



Os efeitos de construções metafóricas em textos produzidos em contexto acadêmico

The effects of metaphorical constructions in texts written in academic context

Lucia ROTTAVA

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos/Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Porto Alegre - RS - Brasil)

Sulany Silveira dos SANTOS

(Universidade Estadual de Ponta Grossa - Departamento de Estudos da Linguagem - Ponta Grossa - PR - Brasil)

RESUMO

Metáforas gramaticais caracterizam a linguagem técnica e são recorrentes no registro acadêmico escrito, produzindo efeitos no fluxo de informação do texto, tais como a criação de um termo técnico resumidor, a condensação de informação e a remoção do tempo e dos atores ou responsáveis pela ação, provas ou argumentos. De natureza qualitativa e interpretativa, este artigo tem como objetivo analisar construções metafóricas no fluxo de informação em textos produzidos por alunos brasileiros ingressantes em contexto acadêmico. O corpus compõe-se de 384 textos resultantes de cinco tarefas, que propiciaram o trabalho semântico-discursivo e lexicogramatical com o texto escrito. A análise buscou identificar e sistematizar as ocorrências de construções metafóricas e seus efeitos no texto. Para tanto, recorreu-se ao conceito de metáfora gramatical na perspectiva da linguística sistêmico-funcional de Halliday (1985; 1994; 2014) partindo-se da hipótese que os textos produzidos pelos alunos ingressantes apresentam construções metafóricas que contribuem para o fluxo e para a qualidade informacional do texto escrito. Os resultados revelaram baixa ocorrência de construções metafóricas. O estudo contribui para o mapeamento da habilidade de escrever de alunos ingressantes em contextos acadêmicos e aponta caminhos para práticas didático-pedagógicas que visam ao letramento acadêmico.

Palavras-chave: *metáfora gramatical; escrita; contexto acadêmico.*



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

ABSTRACT

This study addresses the effect of metaphorical constructions present in the information flow in texts written by novice writers in a Brazilian academic context. Halliday conceives of grammatical metaphors as constructions/wordings realized in the lexicogrammatical stratum of the language which allow for the “variation of the expression of meanings” (1994:341). Metaphorical wordings create higher lexical density and complex grammatical constructions in technical and academic texts. Ideational grammatical metaphors produce an effect in the information flow of the text allowing for “the creation of abstract technical terms; for the condensation of previous information into a single word that can be used to move the text along; for the effect of removing time and agents responsible for actions” (Fatonah, 2014:90). The hypothesis of this study was that the written texts produced by novice writers in academic contexts contain metaphorical constructions which contribute for the information flow and for the informational quality of the texts. The nature of this study is qualitative and interpretive; its corpus comprises 384 texts written by Brazilian students enrolled in the first semester of an undergraduate Course of Letters. The texts resulted from five different writing tasks. The data were analysed to identify and systematize the metaphorical constructions and their respective effects in the texts. The results revealed low occurrence of ideational grammatical metaphors. The study contributes to mapping the writing ability of novice writers and to (re)consider pedagogical writing practices of academic literacy.

Key-words: *grammatical metaphor; writing; academic context.*

Introdução

Este artigo focaliza as construções metafóricas e seu efeito no fluxo de informação em textos produzidos por alunos ingressantes em contexto acadêmico. Metáforas gramaticais são definidas por Halliday (1994:342) como construções que ocorrem no estrato lexicogramatical da língua e possibilitam a variação da expressão de um mesmo significado. Os fraseados metafóricos podem ser realizados em diferentes configurações, dependendo da metafunção a que estão relacionados. As metáforas gramaticais ideacionais, o foco deste estudo, são configurações alternativas de construção da realidade e realizadas por meio de nominalizações.

As diferentes construções metafóricas caracterizam distintos discursos; enquanto os fraseados metafóricos interpessoais caracterizam o discurso oral, por exemplo, os fraseados metafóricos ideacionais são recorrentes no discurso acadêmico-científico. As nominalizações presentes nesse discurso resultam na construção de um texto com maior densidade lexical e informacional e propiciam o distanciamento do escritor de seu interlocutor. Tal densidade lexical pode dificultar aos ingressantes em contextos acadêmicos não apenas a escrita de textos que circulam nesses contextos, como também a leitura e a compreensão desse registro. Desse modo, entende-se que as metáforas gramaticais ideacionais desempenham papel fundamental na construção do conhecimento dos gêneros que circulam em contextos acadêmicos (Halliday 1993; 2004; Thompson 2010).

Diferentemente dos usos da linguagem que ocorrem no início da aquisição de uma língua materna, cujo potencial linguístico constrói-se pragmática e contextualmente – no aqui e no agora –, a metáfora gramatical ideacional está relacionada a situações de letramento especializado, cuja ênfase é dada a ideias e conceitos abstratos. Em se tratando de língua materna, esse desenvolvimento pode acontecer tanto em situações do cotidiano quanto em contextos formais institucionalizados. É no contexto acadêmico, contudo, que os sujeitos se deparam reiteradamente com textos de natureza científica com maior densidade lexical e complexidade gramatical se comparados aos textos que habitualmente leem e escrevem antes de seu ingresso na universidade. Assim, não apenas a leitura desses textos, mas especialmente sua produção escrita, exige que alunos ingressantes em cursos de graduação lidem com distintas formas de funcionamento da língua do ponto de vista semântico-discursivo e lexicogramatical, interpretando e empregando configurações linguísticas congruentes e também metafóricas.

Essas realizações lexicogramaticais estão relacionadas à natureza ontogênica e filogênica da linguagem; ontogênica por representar o desenvolvimento individual, e filogênica por referir-se às mudanças que se relacionam ao contexto cultural. Tais realizações têm sido objeto de estudos na linguística sistêmico-funcional hallidayana (doravante LSF) (Halliday, 1985; 1994; 2014).

