

ENTREVISTA/MISCELÂNEA

A METÁFORA GRAMATICAL IDEACIONAL E SEUS EFEITOS NA ESCRITA ACADÊMICA

LUCIA ROTTAVA

KAREN ANDRESA TEIXEIRA SANTORUM

Lucia Rottava

Pós-Doutorado na área de Letras em Birbeck College, University of London, 2008.

Professora Associada no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES.

Membro do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL).

Pesquisadora responsável do Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional (GPESF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5239468819834677>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3094-6270>.

E-mail: lucia.rottava@ufrgs.br.

Karen Andresa Teixeira Santorum

Pós-Doutorado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Professora Adjunta do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Membro do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL).

Membro do Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional (GPESF).

Membro do Grupo de Pesquisa em Semiótica Social e Multilinguismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9395664800260217>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6001-519X>.
E-mail: karen.santorum@ufsm.br.

Resumo: Este artigo aborda o recurso linguístico metáfora gramatical e reporta como a conscientização acerca desse domínio linguístico impacta na qualidade da escrita em língua inglesa, levando ao domínio da escrita acadêmica. A base teórica segue a Linguística Sistemico-Funcional (LSF). O conceito central abordado neste artigo é o da metáfora gramatical, que consiste de uma “variação na forma de expressar um dado sentido” (HALLIDAY, 1994, p. 342), considerada como o principal recurso para a escrita científica e acadêmica. O contexto da pesquisa é formado por discentes de uma licenciatura em Letras (Português/Inglês) de uma universidade filantrópica. O corpus da pesquisa é composto de textos pertencentes a um dos gêneros textuais que circula na academia: o Relatório do Estágio de Observação. Os resultados mostram que após a implementação do Programa Ler para Aprender houve um aumento no número de ocorrências de metáforas gramaticais na escrita em Inglês/LE dos participantes. Esse aumento impactou na qualidade dos textos de um modo geral ao imprimir maior densidade lexical em suas produções.

Palavras-Chave: Linguística Sistemico-Funcional. Metáfora gramatical. Ensino de escrita acadêmica em língua inglesa. Programa Ler Para Aprender.

Abstract: This article discusses the grammatical metaphor and reports the ways in which the awareness about this linguistic domain impacts academic writing in English. The theoretical basis follows Systemic-Functional Linguistics (SFL). The central concept addressed in this article is that of grammatical metaphor, which consists of a “variation in the way of expressing a given meaning” (HALLIDAY, 1994, p. 342), in order to understand its influence on academic writing in English. The research context is formed by undergraduate students in the final period of Modern Languages (Portuguese/English)

course at a community university in south of Brasil. The corpus of the research is composed of texts from one of the genres that circulates in the academy: Case Study. The results show that the post-implementation of the workshops using the Reading to Learn Program (R2L) brought an increase in the number of occurrences of grammatical metaphors in the writing production in English/LE of the participants. This increase impacted the quality of the texts, in a general way, by printing higher lexical density in their productions.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Grammatical metaphor. Teaching academic writing in English. Reading to Learn Program.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a escrita acadêmica Língua Inglesa, enquanto língua estrangeira (Inglês/LE), devido a uma inquietação advinda da constatação de um problema que representa a ponta de um *iceberg*: o baixo desempenho dos estudantes universitários brasileiros em relação à qualidade na produção escrita em Inglês/LE. Essa constatação não é fruto apenas de dados empíricos, mas teóricos e estatísticos gerados pelos instrumentos de avaliação de proficiência (SCARAMUCCI, 2000) que revelam baixo desempenho, ou seja, produção escrita cuja competência gramatical e textual é comprometida¹.

O domínio de uma escrita em Inglês/LE, nos parâmetros em que é praticada na academia, especialmente em se tratando de professores em formação, impacta em sua futura atuação em sala de aula. Durante a formação de professores, os licenciandos além de desenvolver sua proficiência em língua estrangeira, eles precisam

1 Competência gramatical relaciona-se à organização de enunciados e frases enquanto a competência textual refere-se à organização desses enunciados e frases resultando em textos coerentes e de fácil entendimento (SILVA, 2007).

apropriar-se desse conhecimento e recontextualizá-lo para sua prática profissional. Uma das diversas exigências no processo de formação é desenvolver a escrita na língua estrangeira e vivenciar práticas de estágio de docência.

Para compreender melhor essas especificidades, este artigo aborda um Estudo de Caso, gênero textual que faz parte do Relatório de Estágio de Observação. A escolha por esse gênero textual se deu por duas razões: a primeira foi em função da baixa qualidade e da grande dificuldade na produção de tal requisito obrigatório para a conclusão da disciplina Estágio de Observação, recorrente em instituições de ensino superior, em cursos de licenciaturas em Letras- Inglês; a segunda razão derivou da percepção do seu potencial de uso para a formação de professores como uma atividade de escrita acadêmica em Inglês/LE. Portanto, o Estudo de Caso se presta como meio para: a) fomentar o pensamento crítico e o posicionamento dos futuros professores em relação às práticas educacionais por eles observadas; b) gerar uma consciência reflexiva sobre a língua.

Teoricamente, este estudo se embasa na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1978), uma vez que o modelo de desenvolvimento da linguagem proposto pelo autor dá à LSF a característica de um frame teórico com uma borda tripla. Mediante a LSF, é possível: 1º) aprender a língua; 2º) aprender através da língua; 3º) aprender sobre a língua. Assim, na LSF, a gramática é vista como uma rede de escolhas significativas interligadas, instanciadas em textos. No entendimento da LSF,

(...) um texto é o produto de uma seleção em curso em uma grande rede de sistemas – um sistema de rede. A teoria sistêmica obtém seu nome do fato de que a gramática de uma língua é representada sob a

forma de sistema de redes, não como um inventário das estruturas. Claro, a estrutura é uma parte essencial da descrição; mas ela é interpretada como a forma mais externa tomada por escolhas sistêmicas, não como a característica definidora da língua. A língua é um recurso para fazer sentido, e sentido reside em padrões sistêmicos de escolha (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 23)².

A partir desse entendimento, Halliday (2004) pontua que, para se entender sobre a língua, não se pode olhar para itens lexicais específicos ou para detalhes de padrões gramaticais isolados, mas considerar a léxico-gramática da língua como um todo. A LSF vem, assim, como uma abordagem para o estudo da linguística que coloca a língua como um sistema semiótico social.

O cotejamento entre LSF e a língua inglesa contribui para o ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE a partir da noção de Metáfora Gramatical, apresentada por Halliday (1994) como uma “variação na forma de expressar um dado sentido” (HALLIDAY, 1994, p. 342)³. Assim, a Metáfora Gramatical, definida por ser recurso “pelo qual os significados podem ser fenômenos trans-codificados representados por outras categorias que não aquelas que evoluíram para representá-los” (HALLIDAY, 1994, p. 44)⁴, constituiu-se a tinta ou o recurso linguístico utilizado neste artigo para o ensino da escrita acadêmica

2 No original: “A text is the product of ongoing selection in a very large network of systems — a system network. Systemic theory gets its name from the fact that the grammar of a language is represented in the form of system networks, not as an inventory of structures. Of course, structure is an essential part of the description; but it is interpreted as the outward form taken by systemic choices, not as the defining characteristic of language. A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice”.

