologia 1º ano B.

Nas duas turmas, o uso da sufixação é bastante similar em termos numéricos, assim como os vocábulos utilizados. As palavras de maior repetição estão presentes em ambas as turmas, a saber, *tradução*, *transcrição*, *mutação*, *codificação*. Essas metáforas gramaticais em destaque originam-se de processos

verbais de natureza material, os quais pertencem ao universo do fazer, ou seja, *traduzir, transcrever, mutar e codificar*. Entretanto, a partir do momento que se opta pela versão metaforizada, a presença do *ator* é diluída na metáfora gramatical, a temporalidade que em um verbo fica marcada na desinência modo-temporal desaparece, tornando, assim, a proposição em fato, manobra linguística característica da linguagem da ciência (cf. seção 2.3.1).

Uma análise mais minuciosa das turmas nos mostra que as metáforas gramaticais são utilizadas de duas formas, assim como na disciplina de Filosofia: a) repetição da nominalização usada no enunciado da questão; b) uso espontâneo da nominalização. O primeiro caso evidencia conhecimento do corpo discente do gênero *avaliação*, o qual permite que a coesão intertextual entre pergunta e resposta seja realizada através da repetição dos elementos do enunciado. O segundo caso revela a criação por parte do aluno que escolhe uma realização metafórica para a construção de suas ideias. As duas maneiras de utilização da metáfora gramatical têm valor linguístico tanto por apresentar conhecimento específico do gênero e da área do saber em questão quanto por denotar criatividade.

A metáfora gramatical na turma A ocorreu 43 vezes nos textos, das quais 18 são por uso espontâneo da nominalização, ou seja, o aluno utiliza a metáfora gramatical em 41,86% dos casos sem que ela tenha sido mencionada no enunciado da questão. Isso sinaliza que, apesar de não ser induzido a usar o recurso linguístico, o aluno opta por utilizá-lo. A mesma tendência, em menores proporções, é observada na turma B em que 14,81% das realizações (total de 54 metáforas gramaticais) correspondem ao uso espontâneo da nominalização, ao passo que 85,19% das ocorrências referem-se à repetição da metáfora gramatical utilizada no enunciado para estabelecer um elo coesivo entre pergunta e resposta.

Dos dezoito exemplos de uso espontâneo da metáfora gramatical da turma A destacam-se quatro por apresentarem maturidade acadêmica dos alunos envolvidos. A prova de Biologia do 1º ano apresenta a versão não metaforizada por meio dos processos verbais em seus enunciados e o aluno usa a nominalização em sua resposta, o que demonstra domínio sobre o recurso linguístico. Em outras palavras, o verbo “*codificar*” foi utilizado na pergunta da prova, mas os alunos

preferiram usar a forma nominalizada em suas respostas, como ilustram os exemplos abaixo:

**Enunciado Questão 1:** “As sequências de RNA mensageiro a seguir codificam peptídeos com atividades biológicas específicas.”

Ex 4.3.12:

“Porque o número de nucleotídeos são os responsáveis pela **codificação** da proteína constituída pelo aminoácido...” (Texto 46)

Ex 4.3.13:

“...o que significa que foi necessária **codificações** peptídicas no DNA.” (Texto 53)

**Enunciado Questão 3:** “Um gene é constituído por um número N de nucleotídeos que codifica uma proteína constituída por...”

Ex 4.3.14:

“Justamente por causa do processo de **codificação**, cada nucleotídeo codifica um aminoácido,...” (Texto 49)

Os extratos que refletem repetições do enunciado totalizam 58,14% na turma A e 85,19% na turma B. Vejamos dois exemplos abaixo:

**Enunciado questão 2:** Ribossomos são formados por RNA ribossomal e proteínas, sintetizados pelos processos de transcrição e tradução, respectivamente. a) Numa célula eucariótica, esses processos ocorrem num mesmo local? Justifique.

Ex 4.3.15:

“Não, a transmissão do DNA ocorre na carioteca e a **tradução** no citoplasma.” (Texto 53)

Ex 4.3.16:

“Não, devido a estrutura eucariótica da célula a **transcrição** e a **tradução** ocorreram em locais diferentes.” (Texto 49)

Quando à mensagem (os enunciados das questões) já estar empacotada com metáforas gramaticais, o aluno tende a manter o mesmo uso sem desempacotá-lo em uma versão menos metaforizada. Nesse sentido, os enunciados parecem contribuir para a escolha da nominalização nas respostas dos alunos. Em algumas situações, torna-se bastante difícil falar da ciência sem fazer uso de termos técnicos ou jargões da área que são, por vezes, viabilizados por meio da nominalização. Para ilustrar esse ponto de vista, observemos o excerto abaixo com foco no vocábulo *sequência*:

Ex 4.3.17:

“A **sequência** de aminoácidos gerados pelos códons darão origem a uma proteína específica” (Texto 49)

A palavra *sequência* significa *ato ou efeito de seguir*. Ela advém de um processo material e é, portanto, caracterizada como metáfora gramatical. Será que poderíamos nos referir a *sequência* de aminoácidos, por exemplo, como os *aminoácidos que seguem uns aos outros*? Acredita-se que essa realização não apareceria em nenhum *corpus* para substituir e/ou se referir ao vocábulo *sequência*. O uso do processo, nesse caso, tornaria o texto mais longo, e não esperado, ou seja, a versão metaforizada e menos congruente através da nominalização, parece ser uma especificidade da disciplina Biologia (cf. seção 2.3.4).

No *corpus* do 1º ano, identificamos dois textos sem o uso da metáfora gramatical, o que pode ser indicativo de falta de domínio ou de conhecimento do uso da nominalização como ferramenta linguística para criação de abstração textual. Ao mesmo tempo, há evidências de textos repletos desse recurso linguístico. Vejamos um exemplo de cada tipo:

Ex 4.3.18:

<p><b>Texto 47</b></p> <p>Questão 1.</p> <p>a) Na 2, pois a base adenina não se liga com a citosina.</p> <p>b) Porque eles possuem algumas bases iguais.</p> <p>d) As proteínas são formadas de aminoácidos.</p> <p>Questão 2.</p> <p>a) Sim, pois elas acontecem no núcleo.</p> <p>b) sem resposta.</p> <p>Questão 3.</p> <p>Porque os nucleotídeos estão presentes em todas as partes.</p> <p>Questão 5.</p> <p>O crossing over liga uma base nitrogenada a outra. No DNA.</p>	<p><b>Texto 60</b></p> <p>Questão 1.</p> <p>a) Na mudança 2, pois com a <b>mutação</b>, o seu códon AGC (serina), se transforma em um códon AGG (argilina), ou seja, na síntese proteica, ira fazer uma proteína com códigos diferentes.</p> <p>b) Porque no processo de síntese proteica, muitos códons, são degeneradas pela célula.</p> <p>d) A <b>importância</b> da <b>sequência</b> de aminoácidos, é de armazenar códigos de síntese para uma determinada proteína.</p> <p>Questão 2.</p> <p>a) Não, a <b>transmissão</b> é feita dentro do núcleo, e a <b>tradução</b>, no ribossomos, que é onde ocorre a síntese proteica.</p> <p>b) Para se efetuar a <b>tradução</b>, temos o RNAm, que é quem sofre a <b>tradução</b>, o ribossomo, que provém de 2 sítios, o sítio A, de <b>identificação</b> ao códon inicial, e o sítio P, onde ocorre a <b>tradução</b>, com o RNAttransportador.</p> <p>Questão 3.</p> <p>Porque muitas <b>formações</b> de nucleotídeos, podem se codificar em certos aminoácidos, ou seja, muitos nucleotídeos formam 1 (um), aminoácido.</p> <p>Questão 5.</p> <p>Para que ao final de sua <b>divisão</b>, suas 'células-filhas', tenham o mesmo número de cromossomos que tinha na célula original.</p>
--	---

Nos excertos acima, observamos a diferença na maturidade linguística dos alunos examinados. No texto 47, o aluno responde as questões de forma direta e objetiva sem se preocupar, aparentemente, com a linguagem acadêmica. Apesar de o aluno utilizar palavras técnicas características da Biologia em sua prova, o

discurso não apresenta aspectos condizentes com a linguagem científica como, por exemplo, a construção do texto através de argumentos elaborados. Tal constatação denota baixo letramento, por parte do estudante, no gênero discursivo e em uma área específica das ciências naturais. Segundo Halliday (apud Scheleppegrell & Colombi, 2002: 10-11), ser letrado implica saber utilizar de maneira efetiva padrões da léxico-gramática associados a certos gêneros. Dominar os jargões e palavras técnicas da área e não utilizá-los em uma estrutura discursiva condizente com o discurso da Biologia significa pouco letramento por parte do aluno. O Texto 60, por outro lado, apresenta não somente termos técnicos, mas também conhecimento, por parte do aluno, da construção do discurso da área. As respostas são mais complexas, buscando a utilização de uma linguagem mais apropriada ao universo das ciências, rica em construções linguísticas que mostram transformações léxico-gramaticais, dentre as quais se destaca o uso da metáfora gramatical (ex: ...*importância* da *sequência* de aminoácidos...; ...a *transmissão* é feita dentro do núcleo, e a *tradução*, no ribossomos...

#### 4.3.2.2

#### **Análise Biologia 3º ano**

A avaliação de Biologia do 3º ano é composta de dez questões objetivas e cinco questões de natureza subjetiva (vide anexo 7.7). As questões utilizadas na análise são aquelas onde alunos têm a oportunidade de expor sua criatividade por meio de perguntas abertas.

Conforme descrito na seção 2.3.1, existe uma expectativa de que haja uma grande incidência de metáforas gramaticais em textos de natureza científica. Nos textos analisados da turma A, houve uma média de 1,43 usos (vide tabelas a seguir em destaque amarelo) por produção de cada aluno e, na turma B, a média foi de 1,80. Vejamos o cenário completo das duas turmas:

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos
67	2	3	A	9,48	9,48	0,00	0,00	0,00	0,00	1,90	0,00	1,90	0,00
68	2	3	A	2,62	0,00	2,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,62	0,00
69	2	3	A	5,50	0,00	1,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
70	2	3	A	9,40	1,88	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	0,00	1,88	0,00
71	2	3	A	8,15	1,63	0,00	0,00	0,00	0,00	4,89	0,00	3,26	1,63
72	2	3	A	1,26	3,77	0,00	0,00	0,00	0,00	1,26	1,26	0,00	0,00
73	2	3	A	11,28	0,00	0,00	1,88	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	0,00
74	2	3	A	9,36	3,51	0,00	0,00	0,00	0,00	1,17	0,00	3,51	0,00
75	2	3	A	7,59	3,03	0,00	0,00	0,00	0,00	1,52	0,00	3,03	0,00
76	2	3	A	3,79	3,79	0,00	0,00	0,00	0,00	1,90	0,00	3,79	0,00
77	2	3	A	8,75	1,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6,25	0,00
<b>Média</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>A</b>	<b>7,02</b>	<b>2,58</b>	<b>0,36</b>	<b>0,17</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>1,32</b>	<b>0,11</b>	<b>2,56</b>	<b>0,15</b>

Tabela 18. Nominalizações no *corpus* de Biologia 3º ano A.

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos
78	2	3	B	22,28	2,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,78	0,00
79	2	3	B	8,07	8,07	0,00	0,00	0,00	0,00	4,04	0,00	2,02	0,00
80	2	3	B	14,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,76	0,00	3,52	0,00
81	2	3	B	3,44	6,88	1,72	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,44	0,00
82	2	3	B	7,52	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	0,00	0,00	0,00
83	2	3	B	11,89	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,98	0,00	0,00	0,00
84	2	3	B	16,60	1,38	0,00	0,00	0,00	0,00	1,38	0,00	1,38	0,00
85	2	3	B	11,00	2,75	0,00	0,00	0,00	0,00	4,13	0,00	1,38	0,00
86	2	3	B	17,54	1,59	0,00	0,00	0,00	0,00	1,59	0,00	3,19	0,00
87	2	3	B	7,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,49	0,00	1,49	0,00
88	2	3	B	9,57	1,06	1,06	0,00	0,00	0,00	1,06	0,00	2,13	0,00
<b>Média</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>B</b>	<b>11,77</b>	<b>2,23</b>	<b>0,25</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>1,76</b>	<b>0,00</b>	<b>1,94</b>	<b>0,00</b>

Tabela 19. Nominalizações no *corpus* de Biologia 3º ano B.

Em ambas as turmas, o sufixo de maior expressão é **-ção**, que é utilizado, em média, 7,02 vezes em cada texto na turma A e 11,77 na turma B. Isso sugere que grande parte das nominalizações é formada pelo sufixo **-ção** na área das ciências naturais, ou seja, o discurso é construído por meio de metáforas gramaticais, muitas das quais constituídas da sufixação **-ção**. Observemos as linhas de concordâncias a seguir:

N	Concordance
1	iedade de bicos. O processo de <b>migração</b> destas aves favorece
2	fluxo de genes, ocasionando a <b>formação</b> de novas espécies. b
3	m isolamento reprodutivo e uma <b>alteração</b> no fluxo de genes,
4	de seus filhotes por reduzir a <b>competição</b> entre as espécies
5	enor variação de bicos. Como a <b>variação</b> de bicos é menor, há
6	tão 15. Região A. possui menor <b>variação</b> de bicos. Como a var
7	reira," por conta de mutações <b>seleção</b> natural, gerassem out
8	Questão 11 O gene B2, pois na <b>proposição</b> 2 o valor adaptati
9	ecidos. Dessa forma para que a <b>competição</b> por alimentos meno
10	separação, como por exemplo, a <b>separação</b> dos continentes. Qu
11	3. a) Em termos moleculares, a <b>mutação</b> gênica consiste em al
12	germinativas ocorrem durante a <b>formação</b> de novo indivíduo e
13	, a mutação gênica consiste em <b>alteração</b> de trincas de bases
14	s, nessas podem ocorrer perda, <b>adição</b> ou substituição. b) Po
15	13. a) A mutação gênica é uma <b>alteração</b> nas bases nitrogena
16	dos genes B2. Questão 13. a) A <b>mutação</b> gênica é uma alteraçã
17	podem ocorrer perda, adição ou <b>substituição</b> . b) Porque a mut
18	co, ela necessita de uma maior <b>migração</b> , pois assim elas pod
19	solamento, as aranhas sofrerão <b>permutação</b> genicas diferentes
20	o ou substituição. b) Porque a <b>mutação</b> em células germinativ
21	inativas passam para a próxima <b>geração</b> , já as ocorridas em o
22	o é uma forma de diminuir essa <b>competição</b> , aumentando assim
23	tipo de alimento específico. A <b>migração</b> é uma forma de dimin
24	em menor variedade de bicos. A <b>migração</b> favorece a sobrevivê
25	) Qualquer processo natural de <b>separação</b> , como por exemplo,

26 endentes. Questão 13. a) É uma **modificação** aleatória que oco  
27 1; eles foram eliminados pela **seleção** natural. Antes havia,  
28 acaso. b) Pois nelas ocorre a **mutação** gênica, que é importa  
29 ito maior de serem passados de **geração** para geração. Questão  
30 uestão 13. a) Define-se como a **alteração** nos genes de um ser  
31 entes. É possível também que a **alimentação** tenha mudado, ou  
32 Questão 15. O menor índice de **variação** está na posição A. a  
33 dos. b) Isolamento geográfico e **evolução** paralela. Questão 15  
34 mudança do ambiente gerou uma **seleção** natural que escolheu  
35 ne A2. Questão 13. a) Como uma **mutação** no DNA ou RNA b)  
36 determinado época do ano. Esta **migração** favorece a sobrevivê  
37 variação está na posição A. a **migração** destas aves, provave  
38 outros. Questão 15. Região A a **migração** faz com que haja uma  
39 dade sexual como, por exemplo, **mutação**, divergência no perío  
40 envolvessem características de **espeiação** para aquele meio e  
41 ção em geração. Questão 13. a) **Mutação** gênica em termos  
42 ua sendo passado de geração em **geração**. Questão 13. a) Mutaç  
43 gene continua sendo passado de **geração** em geração. Questão 1  
44 has "começaram" um processo de **espeiação**. Questão 15. A reg  
45 gimento começou um processo de **seleção** natural e para sobrev  
46 serem passados de geração para **geração**. Questão 14. Pois o s  
47 , ou seja, esse alelo impede a **agregação** de valor adaptativo  
48 a) A mutação ocorre quando há **modificação** no código genétic  
49 sa população. Questão 13. a) A **mutação** ocorre quando há modi

Figura 24. Linhas de concordâncias 3º ano A.