Ao deparar-se com o amplo espectro de gêneros e registros da escrita acadêmica, alunos ingressantes em contextos acadêmicos ne-

cessitam selecionar recursos linguísticos que contribuam para o fluxo de informação de seus textos escritos (Liardét, 2016; Fatonah, 2014). A nominalização de Processos e Atributos é um dos recursos disponibilizados pela língua para a construção desse fluxo de informação.

Na perspectiva da LSF, a nominalização é uma construção linguística por meio da qual se realizam fraseados incongruentes/metafóricos. No processo de nominalização, ocorrem mudanças de natureza sintática que impactam a construção semântica do texto; funções essenciais de elementos da oração, como Processos e Atributos, por exemplo, passam a funcionar como nomes.

De natureza qualitativa e interpretativa, este estudo baseou-se em um *corpus* composto por 384 textos, produzidos por 80 alunos ingressantes em um curso de Letras nos anos 2015 e 2016. Os textos foram gerados longitudinalmente e fazem parte de uma pesquisa mais ampla, que aborda a escrita e a reescrita sob a perspectiva da LSF (Rottava 2015-2018). Os textos resultaram de cinco tarefas que oportunizaram aos sujeitos o trabalho semântico-discursivo e lexicogramatical com a produção escrita. Todas as nominalizações presentes nos textos foram identificadas e classificadas por meio do programa *AntConc*¹.

Este artigo está organizado em três seções além da introdução: primeiramente, apresenta-se uma revisão de literatura sobre o conceito metáfora gramatical; na sequência, são descritos os procedimentos metodológicos, apresentam-se e analisam-se os dados. Finalmente, apontam-se resultados e considerações finais.

O desenvolvimento da linguagem e a metáfora gramatical

O desenvolvimento da linguagem tem sido explicado na área de LSF com base nos estudos de Halliday (1978), os quais sustentam que a linguagem desenvolve-se ao mesmo tempo em que o falante constrói sua experiência e interage com o outro em contextos diversos situados cultural e contextualmente. Desde a idade infantil até a idade adulta,

1. Programa computacional de análise de corpus, composto pelas ferramentas *Concordance*; *Concordance Plot*; *File View*; *Clusters*; *Collocates*; *Word List* e *Keyword List*. <http://www.laurenceanthony.net/software.html>, acesso em 15 dez 2016.

esse desenvolvimento é marcado por três momentos ontogenéticos relacionados a períodos de tempo interligados (Halliday 1993; 1998; 2014; Derewianka 1995; Christie 2002b; Achugar e Colombi 2008; entre outros). No primeiro momento, a ênfase centra-se nas relações pessoais; são desenvolvidas construções lexicogramaticais que fazem sentido no “aqui e agora”, e constituem-se em uma linguagem particular que representa a experiência. A criança é capaz de fazer generalizações gramaticais, empregando uma categoria individual – por exemplo, a palavra *maçã* – como fazendo parte da categoria de classe ‘frutas’. Essas formas são recorrentemente construções congruentes. No segundo momento, o desenvolvimento está relacionado ao letramento demandado nos anos de escolarização na Educação Básica, as experiências com a linguagem resultam de uma progressão decorrente dos usos do senso comum à abstração. Tal abstração na análise, síntese e argumentação é expressa pelo uso de novos e variados recursos lexicogramaticais. Finalmente, no terceiro momento, o uso da linguagem resulta de mudanças nas escolhas lexicogramaticais, passando do uso da língua não-especializada para uma linguagem técnica e científica (Halliday & Matthiessen 1999; Halliday 1998; Christie 2002a); caracteriza-se pela presença de metáforas gramaticais e refere-se às várias opções semânticas e gramaticais incongruentes que são empregadas no uso da linguagem avançada (Halliday 1993; 1994; 1998).

Ao longo desses três momentos de desenvolvimento, a linguagem inicialmente empregada pelos seus usuários apresenta recorrência de registros orais interpessoais marcadamente congruentes. Mais tarde, no entanto, quando a linguagem se torna similar à do adulto, é constante a presença de construções incongruentes ou metafóricas, especialmente nos diferentes registros escritos. Em outras palavras, ao longo do desenvolvimento da linguagem, o usuário passa a empregar a língua contendo características lexicogramaticais e semântico-discursivas que revelam maior complexidade gramatical, densidade lexical, combinações de orações e escolhas que denotam atitude, modalidade, gradação, avaliação, centrando-se em ideias e conceitos. Um dos recursos oferecidos pela língua para seus usuários centrarem-se em ideias e conceitos é a metáfora gramatical.

Como mencionado, metáfora gramatical é um conceito originalmente proposto por Halliday (1985; 1994; 2014), que se refere

a “construções que ocorrem no estrato lexicogramatical da língua que possibilitam a variação da expressão de um mesmo significado” (Halliday 1994:341). Em outras palavras, metáforas gramaticais são formas discursivas marcadas e se configuram atipicamente quanto ao seu significado e realização lexicogramatical. Se, por um lado, *personas, coisas e lugares* realizam-se lexicogramaticalmente por meio de nomes, e as *ações*, por meio de verbos, por outro lado, na realização metafórica, as *ações* são nominalizadas, deixam de ser realizadas por meio de Processos e passam a ocupar outra função na oração.

As Figuras 1 e 2² mostram as realizações congruentes e incongruentes/metafóricas respectivamente.