3 No original: “[...] metaphor as variation in the expression of a given meaning”.

4 No original: “[...] whereby meanings may be cross-coded, phenomena represented by categories other than those that evolved to represent them”.

em Inglês/LE. A escolha pelo recurso linguístico da Metáfora Gramatical se deu pela necessidade de um recorte e em função de este ser referido na literatura da LSF como um dos principais recursos utilizados na escrita acadêmica.

O objetivo deste artigo é, pelo conceito de Metáfora Gramatical, compreender como a conscientização acerca desse domínio linguístico impacta na escrita acadêmica em inglês/LE. Para tanto, serão analisados textos do gênero textual Estudo de Caso, escritos por professores em formação, aprendizes de inglês/LE, produzidos antes e depois de uma oficina que visava à conscientização acerca da metáfora gramatical ideacional para a melhoria da escrita acadêmica.

Portanto, este artigo está organizado em cinco seções, incluindo essa introdução; a segunda seção conceitua metáfora gramatical definida pela LSF; a terceira traz o desenho metodológico do estudo; a quarta seção traz análise do recurso linguístico: metáfora gramatical ideacional na escrita em inglês/LE, e finalmente, as considerações finais.

METÁFORA GRAMATICAL DEFINIDA PELA LSF

Assim como as tintas na pintura possuem propriedades e tipos que permitem que se consiga o efeito almejado, também a língua é repleta de recursos que corroboram para que se alcance um ou outro objetivo. A língua é vista pela LSF como um sistema semiótico complexo com vários níveis ou estratos (grafo-fonêmico, léxico-gramatical, semântico, por exemplo). Nesses estratos, as camadas de fraseados (léxico-gramatical) e significado (semântico) existem em uma relação estratificada de realização (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Sob esse aspecto, Halliday (2006) afirma que “para qualquer seleção de significado haverá uma sequência natural de passos que

condizem a sua realização” (p. 343)⁵. O autor considera haver dois modos de realização dos significados na língua: o modo congruente, também chamado de não-metafórico ou não marcado; e o modo incongruente, metafórico ou marcado.

É sobre esses modos que Halliday (2010) destaca que a gramática é um poderoso recurso da língua que se amplia quando a sequência entre algumas categorias se rompe no nível da realização e “uma corrente diferente de realização pode ser construída” (HALLIDAY, 2010, p. 21)⁶. Em geral, pessoas, lugares e coisas são realizados por substantivo, as ações por processos verbais, as circunstâncias por frases preposicionais e adverbiais, e assim por diante. Esta é a relação típica e congruente entre categorias gramaticais e semânticas que acontece com maior frequência na língua falada espontânea.

Conforme Liardét (2015), as realizações metafóricas descritas por Halliday (1993) representam um afastamento de uma linguagem gramaticalmente intrincada, dinâmica, em direção a uma forma de expressão lexicalmente densa, estática, exigida quando a língua precisa «sentar quieta» no modo de escrita. Esse movimento em direção a fenômenos estáveis reorganiza a língua de maneira sistemática e promove um fluxo coeso de informações em virtude da criação de “um novo tipo de conhecimento: conhecimento científico; e uma nova forma de aprendizagem” (HALLIDAY, 1993, p. 118)⁷. Porém, Halliday (1994) ressalta que essa variação na expressão não deve ser considerada totalmente sinônima, pois implica em uma escolha de significado.

5 No original: “(...) for any selection in meaning there will be a natural sequence of steps leading towards its realization”.

6 No original: “(...) a different chain of realization can be constructed”.

7 No original: “(...) a new kind of knowledge: scientific knowledge; and a new way of learning”.

Modo congruente é aquele que parece ser o mais comum por relatar uma ação, e o de uso mais frequente e estável em que cada elemento exerce sua função original: verbos assumem o papel de processos, substantivos remetem aos participantes, advérbios às circunstâncias, deixando transparecer uma “harmonia entre os estratos do texto” (SARDINHA, 2007, p. 47). O modo não-congruente ou metafórico traz uma certa tensão entre os elementos do texto, em função das mudanças em suas funções originais/diretas.

A relação direta entre os componentes e suas categorias semânticas (processos e verbos, participantes e substantivos, qualidades e adjetivos, relações lógicas e conjunções) é vista como natural entre os estratos. Segundo Martin e Rose (2005), quando isso ocorre, “a linguagem soa autêntica, convincente – [é] um relato de primeira mão sobre o que está ocorrendo” (p. 152)⁸. Essa relação natural é identificada na forma de expressão congruente, conforme exemplo:

Tabela 1

Fraseado congruente	The teacher was happy because the students had arrived. (A professora estava feliz porque os alunos tinham chegado)
Fraseado metafórico	The students' arrival made the teacher happy. (A chegada dos alunos deixou a professora feliz)

Fonte: Autoria própria.

Em “*The students' arrival made the teacher happy*” (A chegada dos alunos deixou a professora feliz), o participante e o processo da oração foram condensados no grupo nominal “*The students' arrival,*” (a chegada dos alunos) havendo um *empacotamento*; a

⁸ No original: “The language sounds, authentic, convincing – a first hand account of what went on”.

expressão *the students'* exerce a função de qualificador do núcleo *arrival*. Construções semelhantes a esta trazem consequências para a compreensão do fraseado com carga semântica mais densa.

Assim, de acordo com Halliday (1994), todos os significados podem ter mais de uma forma de realização e, às vezes, na escrita e especialmente na linguagem acadêmica, as realizações das funções semânticas da oração não são típicas, mas marcadas. Diante dessa possibilidade é que o conceito de Metáfora Gramatical é definido pelo “processo pelo qual significados são codificados multiplamente no nível da gramática” (MARTIN, 1992, p. 230)⁹. Neste aspecto, “a qualidade distintiva da linguagem científica encontra-se na léxico-gramática (no fraseado) como um todo, e qualquer resposta que gera no leitor é uma resposta aos padrões gerais do discurso” (HALLIDAY; MARTIN, 1993, p. 4)¹⁰.

Para explicar as mudanças entre as interações concretas, congruentes da língua do uso coloquial e as abstratas e incongruentes da escrita, na LSF há dois modelos. A esse respeito, Devrim (2015) destaca o modelo estratal (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY, 1988; HALLIDAY, 1998; MARTIN, 1992; HALLIDAY, 1993) e o modelo semântico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999). Embora os modelos estratal e semântico difiram na sua teorização e definição acerca da Metáfora Gramatical, eles se aproximam muito, visto que o modelo semântico é um desdobramento do modelo estratal.

Como o ensino da Metáfora Gramatical no contexto universitário não é recorrente, ao menos no contexto em que se deu a pesquisa,

9 No original: “(...) the process whereby meanings are multiply coded at the level of grammar”.

10 No original: “The distinctive quality of scientific language lies in the lexicogrammar (the ‘wording’) as a whole, and any response it engenders in the reader is a response to the total patterns of the discourse”.

optou-se pelo modelo teórico estratal, que, por ser a primeira vez que os alunos tinham acesso a esse recurso, pareceu mais aplicável para o ensino. A razão para seguir esse viés conceitual, segundo Devrim (2015), é devido ao fato de ser este o modelo que categoriza a metáfora de forma mais concisa.