N	Concordance
1	mero de variedades de bicos. A <b>migração</b> das aves favorece a
2	hotes porque há menos risco de <b>competição</b> entre as espécies,
3	entre si e quase não houvesse <b>mutação</b> gênica. b) As mutaçõe
4	rrer. Questão 13. a) A solução <b>restituição</b> ou quando alguma
5	ida pela perda, adição ou pela <b>substituição</b> de nucleotídeos.
6	intas de seu antecedente. Gera <b>variação</b> evolutiva de caracte
7	pode ser definida pela perda, adição ou pela substituição d
8	) e ao serem excluídos pela natural <b>mutação</b> , restariam al
9	s indivíduos. Questão 13. a) A <b>mutação</b> gênica pode ser defin
10	ocorreu a mutação, ou seja, a <b>recombinação</b> genética, altera
11	mbinação genética, alterando a <b>formação</b> . Questão 15. A regã
12	tornassem distintas ocorreu a <b>mutação</b> , ou seja, a recombina
13	s teria iniciado o processo de <b>espeiação</b> por conta da separ
14	so de espeiação por conta da <b>separação</b> de espécies. b) Par
15	al e não deixam descendentes à <b>geração</b> seguinte porque eles
16	podem morrer. Questão 13. a) A <b>solução</b> restituição ou quando
17	em indivíduos que passam pela <b>seleção</b> natural e não deixam
18	riedade de bicos. O padrão de <b>migração</b> destas aves ajuda na
19	nta maior valor adaptativo com <b>relação</b> ao gene A2 que não em
20	ção ocorrendo, a partir daí, a <b>seleção</b> natural, o que result

21 uma mesma população. b) Pois a **mutação** nessas células gera u  
22 escendentes dessas. Por isto a **reprodução** seriada é de grand  
23 go das gerações, ocasionando a **diversificação** na composição  
24 cionando a diversificação na **composição** das espécies de um  
25 de de bicos e uma alta taxa de **migração**. Favorece a criação  
26 a taxa de migração. Favorece a **criação** dos filhotes porque n  
27 ram submetidas aos processo de **mutação**, separadamente, forma  
28 particularmente, o processo de **espeiação** alopática. b) Após  
29 ) caracterizando o processo de **seleção** natural, e as espécie  
30 s na região A. Com processo de **imigração**, as aves se dirigem  
31 irigem a regiões onde há maior **adaptação** de suas característ  
32 cificação. b) Seleção natural, **mutação**. Questão 15. Há uma m  
33 natural, o que resultou nesta **especificação**. b) Seleção nat  
34 sultou nesta especificação. b) **Seleção** natural, mutação. Que  
35 de outro gênero, porém terá a **formação** de novas aranhas. Qu  
36 las, e também tem a questão da **reprodução** pois se elas migra  
37 va característica. b) Porque a **mutação** só ocorre nas células  
38 es, já o A2 foi eliminado pela **seleção** natural. Questão 13.  
39 eção natural. Questão 13. a) A **mutação** gênica pode ser defin  
40 nstrução da célula, enquanto a **mutação** em outras células do  
41 ua sobrevivência se adaptando (**diferenciação** de nincho). Que

42 fico ocasionando o processo de **especificação**. b) Devido as c  
 43 ente, tudo isso é resultado da **seleção** natural. Questão 13.  
 44 dade, sobre a qual originará a **seleção** natural. b) Porque as  
 45 células germinativas passa por **geração**, alterando toda a cél  
 46 s teria iniciado o processo de **espeiação** porque com o surgi  
 47 u não mudar o aminoácido. b) A **mutação** em células germinativ  
 48 r adaptativo. A população 2 há **repetição** do genótipo na espé  
 49 trinca de base, ocasionando a **recombinação** genética. Pode o  
 50 m "as mudanças" para a próxima **geração**. Questão 14. a) Com  
 51 de ter ocorrido um processo de **migração**. b) Um processo de m  
 52 Mutação gênica é quando ocorre **alteração** nas bases nitrogena  
 53 ene A2 foi extinto, na próxima **geração** o gene será B1B2. Que  
 54 gene será B1B2. Questão 13. a) **Mutação** gênica é quando ocorr  
 55 las germinativas, ainda haverá **formação** do indivíduo, podend  
 56 eograficamente as espécies. b) **Seleção** natural, mutações, et  
 57 sca por alimentos e uma melhor **adaptação** ao "momento". Prova  
 58 om o surgimento dela ocorreu a **separação** das espécies. b) Po  
 59 de índice de migração ajuda na **adaptação** dos seus filhotes e

60 s e na sobrevivência, já que a **migração** também é para busca  
 61 icos é a A. O grande índice de **migração** ajuda na adaptação d  
 62 aptativo. Questão 13. a) É uma **mutação** que ocorre nos cromos  
 63 ao meio. b) As mudanças para a **adaptação**, devido aos ancestr  
 64 inca de base, causando assim a **recombinação** genética. b) Por  
 65 as germinativas alteram toda a **construção** da célula, enquant  
 66 pécie seguinte. Questão 13. a) **Mutação** gênica é a perda de a  
 67 número de descendentes para a **geração** seguinte. Enquanto na  
 68 tivo se mantém no 0 (zero). Há **repetição** do genótipo na espé  
 69 gerações enquanto num caso de **mutação** de células do corpo,  
 70 ão 15. A região A. O padrão de **migração** se deve ao fato de q  
 71 ormente, deve ter ocorrido uma **mutação** e recombinação genica  
 72 eve ter ocorrido uma mutação e **recombinação** genica. Questão  
 73 é menor num lugar fixo, com a **migração** é possível conseguir  
 74 or número de descendentes para **geração** seguinte, devido a se  
 75 espécies. b) Seleção natural e **mutação** genética. Questão 15.  
 76 r adaptativo. Questão 13. a) A **mutação** são erros ocorridos n  
 77 s que geram novas espécies. b) **Seleção** natural e mutação gen

Figura 25. Linhas de concordâncias 3º ano B.

Os vocábulos com a sufixação supracitada mais recorrentes são *mutação* (27 usos), *migração* (16 usos), *seleção* (12 usos) e *geração* (11 usos). Essas escolhas linguísticas refletem nominalizações de origem material, ou seja, substantivos advindos de processos verbais materiais que sugerem atos do fazer que necessitam de um *ator* que não necessariamente é explicitado no sintagma nominal da metáfora gramatical. Tal característica torna o discurso mais assertivo e incontestável a partir do momento que apresenta a informação como fato, proporcionando, ao texto, cunho científico.

A tendência observada no 1º ano em relação ao uso espontâneo da metáfora gramatical e a repetição da nominalização em resposta à pergunta também é encontrada no 3º ano nas turmas A e B. Em outras palavras, os alunos fizeram uso da metáfora gramatical sem que o recurso tenha sido utilizado no enunciado da questão, ou a nominalização foi utilizada como repetição da pergunta proposta pelo avaliador. Na turma A, 54,54%<sup>33</sup> dos usos ocorreram espontaneamente e, conseqüentemente, 45,46% correspondem aos usos cujas metáforas gramaticais reproduzem a repetição do enunciado. A turma B apresenta o mesmo quadro em

<sup>33</sup> Porcentagem calculada com base em todas as ocorrências encontradas em cada turma.

proporções bastante similares: 54,23% de uso espontâneo e 45,77% de repetição do enunciado da questão. Vale ressaltar novamente que a exposição às nominalizações nos enunciados e sua repetição nas respostas pode contribuir para o aprendizado desse mecanismo discursivo. A repetição nas respostas dos alunos, conforme dito anteriormente, denota conhecimento do gênero *avaliação*, em que as respostas tendem a ser extensas no intuito de prover informações completas sobre os temas abordados.

Um texto, em particular, destaca-se pela baixa frequência do recurso linguístico sob investigação na produção textual examinada. O Texto 68 apresenta apenas três ocorrências, sendo que, em duas ocasiões, observou-se o uso espontâneo da versão metaforizada. Para contrastar, vejamos um exemplo de um texto com diversas ocorrências da metáfora gramatical:

Ex 4.3.19:

<p><b>Texto 68</b></p> <p>Questão 11.</p> <p>O gene B2 vai apresentar maior frequência pois ela possui um valor adaptativo mais elevado que o gene A2.</p> <p>Questão 13.</p> <p>a) Como uma <b>mutação</b> no DNA ou RNA</p> <p>b) Porque as células germinativas se reproduzem mais rápido que outras células.</p> <p>Questão 14.</p> <p>a) Pois ocorreu uma barreira geográfica.</p> <p>b) O <b>isolamento</b> geográfico, <b>pressão</b> seletiva e seletiva natural.</p> <p>Questão 15.</p> <p>A região com menor variedade de bicos é a região B, pois ela contém menos número de espécies, assim elas se reproduzem menos que a região A, onde há um grande número de espécies.</p>	<p><b>Texto 74</b></p> <p>Questão 11</p> <p>O gene B2, pois na <b>proposição</b> 2 o valor adaptativo do heterozigoto B1B2 é alto, havendo uma possibilidade maior de existirem seres B2B2 já que o alelo B2 é transmitido aos descendentes.</p> <p>Questão 13.</p> <p>a) Em termos moleculares, a <b>mutação</b> gênica consiste em <b>alteração</b> de trincas de bases nitrogenadas, formando novas <b>combinações</b>.</p> <p>b) Pois <b>mutações</b> em células germinativas ocorrem durante a <b>formação</b> de novo indivíduo e é uma característica que será transmitida aos descendentes deste novo ser, diferente das <b>mutações</b> que ocorrem em outras células do corpo.</p> <p>Questão 14.</p> <p>a) Pois a cordilheira dos Andes se tornou uma barreira geográfica para aquela população fazendo com que houvesse um <b>isolamento</b> reprodutivo e uma <b>alteração</b> no fluxo de genes, ocasionando a <b>formação</b> de novas espécies.</p> <p>b) Posteriormente a este <b>isolamento</b> geográfico ocorreu uma mudança no fluxo de genes dessas aranhas e um <b>isolamento</b> reprodutivo que acabou gerando novas espécies distintas.</p>
--	---

	<p>Questão 15.</p> <p>Na região A existe menor variedade de bicos. O processo de migração destas aves favorece a sobrevivência de seus filhotes por reduzir a competição entre as espécies por espaço e alimento, já que a variedade de bicos é menor e provavelmente esses pássaros se alimentam da mesma fonte.</p>
--	---

Os textos expostos anteriormente representam dois extremos de produções escritas dos discentes do 3º ano, fenômeno que também já havia sido observado no 1º ano: pouco uso da metáfora gramatical (Texto 68) e uso substancial do recurso linguístico (Texto 74). Tal desnível entre os alunos retrata uma realidade bastante comum em instituições de ensino, ou seja, alunos com bom rendimento e escrita adequada ao nível escolar em curso e estudantes com desempenho abaixo do esperado, cursando uma mesma série escolar.

A escola como agência de ensino tem como objetivo principal *letrar* alunos para que eles possam desempenhar, efetivamente, diversas práticas sociais (cf. 2.3.3). Tal preocupação deveria se tornar uma motivação para modificar o cenário encontrado no contexto escolar, em que há alunos pouco letrados. Entretanto, pelos contrastes na produção textual apontados acima, pode-se notar que a escola, mesmo sendo qualificada e tendendo a obter bons índices em avaliações gerais da educação do país, como é o caso do colégio no qual esta pesquisa foi desenvolvida, nem sempre consegue obter os resultados desejados, em relação à totalidade, ou grande maioria de seus alunos.

Em termos numéricos, os dados de Biologia variam em frequência ao longo do Ensino Médio: de 0,71 usos no 1º ano para 1,61 no 3º ano. O uso da metáfora gramatical no 3º ano é mais do que o dobro daquelas encontradas no 1º ano. Vale ressaltar ainda que os usos da nominalizações espontâneas aumentaram, em média, de 28,33% para 54,38% nos textos de cada série. Isso significa que a ocorrência da metáfora gramatical no 3º ano tem uma natureza mais autônoma, ou seja, os alunos não simplesmente utilizam a mesma nominalização já presente nos enunciados das questões, eles produzem o discurso utilizando a metáfora gramatical naturalmente. Tal mudança de perfil do aluno sinaliza uma melhora

na produção escrita do corpo discente em Biologia ao final do Ensino Médio, por eles serem capazes de fazer transformações léxico-gramaticais como, por exemplo, através do uso da metáfora gramatical.

O sufixo *-ção* é o mais recorrente em todas as turmas investigadas de Biologia no Ensino Médio. O quadro a seguir foi elaborado no intuito de tentar explicar as ocorrências do uso do sufixo *-ção* no *corpus* de Biologia.

Turma	Ocorrências de <i>-ção</i>	Nº de palavras diferentes com sufixo <i>-ção</i>	Uso espontâneo do sufixo <i>-ção</i>
1º A	27	15 <sup>34</sup>	10
1º B	31	10 <sup>35</sup>	6
3º A	49	18 <sup>36</sup>	12
3º B	77	25 <sup>37</sup>	20

Tabela 20. Mapeamento do sufixo *-ção* em Biologia.

O mapeamento nos mostra alguns resultados interessantes. O uso da sufixação espontânea é consideravelmente alto, em relação ao número de diferentes vocábulos produzidos pelos alunos. Curiosamente, houve repetições das mesmas nominalizações entre os alunos examinados, as quais não faziam parte do enunciado das questões. Isso pode indicar que o discurso dos alunos em Biologia está naturalizado com termos técnicos e argumentação elaborada, já incorporados no seu sistema linguístico para tratar de questões dessa disciplina. Falar sobre Biologia implica, conseqüentemente, utilizar metáforas gramaticais.