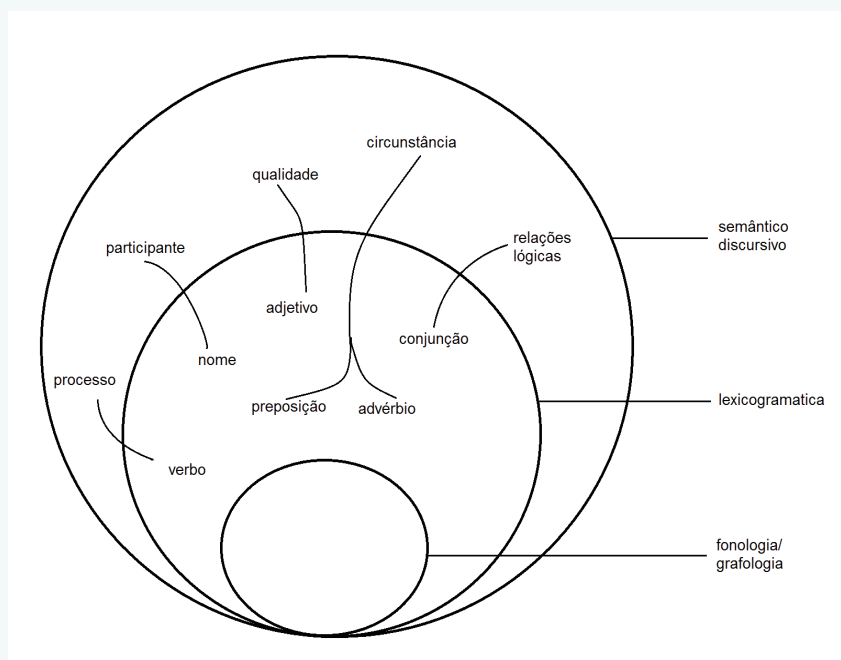


Figura 1 – realizações congruentes.

Os efeitos de construções metafóricas em textos produzidos ...

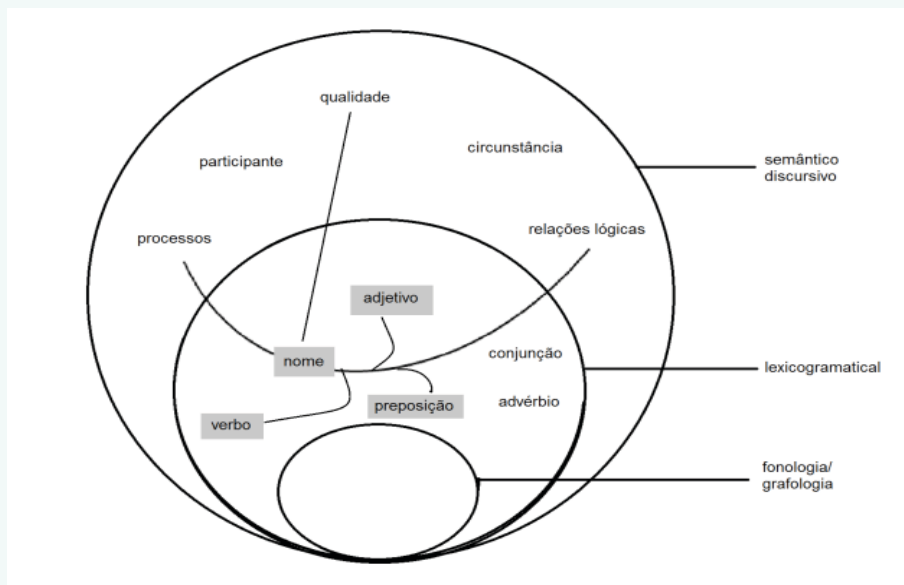


Figura 2 – realizações metafóricas.

A Figura 1 mostra as realizações congruentes, não marcadas semântica e lexicogramaticalmente (Halliday e Matthiessen 2004). Na Figura 2, por sua vez, observa-se a realização metafórica de representações, ou a estrutura marcada da oração. Ao comparar as configurações congruentes e metafóricas, Halliday e Matthiessen (2004) apontam que os elementos que as compõem podem ser reconfigurados, ou remapeados, da seguinte maneira: (a) um Processo realizado por um verbo pode ser codificado como um Participante do grupo nominal: *O livro foi escrito* -> *A escrita do livro*; (b) um Atributo/propriedade realizado por um adjetivo pode ser codificado como Participante: *Um belo presente* -> *A beleza do presente*; (c) um elemento realizado por um grupo/frase pode ser codificado como coisa no grupo nominal: *As montanhas e os vales embelezam a região* -> *A beleza natural da região*; (d) uma figura³ realizada por uma oração pode ser codificada como um grupo

3. “Figuras são constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que, etc). As figuras são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação de processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comportar-se.” (Fuzer e Cabral 2014: 41).

nominal: *O aluno estudou matemática, portanto, ele foi aprovado*⁴ -> *O estudo e a aprovação em matemática do aluno*; e (e) uma sequência realizada por um nexos na oração pode ser codificada como uma única oração com todos os itens lexicais empacotados nos grupos nominais, servindo como sujeito ou complemento: *Não apenas o pai, a mãe e os filhos, como também os tios e os primos reuniram-se no feriado* -> *Toda a família reuniu-se no feriado/A reunião de família no feriado.*

Tendo em vista o próprio desenvolvimento da linguagem e as experiências vivenciadas com a leitura e a escrita nos anos finais da Educação Básica, parte-se do pressuposto que alunos ingressantes em contextos acadêmicos produzam textos com fraseados de maior complexidade gramatical e densidade lexical, caracterizados por construções metafóricas (Achugar & Colombi 2008). Além disso, é no contexto universitário que a produção de textos com essas características se acentua e passa a ser uma exigência recorrente. Desse modo, justifica-se a importância de identificar tais ocorrências de uso no funcionamento da língua em textos que circulam em contexto acadêmico, bem como nas produções escritas dos alunos.

Estudos que investigaram metáfora gramatical na escrita acadêmica em contexto brasileiro são escassos. Um estudo que se destaca nessa temática é o de Ninin et al. (2015), o qual investiga a seção 'revisão teórica' de artigos acadêmicos, visando indicar possibilidades de uso de metáforas gramaticais e de seu ensino por meio de atividades de revisão textual. A autoras indicam que os alunos sejam expostos a atividades que os levem a observar, tratar e elaborar textos⁵.

4. Essa oração complexa é formada por duas figuras: [figura 1 – O aluno estudou matemática] – [relator – e portanto] [figura 2 – (ele) foi aprovado]. (Halliday & Matthiessen 2014:429).