Assim, em consonância com o modelo estratal, Halliday (1985) considera dois tipos de Metáforas Gramaticais: interpessoal e ideacional. O primeiro indica modos alternativos para expressar significados modais ou de comandos; o segundo tipo expressa significados experienciais e consiste, entre outros aspectos, na transformação de ideias concretas em abstratas através do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003).

A nominalização constitui um recurso basilar para a composição de textos produzidos em contextos acadêmicos e científicos. Na escrita acadêmica, a *Metáfora Gramatical* ideacional é, conforme Halliday (1993), o recurso linguístico que fornece o caráter mais científico da escrita, responsável pelo encapsulamento ou empacotamento do texto, o que o torna mais denso lexicalmente. Deste modo, em função da associação entre Metáfora Gramatical ideacional e escrita acadêmica, foi desenvolvido neste artigo o estudo acerca da Metáfora Gramatical do tipo ideacional.

Dentre as razões que justificam esse recurso linguístico para compreender a densidade da escrita acadêmica, Halliday e Webster (2009) afirmam que, “com a Metáfora Gramatical, o cientista pode fazer o mundo ficar imóvel, ou transformá-lo em um composto único de coisas, ou até mesmo criar novas realidades virtuais”

(p. 4)¹¹. Ao contestar porque a ciência exige a nominalização, os autores afirmam:

(...) o núcleo de um texto científico é o desenvolvimento de uma corrente do raciocínio (baseada finalmente em experiências) em que cada etapa conduz à seguinte. Mas, a fim de prosseguir para a próxima etapa é necessário repetir o que foi dito antes e passar a ser usado como um trampolim para o próximo movimento. (HALLIDAY; WEBSTER 2009, p. 4)¹².

Desse modo, segundo Halliday e Webster (2009), a gramática ‘empacota’ o que já foi dito em orações anteriores e retoma o passo anterior no experimento, por exemplo, através do processo de nominalização.

O mecanismo da Metáfora Gramatical ideacional, conforme salienta Halliday (2004), não é aprendido em conversas espontâneas com as quais a criança está em contato diariamente, nem mesmo na língua materna. O autor destaca que, embora no ensino fundamental o aluno já tenha contato com uma linguagem mais metaforizada, é apenas no ensino médio que o aprendiz passaria, de fato, a lidar com a Metáfora Gramatical ideacional, tanto na compreensão como na produção textual. Porém, nem sempre esse processo é comum e automático, o que impacta na escrita acadêmica com problemas, requerendo o ensino formal do emprego da *Metáfora Gramatical*. Seu domínio empodera os escritores, visto que:

(...) a Metáfora Gramatical do tipo ideacional é principalmente uma estratégia que nos permite

11 No original: “With grammatical metaphor, the scientist can make the world stand still, or turn it into one consisting only of things, or even create new, virtual realities”.

12 No original: “The core of a scientific text was the development of a chain of reasoning (ultimately based on experiments) in which each step led on to the next. But in order to lead on to the next step you have to be able to repeat what has gone before and is now being used as a springboard for the next move”.

transformar nossa experiência de mundo: o modelo de experiência interpretado de modo congruente é reconstruído no modelo metafórico, criando um modelo distante de nossa experiência cotidiana, – mas o que fez a ciência moderna possível. (HALLIDAY, 2004, p. 646)¹³.

Assim, a Metáfora Gramatical ideacional indica modos alternativos para a expressão de significados experienciais. As realizações metafóricas representam um movimento que distinguem aquela linguagem gramaticalmente intrincada, com muitas ações, típica de um discurso oral desprovido de monitoramento, em direção a uma forma de expressão lexicalmente densa, estática requerida no modo de escrita que se espera em gêneros que circulam na academia (HALLIDAY, 1993). Este movimento em direção a fenômenos estáveis reorganiza a linguagem sistematicamente, promovendo um fluxo de informações.

Dado o efeito que a Metáfora Gramatical confere à escrita, contribuindo para transmutar, quando necessário, de uma escrita menos científica para uma escrita mais científica, o processo de ensino desse recurso linguístico assume grande importância. O conhecimento e a conscientização acerca do uso da Metáfora Gramatical habilitam os participantes deste estudo para que melhorem sua própria escrita de forma autônoma.

Na LSF a noção de um processo pertence à metafunção ideacional. Um processo é um aspecto pelo qual se pode representar e moldar a realidade que vivemos como seres humanos. Desse modo, Metáfora Gramatical Ideacional é um recurso poderoso na gramática de uma língua pelo qual a expressão desses significados (tais como processos, qualidades e entidades)

13 No original: "(...) grammatical metaphor of the ideational kind is primarily a strategy enabling us to transform our experience of the world: the model of experience construed in the congruent mode is reconstrued in the metaphorical mode, creating a model that is further removed from our everyday experience — but which has made modern science possible".

é estendida para além de suas codificações padrões (orações, adjetivos e substantivos, respectivamente) para expressar significados diferentes. Uma contribuição importante da LSF, relativa à metáfora ideacional, diz respeito ao estudo de que formas específicas podem ser usadas para expressar significados específicos. Neste contexto, Halliday (1998) propôs um modelo mostrando que certas formas (especialmente sintagmas) são mais suscetíveis de serem utilizadas como formas metafóricas do que quaisquer outros tipos de expressões.

Em suma, a Metáfora Gramatical Ideacional experiencial é a construção metafórica de sentido em que (a) um processo é realizado através de um nome, e (b) uma qualidade é realizada através de um nome. Assim, no contexto deste estudo, os sufixos em língua inglesa que podem funcionar como transformadores de processos em substantivos, realizando a nominalização incluem:

Tabela 2 - Sufixos formadores de substantivo

SUFIXO	SUBSTANTIVO	SUFIXO	SUBSTANTIVO
-age	baggage, village, postage	-ment	amazement, disappointment, parliament
-al	arrival, burial, deferral	-ness	happiness, kindness, usefulness
-ance/-ence	reliance, defence, insistence	-ry	entry, ministry, robbery
-dom	boredom, freedom, kingdom	-ship	friendship, membership, workmanship
-hood	brotherhood, childhood, neighbourhood	-sion/-tion/-xion	expression, population, complexion
-ism	capitalism, Marxism, socialism	-ing	searching, shipping, reading, writing
-ity/-ty	brutality, equality, cruelty		

Fonte: Cambridge Dictionary¹⁴.

14 Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/word-formation/suffixes>. Acesso em: 01 dez. 2018.

Portanto, com a transformação de processos em nomes a partir do recurso linguístico da *metáfora gramatical ideacional* é conferido ao texto acadêmico uma maior densidade lexical e o constitui como tal.

DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa e alia teoria e prática (DÖRNYEI, 2007). Metodologicamente está orientado para buscar soluções, pela identificação e reflexão acerca do problema, planejamento para solucioná-lo, ação, observação e novamente reflexão (McMILLAN; WERGIN, 2010). Portanto, envolve um movimento contínuo que se define por pesquisa-ação.