<sup>34</sup> Multiplicação, diminuição, mutação (2x), tradução (7x), duplicação (3x), formação, realização, transcrição (2x), modificação, codificação (2x), replicação, reprodução, alteração, composição, fecundação.

<sup>35</sup> Tradução (13x), informação, realização, identificação, codificação, mutação (4x), reação, diminuição (2x), transcrição (5x), formação.

<sup>36</sup> Migração (7x), formação (2x), alteração (4x), competição (3x), variação (3x), seleção (4x), proposição, separação (2x), mutação (8x), adição, substituição, permutação, geração (5x), modificação (2x), alimentação, evolução, especiação (2x), agregação.

<sup>37</sup> Migração (9x), competição, mutação (19x), restituição, substituição, variação, adição, recombinação (4x), formação (2x), especiação (3x), separação (2x), geração (6x), solução, seleção (8x), relação, reprodução (2x), diversificação, composição, criação, adaptação (5x), especificação (2x), diferenciação, repetição (2x), alteração, construção.

### 4.3.3

#### Língua Portuguesa

Esta seção visa apresentar uma análise descritiva dos textos produzidos para a disciplina de Língua Portuguesa em aulas de redação. Apesar de os temas propostos para as turmas serem diferentes, a pesquisa pretende observar ocorrências que tendem a ser comuns aos textos da área, independente do assunto abordado.

#### 4.3.3.1

##### Português 1º Ano

A proposta de redação utilizada para a geração de dados da turma A versava sobre a relação do homem contemporâneo com o tempo e, segundo a docente responsável pela disciplina, os textos de apoio discutiam exatamente essa questão.

Os textos da turma A evidenciam uma baixa frequência do uso da metáfora gramatical, uma média de 0,33 ocorrências por produção escrita. Observemos:

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos
89	3	1	A	2,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,14	0,00
90	3	1	A	1,62	0,00	1,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
91	3	1	A	1,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
92	3	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	1,52	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
93	3	1	A	6,52	1,63	0,00	0,00	1,63	0,00	0,00	0,00	0,00	1,63
94	3	1	A	1,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
95	3	1	A	0,00	2,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
96	3	1	A	1,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
97	3	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,95	0,00
98	3	1	A	0,00	3,73	1,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
99	3	1	A	4,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Média</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>A</b>	<b>1,75</b>	<b>0,67</b>	<b>0,26</b>	<b>0,00</b>	<b>0,29</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,19</b>	<b>0,15</b>

Tabela 21. Nominalizações no *corpus* de Português do 1º ano A.

Segundo os docentes responsáveis pelas turmas observadas e de acordo com o Projeto Político Pedagógico para área de Língua Portuguesa (ver anexo 7.15), qualquer proposta de redação é previamente trabalhada com os alunos por meio de apresentação de textos seguidos de discussão e de atividades pedagógicas de diferentes naturezas. Esse fato pode influenciar alguns alunos a reproduzir uma linguagem escrita com características do discurso oral, já que os textos são discutidos oralmente. Assim, os textos podem apresentar ocorrências linguísticas simples e mais concretas realizadas por processos verbais em vez de manobras linguísticas mais densas e abstratas como a metáfora gramatical, por exemplo. Isso fica bastante evidente com Texto 91 por dois motivos: a) há somente uma ocorrência de nominalização- o vocábulo ‘*relação*’; b) há predominância de construções oracionais baseadas em processos verbais, indicando pouca complexidade discursiva. No entanto, é importante dizer que há também produções com várias ocorrências da metáfora gramatical, como ilustra o Texto 93, reproduzido abaixo:

Ex 4.3.20:

Texto 91	Texto 93
<p>O tempo com o tempo  A <b>relação</b> do “homem” com o tempo é algo muito complexo, pois, com o passar do tempo as pessoas têm se dedicado muito mais ao trabalho do que o lazer.  Há algum tempo atrás. As mulheres eram obrigadas a serem donas de casa e seus maridos iriam trabalhar para sustentarem a família e sempre tinham tempo para o lazer. As crianças de antigamente ficavam brincando na rua, isso era uma rotina também.  Hoje em dia, as crianças quase não brincam mais na rua porque seus pais não deixam e os pais quase não têm mais lazer. As crianças estão muito preocupadas já com o futuro, estudam, fazem vários cursos e os pais estão focados em trabalhar mais para conseguir uma renda maior para investirem no futuro dos filhos. Inclusive, a mulher.  O mundo está cada vez mais avançado e as crianças cada vez mais perdendo a infância porque estão preocupadas demais com o futuro. O “homem”, não pensa mais em curtir, brincar, nem nada.  As pessoas de hoje em dia, precisam sim pensar no futuro e se dedicar. Mas precisam também viver o presente e curtir.</p>	<p>A nova rotina  Vivemos hoje num mundo onde a <b>relação</b> do homem contemporâneo com o tempo é muito conflitante. O nosso equilíbrio entre responsabilidade e lazer é totalmente desproporcional. Desde pequeno somos introduzidos em uma sociedade que nos adiciona valores muito cedo.  No nosso mundo contemporâneo há um imenso desequilíbrio entre responsabilidade e lazer. As crianças, hoje, são impostas a fazerem cursos, esportes e atividades desde muito cedo para que, no futuro, se tornem bons concorrentes no mercado de trabalho. Esses <b>requerimentos</b> que nos fazem diferencia-nos muito das crianças de séculos atrás.  Dessa forma, ao nascermos, somos introduzidos em uma sociedade pronta e com seus respectivos valores capitalistas e consumistas. A justificativa que logo ocorre quando esse assunto é abordado é, justamente, o fato do mercado de trabalho estar mais concorrido nos dias de hoje e , para uma melhor <b>preparação</b> a consequência é uma <b>saturação</b> de <b>informações</b> na cabeça das crianças.  <b>Conclusão</b>, hoje nos importamos tanto com o futuro e com uma <b>ocupação</b> social que esquecemos de viver o presente, com isso não damos valor à certos momentos que depois são irreversíveis em nossa vida.</p>

Os dois textos são escritos por jovens da mesma faixa etária (14-16 anos), período em que o indivíduo deveria estar apto não somente para perceber e compreender mudanças léxico-gramaticais mais complexas, como é o caso da metáfora gramatical, mas também aptos para produzir uma linguagem mais abstrata e elaborada (cf. 2.2.4). Entretanto, mais uma vez, verificamos alunos com produções textuais muito aquém daquela esperada na fase escolar investigada nesta Tese. Temos que ressaltar, no entanto, que há alunos que seguem a tendência linguística de desenvolvimento da linguagem no período esperado, ou seja, eles já começaram a realizar uma gradual reorganização dos significados mostrando um desenvolvimento linguístico individual condizente com o esperado em sua fase etária – a adolescência, quando transformações metafóricas na léxico-gramática (c.f. 2.1.2) são esperadas.

Ademais, a Tabela 21 de sufixação (p.115) também evidencia que o uso mais recorrente da nominalização está associado ao sufixo **-ção**, especialmente ao vocábulo ‘*relação*’ (9 das 14 ocorrências do sufixo), conforme ilustram as linhas de concordâncias abaixo:

N	Concordance
1	- Tempo de ouro Hoje em dia, a <b>relação</b> do homem contemporâne
2	são país. Em alguns casos essa <b>relação</b> conturbada do homem e
3	rreversíveis em nossa vida. 6- <b>Relação</b> do homem contemporâne
4	am sem tempo para o lazer. Uma <b>explicação</b> pode ser a gananci
5	que tem entrado em conflito. A <b>relação</b> do homem contemporâne
6	a Vivemos hoje em dia, com uma <b>relação</b> que tem entrado em co
7	s tanto com o futuro e com uma <b>ocupação</b> social que esquecemo
8	enos tempo, com isso temos uma <b>relação</b> muito dependente com
9	e planejando o tempo é uma boa <b>opção</b> para não houver a falta
10	dar da sua vida, cada um tem a <b>obrigação</b> de ser responsável
11	aúde. 3- O tempo com o tempo A <b>relação</b> do “homem” com o temp
12	reparação a consequência é uma <b>saturação</b> de informações na c
13	as de hoje e , para uma melhor <b>preparação</b> a consequência é u
14	Vivemos hoje num mundo onde a <b>relação</b> do homem contemporâne

Figura 26. Linhas de concordâncias 1º ano turma A

A redação proposta tinha como tema ‘*o homem contemporâneo e a sua relação com o tempo*’, e como o vocábulo *relação* apareceu em quase todas as redações observadas, isso pode indicar influência do tema proposto.

O vocábulo *relação* é majoritariamente analisado nesta Tese desempenhando a função de metáfora sistematizada. No entanto, observaram-se dois casos em que a palavra em questão exerceu função coesiva. Como mostram os extratos a seguir e as linhas de concordâncias 2, 5 e 6 acima :

Ex 4.3.21:

“Em alguns casos essa **relação** conturbada do homem...” (Texto 94)

Ex 4.3.22:

“... com uma relação que tem entrado em conflito. A **relação** do homem contemporâneo com o tempo.” (Texto 99)

Nos dois casos acima, a palavra ‘*relação*’ está sendo usada como uma ferramenta de resgate anafórico. No exemplo 4.3.21, a coesão textual é reforçada com a utilização do pronome demonstrativo *essa*, ao passo que, no extrato seguinte, a relação coesiva das orações é intensificada com o uso dos artigos sublinhados indefinido e definido, respectivamente.

Uma realização interessante está associada ao uso da palavra *conclusão*, que normalmente desempenharia a função de *objetificação*, funcionando como marcador coesivo de discurso que sinaliza o fechamento do texto. Vejamos:

Ex 4.3.23:

“**Conclusão**, hoje nos importamos tanto com o futuro...” (Texto 93)

Segundo Colombi (2006: 157), esse uso coesivo é chamado de *metáfora gramatical lógica* que começa a fazer parte do repertório do falante após a sistematização do uso da metáfora gramatical ideacional, seja de verbal ou de origem adjetival, no discurso.

Os textos da turma B apresentam uma média de frequência de nominalizações de 1,01. Vejamos:

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos
100	3	1	B	8,22	2,06	0,00	0,00	1,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
101	3	1	B	10,41	0,74	0,00	0,00	0,00	0,00	0,74	0,00	1,49	0,74
102	3	1	B	4,71	0,79	0,00	0,00	0,79	0,00	1,57	0,79	0,00	0,00
103	3	1	B	5,85	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
104	3	1	B	14,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,18	0,00
105	3	1	B	3,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,22	0,00
106	3	1	B	8,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,63	0,00
107	3	1	B	11,42	2,08	0,00	0,00	0,00	0,00	2,08	0,00	1,04	0,00
108	3	1	B	7,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
109	3	1	B	5,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,69	0,00
110	3	1	B	6,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,27	0,76
<b>Média</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>B</b>	<b>7,81</b>	<b>0,51</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,16</b>	<b>0,00</b>	<b>0,40</b>	<b>0,07</b>	<b>0,96</b>	<b>0,14</b>

Tabela 22. Nominalizações no *corpus* de Português do 1º ano B.

O sufixo mais recorrente na turma B, assim como na turma A, é o *-ção*. Apesar de ele aparecer em 21 palavras distintas<sup>38</sup>, há pouca repetição de vocábulos, com exceção da palavra *educação* (ver Figura a seguir).

N	Concordance
1	leira, observamos que há muita <b>corrupção</b> por parte dos polít
2	tal fato interferem também na <b>educação</b> . Vemos isso acontece
3	nterferem nessa situação, como <b>corrupção</b> , desinteresse e neg
4	r e Bolívia segundo relatório “ <b>Educação</b> para todos” da UNESC
5	aspectos que interferem nessa <b>situação</b> , como <b>corrupção</b> , des
6	az com que haja um declínio na <b>educação</b> do Brasil, desvalori
7	pectos e irão melhorar a nossa <b>educação</b> . 9- Passos lentos à
8	em mencionar sobre a palavra “ <b>reprovação</b> ”, devido a essa ne
9	escola precisa de verba para a <b>manutenção</b> de sua estrutura e
10	ma a qualidade de ensino de tal <b>instituição</b> . Existe uma grand
11	specto negativo Como sabemos a <b>educação</b> brasileira tem os pi
12	gno para sua melhoria, havendo <b>desvalorização</b> da profissão d
13	6- O amor ao ensino O ensino/ <b>educação</b> no Brasil é cada vez
14	a quando voltar à sociedade, a <b>educação</b> fazer a diferença na

15 nota do Brasil. Esse ensino de **educação** para os presidiários

16 de investimento do governo na **educação** no Brasil. Se a educ

17 no na educação no Brasil. Se a **educação** no Brasil fosse prio

18 ruim, entretanto o processo de **educação** é lenta e demorada e

19 ciso para seguir em frente. 7- **Educação** Brasileira Atualment

20 cação Brasileira Atualmente, a **educação** no Brasil, principal

21 a educação. 9- Passos lentos à **educação** ideal Vivemos em uma

22 informada que seja, sabe que a **educação** brasileira não está

23 problemas que fazem com que a **educação** no Brasil seja assus

24 horrível. 11- Um “problema” na **educação** Toda pessoa, por men

25 idades imensas de dinheiro com **renovação** de estádios de fute

26 , como, dar nota baixa, chamar **atenção**, em sala, reprovar etc

27 essores. É possível melhorar a **educação**? Sim, é possível, ma

28 ssário tempo e interesse. Se a **educação** já foi boa, por que

29 possível enxergar o motivo da **educação** brasileira ser péssi

<sup>38</sup> Corrupção (4x), educação, (49x), situação (4x), reprovação (2x) manutenção (2x), instituição, desvalorização, atenção, renovação, deseducação, formação (4x), centralização, valorização (3x), solução (3x), redistribuição, ressocialização, consideração (2x), preocupação, relação, estruturação, modernização.