5. *Observar* – por meio de atividades que possibilitem destacar elementos como: verbos flexionados (para encontrar orações e complexos oracionais, para transformá-los em nominalizações); orações relativas não definidoras (para transformá-las em orações encaixadas); qualificadores (para transformá-los em nomes); nomes (para transformá-los em dêiticos possessivos); orações não finitas (para transformá-las em qualificadores); nominalizações (para compreender sua origem e as transformações pelas quais passaram). *Tratar* – por meio de atividades que possibilitem realizar diferentes modificações nos segmentos textuais apresentados (linhas de concordância), comparando-os a partir de sua densidade lexical. *Elaborar* – por meio de atividades de reescrita de seu próprio texto a partir de identificações de elementos cujas funções podem ser modificadas para produzir um texto mais encapsulado.

Em termos de ensino, estudos que abordam o texto científico e/ou escrita acadêmica em contextos internacionais mostram a complexidade desse registro e sugerem a exposição dos estudantes a esse tipo de escrita⁶. Dentre as pesquisas, destacam-se investigações: da escrita de artigos acadêmicos (Bloor 2004)⁷, de gêneros acadêmicos na área de humanidades (Rodrigues-Vergara 2013a; 2013b)⁸, da escrita de diários de aprendizagem (Klein e Unsworth 2014)⁹; da compreensão da nominalização no texto científico por alunos universitários de engenharia (Fatonah 2016) e, finalmente, de textos de alunos de primeiro ano de curso de graduação em uma universidade australiana (Liardét 2016). A importância desses estudos reside no fato de considerar a complexidade desse registro para alunos ingressantes no contexto acadêmico para além da língua portuguesa, bem como sugerir a necessidade de expor os alunos a textos cujos registros são recorrentes nesse contexto.

6. Pesquisas que envolvem a relação entre metáfora gramatical e escrita abordam textos de distintas áreas do conhecimento, incluindo a área farmacêutica (Shahab e Asl, 2015), ficção e prosa moderna (Farhani e Hadide 2008), negócios e política (Hadidi e Raghani 2012), história (Jaelane e Sujatna 2014), texto de popularização da ciência (Susinskiéné 2012), textos que circulam em periódicos (Kasemian, Behnam e Ghafoori 2013), textos escolares (Moss et al. 2013), e contexto de línguas estrangeiras (Velázquez 2015; Wang 2010; Nguyen e Edwards 2015) e em tradução (Subiyanto 2016).

7. O estudo analisou a seção metodologia e identificou variáveis tais como, extensão da seção, extensão das orações, densidade lexical, metáfora gramatical e tipos de processos. Os resultados variam entre as áreas uma vez que pressupõem conhecimento do objeto de investigação.

8. Rodríguez-Vergara (2013a; 2013b) analisa ensaios e resenhas produzidos por alunos do primeiro e segundo semestres de um Curso de Letras, publicados em periódicos da área. O trabalho busca compreender como a metáfora gramatical é usada (Rodríguez-Vergara 2013a); e verificar as diferenças e similaridades nos usos lexicogramaticais desses mesmos registros escritos (2013b). No estudo de 2013a, o autor percebeu variações no uso de metáforas gramaticais entre os textos analisados, em particular o uso mais recorrente de metáforas em resenhas devido sua extensão, quando comparadas aos ensaios. Os resultados também permitiram inferir a respeito do percurso dos estudantes no desenvolvimento da linguagem acadêmica. No estudo de 2013b, com base no estudo anterior, observou que as variações comparativamente mostram que resenhas dos estudantes e as publicadas contêm maior metaforização experiencial (p. 91). Ademais, o autor salienta que a variação na tematização dos grupos nominais metafóricos, a alta frequência de metáforas temáticas nos ensaios e os diferentes gêneros escritos (ensaios e resenhas) com diferentes funções (argumentar e resumir) codificam sentidos de modo distinto.

9. O estudo tem como orientação o conceito de escrever para aprender. O objetivo foi investigar como o conhecimento linguístico dos alunos é usado nesses textos escritos. Os resultados mostraram que os alunos, gradualmente, passam a usar construções metafóricas; no entanto, sugerem que se coloque em prática atividades de ensino que permitam o conhecimento e uso dessas construções em diferentes gêneros.

Com base no pressuposto de que o acompanhamento longitudinal do processo de escrever de estudantes ingressantes no ensino superior pode indicar como o registro acadêmico vai sendo usado na escrita, Liardét (2016) analisou textos de alunos do primeiro ano em contexto universitário australiano. O objetivo desse estudo foi “identificar como o emprego de metáforas gramaticais por alunos com alto desempenho na escrita difere dos alunos com baixo desempenho a fim de elucidar que padrões caracterizam sucesso [na escrita acadêmica]” (p. 109). Os dados da pesquisa foram 10 ensaios expositivos escritos no final do primeiro semestre em uma universidade australiana, e faziam parte de um *corpus* longitudinal em que foram coletados textos de alunos desde seu primeiro ano acadêmico.

Em sua análise, Liardét (2016) observou padrões experienciais reconstruídos pela metáfora gramatical, seguindo autores como Martin e Rose (2003; 2008) e Ravelli (1988; 1999). Esses padrões incluíram: “(a) Processo como coisa (verbo como nome) – contribuir/contribuição; (b) qualidade como coisa (adjetivo como nome) – capaz/capacidade; (c) Processo como qualidade de coisa (verbo como adjetivo) – infectar/infeccioso; (d) qualidade do Processo como qualidade da coisa (verbo como adjetivo) – rapidamente/rápido” (p.111). Para qualificar o impacto que a metáfora gramatical causou no texto e mensurar quão efetivamente contribuiu para a coesão e o desenvolvimento do argumento, a autora empregou três indicadores: reconstrução anafórica; grupos nominais elaborados; e causa e efeito metafóricos para organizar e construir argumentos por meio dessas relações.

As conclusões apontadas por Liardét indicam a importância em não somente instrumentalizar os alunos para o desenvolvimento metafórico experiencial, mas também guiá-los para avaliar, enriquecer e refinar a qualidade desses usos. Nas palavras da autora, “a metáfora gramatical permanece sendo um recurso para alcançar padrões de registros válidos em contexto acadêmico; no entanto, os resultados sugerem que seu desenvolvimento sozinho não garante sucesso na produção escrita.” (p. 117).