A reflexão sobre a prática contribui para a compreensão do ambiente escolar e resulta em ações educativas voltadas para o ensino e aprendizagem (DÖRNYEI, 2007). Assim, este estudo resulta de uma inquietação advinda da prática, passa pela pesquisa e reverbera diretamente na sala de aula, pensando em ações possíveis.

O contexto da pesquisa é uma Universidade Comunitária situada no Sul do Brasil, que oferece curso de Licenciatura em Português/ Inglês em 4 anos e meio, com uma carga horária total de 3.615 horas, incluindo as práticas de Estágio. Este estudo considerou as exigências de final de curso, visto que a partir do 7º semestre, são oferecidas disciplinas de Estágio de Observação (no 7º), e Estágios de Docência no Ensino Fundamental (8º) e Médio (9º). Por essa razão, optou-se por oferecer as oficinas para os alunos concluintes e se considerou que seriam concluintes os alunos desses semestres, respectivamente.

Os participantes do estudo foram treze alunos dos semestres finais do Curso de Letras. Ressalta-se que esses participantes que ingressam no curso de Letras apresentam níveis muito variados de Inglês. Alguns

nunca tiveram esse idioma, nem mesmo durante o Ensino Médio, e outros que já são professores em escolas de Idiomas e até em escolas particulares da região.

Os dados analisados são textos do gênero textual Estudo de Caso, escritos por professores em formação e aprendizes de inglês/LE, gerados antes e depois de uma oficina: “Desenvolvendo a Escrita Acadêmica em ILE: Relatório de Observação/Estudo de Caso”. A oficina foi oferecida gratuitamente aos alunos concluintes e em laboratório de informática.

A metodologia utilizada nas oficinas seguiu o Programa Ler para Aprender, a partir dos pressupostos teóricos da LSF (ROSE, 2012, 2014, 2015, 2017a/b/c/d, 2018 a/b; MARTIN, 2000; MARTIN; ROSE, 2005; ROSE; MARTIN, 2012). Foram quatro oficinas presenciais com duração de três horas cada uma, no período de novembro de 2018. As oficinas tiveram um componente virtual, no formato de um ambiente virtual, que serviu apenas para a postagem do material.

A coleta se deu em dois momentos: os alunos assistiram a um vídeo, no ambiente virtual, de uma aula de língua inglesa e, em seguida, escreveram, em Inglês, um Estudo de Caso (E.C). O propósito da tarefa foi experienciar parte da prática que ocorre na disciplina de Estágio de Observação: assistir a uma aula e produzir um E.C. Esse passo da coleta de dados ocorreu em dois momentos – antes e depois das oficinas; portanto, a tarefa inicial foi denominada E.C.1, e a que ocorreu após a implementação das oficinas, E.C.2.

Para a análise dos dados foi utilizado o programa *AntConc*, desenvolvido por Lawrence Anthony e disponível para *download*¹⁵ em versões para Windows, Mac e Linux. O programa é

15 Disponível em: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>.

uma ferramenta gratuita de análise de *corpus* para concordância e análise de textos. Os passos seguidos foram: primeiro, a identificação das nominalizações feita por meio da ferramenta *Concordance* do programa *AntConc*, alimentado com os sufixos formadores de substantivo. A análise foi feita manualmente, realizada a partir de cada sufixo identificado na primeira ferramenta para a validação e descarte de variações que não funcionaram metaforicamente. Nessa ocasião, as ocorrências foram analisadas, uma a uma, para ver se se tratavam de fato de realizações metafóricas. Terceiro, a ferramenta *KWIC* (Key Word in Context/*Palavras Chaves em Contexto*) permite verificar se um determinado sufixo funciona como um verbo ou se trata de uma realização congruente. Quarto, a ferramenta *Clusters/N-Grams* gera uma lista com o resultado da pesquisa, conforme a ordem escolhida, e agrupa os resultados gerados na *Concordance* ou *Concordance Plot* com as palavras mais próximas à esquerda ou à direita do termo de pesquisa. Pode-se selecionar o tamanho mínimo e máximo (número de palavras) em cada conjunto e a frequência mínima de conjuntos exibidos, o que possibilita localizar expressões comuns em todo o *corpus*. Assim, foi feito um levantamento quantitativo e qualitativo para indicar as ocorrências metafóricas antes e depois da oficina.

RECURSO LINGUÍSTICO: METÁFORA GRAMATICAL IDEACIONAL NA ESCRITA EM INGLÊS/LE

Para a verificação das ocorrências de nominalizações, utilizou-se a ferramenta *Concordance*. Para tanto, procedeu-se à busca pelas nominalizações conforme segue:

- a) os dados foram salvos em formato *txt* e carregados no programa *AntConc*; (b) a ferramenta *Concordance* foi

acionada; e (c) a ferramenta foi alimentada com os sufixos capazes de transformar processos (verbos) em nomes ou grupos nominais (substantivos). A Tabela 01 fornece os números totais do *corpus*:

Tabela 3 - Tarefa, total de palavras, tipos de palavras

Tarefa	Temática	Propósito comunicativo	No. textos	Total de palavras	Tipos de palavras
E.C.1	Observação de Aula de Inglês/LE	Observar uma aula de Inglês a partir de um vídeo (Vídeo 1) e escrever um E.C. com base na aula observada.	13	3808	691
E.C.2	Observação de Aula de Inglês/LE	Observar uma aula de Inglês a partir de um vídeo (Vídeo 2) e escrever um E.C. com base na aula observada.	13	4208	889
TOTAL			26	8016	1580

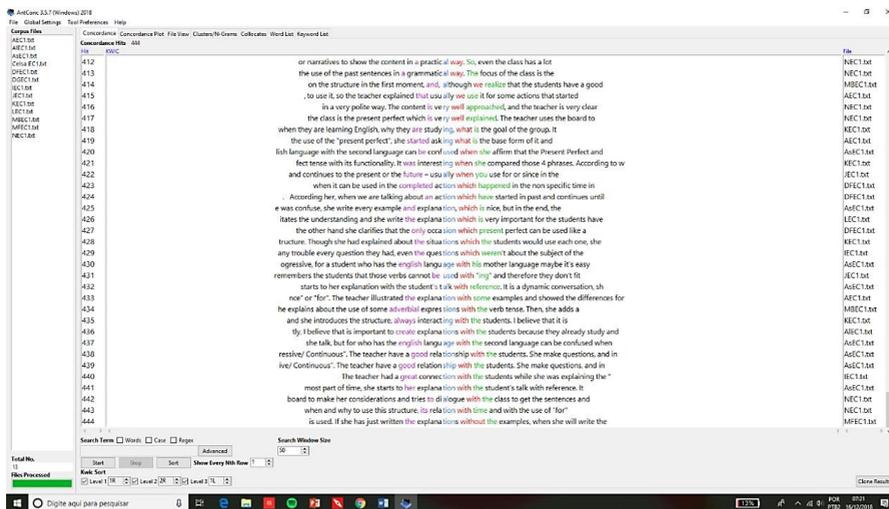
Fonte: Autoria própria.