30 é um dos maiores problemas da **educação** brasileira. Todo o d  
 31 os de 2.000 reais? O ensino, a **educação** e os professores são  
 32 tão o descaso do governo com a **educação**? Que insiste em dize  
 33 sas novas não são descobertas. **Educação** é a base de tudo. 10  
 34 ducação é a base de tudo. 10- "Deseducação" Brasileira Falta  
 35 iminúmos a criminalidade. Sem **educação** o mundo não avança,  
 36 m acesso à coisas básicas como **educação** de qualidade. Vemos  
 37 da nossa realidade. Apenas com **educação** de qualidade formamo  
 38 ho, levando o problema à outra **situação** anteriormente descri  
 39 direcionando-o ao tráfico e à **corrupção**. Em outros casos, e  
 40 xo salário dos funcionários. A **educação** do país vai de mal a  
 41 estes méritos. Não tiveram uma **formação** profissional decente  
 42 sse pela educação. O centro de **educação** promove diversas ati  
 43 orrupção têm sido mortais para **manutenção** da qualidade do en  
 44 pussui um dos piores níveis de **educação** do mundo. Uma das me  
 45 tão, gastos desnecessários e a **corrupção** têm sido mortais pa  
 46 rasil não é um país que leva a **educação** a sério e quase semp  
 47 s. A falta de investimentos, a **centralização** da gestão, gast  
 48 ajudam a formar cidadãos. Essa **valorização** deveria vir com o  
 49 e trabalho. Quando houver essa **valorização**, os alunos começa  
 50 mento, deveria haver uma maior **valorização** dos professores,  
 51 eria, um maior investimento na **educação**, pois hoje eles só i  
 52 damente 4%. Já em países que a **educação** é prioridade é inves  
 53 o no nosso país A realidade da **educação** no nosso país é muit  
 54 muita polêmica. Muitos vêem a **solução** para tal impasse na r  
 55 a solução para tal impasse na **redistribuição** da verba públi  
 56 difícil a supervisão total. A **solução** para acabar com vanda  
 57 ES 1 ANO B 1 - Fé em uma melhor **educação** Os problemas na

58 elhor educação Os problemas na **educação** brasileira não são p  
 59 primeiro passo para melhorar a **educação** pública no Brasil é  
 60 um mundo tão globalizado. 2- A **educação** no nosso país A real  
 61 á, mas revalorizando a área da **educação**, dando condições dig  
 62 iente da falta de verba para a **educação** do país. Tem sido mu  
 63 iculdade de achar professores. **Solução** imediata não há, mas  
 64 la terão consequências, como a **reprovação**. Pois hoje, a esco  
 65 trabalho educacional voltado à **ressocialização** dos presidiár  
 66 lgo bom para a cidadania: essa **educação** aos presidiários. A  
 67 penitenciárias estão tendo uma **educação** formal nos presídios  
 68 e uma boa educação. Levando em **consideração** o estado em que  
 69 al realmente valerá a pena. 5- **Educação** nos presídios Mais de  
 70 s humanos, e com a ideia dessa **educação** aumentar a auto-esti  
 71 ma, despertar o interesse pela **educação**. O centro de educaçã  
 72 ão formal é para a formação da **educação** básica formal, ao de  
 73 presidiários. A proposta dessa **educação** formal é para a form  
 74 dessa educação formal é para a **formação** da educação básica f  
 75 udo começa a partir de uma boa **educação**. Levando em consider  
 76 a residência. Outro motivo é a **situação** das escolas, que não  
 77 os que precisam ser levados em **consideração**. Um deles é o fa  
 78 deve por alguns motivos como a **preocupação** com o ambiente es  
 79 stá sendo muito negligente com **relação** a isso, e criam vários  
 80 á escolha. Nos dias de hoje, a **educação** pública está sendo t  
 81 endizagem também se deve à sua **estruturação**, que por sua vez  
 82 ) um auxílio do governo para a **modernização** em nosso ensino,  
 83 orizado, nos deparamos com uma **situação** revoltante que se en  
 84 ses país não receberam a mesma **formação** que os professores,  
 85 légio serão necessárias para a **formação** pedagógica e de cara

Figura 27. Linhas de Concordâncias 1º ano Português.

Falar sobre *educação* usando o processo verbal *educar*, parece-me mais incomum que sua versão metafórica, o que não significa que o vocábulo deva aparecer com frequência excessiva em textos. A diversidade de palavras e a pouca repetição nos textos dessa turma sugerem que os alunos utilizam outras formas de expressão para criar significados, por meio de sinônimos ou outros recursos linguísticos, que devido ao escopo deste trabalho, não serão aqui totalmente explorados.

Ademais, a proposta da redação versava sobre o tema *Educação no Brasil* que foi discutido em sala de aula com base em textos abordando o assunto de

diferentes perspectivas<sup>39</sup>. Obviamente, o uso da palavra já era esperado, uma vez que essa metáfora gramatical, além de empacotar sentidos encontrados no processo verbal *educar*- alguém educa, alguém é educado, por exemplo, também fazia parte do tema proposto.

Comparativamente, a média de nominalizações com o sufixo *-ção* na turma B (7,81) é bastante superior à média da turma A (1,75). A diferença, a princípio, ocorre por conta da incidência do vocábulo ‘*educação*’.

Curiosamente, três textos (Textos 106, 108 e 110) mostraram o uso exclusivo do sufixo *-ção* com a palavra *educação*, como mostra o Texto 108 abaixo. O Texto 103 é apresentado para contrastarmos com o Texto 108, haja vista que ambos utilizam cinco metáforas gramaticais em seu conteúdo, o qual é explorado de maneira distinta pelos alunos em questão. Observemos os exemplos:

Ex 4.3.24:

Texto 108	Texto 103
<p>Passos lentos à <b>educação</b> ideal  Vivemos em uma sociedade muito desigual, onde muitas pessoas não têm acesso à coisas básicas como <b>educação</b> de qualidade. Vemos isso acontecendo há muito tempo mas mesmo assim muitas crianças ainda não estão na escola, e a maioria dessas crianças são meninas.  Varias metas já forma propostas, porém pesquisas mostram que muitos países não conseguirão cumprir essas metas. Apenas os países desenvolvidos conseguirão cumprir seus objetivos dentro do prazo determinado.  Dentre as metas estão, principalmente: 100% das crianças nas escolas e igualdade no acesso à escola para meninos e meninas. Essa segunda meta deveria ter sido atingida, em 2005, porém ainda faz parte da nossa realidade.  Apenas com <b>educação</b> de qualidade formamos melhores médicos, engenheiros, cientistas e professores. Formamos cidadãos melhores e, como consequência diminuímos a criminalidade. Sem <b>educação</b> o mundo não avança, coisas novas não são descobertas. <b>Educação</b> é a base de tudo.</p>	<p>Uma mudança é necessária  Não só no Brasil, como em vários outros lugares do planeta, vem se observando uma queda na qualidade de ensino nas escolas (ensino formal), no qual professores, alunos e governantes acabam deixando muito a desejar.  No Brasil, onde o ensino público nunca foi valorizado, nos deparamos com uma <b>situação</b> revoltante que se encontra nossas escolas. Não podemos dizer que a culpa é inteiramente de nossos governantes, pois professores e alunos tem papel fundamental na melhora do ensino no país, mas, o desnível no processo de ensino-aprendizagem também se deve à sua <b>estruturação</b>, que por sua vez está ultrapassada para o século que vivemos.  Um modo aconselhável a lidar com este problema, é obtermos (ou tentar) um auxílio do governo para a <b>modernização</b> em nosso ensino, pois só assim teremos a capacidade de melhorarmos o mundo em que vivemos, porque tudo começa a partir de uma boa <b>educação</b>.  Levando em <b>consideração</b> o estado em que se encontra nosso ensino, podemos dizer que temos um longo caminho a seguir, pois esse tipo de mudança leva tempo, mas, a recompensa no final realmente valerá a pena.</p>

<sup>39</sup> Não tive acesso ao material, mas obtive as informações necessárias com a docente responsável pela turma em questão.

O Texto 108 foi construído através da utilização de recursos linguísticos pouco complexos. O aluno não apresentou uma amplitude lexical, nem gramatical extensas. Observamos, por exemplo, uso quase que exclusivo de orações coordenadas e apenas uma realização de subordinação:

Ex: 4.3.25:

“Vemos isso acontecendo há muito tempo *mas* mesmo assim muitas crianças ainda não estão na escola *e* a maioria dessas crianças são meninas”- coordenação

“Vivemos em uma sociedade muito desigual, *onde* muitas pessoas não têm acesso à coisas básicas como educação de qualidade”- subordinação

A simplicidade discursiva do texto é intensificada pelo alto índice de construções oracionais com base em processos e pouca utilização de recursos linguísticos mais rebuscados como a nominalização. Por outro lado, o Texto 103 possui mais realizações de subordinação, mescladas com coordenação e apresenta o uso de diferentes metáforas gramaticais. Comparativamente, o aluno responsável pela produção textual 103 apresenta um desempenho linguístico mais compatível com as expectativas do PPP que o estudante do Texto 108, ou seja, o discente articula a linguagem de maneira mais eficaz, evidenciado marcas de letramento em seu texto.

O Texto 109 (anexo 7.10) traz em seu título um neologismo que já sinaliza o posicionamento do autor em relação ao assunto abordado, a saber, “**Deseducação**” Brasileira. Tal escolha linguística também demonstra domínio, por parte do aluno, dos recursos da língua para criar e manipular a linguagem, também observado no *corpus* de Filosofia com recurso semelhante (ver ex: 4.3.9, p. 96).

Outra diferença entre as turmas A e B em Língua Portuguesa reside na utilização do sufixo *-mento*. Na turma A, o sufixo ocorreu duas vezes, ao passo que na turma B, observamos onze ocorrências:

N	Concordance
1	babás, o que não é bom para o <b>desenvolvimento</b> das crianças
2	igação de ser responsável pelo <b>aproveitamento</b> do tempo, como

Figura 28. Linhas de concordâncias 1º ano A.

N	Concordance
1	árias" para isso. Este tipo de <b>pensamento</b> começa a se formar
2	Brasil, considerado um país em <b>desenvolvimento</b> já poderia te
3	esse dos políticos em um maior <b>conhecimento</b> dessas massas pa
4	s alunos não valorizam tanto o <b>conhecimento</b> . O aluno moderno
5	utras coisas. Atualmente o não <b>investimento</b> nas escolas é um
6	particulares, porque havia um <b>investimento</b> maior nas escola
7	valor. Juntamente com o maior <b>investimento</b> , deveria haver u
8	a pelo governo seria, um maior <b>investimento</b> na educação, poi
9	principalmente, pela falta de <b>investimento</b> do governo na ed
10	o Brasil é cada vez pior e sem <b>investimento</b> digno para sua m
11	da educação básica formal, ao <b>desenvolvimento</b> e ao reforço

Figura 29. Linhas de concordâncias 1º ano B.

A diferença deve estar ligada ao tema das duas redações. O tema da turma B versava sobre a *educação no Brasil* e o vocábulo *investimento* está relacionado à realidade da educação brasileira, o que justificaria o seu uso em seis orações.

#### 4.3.3.2

### Análise Português 3º ano

Os textos do 3º ano seguem os padrões de aplicação das redações e regras de avaliação daquelas descritas na seção anterior, referentes ao 1º ano. As turmas A e B possuem diferentes propostas de redação. A primeira turma escreveu sobre *meios de comunicação e relacionamentos*. O tema da segunda turma versava sobre *guerra*.

Nos textos analisados da turma A, observamos uma média de 1,05 usos da metáfora gramatical por texto. A tabela abaixo evidencia o panorama geral das frequências das nominalizações das produções textuais do 3º ano A. Vejamos:

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos
111	3	3	A	3,49	2,33	1,16	0,00	1,16	0,00	3,49	0,00	3,49	0,00
112	3	3	A	8,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,16	0,00	2,33	1,16
113	3	3	A	8,84	2,21	1,11	0,00	1,11	0,00	1,11	0,00	3,32	2,21
114	3	3	A	0,00	1,20	0,00	0,00	0,00	0,00	1,20	0,00	0,00	1,20
115	3	3	A	1,72	1,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,57
116	3	3	A	2,81	1,12	1,68	0,00	0,00	0,00	3,93	1,12	2,24	1,68
117	3	3	A	2,93	1,76	0,59	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,17	0,59
118	3	3	A	7,51	3,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,07	1,07
119	3	3	A	2,01	2,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,01	0,00
120	3	3	A	1,97	0,99	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,99	3,95	3,95
121	3	3	A	1,91	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,96	0,00	0,96	3,83
<b>Média</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>A</b>	<b>3,76</b>	<b>1,45</b>	<b>0,41</b>	<b>0,00</b>	<b>0,21</b>	<b>0,00</b>	<b>1,08</b>	<b>0,19</b>	<b>1,96</b>	<b>1,48</b>

Tabela 23. Panorama das nominalizações no *corpus* de língua portuguesa do 3º ano A.

Todos os textos da turma apresentam realizações de metáforas gramaticais. Verificamos, também, que o sufixo deverbal mais evidente é **-ção** (média de 3,76 usos por texto), mas não podemos deixar de destacar o índice significativo de outros sufixos (vide Tabela 23, acima): **-ções**, **-mento** e **-mentos**.

De acordo com a Tabela 23, observamos que o número de ocorrências no singular é superior ao dobro daquelas com marcas de plural. Conforme mencionado anteriormente, também nesse caso, a utilização de metáforas gramaticais no singular tende a generalizar e, de certa forma, expressar senso comum, ou seja, algo que deve ser aceito sem contestação e sem necessidade de explicações. Assim, os argumentos dos alunos refletem uma estratégia do discurso científico de expressar assertividade, muitas vezes pela metáfora gramatical, elemento linguístico que cumpre o papel de objetificação do discurso pelo fato de representar o mundo através de coisas- nominalizações- que criam, no texto, um distanciamento da voz to ator (c.f. 2.3.1). Visto que todos os onze textos possuem mais nominalizações no singular do que no plural, o Texto 111 foi selecionado para ilustração pelo fato de 11 das suas 13 realizações estarem no singular:

Ex 4.3.26:

**Texto 111**

Um **desenvolvimento** a favor ou, ou não.

Em grande parte dos lares brasileiros há pelo menos uma TV, um aparelho celular, e internet. Estes foram sendo criados com o passar do tempo e hoje tornaram-se indispensáveis como meio de **comunicação**.

A televisão informa em tempo real ao telespectador de forma ilustrativa e verbal. Uma de suas características é o **entretenimento**, e a **transmissão** de notícias de grande **importância** ou notícias fúteis para a sociedade.

O aparelho celular surgiu com o intuito de facilitar e agilizar a **comunicação**, estreitando assim as **relações**. Com o avanço da tecnologia tornou-se possível o contato através de mensagens e internet, e não só oralmente.

Com suas particularidades, a internet possui a capacidade de informar com rapidez e **precisão**. Juntamente com as redes sociais que influenciam no **relacionamento** da população. Porém possuem um limite de caracteres que impõe ao internauta o recurso das **abreviações**, perdendo a forma culta e completa da língua.

De fato, os meios de **comunicação** possuem grande **influência** no cotidiano da sociedade. Entretanto, cabe a cada um julgar o que lhe é de interesse para que não exerça **influência** de forma equivocada.

Como a proposta dada pela professora de português versava sobre *meios de comunicação e relacionamento*, certos agrupamentos nominais foram bastante utilizados. O vocábulo *comunicação*, por exemplo, aparece 28 vezes no corpus, 19 das quais ocorrem dentro do sintagma nominal *meio de comunicação*. Acredito que a opção pela versão metaforizada do verbo, nesta circunstância, dá-se pelo fato deste agrupamento lexical já ter se tornado sistematizado no discurso dos falantes, além de ter sido incluído na proposta da redação. Desempacotar essa ocorrência torna-se uma tarefa difícil (comunicar-se através da televisão, por exemplo). Ravelli (2003) afirma que certas ocorrências metaforizadas, como é o caso de *meio(s) de comunicação*, quando não causam mais tensão nos estratos da léxico-gramática e da semântica do discurso podem ser consideradas metáforas sistematizadas. Outro exemplo clássico é do grupo nominal *Revolução Industrial*, conforme destacado no Texto 116 (ver p.128). Essas versões cristalizadas (sistematizadas) da metáfora ficam mais presentes nas escolhas dos falantes por estarem armazenadas como agrupamentos nominais consolidados.