Finalmente, o estudo de Fatollah (2014) investigou a compreensão da nominalização no texto científico por alunos universitários de engenharia, aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE). Esse

estudo foi orientado por dois argumentos, a saber, como os alunos da área de engenharia compreendem a realização da nominalização em textos em inglês, e como empregam e/ou se sabem empregá-la.

De acordo com Fatonah (2014:90), a nominalização produz efeitos no texto científico, dentre os quais ressalta (a) criação de um termo técnico resumidor no texto; (b) informação anterior condensada em uma única palavra que pode ser utilizada para dar continuidade ao texto; e (c) remoção do tempo e dos atores ou dos responsáveis pela ação, provas ou argumentos, também denominado “fenômeno atemporal e sem agente”. Para a autora, os efeitos que a nominalização produz no texto escrito requerem que os aprendizes de ILE reconheçam as nominalizações na leitura e sejam capazes de desempacotá-las para compreender os sentidos que foram construídos. Destaca ainda que o que torna um texto científico mais complexo é seu fraseado gramatical, não o vocabulário.

Na sequência deste texto, buscaremos entender a função da nominalização (Liardét 2016) e o modo de construção do fluxo da informação nos textos escritos (Fatonah 2014), tomando-se como ponto de referência as nominalizações mais recorrentes encontradas no *corpus* deste estudo.

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, contém um *corpus* formado por 384 textos resultantes da proposição de cinco tarefas de escrita, que propiciaram o trabalho semântico-discursivo e lexicogramatical com o texto. Os textos foram gerados longitudinalmente e fazem parte de uma pesquisa mais ampla, que aborda a escrita e a reescrita sob a perspectiva da LSF (Rottava 2015-2018). Os sujeitos da pesquisa eram alunos de graduação em Letras de uma universidade pública e cursavam uma disciplina oferecida no primeiro semestre do curso, denominada “Leitura e Produção Textual”¹⁰. Todos os textos

10. O propósito da disciplina é proporcionar aos estudantes oportunidades para produzirem textos, tomando como ponto de partida um tema, propósito, interlocutor e uma comunidade discursiva. Para a realização das tarefas, não foram realizadas discussões a respeito do gênero em que os textos deveriam ser escritos, visto que os sujeitos tomam como ponto de

encontram-se disponibilizados em um *blog*¹¹. A Tabela 1 apresenta as características das diferentes tarefas realizadas.

Tabela 1 – Caracterização das Tarefas

Tarefa	Temática	Propósito comunicativo	No. textos	Total de palavras	Média de palavras
T1	Apresentação pessoal	Apresentar-se a partir de uma peculiaridade	95	50.160	528 (293-763)
T2	Emoção forte	Relatar situação ou acontecimento	96	61.632	642 (440-845)
T3	Descrição de um processo	Descrever um processo em detalhes	93	41.292	444 (323-566)
T4	Memorial de leitura	Refletir a respeito de leitura	54	60.642	1.123 (660-1.587)
T5	Opinião	Argumentar sobre um assunto	46	48.116	1.046 (526-1.557)
TOTAL			384*	261.833	681

* A variação no número de textos produzidos para cada tarefa deve-se a dois fatores, a saber: a desistência de alguns alunos da disciplina e a possibilidade das T4 e T5 serem realizadas em dupla.

As nominalizações foram identificadas com auxílio do programa *AntCon*, seguindo os seguintes passos:

1) verificação das ocorrências de nominalizações com apoio da ferramenta *Concordance do programa AntConc*. Essa verificação foi feita a partir dos sufixos formadores de nomes na língua portuguesa, sendo **-ança, -ção, -mento e ø** (zero) os sufixos principais e os mais produtivos (Kehdy 2003). O Quadro 1 apresenta todos os sufixos formadores de palavras por nominalização.

Quadro 1 – Sufixos formadores de palavras por meio de nominalização

Ação, processo ou resultado de um processo	Atributo
-ção; -são; -mento; -(s)ura; -(d)ura; -(t)ura; -ança (-ância); -ença (-ência); -ata; -ada/ -ado/-ida; -agem; -(á)vel; -(í)vel.	-ismo; -(i)tude; -ção; -ura; -eza/-ez; -ácia; -dade; -ante/-ente/ -inte; -(i)ção; -or.

partida o resgate de experiências prévias com a escrita para produzir textos em registros que circulam no contexto acadêmico.

11. Disponível em: <http://textosletras1sem.blogspot.com.br/p/blog-page.html>. Acesso em: 30 abril 2016.

Os efeitos de construções metafóricas em textos produzidos ...

2) identificação e análise da função desempenhada por essas nominalizações no texto por meio da ferramenta *File View* do programa *AntConc*, que permite visualizar a palavra na oração e identificar a que grupo oracional pertence, bem como sua função.

Apresentação e análise dos dados

A identificação dos fraseados metafóricos foi realizada pela contagem e categorização das nominalizações presentes nos textos, tanto as formadas a partir de Processos quanto a partir de Atributos. Por meio da ferramenta *Concordance* do programa *AntConc*, identificaram-se os sufixos formadores de nominalizações. O Quadro 2 apresenta a ocorrência de cada sufixo nos textos.