A Tabela 01 resume o total de palavras e a quantidade de tipos de palavras em cada E.C. Desse levantamento holístico, procedeu-se o tratamento analítico dos dois casos (E.C.1 e E.C.2) e compararam-se os resultados.

ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO 1 (E.C.1)

O programa *AntConc* foi alimentado com as 3808 palavras dos 13 textos do E.C.1. Para tanto, no campo da busca avançada, foram inseridos todos os sufixos formadores de substantivo na língua inglesa, obtendo-se as ocorrências de nominalizações, conforme Figura 01:

Figura 01 - Ferramenta Concordance e KWIC E.C.1



Fonte: Autoria própria.

O resultado indicou 444 ocorrências dos sufixos com os quais a ferramenta foi alimentada. A seguir, com a ferramenta KWIC, responsável por alinhar as palavras em contexto e, assim, permitir a análise com a visão *ao redor*¹⁶, foi feita uma verificação de cada ocorrência para validar se aquele sufixo encontrado na busca representava de fato uma nominalização. Em azul, aparecem os sufixos formadores de substantivos, e os termos que perfazem o contexto aparecem destacados em lilás, vermelho e verde, respectivamente. Por meio desse contexto, é possível fazer a validação ou não da ocorrência de nominalização.

Para maior acurácia na validação, utilizou-se a ferramenta *File View*, que apresenta integralmente na tela o texto de cada

¹⁶ Uma das perspectivas oferecidas pela visão trinocular trazida pela LSF. A perspectiva trinocular da LSF olha os dados de três ângulos: ao olhar ao redor (nas relações funcionais), descreve as opções sistêmicas e a relação com os elementos do entorno.

participante, permitindo uma visualização e análise dentro de um contexto ainda maior e sua localização no texto.

Assim, das 444 ocorrências encontradas pelo programa, apenas 12 nominalizações foram validadas por meio das ferramentas descritas acima, perfazendo um total de 50 ocorrências, conforme demonstrado no Quadro 02:

Tabela 4 - Nominalizações e suas ocorrências no E.C.1

	Nominalizações	Ocorrências no E.C.1
01	Approach	4
02	Communication	1
03	Conversation	1
04	Explanation	12
05	Functionality	1
06	Interaction	2
07	Learning	3
08	Meanings	1
09	Participation	1
10	Questions	10
11	Teaching	1
12	Use	10

Fonte: Autoria própria.

As ocorrências de nominalizações validadas, dispostas em ordem alfabética, indicam que houve três nominalizações mais recorrentes: *explanation* com 12 ocorrências, *questions* e *use* com 10 ocorrências cada. Dessas, percebe-se que 9 nominalizações foram pouco recorrentes, aparecendo 1, 2, 3 ou 4 vezes, e 3 nominalizações foram mais recorrentes, perfazendo 10 e 12 vezes. As ocorrências nominalizadas de *questions*, *explanation* e *use* (*perguntas*, *explicação* e *uso*) revelam termos mais comuns, de baixa complexidade, de um

léxico do uso coloquial. Já termos como *teaching*, significando o ensino ocorreram uma única vez. No caso *teaching* (o ensino), o termo estaria sendo usado como uma nominalização de fato e não um verbo no gerúndio – o que é mais habitual da linguagem não acadêmica, além de indicar uso do cotidiano, muito provavelmente por conter características de usos em contexto de aprendizagem de Inglês/LE.

Com relação às nominalizações com o sufixo “ion”, o termo *questions* aparece em seu contexto de uso. Observa-se que o termo nem sempre fora usado de fato como uma nominalização – que é a transformação de um processo em uma forma nominal –, mas como um simples substantivo.

Figura 02 - Concordance da ocorrência QUESTIONS no E.C.1

The screenshot shows the AntConc 3.5.7 interface. The search term is 'QUESTIONS'. The concordance hits are as follows:

Hit	KWIC	File
1	rd and the students point some questions about the difference c	MBEC1.txt
2	d the students participated with questions about the Present Per	LEC1.txt
3	hip with the students. She make questions, and in the most part	AsEC1.txt
4	hey seemed eager to have their questions answered and they w	JEC1.txt
5	rtant for the class. The students' questions help in the explanatio	LEC1.txt
6	he class interesting, the teacher questions her students constant	NEC1.txt
7	planation because normally the questions is about what the teach	LEC1.txt
8	nd barely answers her students questions. It's a completely teach	MBEC1.txt
9	even answer appropriately the questions made by the teacher.	MBEC1.txt
10	t have the opportunity to make questions or even answer appr	MBEC1.txt
11	ad an opportunity, making their questions something to be ans	IEC1.txt
12	nd leave the students with more questions than answers.	JEC1.txt
13	Time is limited. The students ask questions, they have doubts bet	CEC1.txt
14	ery question they had, even the questions which weren't about t	IEC1.txt

Fonte: Autoria própria.

Observe a ocorrência de número 13, a palavra *questions* usada logo após o verbo *asks* configura-se em um substantivo, conforme

exemplo que segue de ocorrência congruente (não metafórica) produzida por um dos participantes. Exemplo (01):

Ocorrência Congruente	(13) <i>The students ask questions, they have doubts.</i>
Tradução	Os alunos fazem perguntas, eles têm dúvidas
Mapeamento	o participante: os alunos à o processo: fazem à o complemento objeto do verbo: perguntas o participante: eles à o processo: têm à o complemento objeto do verbo: dúvidas

No exemplo (01), o fraseado apresenta uma realização congruente, não-marcada semântica e léxico-gramaticalmente. Em uma construção assim, os termos desempenham seus papéis originais de participantes e processos, recorrentes em um discurso oral, não-monitorado. Igualmente, em outro fraseado, verifica-se uma construção congruente, além de uma inadequação léxico-gramatical no verbo empregado no exemplo (02):

Ocorrência Congruente	(3) <i>She make questions.</i>
Tradução	Ela faz perguntas
Mapeamento	Participante: ela à processo: faz à complemento objeto do verbo: perguntas

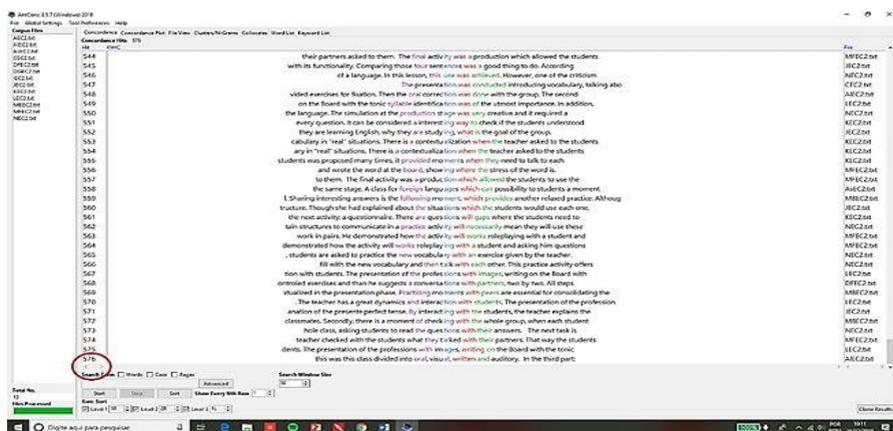
Desse modo, esse olhar para os dados aponta para o fato de que construções metafóricas, marcadas e responsáveis por imprimir uma tensão léxico-gramatical ao fraseado, foram pouco presentes no E.C.1. Na tentativa de entender o que esses dados sugerem, recorreu-se a Halliday (1994) para quem a Metáfora Gramatical é uma etapa tardia e muito mais complexa na evolução do desenvolvimento da linguagem e talvez, por isso, os participantes que estão aprendendo Inglês/LE, apesar de concluintes do curso, não tenham um alto domínio desse recurso responsável pelas nominalizações na língua inglesa.