No exemplo a seguir, o vocábulo *comunicação* empacota, por exemplo, uma versão mais direta- *as pessoas se comunicam*. Ao encapsular esses significados no substantivo, cria-se a possibilidade de acrescentar atributos ao então processo, transformado em nominalizações, evidenciados nos itens sublinhados. Em outras palavras, com o recurso da metáfora gramatical, mais

significados são agregados aos substantivos, o que torna o texto mais denso lexicalmente.

Ex 4.3.27:

“A **comunicação** interpessoal foi extremamente facilitada com a chegada de novas tecnologias.” (Texto 121)

Nos exemplos abaixo aparecem tanto uma versão congruente (Texto 115) quanto uma metafórica (Texto 116) para expressar significados próximos. Observemos:

Ex 4.3.28:

“Atualmente, os meios de **comunicação** influenciam muito nos relacionamentos das pessoas, pois através deles elas podem se conhecer, expor e trocar informações.” (Texto 115)

Ex 4.3.29:

“No mundo contemporâneo, a **influência** dos meios de **comunicação** acaba gerando uma discussão: será esta boa ou ruim nas relações entre os indivíduos?.” (Texto 116)

Apesar de os dois alunos estarem buscando expressar o mesmo significado, eles fazem escolhas linguísticas diferentes, o que mostra o nível de abstração (ou não) de cada um (cf. seção 2.2.1). O sistema linguístico disponibiliza uma gama de possibilidades de escolhas que ficam à mercê dos falantes/ escritores para uso em diferentes contextos. Cabe ao usuário da língua escolher a maneira como ele deseja expressar seus significados e construir sua identidade.

Em relação ao item lexical *informação*, o processo *informar* está disponível na língua, mas, no *corpus* em questão, ele não aparece em sua versão mais congruente, através do processo **verbal** e, sim, em versões nominalizadas e metafóricas, seja no singular ou no plural, conforme excertos abaixo:

Ex 4.3.30: “Fornecendo **informação**, ajudando...” (Texto 113)

“..., expor e trocar **informações...**” (Texto 115)

“...mundo troquem **informações...**” (Texto 117)

“...por passarem **informações...**” (Texto 118)

“...nos dão muitas **informações ...**” (Texto 118)

Verificamos que a versão metaforizada do verbo aparece sempre com um processo de origem material: *fornecer, expor, trocar, passar e dar informação*. Tal constatação pode ser indicativa de que a nominalização *informação* está intimamente relacionada a um processo material.

Há outras quatro ocorrências de metáforas gramaticais que se assemelham à constatação acima no que tange ao uso da versão metaforizada do verbo. Os processos seriam *entreter e influenciar*, como ilustrado a seguir:

Ex 4.3.31: “...levam novidades e **entretenimento...**” (Texto 119)

Ex 4.3.32: “...possuem grande **influência...**” (Texto 111)

“...que não exerça **influência...**” (Texto 111)

“O cinema apresenta **influência...**” (Texto 116)

Nos extratos acima, observamos a mesma tendência mencionada em relação ao vocábulo *informação*. A diferença reside no uso de um processo relacional (*possuir* ex: 4.3.32) usado com a palavra *influência*.

O Texto 114 (abaixo) chama atenção por apresentar apenas três ocorrências de metáfora gramatical. O primeiro uso está associado ao grupo nominal já sistematizado na linguagem- *sites de relacionamento*. O segundo aparenta ser uma versão mais comum de expressar significados do processo *distanciar-distância*. A terceira ocorrência caracteriza uma metáfora sistematizada, expressa através de *relações*. O Texto 116 foi escolhido para representar um exemplo repleto de metáforas gramaticais, para contrastar com a produção com poucas nominalizações, conforme ilustração a seguir:

Ex 4.3.33:

<p><b>Texto 114</b></p> <p>Pseudo-viver</p> <p>Cada vez mais vivemos uma pseudo vida, repleta de pseudo amizades em um mundo voltado para uma tela de computador, redes sociais criadas em sites de <b>relacionamentos</b>. Criamos amizades e amores com pessoas que sequer conhecemos corações e corpos separados por quilômetros de <b>distância</b>.</p> <p>O conhecido mito de Platão narra a história de homens que passam suas vidas presos em uma caverna voltados para uma parede por onde vêem sombras do que passa pela única fresta, acreditando ser a vida.</p> <p>Hoje em dia vemos um mundo extremamente desenvolvido, onde as pessoas dizem que vivem. Entretanto, as <b>relações</b> pessoais vão gradativamente se tornando diminutas. Jovens fazem amizades e se apaixonam por pessoas conhecidas na internet, pais chegam em casa, exaustas de um dia de trabalho, e passam horas contemplando uma vida utópica em uma tela de televisão, acabando com o diálogo familiar.</p> <p>Podemos perceber que tanta tecnologia, supostamente benévola, está acabando com o verdadeiro diálogo, com as verdadeiras amizades entre pessoas que convivem diariamente. Vamos criando uma vida fantasiosa através de um monitor. Nós, cidadãos contemporâneos, nos encontramos presos em uma caverna tecnológica.</p>	<p><b>Texto 116</b></p> <p><b>Preponderância</b></p> <p>No mundo contemporâneo, a <b>influência</b> dos meios de <b>comunicação</b> acaba gerando uma <b>discussão</b>: será esta boa ou ruim nas <b>relações</b> entre os indivíduos? Os veículos de <b>informação</b> são, sobretudo, responsáveis por diversas <b>influências</b> entre as pessoas, sendo esses: a televisão, o rádio, o cinema, o jornal e a internet.</p> <p>Os avanços tecnológicos apresentam benefícios para o <b>desenvolvimento</b> à cunho mundial. A televisão, por exemplo, além de entreter, desenvolve o saber através da <b>divulgação</b> da ciência. O rádio já foi o meio de <b>transmissão</b> mais importante, sendo o pioneiro dos <b>desenvolvimentos</b> científicos. O cinema apresenta <b>influência</b> artística, uma vez que retrata histórias e a vida de pessoas comuns, que se identificam e acabam se influenciando em seus <b>comportamentos</b> e <b>ações</b>. O jornal é o mais antigo meio, e permitiu o significativo direito de liberdade de <b>expressão</b>.</p> <p>A <b>influência</b> da internet em nossas vidas e no mundo contemporâneo é muito grande, já que é a principal ferramenta para a Terceira <b>Revolução</b> Industrial; é a tecnocientífica fica difícil evidenciar o real e o virtual posto que na internet tudo é possível. Com essa praticidade, há diversos benefícios: fazer amizades, encurtar distâncias, fazer compras e o mais importante: estar informado sobre todo o mundo, uma vez que o mundo globalizado está sempre em rede.</p> <p>Com todos esses benefícios, fica evidente a dificuldade do homem de viver sem o <b>desenvolvimento</b> tecnológico. Embora nos ajude, há <b>influências</b> ruins na internet. Nela, se é possível cometer crimes, expor intimidades desnecessárias, enfim, nos prejudicar. Apresentando subsídios ruins e com a facilidade à acessos para influências que cometam o mal, os crimes se tornaram mais frequentes. O crime acontecido no dia sete de abril do ano de 2011, no Rio de Janeiro, em que um homem entrou em uma escola de Realengo e assassinou doze crianças evidenciava uma <b>influência</b> pela internet. O atirador possuía acesso à internet e nela planejava seu crime. Logo, a internet apresenta caráter perigoso. A televisão, por sua vez, contrasta a pobreza, a <b>ignorância</b> da classe social, evidencia os problemas de nossa sociedade no geral.</p> <p>Resta saber, portanto, se a mudança no <b>comportamento</b> das pessoas com a ajuda dos meios de <b>comunicação</b> são essenciais para o <b>desenvolvimento</b> da humanidade. Dessa forma, devemos analisar a superioridade da <b>influência</b> e de autoridade sob nossos <b>comportamentos</b>, hábitos e gostos.</p>
---	---

Os alunos dos textos supracitados possuem estilos de escrita distintos e formas diferentes de construir o discurso em suas redações. Além disso, eles possuem desenvolvimento linguístico em estágios diferentes de letramento. Enquanto o Texto 114 apresenta elementos da escrita bastante primários dentro da perspectiva do discurso científico, o Texto 116 responde de maneira mais eficaz às demandas da prática social em questão com habilidades discursivas mais expressivas. Observamos que no texto 116 há maior uso de nominalizações e as

construções oracionais são mais complexas. O Texto 114, aparentemente, não apresenta escolhas linguísticas muito rebuscadas e o autor optou por utilizar realizações mais diretas através de processos verbais.

Outra ocorrência curiosa foi encontrada no texto 116 (p.128). A palavra *ignorância* é a versão metaforizada do processo *ignorar*. No entanto, se tentarmos desempacotar a metáfora gramatical, teríamos algo como- *a classe social ignora*. Na realidade, o sentido encapsulado no substantivo refere-se ao fato de a classe social ser ignorante e não que ela ignora. Neste exemplo, há a tentativa de uso da metáfora gramatical, entretanto, a ambiguidade criada pelo aluno pode demonstrar ou a falta de domínio da escrita ratificada por algumas incorreções no texto, ou um grande conhecimento do discurso científico, que utiliza a ambiguidade como estratégia de preservação e não comprometimento, conforme ilustrado a seguir:

Ex 4.3.34:

“A televisão, por sua vez, contrasta a pobreza, a **ignorância** da classe social, evidencia os problemas de nossa sociedade no geral.” (Texto 116)

A turma B do 3º ano apresenta uma média de ocorrências de nominalização de 0,62 usos por texto. Vejamos a distribuição das frequências a seguir:

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	
122	3	3	B	2	-	-	-	-	-	1	1	-	-	
123	3	3	B	2	1	-	-	-	-	2	-	4	-	
124	3	3	B	7	-	-	-	1	-	3	-	6	2	
125	3	3	B	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	
126	3	3	B	3	-	1	-	-	-	-	-	1	1	
127	3	3	B	-	1	-	-	-	-	1	-	5	-	
128	3	3	B	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	
129	3	3	B	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	
130	3	3	B	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
131	3	3	B	6	2	-	-	-	-	4	1	-	1	
132	3	3	B	1	2	-	-	-	-	-	-	2	-	
<b>Média</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>B</b>	<b>2,09</b>	<b>0,48</b>	<b>0,11</b>	<b>0,00</b>	<b>0,06</b>	<b>0,00</b>	<b>1,37</b>	<b>0,18</b>	<b>1,56</b>	<b>0,33</b>	<b>0,62</b>

Tabela 24. Panorama das nominalizações no *corpus* de língua portuguesa do 3º ano B.

A média da turma B (0,62) é um pouco diferente daquela apresentada pela turma A (1,05). O resultado pode ser consequência dos temas propostos para cada grupo. O assunto da turma A referia-se aos *meios de comunicação*, termo classificado, em todos os textos sob investigação desse grupo, como metáfora sistematizada. O tema do grupo B versava sobre *a relação do homem com guerras*. No *corpus* dessa turma, há presença de metáforas sistematizadas (6 ocorrências<sup>40</sup>), as quais não determinaram o uso de sintagmas nominais específicos em decorrência do tema, conforme ocorreu com a turma A com os sintagmas *meio de comunicação* e *site de relacionamento*. Falar de meios de comunicação sem utilizar a metáfora gramatical parece ser uma maneira incomum de retratar a realidade. Assim, a maior incidência de nominalizações na turma A em relação à turma B está ligada ao tema proposto.

Três sufixações destacam-se no *corpus* da turma B, a saber, **-ção**, **-cia** e **-mento**. Curiosamente, das 37 palavras encontradas com esses sufixos<sup>41</sup> somente 12 foram usadas repetidamente. Isso indica que houve, em termos gerais, amplitude lexical por parte do corpo discente. Os alunos não repetiram os mesmos vocábulos excessivamente; a maior ocorrência de repetição, por exemplo, foi da palavra *sobrevivência* que apareceu 6 vezes no *corpus* dessa turma.

A mesma tendência observada na turma A de se usar mais nominalizações no singular do que no plural foi verificada na turma B em uma proporção mais alta, a saber, 65 realizações no singular e 12 no plural. Para ilustrar tal constatação, o Texto 123 é apresentado abaixo:

<sup>40</sup> Geração (2x), relação (2x), gerações, relações.

<sup>41</sup> Evolução (4x), destruição (4x), geração (2x), utilização (2x), relação (2x), criação, dominação, revolução, afirmação, reprodução, consideração, auto-preservação, comunicação, cooperação, posição, informação, sobrevivência (6x), importância (2x), tendência (2x), intolerância, providência, evidência, dominância, vivência, influência, comportamento (5x), enfrentamento (3x), reconhecimento (2x), desenvolvimento (2x), aperfeiçoamento, amadurecimento, argumento, sofrimento, andamento, movimento, conhecimento, planejamento.

Ex 4.3.35:

**Texto 123**

Um vício sangrento

A guerra é uma atividade usada para definir fronteiras e **relações** de poder desde os tempos primordiais. Ela está presente na história da humanidade e assim como trouxe progresso para uns, trouxe também dor para outros. Apesar desses problemas que causa, continua sendo a principal maneira de conquistar benefícios e resolver diferenças, sendo de certa forma, um ato visto como normal, tradicional.

Pesquisadores e cientistas afirmam que a guerra é um **comportamento** de trabalho em grupo comum entre várias espécies de animais desde milhões de anos atrás. Mesmo a espécie humana tendo evoluído, ele se manteve por ser a base de sua **sobrevivência**. Isso explica porque o ato de guerrear continua até os tempos atuais.

Entretanto, deve-se levar em **consideração** de que o ser humano é um animal racional e tem **noção** dos efeitos que a guerra pode causar. A verdade é que ele possui algo mais que um **comportamento** primitivo, que é o fato de ele ser competitivo. A guerra nada mais é do que uma maneira de mostrar superioridade, com vitórias e lucros. Colocar a culpa nas características primitivas e evolutivas é apenas uma desculpa.

Concluindo, o ato de guerrear é sim uma característica do **comportamento** do homem primitivo que influenciou e serviu de base para a **sobrevivência** de **evolução** da espécie. Porém, é algo que o homem escolheu desenvolver, apesar de possuir a capacidade de resolver suas diferenças de maneira pacífica, as quais ele não prioriza, infelizmente. Ao invés de buscar a paz e se importar com a justiça e as reais necessidades da humanidade, o ser humano continua a praticar esse vício sangrento que marca a história da humanidade com cicatrizes de dor e **sofrimento** que jamais serão apagados.

Outra utilização da metáfora gramatical é a estratégia reflexiva para ocultar/empacotar o *ator* do processo verbal.