Quadro 2 – Nominalizações provindas de Processo e de Atributo

Número de textos: 384		
Total de palavras: 261.833	menor texto: 293	maior texto: 1587
Média de palavras por texto: 681		
PROCESSO —————> NOME		
-ança	159 (*148)	0,06%
-ção	2.756 (*11)	1,05%
-são	513 (*391)	0,19%
- ânsia/ância	199 (*62)	0,07%
-mento	1.019 (*294)	0,38%
-ura ((s)ura, (d)ura, (t)ura)	1.391	0,53%
-ença/ência	587	0,22%
-ada/ado/ida	3.298 (*2.893)	1,25%
-agem	298 (*67)	0,11%
-(á)vel/(i)vel	606	0,23%
ATRIBUTO —————> NOME		
-ismo	116	0,04%
-(i)tude	44	0,016%
-dão	66 (*11)	0,02%
-ura -ura (s)ura, (d)ura, (t)ura)	386	0,14%
-eza	221	0,08%
-ez	35 (*644)	0,013%
-ácia	4 (*7)	0,001%
-dade	1.312 (*370)	0,50%
-ante	1.047	0,39%
-ente	3.109	1,18%
-inte	54 (*28)	0,02%
-(i)dão	40	0,015%
-or	1.455 (*2.245)	0,55%

* Os números antecedidos de asterisco e entre parênteses dizem respeito a ocorrências de itens lexicais que apresentam terminação similar, mas não são nominalização.

Os percentuais no Quadro 2 indicam haver baixa ocorrência de nominalizações em relação ao número total de palavras do *corpus*. As nominalizações desempenham funções diversas no fluxo de informação do texto; de modo geral, funcionam em duas posições recorrentes: como o elemento principal do grupo nominal em que aparece o Participante da oração ou como o tema a ser abordado. Sendo parte do segundo grupo nominal das orações, as nominalizações funcionam como Circunstância. Na sequência, são ilustrados esses fraseados que se revelam comuns entre as derivações.

Quando os fraseados nominalizados decorrem de Processos, os resultados apresentam funcionamento bastante similar. No que diz respeito à nominalização derivada de *-ança*, preponderaram ocorrências ilustradas nos exemplos:

- (1) Cada **mudança** era algo novo a experimentar, e com o tempo passei não a abandonar o antigo visual mas sim a misturar com os novos.
- (2) Posso como singela **lembrança**, a imagem da capa do primeiro livro que li.

Os dois exemplos indicam as nominalizações mais produtivas nos textos. Em (1), a nominalização integra o Tema da oração e, em (2), o Rema.

Funcionamento similar é verificado nas derivações de *-ânsia/-ância*, que também integram o Tema da oração, e nas derivações de *-ura (s)ura*, *(d)ura*, *(t)ura*, em que preponderam as palavras “leitura” e “literatura” e funcionam quase que em sua totalidade como tema informacional presente no primeiro grupo nominal da oração.

No exemplo (1), a nominalização “mudança” requer que o leitor infira que o “mudar” refere-se a uma ação que ocorria reiteradamente. A opção por nominalizar exige o escritor de designar cada uma das mudanças; nesse caso a configuração forma o Tema do grupo oracional, funcionando como elemento identificador do Processo relacional “era”. No exemplo (2), por sua vez, a nominalização funciona como Atributo, sendo, portanto, uma informação nova que contribui para o fluxo da informação.

A nominalização com a desinência -ção revelou ser produtiva nos dados. Essa produtividade também se mostra funcionalmente distinta. O exemplo que segue com o item lexical “relação” ilustra o funcionamento no texto de tal processo:

- (3) (...) cita a análise de uma pesquisa conduzida em 2001, a qual mediu a **relação** de tempo entre usuários e não-usuários de tecnologia da informação, encontrando uma **relação** entre o uso desta e um ritmo de vida mais acelerado, somado a maior pressão temporal subjetiva.

As duas ocorrências da nominalização “relação” no exemplo (3) desempenham função distinta na oração. Na primeira ocorrência, a nominalização foi derivada do Processo “relacionar”, funcionando textualmente como Rema da oração. Na segunda ocorrência, a nominalização também deriva do Processo “relacionar”, entretanto funciona como elemento de comparação de dois participantes: usuários e não usuários. Tal recurso metafórico constitui-se uma construção que estabelece conexão entre causa e efeito para organizar e construir argumentos por meio dessas relações (Liardét 2016). Construções como as que ocorrem nessa nominalização podem contribuir para a coesão do texto (por meio da reconstrução anafórica), condensação linguística (por meio do uso de grupos nominais elaborados) e densidade lexical e relações lógicas (por meio de relações causa e efeito). O exemplo (3) ilustra duas funções recorrentes nas nominalizações deste *corpus*, a saber, na posição remática e na função coesiva do texto.

As nominalizações formadas a partir da desinência -são funcionam como elemento resumidor, como ilustra o exemplo (4):

- (4) Como **conclusão**, podemos afirmar que a hipótese proposta se mostra verdadeira.

No exemplo (4), “conclusão” funciona como elemento circunstancial e orientador do argumento, marcando para o leitor que os múltiplos significados construídos no texto levam a esse ponto. Essa nominalização funciona como elemento resumidor dos argumentos de um modo geral, não apenas de uma ideia ou do conceito anteriormente exposto. Nesse caso, a complexidade metafórica vai além de um simples processo de derivação, pois, por meio de um único item lexical,

cria-se um efeito resumidor, mantendo o sentido (Fatonah 2014), da mesma forma que nominalizações mais elaboradas revelam como, por exemplo, “escritores reconstróem múltiplos significados coocorrendo, simultaneamente, aos sentidos que podem ser condensados em um único grupo nominal, permitindo uma explicação estendida de informações.” (Liárdet 2016:111).

Ressalta-se que a eleição de um elemento resumidor não é recorrente nos dados, mas apresenta funcionamento distinto. Os exemplos com a nominalização derivada de -mento, demonstram que a manutenção da informação se dá de modo diverso.

- (5) A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de **conhecimento** prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o **conhecimento** adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de **conhecimento**, como o **conhecimento** linguístico, o textual, o **conhecimento** de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Em (5), o item lexical “conhecimento” é reiteradamente usado para manter a informação e, como se trata no exemplo de um conceito que se desdobra, o escritor optou por repetir esse nome. Esse exemplo parece indicar a dificuldade dos sujeitos em reconstruir um elemento resumidor, como observado no exemplo (4). Todavia, no exemplo (5) haveria a possibilidade de construção metafórica, incluindo uma reconstrução/constructo¹² anafórica com o Processo “conhecer” que poderia ser (re)empacotado em sua forma incongruente, sendo colocado na posição temática de uma oração subsequente para criar um evento dado/novo. Tal dificuldade parece ainda denotar que o fato de o tempo e os atores, ou os responsáveis pela ação, provas ou argumentos não estarem presentes dificultou a construção de um fraseado contendo um “um fenômeno atemporal e sem agente” (Knapp; Watkins,2005).