Para entender melhor esse complexo funcionamento da língua do aprendiz de LE, apresenta-se a análise de trechos produzidos para o E.C.2. A escrita desses textos ocorreu após a implementação da oficina.

ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO 2 (E.C.2)

Igualmente ao ocorrido em relação ao E.C.1 procedeu-se à análise em relação ao E.C.2, cujos dados foram gerados após oficina. Desse modo, após alimentar a ferramenta *Concordance* do programa *AntConc* novamente com a lista de sufixos formadores de substantivo, o resultado da busca revelou 576 ocorrências:

Figura 03 - Ferramenta *Concordance E.C.2*

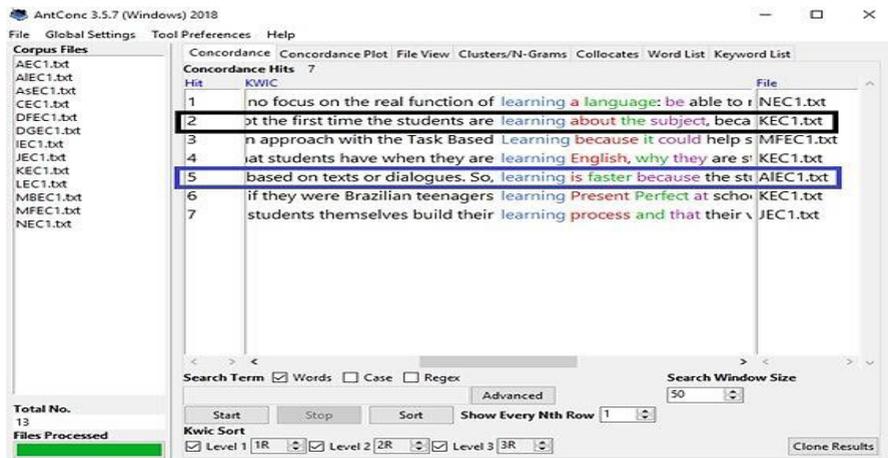


Fonte: Autoria própria.

A partir das 576 ocorrências levantadas pela ferramenta, procedeu-se à validação das nominalizações existentes no texto com o uso da ferramenta *Concordance* e KWIC para a verificação da palavra em seu contexto de uso. Foi utilizada também a ferramenta *Clusters/N-gram*, a fim de ver o termo agrupado com outros para poder atribuir seu valor linguístico. Um exemplo dessa verificação

e a validação de nominalização é ilustrado com a palavra *learning* na Figura 04 que mostra a tela da ferramenta utilizada.

Figura 04 - Ferramenta KWIC E.C.2



Fonte: Autoria própria.

Ao fazer a validação da ocorrência *learning* verificou-se 7 ocorrências. Percebe-se que nem sempre o sufixo *-ing* serviu para formar um substantivo configurando a nominalização. Na ocorrência de número 2, o sufixo *-ing* marca o processo verbal no gerúndio, ou particípio presente no Inglês, construindo, assim, uma realização congruente, não-metafórica, como pode ser visto no exemplo 03:

Ocorrência Congruente	(2) <i>the students are learning</i> about the subject, because they contribute a lot with right answers. (K E.C.1)
Tradução	<u>os alunos estão aprendendo</u> sobre o assunto, pois eles contribuem bastante com respostas corretas.
Mapeamento	Participante: os alunos à processo: estão aprendendo

Já na ocorrência 5, percebe-se o termo *learning* usado de maneira diferente, se comparado ao exemplo 03, formando uma construção metafórica, não-congruente, como pode ser vista no exemplo 04:

Ocorrência Metafórica	(5) So, <i>learning</i> is faster because the student can learn from the context of language use. (AL E.C.1)
Tradução	Assim, a aprendizagem é mais rápida, porque o aluno pode aprender a partir do contexto do uso da língua.
Remapeamento	Participante: a aprendizagem à processo: é

O exemplo mostra uma construção metafórica, marcada, em que o sufixo *-ing* modifica a categoria gramatical e transforma processo (verbo) em substantivo, fazendo a nominalização. Nesse caso, o termo passa a figurar como participante (sujeito) da oração: a aprendizagem. Após a validação concluída, foram levantadas as nominalizações presentes no E.C.2 dos participantes, conforme o Quadro 03.

Quadro 03 - Nominalizações e suas ocorrências no E.C.2

Nominalizações		EC 2
01	Ability	3
02	Approach	16
03	Assistance	2
04	Checking	3
05	Collaboration	1
06	Communication	3
07	Conversation	8
08	Correction	1
09	Criticism	1
10	Development	1
11	Discussions	1
12	Drilling	1

13	Eliciting	1
14	Experiences	2
15	Explanation	4
16	Functionality	1
17	Highlighting	1
18	Identification	1
19	Instructions	2
20	Interaction	3
21	Learning	4
22	Meanings	2
23	Mediation	1
24	Modeling	1
25	Participation	4
26	Practicing	2
27	Presentation	14
28	Production	8
29	Production	7
30	Pronunciation	10
31	Questioning	2
32	Questions	8
33	Repetition	5
34	Sharing	2
35	Steps	4
36	Teaching	3
37	Use	10
38	Variety	1
39	Writing	3

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 03 apresenta em ordem alfabética as nominalizações e suas respectivas ocorrências nos 13 textos produzidos para o

E.C.2. Os resultados evidenciam uma variação maior nos tipos de nominalizações presentes no E.C.2 e também maior ocorrência do recurso linguístico na escrita. Os exemplos a seguir mostram excertos da escrita dos participantes ao produzirem o E.C.2 em que é possível perceber outro tom atribuído ao texto com a escolha feita ao utilizar nominalizações, conforme exemplo (05).

Ocorrência Metafórica	The constant participation of the students sets a comfortable environment, though the great amount of repetition and exposition of the students. (M E.C.2)
Tradução	A constante participação dos alunos forma um ambiente confortável, através da grande quantidade de repetições e exposição dos alunos.
Remapeamento	Participante: a constante participação à processo: forma

No exemplo 05 percebe-se que o participante, ao escolher usar “a constante participação dos alunos”, promoveu uma tensão léxico-gramatical com seu fraseado, pois o termo *participação* figura como núcleo do sujeito e não como processo, impactando em mudanças nas funções originais dos termos, diferenciando-a da construção congruente, não marcada.