Ex 4.3.36:

“não faça guerras armadas que acabam matando pessoas inocentes apenas para **auto afirmação** como uma pessoa poderosa.” (Texto 122)

*(alguém afirma para si mesmo, para se afirmar)*

Ex 4.3.37:

“os homens são perfeitamente iguais, desejam as mesmas regalias e possuem as mesmas necessidades, o mesmo instinto de **auto-preservação**” (Texto 124)

*(alguém preserva a si mesmo.)*

Os dados de Língua Portuguesa sugerem que há uma pequena melhora na produção textual dos alunos da escola investigada ao longo do Ensino Médio. Tal constatação fica evidenciada com o aumento não somente do uso das metáforas gramaticais, assim como o da complexidade discursiva dos alunos. Os textos ao término do ciclo pedagógico são mais longos com complexidade lexical e sintática significativas e, portanto, menos distantes do discurso científico e mais próximos da expectativa da escola, que almeja que alunos marquem seu posicionamento pela capacidade de entender e produzir discurso compatíveis com práticas sociais exigidas por determinados contextos (ver PPP, anexo 7.15) como é o caso da escrita escolar. É objetivo do departamento de Língua Portuguesa instrumentalizar o aluno por meio da aquisição e aperfeiçoamento das habilidades referentes à variedade culta da língua.

Na análise apresentada, fica mais notória a melhora do desempenho dos alunos nas disciplinas de Biologia e Filosofia. Isso implica dizer que o objetivo de Língua Portuguesa é cumprido por meio das outras disciplinas, uma vez que o português permeia todas as áreas do conhecimento por ser a língua materna dos participantes da pesquisa. Além disso, podemos argumentar que os discentes parecem usar melhor a linguagem específica em disciplinas, como Biologia e Filosofia, em que a linguagem é construída de maneira particularizada à área. Isso significa que, pela observações de como a linguagem é constituída em cada disciplina, os alunos conseguem produzir e reproduzir o discurso encontrado em cada área do saber seguindo as tendências linguísticas das disciplinas.

A Metafunção Ideacional (cf. seção 2.1.2) abarca os significados das nossas experiências, ou seja, como criamos sentidos através das nossas vivências. O discurso dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento é construído através dos sentidos criados por suas próprias experiências em cada disciplina. Nas disciplinas de Biologia e Filosofia, os alunos parecem acumular informações referentes aos conteúdos de maneira abstrata através do uso de metáforas gramaticais. Os fenômenos e conceitos são apresentados de forma abstrata, como podemos observar nas provas e PPPs, e essa tendência é seguida pelos alunos em seu discurso, talvez por eles não saberem se expressar de maneira mais concreta por já terem sido apresentados a esses mundos de forma metafórica. Em Língua Portuguesa, no entanto, não existe um conteúdo previamente apresentado ao

aluno para ser avaliado posteriormente. Nas aulas de redação, técnicas de escrita são desenvolvidas através do gênero estudado para instrumentalizar o aluno a escrever, no caso desta pesquisa, argumentações. Na avaliação, o discente utilizará as habilidades adquiridas em sala de aula para escrever sobre algo que ele possa não possuir vivências nem conhecimento de mundo necessários para tecer argumentos fortes suficientes para persuadir o leitor (cf. seção 2.3.4). Acredito, pois, que a dificuldade do aluno reside no fato de ele ter que criar um texto baseado não somente nas regras da argumentação e da língua padrão, mas também com base em suas próprias experiências de vida, as quais podem ser insuficientes para fortalecerem os argumentos e, portanto, a estrutura discursiva do texto.

É sabido e notório que a linguagem da ciência e/ou acadêmica é elitizada e elitizante e, assim, torna o acesso ao conhecimento menos democrático. Essa perspectiva exclusiva não deve ser implementada em contextos escolares cujo objetivo é munir o corpo discente de ferramentas para atingirem ascensão intelectual e, por consequência, social. O intuito desta pesquisa foi, portanto, mostrar que a metáfora gramatical é um recurso linguístico de suma importância para estabelecer uma ponte entre a escola e a academia e contribuir para inclusão do aluno no universo acadêmico. Ademais, temos que ressaltar a importância do papel de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem no que tange à participação ativa do ensino do gênero usado por cada área do saber. Cabe aos docentes de todas as disciplinas instrumentalizarem seus alunos no que diz respeito às expectativas do discurso da área para que os discentes possam desenvolver e criar textos mais compatíveis com a linguagem científica.

## 4.4

### Funções da Nominalização

Esta seção busca analisar as funções das metáforas gramaticais nos textos das três áreas do conhecimento de acordo com os critérios estabelecidos na seção 2.2.3.1. Primeiramente, um panorama geral será apresentado e, posteriormente, comparações serão realizadas no intuito de apontar as semelhanças e/ou diferenças identificadas na investigação.

#### 4.4.1

##### Efeitos Discursivos da Metáfora Gramatical

As metáforas gramaticais encontradas nos 132 textos foram analisadas quanto à função por elas exercidas (cf. seção 2.2.3.1). Três macro categorizações foram sugeridas: *objetificação*, *elemento coesivo* e *metáfora sistematizada*.

##### Objetificação

A *objetificação* é uma das formas de transformar a informação estruturalmente na oração através de uma nominalização a fim de empacotar um significado verbal em uma metáfora gramatical, com ou sem a revelação do *ator* do processo verbal. Por esse processo, o indivíduo pode reunir diferentes significados associados à nominalização gerando uma maior complexidade lexical. O efeito linguístico da *objetificação* permite, portanto, que mais significados sejam incorporados às orações e que seus desempacotamentos sejam feitos automaticamente para a compreensão do texto (cf. seção 2.2.3.1). Analisemos o extrato a seguir como ilustração:

Ex 4.4.1:

“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.” (Texto 1)

O extrato acima ilustra um período extenso e denso lexicamente, em que muitos desempacotamentos são necessários para que haja compreensão plena. Quando o vocábulo *contemplação*, por exemplo, é utilizado, temos que considerar que *alguém contempla*. Na realidade, os significados mais congruentes realizados por meio de processos (*alguém contempla*, por exemplo) estão contidos nas nominalizações, e outros são acoplados a elas, já que o nome permite modificações de diferentes naturezas, o que não acontece com os processos. Assim, *contemplação* permite que seu significado seja complementado por um pós-modificador *da realidade*. Algumas vezes, as próprias nominalizações deverbais são usadas como pós-modificadores, como *saída da ignorância para o conhecimento*, em que *ignorância* e *conhecimento* complementam e modificam o significado de *saída*.

Para que compreendamos o significado completamente, os desempacotamentos de todas as metáforas gramaticais devem ser ativados. Esse procedimento ocorre (ou deveria ocorrer) automaticamente quando o sistema linguístico do indivíduo está pronto para compreender mudanças na léxico-gramática que comprometem o entendimento na estratificação da semântica do discurso. A densidade lexical, entretanto, pode causar problemas de compreensão, caso os desdobramentos não sejam ativados na mente do leitor. Quando isso ocorre, uma má interpretação ou o não entendimento do que é intencionado pode ocorrer.

Outra característica desse recurso linguístico é a ocultação do *ator* do processo verbal, ou seja, a descentralização do ator e a centralização do objeto (c.f. 2.3.1). O procedimento torna o que é proferido uma verdade incontestável, objetivo maior da linguagem científica, conforme ilustra o excerto seguinte:

Ex 4.4.2:

“...cada um tem a obrigação de ser responsável pelo **aproveitamento** do tempo...” (Texto 89)  
(Alguém aproveita o tempo)

Ex 4.4.3:

“Uma **explicação** pode ser a ganancia pelo dinheiro.” (Texto 99)  
(Alguém explica)

Ex 4.4.4:

“No modernismo a **padronização** estética é controlada pela mídia.” (Texto 25)  
(alguém padroniza a estética) ausência do *ator*

Se destacarmos a última oração, por exemplo, temos um fato sendo relatado através de uma definição. Tal escolha linguística não deixa brecha para questionamento, e o leitor tende a assumir o relato como algo verdadeiro e incontestável. Essa manobra linguística coloca na proposição o poder do saber sem a revelação do *ator*.

Conforme afirma Thompson & Hunston (2006), a nominalização acarreta modificações em outros elementos da oração. Assim, há vezes em que o empacotamento traz o autor como parte do sintagma nominal, funcionando como um pós-modificador da nominalização como em:

Ex 4.4.5:

“...a **diversão** das crianças era ficar na rua...” (Texto 92)  
(As crianças se divertem)

Ex 4.4.6:

“... o que não é bom para o **desenvolvimento** das crianças e etc...” (Texto 97)  
(As crianças se desenvolvem)

Ex 4.4.7:

“As crianças de hoje não tem mais tempo para ser criança de verdade, sem **preocupações**, só brincadeira.” (Texto 95)  
(As crianças não se preocupam)

Nos dois primeiros exemplos acima, optou-se por revelar quem se diverte/ quem desenvolve, mas os processos verbais *divertir-se/ desenvolver-se* estão realizados em suas formas metaforizadas. No terceiro, a nominalização exerce a

função de síntese uma vez que a versão direta/ concreta (As crianças não se preocupam) favoreceria a repetição do sujeito *criança*.

No exemplo a seguir, podemos observar que os empacotamentos encapsulam os autores (sinalizados através do pronome possessivo *nossas*) e os processos, que em uma versão congruente seriam *nós nos obrigamos*, *nós nos preocupamos* e *nós organizamos*. O encapsulamento, assim, permite que mais significados sejam agregados à oração no período.

Ex 4.4.8:

“Em uma sociedade onde nossas **obrigações** consomem vinte e quatro horas do dia, sem ter um momento de descanso ou de “mente limpa”, sem **preocupações** com o trabalho ou contas dentro de casa e **organizações** de recursos.” (Texto 98)

Uma utilização bastante interessante foi observada no Texto 20. O aluno usa o empacotamento para reiterar algo para o leitor que ele acabara de dizer através de uma versão congruente.

Ex 4.4.9:

“Como o homem é o que ele faz, ou seja, as **ações** do homem determina o que ele é.” (Texto 20)

No extrato acima, a mesma informação é oferecida através de uma outra forma de estrutura frasal. Esse recurso é utilizado para prover mais explicações sobre o que é dito anteriormente, sem causar empobrecimento ao texto, proporcionando ao leitor uma nova oportunidade de realmente compreender o que fora intencionado.

### **Elemento Coesivo**

A coesão textual pode ser construída através de resgates anafóricos cujo objetivo é restabelecer algo dito anteriormente, sem, necessariamente, repetir exatamente o que foi dito. A retomada analisada na presente pesquisa consiste na

utilização da metáfora gramatical para cumprir tal função, conforme ilustrações abaixo:

Ex 4.4.10:

“Pois são essas **sequencias** de aminoácidos que codificam a proteína” (Texto 64)

Ex 4.4.11:

“Como a variação de bicos é menor, há uma procura maior, na região, por um tipo de alimento específico. A migração é uma forma de diminuir essa **competição...**” (Texto 75)

Ex 4.4.12:

“Após tantas **transformações** ocorridas em diversos âmbitos da humanidade...” (Texto 132)

Ex 4.4.13:

“...para o filósofo; tal **citação** exprime como o ser humano, sendo um filosofo em potencial, pode criar sabedoria através do senso critico.” (Texto 5)

Ex 4.4.14:

“Levando em consideração o **fragmento** de Protágoras, o homem (ser-humano) seria capaz de atingir/alcançar todo e qualquer tipo de conhecimento...” (Texto 19)

Nos exemplos supracitados, os resgates anafóricos são sempre precedidos por um vocábulo (vide palavras sublinhadas) que promove reforço para o efeito anafórico. O tipo de uso de nominalização como elo coesivo mais recorrente no *corpus* está ligado aos pronomes demonstrativos, conforme ilustram os exemplos 4.4.10 e 4.4.11 acima. A palavra *tal* (ex 4.4.13) foi observada no *corpus* em várias realizações para cumprir a função de reforço. Curiosamente, a nominalização com papel coesivo também ocorreu com a presença de dois outros elementos não comumente encontrados antes da metáfora gramatical de natureza coesiva, a saber, o advérbio *tantas* (ex 4.4.12) e o artigo definido *o* (ex 4.4.14). Tais realizações anafóricas foram utilizadas somente uma vez em todo o *corpus*.

No Texto 88, podemos observar uma realização curiosa do elo coesivo: o aluno faz uso da nominalização em sua resposta como outra maneira de se referir ao adjetivo *importante* presente no enunciado da questão:

Ex 4.4.15:

**Enunciado:** Por que mutações em células germinativas são mais *importantes* para a espécie do que aquelas que ocorrem em outras células do corpo?

“Pois a mutação nessas células gera uma variabilidade que é passada aos descendentes dessas. Por isto a reprodução seriada é de grande **importância** no processo evolutivo das espécies.” (Texto 88)

Podemos sugerir, assim, que a metáfora gramatical como elo coesivo ocorre precedida de um vocábulo, geralmente um pronome demonstrativo, e que o uso da nominalização com esse fim linguístico demonstra o conhecimento do aluno sobre um recurso da língua para evitar repetições, por exemplo, e para criar mais fluidez no texto.

### **Metáfora Sistematizada**

As metáforas sistematizadas tornaram-se uma categoria por conta da importância da sua utilização no discurso (cf. seção 2.2.3.1). Essas nominalizações, apesar de possuírem um aspecto metafórico e abstrato, cristalizaram-se no sistema linguístico pelo fato de serem realizações mais esperadas por usuários da língua, em comparação com sua versão verbal, isto é, uma versão menos metaforizada. Em outras palavras, a ocorrência menos metaforizada (versão verbal) é geralmente mais óbvia para falantes e, portanto, mais utilizada no discurso cotidiano. No entanto, quando uma realização metaforizada passa a ser mais óbvia e mais esperada por usuários, ela se torna uma metáfora gramatical sistematizada.

No *corpus* inteiro, esse uso restringe-se, quase que exclusivamente, a três vocábulos, seja em sua versão singular ou plural, a saber, *relação*, *comunicação* e *geração*. Tal discussão será apresentada na subseção seguinte que discutirá os efeitos discursivos das nominalizações de cada disciplina separadamente.