Ainda com relação ao sufixo -mento, foram excluídas 294 ocorrências da palavra “momento(s)”, tendo em vista que não se trata de um processo derivacional. É importante, contudo, salientar que essa

12. O termo em inglês é “construal” - “Construal” refers to the way in which elements of experience or semantic elements (e.g., participants, processes, attributes) are mapped onto grammatical choices (e.g., nouns, verbs, adjectives). (Klein e Unsworth 2014:2).

palavra funciona, invariavelmente, como marcador de tempo, indicando um espaço de tempo indeterminado, curto e pontual como mostram os exemplos:

- (6) Em um determinado **momento**, num tom muito informal, o professor demonstrou sua incredibilidade na hipótese de que leitores de literatura (...)
- (7) Um último **momento** para respirar, acalmar-me, sentir cada molécula do corpo ativa (...)
- (8) Agora é o **momento** de subir à passarela e já aviso que aqueles dvd's adiante são gravados dentro do cinema, portanto, a imagem é péssima.

As construções nominalizadas por -ada/ado/ido/ida revelam-se bastante produtivas estatisticamente se comparadas às demais. Todavia, com essa desinência, há alta ocorrência de construções de modo participio, formada por verbo auxiliar e com o verbo principal com uma dessas derivações. Além disso, houve alta recorrência de advérbios que modificam pronomes substantivos tais como “nada” (193 ocorrências)¹³, pronomes substantivos “cada” (291 ocorrências)¹⁴ e locuções prepositivas “lado” (192 ocorrências). Nas demais ocorrências, o funcionamento da nominalização prepondera na posição temática, conforme o exemplo:

- (9) Por essa **inesperada** reativação da minha vida há tanto tempo deixada de lado natural curiosidade.

Ainda com relação a nominalização formada pelos sufixos -ada/ado/ido/ida, observa-se um funcionamento distinto da maioria dos fraseados. Um exemplo é ilustrado em (10):

- (10) O **segredo** é imaginar como a calça deveria ficar no corpo e automaticamente pensar nela maior em você.

No exemplo, “segredo” ocupa a posição de tema de uma oração relacional atributiva, construindo uma relação abstrata. Nesse fraseado, há ocorrência de derivação regressiva por meio da eliminação

13. Não havia **nada** que se pudesse fazer, tinha de cruzar os braços e me conformar.

14. Um comportamento que vem se tornando **cada** vez mais frequente.

de elementos finais (sufixos e desinências). De acordo com Basílio (1987), “uma nova palavra é formada pela supressão de um elemento, ao invés de por acréscimo. Ou seja, a palavra derivante (a palavra da qual outra deriva) tem uma parte retirada, formando-se assim uma nova palavra” (p.37).

Quanto às ocorrências derivadas de -(á)vel/-(í)vel, o exemplo (11) ilustra seu funcionamento nos dados:

- (11) Vemos que o ensino dessa gramática é um padronizador de algo **mutável** e sendo a língua **mutável** presume-se que nenhuma de suas variações deve perder seu valor por serem todas variantes da mesma língua.

A nominalização no exemplo (11) funciona no grupo nominal indicando a Circunstância de modo do Participante, tanto para “ensino” quando para “língua”.

Por fim, um caso que merece cuidado diz respeito à nominalização -ura (s)ura, (d)ura, (t)ura), cujas derivações podem advir de Processo ou de Atributo. Nas ocorrências derivadas de processos, encontra-se como mais produtiva a palavra “leitura” (945 ocorrências), Exemplo:

- (12) O autor ainda apresenta outras formas de **leitura**, como a **leitura** das linhas das mãos, ou até mesmo a **leitura** da luz, que são chamadas de **leituras**, mas diferem do nosso conceito habitual. (...) (P4)

Pelo exemplo (12), verificam-se diferentes funções em que o item lexical “ler” é nominalizado, funcionamento como tema da oração.

No que tange à nominalização formada a partir de Atributos, ela funciona de maneira similar àquelas formadas a partir de processos. Destacam-se as ocorrências formadas pelo sufixo -ez, -dade e -or por apresentar percentuais distintos das demais ocorrências.

- (13) Além disso, que nem a minha mãe arranca o mato dos cantos mais obscuros dos canteiros, o teatro arrancou minha **timidez**.

No segundo caso, destacam-se as nominalizações a partir de -dade, como ilustra o exemplo (14):

Os efeitos de construções metafóricas em textos produzidos ...

- (14) Dada a **dificuldade** em realizar a tarefa, o aluno adia o máximo que pode. Segundo a pesquisa, a procrastinação é consciente e gera sensações desagradáveis aos alunos como **ansiedade** e autodepreciação.

Finalmente, o exemplo (15) ilustra a terceira ocorrência de nominalização de Atributo por meio do sufixo -or.

- (15) Também foi aquele amor **avassalador**. Lidar com aquelas palavras desalinhadas no papel e que, aparentemente, não fazem muito sentido entre si.

Como aludido anteriormente, os dados revelaram baixo percentual de nominalizações em relação ao número total das palavras encontradas nos textos. Esse fato pode ser uma indicação que a escrita dos sujeitos participantes desta pesquisa e alunos ingressantes em contextos acadêmicos centra-se nos Participantes e Processos envolvidos ao invés de centrar-se em conceitos e ideias. Os dados ainda sugerem que as nominalizações foram empregadas com variação funcional reduzida, observando-se realizações similares entre as nominalizações formadas por Processos ou por Atributos.