Por sua vez, no exemplo 06, o termo *repetição* desempenha a função de núcleo do sujeito do fraseado e a professora, que seria o participante, quem pede a repetição, nem aparece.

Ocorrência Metafórica	Repetition is requested in almost every moment.” (M E.C.2)
Tradução	A repetição é solicitada em quase todo o momento.
Mapeamento	Participante: a repetição à processo: é

Os seguintes trechos escritos pelo mesmo participante no exemplo 07 e 07' indicam a mudança na forma de organização dos fraseados antes e depois da Oficina. No exemplo 07, foram utilizadas construções congruentes, não-metafóricas, enquanto que no Exemplo 07' os fraseados foram construídos de forma não-congruente, metafórica.

Exemplo 07 – E.C. 1:

The teacher explains the content very briefly, giving a great amount of information and examples. She focuses on the structure in the first moment [...]. In addition to that, the teacher seems to have already studied the progressive aspect of the verb before [...] She limits the study of the language to grammar knowledge and fixed definitions. Besides that, she spends too much time talking and barely answers her students' questions.

(A professora explica o conteúdo muito brevemente, dando uma grande quantidade de informações e exemplos. Ela foca na estrutura no primeiro momento [...]. Além disso, a professora parece já ter estudado o aspecto progressivo do verbo antes [...] Ela limita o estudo da língua ao conhecimento gramatical e definições estanques. Além disso, ela passa tempo demais conversando e mal responde às perguntas dos alunos.)

No trecho, o participante da ação (a professora) aparece mencionado, através de substantivo ou pronomes, em todas as frases, como sujeito da ação seguida pelo processo, conforme destaque em itálico (na versão em Inglês e na tradução). Nesse trecho, não há fraseados metafóricos, mas inúmeros fraseados congruentes.

Já no trecho produzido pelo mesmo participante (exemplo 07') após a oficina, vê-se muitas construções não-congruentes.

Exemplo 07' - E.C. 2:

The practice is divided into a writing activity, controlled practice and freer practice. The first is done individually. There is a set a of sentences in which the students have to write the name of the job according to the description that follows in the sentence. Its objective is to consolidate the meaning to the word, focusing on vocabulary [...]. In the moment of checking the answers students work in peers first, also practicing to say the words with their classmates. Secondly, there is a moment of checking with the whole group, when each student is asked to read a sentence.

(A prática é dividida em uma atividade de escrita, prática controlada e prática mais livre. A primeira é feita individualmente. Há um conjunto das sentenças em que os alunos têm de escrever o nome do trabalho de acordo com a descrição que se segue na frase. Seu objetivo é consolidar o significado da palavra, com foco em vocabulário [...]. No momento de verificar as respostas os alunos trabalham em pares primeiro, também praticando dizer as palavras para seus colegas de classe. Em segundo lugar, há um momento de verificação com todo o grupo, quando cada aluno é convidado a ler uma frase.)

No trecho do exemplo 07', elaborado com construções metafóricas, percebe-se em primeiro lugar que a professora – principal participante referida em todos os fraseados no exemplo 07 – não aparece mencionada uma única vez. Muitos dos processos foram transformados em participantes, observáveis em vários fraseados no trecho.

A fim de mostrar de forma mais detalhada as diferenças entre os dois trechos, no que tange às construções utilizadas, reapresentam-se os seguintes fraseados retirados primeiramente do exemplo 07 e, em seguida, as construções realizadas no exemplo 07':

Ocorrência Congruente 1	<i>The teacher explains the content...</i>
Tradução	<i>A professora explica o conteúdo....</i>
Mapeamento:	Participante: <i>a professora</i> à processo: <i>explica</i>
Ocorrência Congruente 2	<i>She focuses on the structure</i>
Tradução	<i>Ela foca na estrutura</i>
Mapeamento:	Participante: Ela (<i>a professora</i>) à processo: <i>foca</i>
Ocorrência Congruente 3	<i>the teacher seems to have</i>
Tradução	<i>a professora parece já ter</i>
Mapeamento:	Participante: <i>a professora</i> à processo: <i>explica</i>
Ocorrência Congruente 4	<i>She limits the study</i>
Tradução	<i>Ela limita o estudo</i>
Mapeamento:	Participante: Ela (<i>a professora</i>) à processo: <i>limita</i>
Ocorrência Congruente 5	<i>she spends too much time</i>
Tradução	<i>ela passa tempo demais</i>
Mapeamento:	Participante: Ela (<i>a professora</i>) à processo: <i>passa</i>

Essas construções, retiradas do exemplo 07, mostram uma escolha por construções congruentes, não-marcadas, em que aparece o participante – o sujeito- repetido várias vezes e marcado em *itálico*; e os processos – os verbos – descritos de uma forma muito próxima da forma oral, não monitorada, aparecendo também destacados em *itálico*. A primeira ocorrência poderia ter sido construída de uma forma metafórica se o participante tivesse optado pela seguinte construção, transformando “a explicação” (que antes era processo) em participante:

Ocorrência	<i>The content explanation is very brief</i>
Congruente 1	
Tradução	<i>A explicação do conteúdo é muito breve....</i>
Mapeamento	Participante: <i>a explicação</i> à processo: <i>é</i>

O trecho produzido após a implementação da oficina (Exemplo 07') apresenta as seguintes construções:

Ocorrência Metafórica 1	<i>The practice is divided into...</i>
Tradução	<i>A prática é dividida em...</i>
Mapeamento	Participante: <i>a prática</i> à processo: <i>é</i>
Ocorrência Metafórica 2	<i>The first is done...</i>
Tradução	<i>A primeira é feita...</i>
Mapeamento	Participante: <i>a primeira</i> à processo: <i>é</i>
Ocorrência Metafórica 3	<i>Its objective is...</i>
Tradução	<i>Seu objetivo é...</i>
Mapeamento	Participante: <i>seu objetivo</i> à processo: <i>é</i>

Essas construções produzidas após a implementação da oficina mostram a escolha do participante por uma linguagem mais marcada que se distancia de uma linguagem coloquial como se pode ver na ocorrência em que foram feitos encapsulamentos:

Ocorrência Metafórica 1	<i>The practice is divided into...</i>
Tradução	<i>A prática é dividida em...</i>
Mapeamento	Participante: <i>a prática</i> à processo: <i>é</i>

Caso essa construção tivesse sido produzida por meio de um modo congruente, ficaria provavelmente assim:

Ocorrência Congruente 1	<i>The students have to make a writing activity, a controlled practice and free practice activity.</i>
Tradução	<i>Os alunos têm de fazer uma atividade de escrita, uma atividade de prática controlada e uma de prática livre.</i>
Mapeamento	Participante: <i>os alunos</i> à processo: <i>têm</i>

Portanto, o Quadro 04, a seguir, resume os resultados da análise comparativa entre os tipos e ocorrências de nominalizações produzidas antes da oficina nos E.C.1 e depois no E.C.2.