Os resultados a seguir representam a porcentagem<sup>42</sup> das ocorrências das metáforas gramáticas em cada categoria, nos 132 textos. Observemos os índices nas doze turmas do *corpus*:

Função da Nominalização / Texto	Objetificação	Elemento Coesivo	Metáfora Sistematizada
1	27,7%	-	-
2	13,8%	-	-
3	-	-	-
4	2,77%	-	-
5	13,8%	2,77%	-
6	-	-	2,77%
7	5,55%	-	-
8	2,77%	-	-
9	5,55%	-	2,77%
10	2,77%	2,77%	-
11	13,8%	-	-
12	7,84%	1,96%	-
13	13,72%	-	-
14	7,84%	1,96%	-
15	9,8%	-	-
16	13,72%	1,96%	-
17	3,92%	-	-
18	5,88%	-	1,96%
19	11,76%	1,96%	-
20	11,76%	-	-
21	3,92%	-	-
22	-	-	-
23	-	1,45%	2,9%
24	11,6%	-	2,9%
25	7,25%	-	1,45%
26	10,15%	-	-
27	10,15%	1,45%	4,35%
28	4,35%	-	-
29	7,25%	1,45%	-
30	2,9%	-	7,25%
31	13,05%	-	-
32	2,9%	-	4,35%
33	-	-	2,9%
34	19,08%	-	-
35	8,48%	2,12%	-
36	8,48%	-	-
37	8,48%	-	4,24%
38	4,24%	-	-
39	6,36%	-	2,12%
40	10,6%	-	-
41	-	-	2,12%
42	8,48%	-	-
43	10,6%	-	2,12%
44	2,12%	-	-
45	20,43%	-	-
46	6,81%	-	-
47	-	-	-
48	2,27%	-	-
49	18,16%	-	-
50	6,81%	2,27%	-
51	2,27%	-	-
52	-	-	-
53	15,89%	-	-
54	13,62%	-	-
55	11,35%	-	-
56	20,68%	-	-
57	13,16%	-	-
58	9,40%	-	-
59	1,88%	-	-
60	20,68%	-	-
61	5,64%	-	-
62	5,64%	1,88%	-
63	5,64%	-	-
64	5,64%	1,88%	-
65	3,76%	-	-
66	3,76%	-	-
67	10,30%	1,03%	1,03%
68	3,09%	-	-
69	5,15%	-	-
70	5,15%	1,03%	1,03%
71	12,36%	-	-
72	6,18%	-	-
73	6,18%	-	1,03%
74	14,42%	1,03%	-
75	9,27%	1,03%	-
76	5,15%	-	2,06%
77	12,36%	1,03%	-
78	6,72%	-	1,68%
79	9,24%	-	-
80	8,4%	-	0,84%
81	5,88%	-	1,68%
82	4,2%	-	-
83	5,04%	-	0,84%
84	11,76%	-	0,84%

<sup>42</sup> O número das realizações das funções foi transformado em percentual para facilitar a comparação, haja vista que em cada *texto* foram encontradas diferentes quantidades de ocorrências. Os percentuais de cada *turma* totalizam 100%, ou seja, cada grupo de onze textos é considerado para o cálculo dos percentuais apresentados na Tabela 25.

85	10,08%	-	1,68%
86	12,60%	-	-
87	5,88%	-	-
88	10,08%	0,84%	0,84%
89	11,10%	-	-
90	3,70%	-	3,70%
91	-	-	3,70%
92	3,70%	-	-
93	14,80%	7,40%	3,70%
94	-	3,70%	3,70%
95	7,40%	-	-
96	-	-	3,70%
97	3,70%	-	-
98	11,10%	3,70%	-
99	3,70%	3,70%	3,70%
100	10,80%	-	-
101	13,5%	2,70%	-
102	8,10%	-	1,80%
103	3,60%	-	0,90%
104	10,80%	-	0,90%
105	3,60%	-	-
106	5,40%	-	-
107	10,80%	2,70%	0,90%
108	4,50%	-	-
109	7,20%	-	0,90%
110	10,80%	-	-
111	7,20%	-	1,60%
112	4,80%	-	4,00%
113	11,20%	0,80%	2,40%
114	0,80%	-	1,60%
115	1,60%	0,80%	2,40%
116	16,80%	-	3,20%
117	7,20%	-	2,40%
118	5,60%	-	3,20%
119	4,0%	-	1,60%
120	7,2%	0,80%	1,60%
121	6,40%	-	-
122	5,20%	-	-
123	10,48%	-	1,31%
124	24,89%	-	-
125	3,93%	1,31%	1,31%
126	6,55%	1,31%	-
127	7,86%	-	1,31%
128	2,62%	-	-
129	2,62%	-	-
130	2,62%	1,31%	-
131	15,72%	-	2,62%
132	3,93%	1,31%	1,31%

Tabela 25. Funções das nominalizações no *corpus*.

O efeito discursivo mais utilizado pelo corpo discente nas três áreas do conhecimento ao longo do Ensino Médio é a *objetificação*. De acordo com o discurso comumente encontrado no universo das ciências (cf. seção 2.3.1), a metaforização do verbo parece ser a escolha mais adequada para exprimir significados científicos, visto que é através da abstração que os significados se tornam uma verdade absoluta, sem possibilidade de negociação. Em outras palavras, a manipulação da léxico-gramática para acomodar significados incontestáveis e atemporais cria, no discurso, entidades e objetos técnicos e abstratos. Conseqüentemente, os alunos sob investigação parecem estar em sintonia com a escrita acadêmica no que diz respeito ao encapsulamento de significados em metáforas gramaticais, estratégia característica da linguagem científica.

#### 4.4.2

### Distribuição das Funções da Nominalização nas Três Áreas do Conhecimento

Esta seção busca apresentar a distribuição das funções da nominalização (cf. seção 2.2.3.1) encontradas nos 132 textos divididas por áreas do saber.

#### Filosofia

Os quadros a seguir nos mostram um panorama geral das funções desempenhadas pelas metáforas gramaticais nas turmas de Filosofia em duas séries:

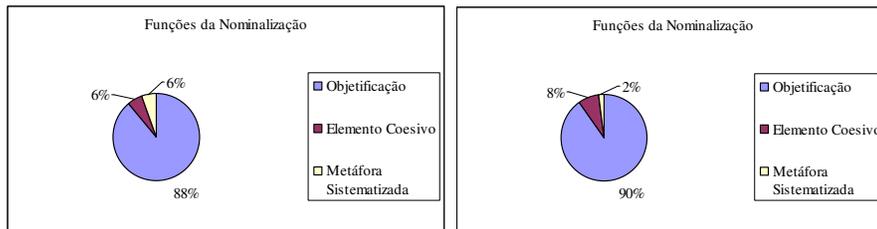


Figura 30. Funções da nominalização em Filosofia 1º ano turmas A e B.

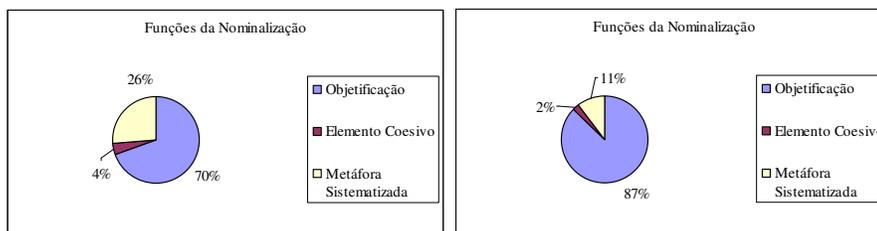


Figura 31. Funções da nominalização em Filosofia 3º ano turmas A e B.

Os textos de Filosofia são majoritariamente constituídos de nominalizações com função de *objetificação*, que no 1º ano aparece de forma equilibrada nas duas turmas, ao passo que, no 3º ano, o percentual é reduzido pelo aumento do uso da metáfora gramatical sistematizada. O aumento expressivo do uso das

metáforas gramaticais sistematizadas está relacionado ao uso recorrente dos vocábulos *relação* e *comunicação* (quando utilizado no sintagma nominal *meios de comunicação*) e pode ser atribuído também ao tema abordado na avaliação.

O uso da nominalização para estabelecer um elo coesivo diminuiu substancialmente do 1º ano para o 3º ano. Podemos tecer a seguinte hipótese: os alunos passaram a utilizar outros recursos linguísticos para criar relações coesivas, como por exemplo, a repetição do enunciado para estabelecer um elo coesivo entre pergunta e resposta, questão discutida na seção 4.3.1. 1.

## Biologia

A Biologia apresenta uma realidade semelhante a da Filosofia quanto às funções da nominalização:

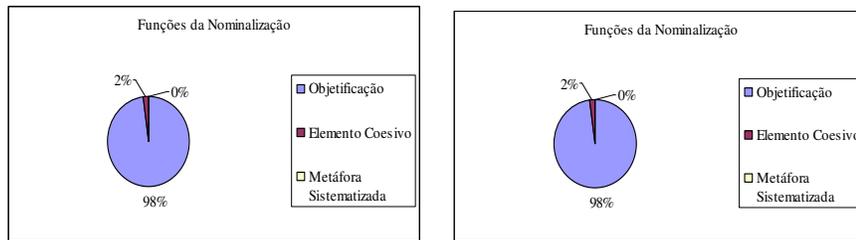


Figura 32. Funções da nominalização em Biologia 1º ano A e B.

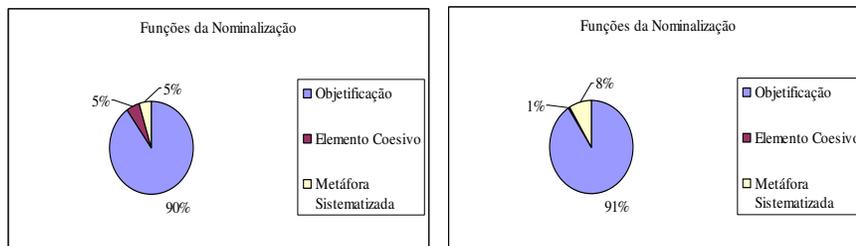


Figura 33. Funções da nominalização em Biologia do 3º ano A e B.

As quatro turmas utilizam as nominalizações com papel de *objetificação* na maioria de suas escolhas linguísticas. Isso sugere que a metáfora gramatical é uma ferramenta linguística bastante usada para o empacotamento de significados em Biologia, o que caracteriza a construção do conhecimento de maneira factual.

Curiosamente, as turmas A e B do 1º ano apresentam exatamente o mesmo percentual quanto ao uso das funções da nominalização: 98% das ocorrências da metáfora gramatical foram utilizadas como empacotamento de informações, isto é, *objetificação*, e apenas 2% foram escolhas referentes a elementos coesivos. Ademais, não há presença de metáforas gramaticais sistematizadas, conforme ilustrado nos gráficos acima.

O cenário de Biologia sinaliza duas situações:

- 1- A pouca presença da nominalização como elemento coesivo sugere que o aluno pode não dominar esse recurso linguístico e utilizar outras formas de tornar o texto mais coeso. No entanto, temos que lembrar que não se trata de uma redação onde ideias são expostas e necessitam estar claras e coesas com o texto como um todo. No material sob investigação, os dados são apenas respostas a perguntas em que os espaços oferecidos para a produção do aluno já foram pré-determinados pelo professor-avaliador. Tal contexto pode inibir um maior esforço, por parte do corpo discente, de tornar o texto mais rico e complexo. Além disso, há um tempo marcado para a realização da avaliação (100 minutos), o que pode limitar uma maior elaboração da escrita. Porém, o mesmo aluno que não utiliza a metáfora gramatical como elo coesivo em Biologia o faz em filosofia. Acredito que o pensamento filosófico necessite de elementos linguísticos que tornem o texto mais coeso e interligado para estabelecer as relações de problematização, conceituação e argumentação (c.f. 2.3.3), ao passo que o texto na Biologia, por possuir uma natureza factual, é mais direto e não precisa utilizar recursos de retomadas anafóricas;
- 2- A ausência (1º ano) ou raro uso (3º ano) de metáforas sistematizadas pode indicar que os textos são mais técnicos, com nominalizações/ transformações específicas da área de Biologia, não comumente usadas na língua em outros contextos. O discurso construído nas ciências naturais retrata fenômenos que são

coisificados em entidades específicas da área e que não se cristalizaram no sistema linguístico do indivíduo pelo fato de serem descobertas do mundo científico e não fazerem parte de práticas sociais cotidianas e do senso comum coletivo.

Os resultados das turmas de Biologia em relação às funções da nominalização são bastante similares, o que sugere uma uniformidade no discurso das ciências naturais nas duas séries.

### Língua Portuguesa

O cenário de Língua Portuguesa é retratado da seguinte forma:

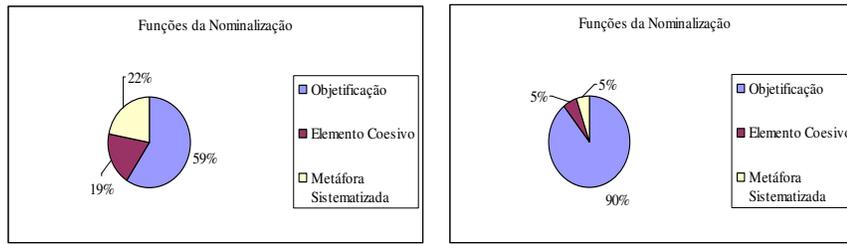


Figura 34. Funções da nominalização em Português do 1º ano A e B.

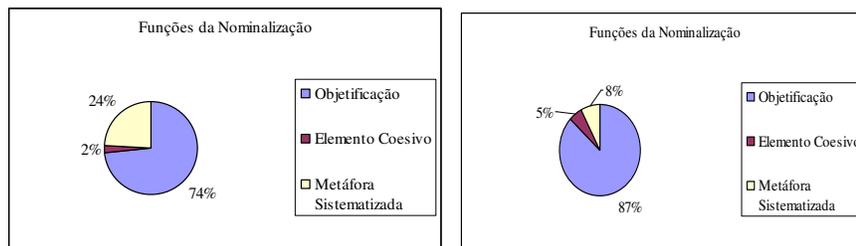


Figura 35. Funções da nominalização em Português do 3º ano A e B.

A construção do discurso em Língua Portuguesa dá-se, de modo geral, pelo efeito linguístico da *objetificação*, manobra que torna o discurso atemporal já que, nas nominalizações, são inexistentes as desinências modo-temporal dos verbos. As diferenças observadas nos gráficos estão basicamente associadas ao uso das metáforas gramaticais sistematizadas em cada turma.

As turmas A e B do 1º ano apresentam um cenário um pouco diferente no que tange às funções das nominalizações. O grupo A contém menos ocorrências de objetificação devido à utilização de elos coesivos e metáforas sistematizadas através de nominalizações: 59% objetificação, 19% elo coesivo e 22% metáfora sistematizada. O grupo B possui uma distribuição diferente: 90% objetificação, 5% elemento coesivo e 5% metáfora sistematizada. Esse resultado nos mostra que a turma B utiliza mais a metáfora gramatical com o papel de objetificação, e a turma A tem essa função esvaziada devido ao uso da metáfora sistematizada, especialmente realizada através do uso do vocábulo ‘*relação*’ (22%), que está ligado ao tema apresentado. Curiosamente, todos os casos de metáforas sistematizadas nos textos do 1º ano são relacionados com os vocábulos *relação(ções)* e *situação(ções)*.

O 3º ano também opta predominantemente pela nominalização para *coisificar* processos verbais: 74% na turma A e 87% na turma B, ou seja, a grande maioria das ocorrências realiza a função de empacotamento de significados por meio de um sintagma nominal. As turmas A e B de Língua Portuguesa do 3º ano apresentam, entretanto, características um pouco distintas devido às ocorrências das metáforas gramaticais sistematizadas. O tema da redação da turma A versava sobre *meio de comunicação* e *site de relacionamento*, sintagmas nominais que já estão naturalizados na linguagem cotidiana e cujo desempacotamento não seria a opção mais óbvia ou esperada por usuários. Consequentemente, o índice de metáfora gramatical sistematizada nesse grupo é superior (24%) àquela encontrada no grupo B (81%). As metáforas sistematizadas encontradas nos textos da turma B correspondem, no entanto, a apenas 8% das ocorrências das nominalizações. Três vocábulos contribuíram para esse percentual: *relação(ções)*, *geração(ções)* e *situações*.