Quadro 04 - Comparativo entre as ocorrências de nominalizações nos E.C.1 e E.C.2

01	Ability	0	3
02	Approach	4	16
03	Assistance	0	2
04	Checking	0	3
05	Collaboration	0	1
06	Communication	1	3
07	Conversation	1	8
08	Correction	0	1
09	Criticism	0	1
10	Development	0	1
11	Discussions	0	1
12	Drilling	0	1
13	Eliciting	0	1
14	Experiences	0	2
15	Explanation	12	4
16	Functionality	1	1
17	Highlighting	0	1

18	Identification	0	1
19	Instructions	0	2
20	Interaction	2	3
21	Learning	3	4
22	Meanings	1	2
23	Mediation	0	1
24	Modeling	0	1
25	Participation	1	4
26	Practicing	0	2
27	Presentation	0	14
28	Production	0	8
29	Pronunciation	0	10
30	Questioning	0	2
31	Questions	10	8
32	Repetition	0	5
33	Sharing	0	2
34	Steps	0	4
35	Teaching	1	3
36	Use	10	10
37	Variety	0	1
38	Writing	0	3

Fonte: Autoria Própria.

O Quadro 04 compara as ocorrências e os tipos de nominalização no E.C.1 e no E.C.2. Percebe-se que os dois únicos tipos de nominalização mais recorrentes no E.C.1 em relação ao E.C.2 foram *explanation* (explicação) e *questions* (perguntas). Já a ocorrência *use*, que aparece no E.C.1 e no E.C.2, coincidentemente com 10 ocorrências em cada um, pode indicar um léxico mais comum, por isso recorrente do mesmo modo em ambos E.C. Os demais 36 tipos de nominalizações apareceram com maior frequência em E.C.2.

Os resultados mostram que muitos tipos de nominalização não apareceram no E.C.1, e as ocorrências presentes no E.C.2 – mais do que quantidade – revelam qualidade na escrita acadêmica dos participantes ao conferirem uma tensão léxico-gramatical em sua escrita, uma vez que escolheram empregar elementos no texto com mudanças em suas funções originais, em vez de construções congruentes, não marcadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a metáfora gramatical e sua contribuição para o domínio linguístico da escrita acadêmica em inglês/LE. Os dados revelaram o quanto a conscientização acerca da metáfora gramatical, adquirida por participarem da oficina, orientada metodologicamente pelo Programa Ler Para Aprender, impactou na qualidade da escrita acadêmica dos participantes da pesquisa, além de gerar uma consciência reflexiva sobre a língua.

Os resultados mostraram que o ensino desse recurso também requer experiência e prática tanto do pesquisador, quanto do aluno. Isso se deve ao fato de ser um recurso linguístico que ocorre em uma fase tardia no desenvolvimento da linguagem, sendo mais complexo e elaborado, mesmo na L1, e em virtude de se ter gerado dados em contexto de pesquisa-ação.

A contribuição deste estudo no que tange ao ensino do recurso linguístico impactou positivamente nas ocorrências de nominalizações na escrita em Inglês/LE dos participantes, embora estudos complementares sejam necessários para verificar esse domínio. Ao conscientizar o aluno acerca da metáfora gramatical e seu impacto sobre a escrita acadêmica se está cumprindo com uma

das contribuições principais da LSF que é “compreender a qualidade dos textos: por que um texto significa o que ele significa, e por que é valorizado como é” (HALLIDAY, 1994, p. XXIX).

REFERÊNCIAS

- DEVIRIM, Devo, Y. *Development of grammatical metaphor in academic literacy though online language support*. Australia: Unpublished Ph.D. dissertation, University of Sydney, 2013.
- DEVIRIM, Devo. Y. Grammatical Metaphors: What do we mean? What exactly are we researching? *Functional Linguistics*. n. 23, p. 32-51, 2015.
- DÖRNYEI, Zoltan. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. ‘On the Language of Physical Science’. Mohsen Ghadessy (Ed.) *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features*. (OLS). London: Pinter, p. 162-178, 1988.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Introduction: how big is a language? On the power of language. In: *the language of science*. London: continuum, 2004.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Spoken and written modes of meaning*. Article published by Armidale CAE for the Language in Education Conference. Armidale, November, 1985.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Text, discourse and information: a systemic- funcional overview*. Paper presented at Tongji University, November 2010.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. The Construction of Knowledge and Value in the Grammar of Scientific Discourse, with Reference to Charles Darwin’s The Origin of Species. Coulthard, Malcolm (Ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London/ New York: Routledge, p. 136-156, 1994.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. The Notion of ‘Context’. In Language Education. Mohsen Ghadessy (Ed.) *Text and Context in Functional Linguistics*. (CILT169). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 1-24, 1998.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Towards a Language-based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, n. 5, v. 2, p. 93-116, 1993.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Written language, standard language, global language. In: *World Englishes*. n. 4, v. 22, p. 405-418, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MARTIN, Jim Robert. *Writing science: Literacy and discourse power*. London: Falmer Press, 1993.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London/New York: Cassell, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. 3.ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. 4.ed. London: Arnold. 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; WEBSTER, Jonathan. (Orgs.). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2009.

HEYVAERT, L. Nominalization as grammatical metaphor. On the need for a radically systemic and metafunctional approach. In: SIMON-VANDENBERGEN, A.M.; TAVERNIERS, M. *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: Benjamins, p. 65-99, 2003.

LIARDET, Cassi. L. Academic literacy and grammatical metaphor: mapping development. *International TESOL Journal*. n. 1, v. 10, p. 29-46, 2015.

MARTIN, Jim Robert. 'Grammar meets Genre. Reflections on the Sydney School'. In *Arts: the journal of the Sydney University Arts Association*. n. 22, p. 47-95, 2000.

MARTIN, Jim Robert. *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, Jim Robert; ROSE, David. Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In MARTIN, Jim Robert; ROSE, David. *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London and New York: Continuum, 2003.

MCMILLAN, James. H.; WERGIN, Jon. F. *Understanding and evaluating educational research*. 4.ed. Boston: Pearson, 2010.

ROSE, David. *Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register*. Functional Linguistics. n. 13, v. 1.

ROSE, David. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. To appear in J Martin [Ed.]. *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University, 2018a.

ROSE, David. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. To appear in J Martin [Ed.]. *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University. 2018b.

ROSE, David. Genre in Sydney School. In: James Paul Gee e Mike Handford. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Londres: Routledge, p. 209-225, 2012.

ROSE, David. *Reading to Learn – assessing writing*. v. 3. Austrália, 2017c.

ROSE, David. *Reading to Learn – detailed reading and rewriting*. v. 4. Austrália, 2017d.

ROSE, David. *Reading to Learn – preparing for reading and writing*. v. 1, Austrália, 2017a.

ROSE, David. *Reading to Learn – selecting and analyzing texts*. v. 2, Austrália, 2017b.

ROSE, David. *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, 2015.

ROSE, David; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Sheffield (UK), Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd. 2012.

SARDINHA, Tony Berber. Metáforas de Lula e Alckmin nos debates de 2006 em uma perspectiva da Linguística de *Corpus*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, n. 2, v. 7, p. 139-164, 2007.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Unicamp: Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

SILVA, Vera Lucia Teixeira. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A, SILVA, V.L.T. (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de línguas estrangeiras: da formação ao desempenho profissional*. 1.ed. São José do Rio Preto: HN, p. 243-255, 2007.