Em suma, a função de *objetificação*- efeito discursivo de maior uso no meio científico para criar verdades incontestáveis- é a mais utilizada pelo corpo discente da escola pesquisada em ambas as séries do Ensino Médio nas três áreas do conhecimento. Portanto, os alunos do Ensino Médio cujos textos foram pesquisados nesta Tese parecem estar em sintonia com um aspecto da escrita acadêmica no que diz respeito à objetificação na linguagem científica. Essa tendência sinaliza que os alunos que objetivamente percebem o discurso

científico e conseguem produzi-lo de forma a responder às demandas do gênero acadêmico apresentam um crescimento linguístico que evidencia seu letramento. Conseqüentemente, esses discentes tornam-se mais preparados para participarem de práticas sociais que exijam conhecimento dos gêneros produzidos nesses contextos sociais. Por outro lado, aqueles estudantes que não conseguem percorrer o ‘rito de passagem’ (Christie, 2006, c.f. 2.3.3) podem ficar à margem do letramento esperado na fase escolar investigada nesta Tese, e podem sofrer as conseqüências da identidade criada pela escrita.

É papel da escola tentar reduzir a crescente marginalização dos alunos que não dominam a escrita (c.f. 2.3.3) e criar meios para que o acesso ao conhecimento seja oferecido de maneira apropriada; isto é, apresentar aos alunos como o conhecimento da área específica é construído linguística e socialmente, e esclarecer que expectativas devem ser atingidas. O letramento torna-se, assim, a saída para a inclusão social e o domínio da metáfora gramatical colabora imensamente para que esse objetivo seja atingido, visto que a utilização da nominalização é central no discurso científico (c.f. 2.3.1).

## 4.5

### **Comparação Interdisciplinar dos Dados**

As comparações desenvolvidas nessa seção consideraram não somente os dados obtidos através das análises de base quantitativa e qualitativa, mas também os princípios estabelecidos nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de cada disciplina (anexos 7.13, 7.14 e 7.15).

A disciplina Filosofia (anexo 7.13) objetiva promover a criação de uma nova sociabilidade em que o aluno torna-se capaz de superar o isolamento individual e a fragmentação da realidade no intuito de combater a desigualdade social. Esse princípio vai ao encontro da inclusão social através do letramento, que engloba práticas sociais não só cotidianas, mas também sistematizadas (cf.

seção 2.3.2). Conforme discutido na seção 4.3.2.1 (p.108), ser letrado implica saber usar efetivamente padrões da léxico-gramática, os quais são associados a certos gêneros. Conseqüentemente, habilitar o aluno a conhecer a construção do discurso da área significa estimulá-lo, no caso da filosofia, a produzir uma escrita argumentativa, que o leve, por exemplo, a atuar em sociedade em favor da igualdade social.

De acordo com a metodologia de trabalho da disciplina, enfatiza-se a formação de competências comunicativas que englobam o domínio dos processos de leitura, escrita e debate. Das competências específicas, destaco as seguintes (anexo 7.13):

- Tematizar e analisar, de modo rigoroso, os elementos conceituais que articulam a compreensão precisa de textos específicos filosóficos;
- Reconstruir a “ordem formal” dos textos e avaliar sua coerência interna;
- Desenvolver, na medida do possível, um estilo próprio de apresentar seus pontos de vista, de modo a denotar uma apropriação pessoal do material pesquisado, uma capacidade “autoral”.

No PPP de Filosofia, observamos a tentativa de desenvolver no aluno uma maneira peculiar de compreender e retratar os pensamentos filosóficos que são realizados, geralmente, com palavras técnicas, muitas das quais se encontram empacotadas em nominalizações. Além disso, verificamos no PPP a tentativa de apresentar para o aluno elementos essenciais da filosofia que estão relacionados à forma de organização do pensamento filosófico (cf. seção 2.3.2), a saber: a problematização, a conceituação e a argumentação. Tal conhecimento amplia o raciocínio crítico e reflexivo do discente tornando-o mais instrumentalizado para atuar em práticas sociais.

Vale ressaltar, também, que esse processo parece ser lento e gradual, uma vez que o aluno começa a transitar em contextos onde a linguagem acadêmica e, portanto, científica está mais presente. Se verificarmos os números da pesquisa,

observamos uma melhora superior a 20%<sup>43</sup> na escrita dos alunos no que tange a utilização da nominalização ao longo do Ensino Médio em Filosofia. Temos que destacar, ainda, que o uso espontâneo de metáforas gramaticais, aquelas produzidas pelo aluno de forma natural sem repetições de enunciados, cresceu. Isso pode ser um indicativo de que o aluno produz o pensamento filosófico organizado em sintagmas nominais metaforizados a partir de seu sistema linguístico, e quando ele é incitado a retratar a realidade filosófica, ele opta, em seu repertório linguístico, pela nominalização; ou seja, o aluno consegue expressar conceitos e discussões com alto nível de complexidade filosófica através de elementos linguísticos também complexos, apresentando uma capacidade autoral. O processo de aprendizagem da Filosofia como atividade intelectual é gradual e depende da apropriação das regras do discurso da área, por parte do aluno, e o seu entendimento e produção são realizados a partir da experiência filosófica (Barros, 2011, cf. p. 53). Seria uma tarefa difícil descrever a realidade de outra forma em certos casos, o que sugere que a disciplina possui uma característica própria de falar sobre filosofia através de palavras técnicas e abstrações, por exemplo.

Entretanto, apesar de o Projeto Político-Pedagógico da disciplina de Filosofia propor a elaboração do que é apropriado de modo reflexivo por escrito, essa prática pedagógica não é oferecida ao aluno. Uma das únicas oportunidades de criar textos, mesmo que pequenos como respostas a perguntas, é durante a avaliação. Em uma prova não se co-constrói conhecimento com o aluno. Esse espaço é reservado para a avaliação do desempenho escolar do estudante. Fica notório que os discentes necessitam de mais oportunidades de realmente criarem textos que cumpram os ensejos do discurso filosófico através de atividades pedagógicas, guiadas pelo docente da disciplina, em que a construção do discurso do gênero seja abordada. Os resultados da investigação dos dados de Filosofia deixam supor que os alunos contaram muito com a sua própria intuição e percepção de como se comportar e de como criar sua identidade na Filosofia, sem uma instrução ou discussão específica sobre esse processo. Intuição e percepção fazem parte do sujeito letrado, mas a sistematização do discurso torna-

---

<sup>43</sup> Aumento de 0,59 para 0,73 usos por texto (cf. Tabela 3, p. 76)

se necessária para a conscientização, por parte do aluno, de como o gênero deve ser constituído.

A disciplina Biologia (anexo 7.14) tem como um de seus objetivos desenvolver no aluno a percepção dos códigos intrínsecos da Biologia e torná-lo apto a utilizá-los, o que ocorre muitas vezes por meio de nominalizações. Essa constatação está em evidência na análise realizada da disciplina em ambas as séries. Notamos que muitas metáforas gramaticais são utilizadas pelos alunos e que, no decorrer dos anos de estudo, a incidência desse fenômeno linguístico aumenta gradualmente. Os alunos produzem, cada vez mais, enunciados empacotados em nominalizações, característica da disciplina que explica fenômenos científicos através de recursos linguísticos próprios da área. Em outras palavras, os alunos correspondem ao discurso das áreas biológicas, que é construído com a alta presença de metáforas gramaticais, muitas vezes lexicalmente densas, com foco no objeto (c.f.p,42 e 54). O *corpus* de Biologia apresenta elementos característicos da área marcados em palavras técnicas e no discurso elaborado, investigado nesta Tese, por meio da metáfora gramatical. O crescimento do uso da escrita mais elaborada no 3º ano pode estar ligado à maneira construída pelo aluno ao longo do Ensino Médio de criar significados mais complexos que ilustram transformações linguísticas na léxico-gramática. Retratar a realidade biológica implica, portanto, utilizar metáforas gramaticais. Banks (2003:144) advoga que o discurso das ciências biológicas tornou-se mais experimental e menos descritivo e, portanto, utilizando uma linguagem que evita margem de contestação; isto é, o significado é construído, por exemplo, por metáforas gramaticais que torna uma descoberta em fato incontestável. Descrever fenômenos científicos de uma maneira mais concreta e factual por processos verbais, por exemplo, não parece ser a forma mais recorrente no discurso da área da Biologia. A Biologia é apresentada de forma metafórica (Conrad, 2001. cf. seção 2.3.4) e a produção dos alunos reflete o discurso científico aprendido no contexto escolar, ou seja, o discurso da Biologia se naturaliza de forma metaforizada no sistema linguístico dos alunos.

A Língua Portuguesa permeia todas as áreas de conhecimento por ser através dela que falamos e desenvolvemos outros conhecimentos. Tal fato lhe outorga uma grande responsabilidade no que tange à expressão do aluno, seja ela

oral ou escrita. No entanto, é necessária uma reflexão, por parte dos docentes de todas as disciplinas, de que é impossível atribuir essa responsabilidade exclusivamente ao professor de língua portuguesa. Todos aqueles envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem deveriam se conscientizar e se responsabilizar pela formação do aluno no que se refere ao seu conhecimento linguístico, seja ele em língua portuguesa ou em outra disciplina. A participação desses docentes é de suma importância para que a inserção do aluno seja efetivada (c.f. 2.3.3). Cada área tem as suas especificidades e a sua forma de retratar a realidade e, cabe ao professor de cada disciplina, assim, familiarizar o aluno com o discurso utilizado em sua área. Erroneamente, contudo, a tarefa de ensinar a língua materna é sempre somente atribuída ao docente responsável por Língua Portuguesa, que domina o português, assim como os outros professores, mas desconhece o discurso específico de cada disciplina.

Uma das competências expostas no PPP de Português (anexo 7.15) está relacionada à aquisição e ao aperfeiçoamento de habilidades referentes à variedade padrão da língua, a qual deveria ser utilizada nas redações analisadas nesta Tese. Ademais, um dos objetivos do PPP refere-se à reflexão sobre as condições de produção do discurso e às restrições impostas pelo gênero, isto é, saber transitar em diferentes gêneros, respeitando as suas especificidades e o contexto. Esses princípios convergem com as exigências das três áreas investigadas nesse estudo, as quais esperam que os alunos produzam uma escrita condizente com a sua escolaridade.

As produções escritas do corpo discente na disciplina de Língua Portuguesa apresentam características distintas daquelas observadas, tanto em Filosofia como em Biologia, no que tange a utilização de termos técnicos e jargões da área, muitas vezes realizados por metáforas gramaticais. As redações proporcionam um espaço maior para criação sem amarras de palavras técnicas, o que propicia mais liberdade à escrita do aluno, mas com exigências linguísticas associadas à produção de uma linguagem acadêmica e a um gênero argumentativo. Diversos recursos linguísticos, com complexidades distintas, podem ser utilizados para criar diferentes efeitos no texto. Esta pesquisa, no entanto, restringe-se somente à observação da metáfora gramatical que consiste em um dos recursos possíveis para retratar a realidade de forma mais abstrata.

Entretanto, a dificuldade do aluno em criar argumentos com base em experiências pessoais e adequá-los à língua padrão é observada nos dados analisados nesta Tese, conforme discutido na seção 4.3.3.2.

Contudo, as três disciplinas sob investigação apresentam cenários similares em relação ao uso da metáfora gramatical:

- Aumento na utilização da nominalização do 1º ano (média de 0,65 usos por texto) para o 3º ano (1,06 usos por texto);
- Alguns textos com poucas realizações de metáforas gramaticais, o que indica menor domínio, por parte do aluno, da escrita científica, e outros com mais ocorrências desse fenômeno linguístico, indicando um melhor desempenho da escrita, ou seja, menor ou maior letramento;
- Uso do singular significativamente superior à utilização do plural. Tal constatação sinaliza, conforme dito anteriormente, que o discurso retrata algo em termos gerais e não particularizados, sugerindo uma noção de verdade absoluta e deixando margem para ambiguidade, característica da linguagem científica (cf. seção 2.3.1, p. 40);
- A metáfora gramatical foi majoritariamente utilizada para cumprir a função própria da ciência: *objetificação*, efeito linguístico que compacta processos verbais em nominalizações, tornando o significado atemporal, que pode ser realizado com ou sem a presença do *ator*.

Podemos concluir, pois, que há convergências entre as áreas investigadas quanto ao uso da metáfora gramatical, haja vista que sua utilização é um elemento comum às três disciplinas examinadas. Essa observação sugere que, ao longo do Ensino Médio, os alunos, cujos textos foram analisados, apresentam amadurecimento discursivo no que tange a uma escrita mais acadêmica, indicando um melhor letramento. Assim sendo, as evidências linguísticas

analisadas no *corpus* não são uma característica individual da escrita dos discentes e, sim, um aspecto do discurso das disciplinas estudadas, cuja linguagem é construída com foco em abstrações realizadas através, por exemplo, de metáforas gramaticais. O fato de o grupo ter mostrado maior uso das nominalizações mostra que houve aprendizagem conjunta do discurso característico de cada disciplina na escola investigada.

No entanto, apesar de os alunos desta escola apresentarem uma melhora em sua produção escrita ao longo do Ensino Médio e mostrarem-se letrados nos gêneros investigados, os resultados obtidos ainda não são suficientemente satisfatórios em comparação com outras escolas, seguindo-se os parâmetros nacionais verificados através do ENEM, conforme ilustra a Figura 26.

<b>Escola</b>	<b>Média Total</b>	<b>Posição no ranking nacional</b>
Colégio X	737,15	1°
Colégio Y	702,17	10°
Colégio Investigado	600,00	973°
Média Nacional de Escolas Públicas	474,20	

Figura 36. Resultado ENEM 2011.<sup>44</sup>

Os resultados do ENEM 2011 apontam questões relacionadas ao letramento dos alunos no âmbito nacional. Podemos verificar que a escola (colégio X) que obteve melhor êxito atingiu a média de 737,15 pontos. A primeira escola carioca a aparecer no *ranking* nacional (colégio Y) conseguiu 702,17 pontos. A pontuação da escola sob investigação nesta Tese corresponde a 973° posição no *ranking* e está entre as 100 escolas mais bem colocadas no município do Rio de Janeiro. A inclusão da média nacional das escolas públicas no quadro acima (474,20) deu-se no intuito de mostrar que a escola pesquisada

<sup>44</sup> Fonte: <http://sistemasenem2.inep.gov.br>

está acima da média nacional das escolas públicas, atingindo 600,00. O resultado obtido no exame nacional está aquém do desejado e nos mostra que há muito caminho pela frente a ser percorrido pela escola examinada.

Acredito que a conjugação dos resultados do ENEM e os desta Tese deva incitar a comunidade escolar da referida escola a refletir sobre as discussões aqui apresentadas e tentar desenvolver mecanismos para estreitar e reduzir as diferenças existentes no âmbito nacional.