Quanto aos efeitos das construções metafóricas no fluxo de informação do texto, percebeu-se que o grupo nominal funciona como Tema e como Participante na oração e, em menor recorrência, como Circunstância. Também apresentam menor recorrência casos em que a nominalização teve efeito resumidor da ideia/conceito que estava sendo abordado (cf. exemplo 4).

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados empregados neste estudo podem permitir levantar duas hipóteses, a saber, (a) a nominalização é pouco conhecida como recurso para construir sentidos e (b) a pouca familiaridade com a escrita que circula no contexto acadêmico dificulta a produção de textos com maior densidade lexical focalizando ideias e conceitos.

Considerações finais

O letramento acadêmico requer habilidades específicas de uso da linguagem nem sempre dominadas pelos alunos ingressantes em

contextos universitários. Dentre essas habilidades, linguistas sistêmico-funcionalistas apontam o domínio das metáforas gramaticais ideacionais realizadas em nominalizações.

Tradicionalmente, pressupõe-se que as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos científicos nos anos finais da Educação Básica, habilitam os ingressantes em contextos acadêmicos para ler e escrever os gêneros que neles circulam. Os resultados deste estudo, no entanto, apontam para a necessidade de um trabalho com leitura e escrita que explicita o funcionamento da metáfora gramatical. O fato dos dados apresentarem uma baixa recorrência de nominalizações indica uma dificuldade em produzir textos com maior densidade lexical e gramatical.

Tendo em vista a grande recorrência de metáforas gramaticais nos textos científicos e acadêmicos, é mister que os ingressantes em contextos acadêmicos entendam o funcionamento da nominalização e sua contribuição para o fluxo da informação.

Partindo-se do pressuposto que esses alunos têm pouca familiaridade com os recursos linguísticos de construção do texto acadêmico, entende-se que práticas didático-pedagógicas voltadas para a reescrita de construções congruentes em metafóricas ou vice-versa podem potencializar o desenvolvimento de sua escrita. Tais práticas podem auxiliar os ingressantes em contextos acadêmicos a não somente adequar sua escrita às demandas da academia, mas também a refletir sobre os diversos significados possibilitados por metáforas gramaticais.

A reescrita é apenas uma parte do desenvolvimento da linguagem e da familiaridade com gêneros que circulam em contexto acadêmico. Reescrever é acima de tudo um processo de reflexão, que requer, nesse caso, entender a função das nominalizações em determinado gênero.

Com vistas à familiarização com os registros que circulam em contexto acadêmico, sugere-se, além da reescrita, um trabalho de leitura que focalize a identificação e o desempacotamento de construções metafóricas, explicitando as diferenças de sentido entre fraseados congruentes e incongruentes (Bloor 2004). Adicionalmente, atividades de observação, tratamento e elaboração de fraseados metafóricos, conforme indicam Ninin et al (2015), podem potencializar o letramento

acadêmico. Somam-se ainda as atividades de leitura (Rottava e Santos 2016) e de reescrita (Rottava 2016) que permitam aos alunos novos perceber e apropriar-se de distintas construções.

Recebido em: 02/04/2017

Aprovado em: 20/05/2017

E-mails: luciarottava@yahoo.com.br
sulany.santos@gmail.com

Referências bibliográficas

- ACHUGAR, M.; COLOMBI, M.C. 2008. Systemic functional linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: the case of Spanish heritage language learners. In: Ortega, L. & Byrnes, H. (Ed.). *The longitudinal study of advanced second language capacities*. London: Routledge. p. 36-57.
- BASÍLIO, Margarida. 2004. *Formação e classes de palavras no Português do Brasil*. São Paulo: Contexto. 96p.
- _____. 1987. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática. 47p.
- BLOOR, Meriel. 2004. Towards a systemic functional model for comparing forms of discourse in academic writing. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, nº 46, p. 83-114.
- CHRISTIE, Francis. 2002a. *Classroom discourse analysis*. London: Continuum.
- _____. 2002b. The development of abstraction in adolescence in subject English. In: M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi. (Eds.). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 45-66.
- DEREWIANKA, B. 1995. Language development in the transition from childhood to adolescence: The role of grammatical metaphor. Unpublished Ph.D. dissertation, Macquarie University.
- EZEIFEKA, Chinwe R. 2015. Grammatical metaphor. *Search of Proficiency in Research Abstract Writing*. SAGE Open, January-March, p. 1-14.
- FARAHANI, A.A.; HADIDI, Y. 2008. Semogenesis under scrutiny: Grammatical metaphor in science and modern prose fiction. *IJAL*, Vol. 11, no 2, September, p. 51-85.
- FATONAH, F. 2014. Students' understanding of the realization of nominalizations in scientific text. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 4, No.3, July. p. 87-98.

- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. 2014. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras.
- HADIDI, Yaser; RAGHAMI, Ali. 2012. A comparative study of ideational grammatical metaphor in business and political texts. *International Journal of Linguistics* Vol. 4, No. 2. p. 348-365.
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- _____. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- _____. 1993. Language and the order of nature. In: M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. p. 106-123.
- _____. 1994. *Introduction to Functional Grammar*. 2nd. ed. London: Arnold.
- _____. 1998. Things and relations. In: J. R. Martin & R. Veel (Eds.). *Reading science*. New York: Routledge. p. 183-235.
- _____. 2004. *The Language of Science*. New York: Continuum.
- _____. 2002. *On Grammar*. London: Continuum.
- _____; MATTHIESSEN, C. M.I.M. 1999. *Construing experience through meaning: A language based approach to cognition*. London: Cassell.
- _____; _____ 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3a. ed. London: Arnold.
- _____; _____. 2014. *An Introduction to Functional Grammar*. 4a. ed. London: Arnold.
- JAELANE, Alan; SUJATNA, Eva Tuckyta Sari. 2014. The Sequence of Ideational Grammatical Metaphor Wording Technique in Historical Text: A Systemic Functional Linguistic Approach. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 3 No. 2; March; p. 194-200.
- KAZEMIAN, Bahram; BEHNAM, Biok & GHAFORI, Naser. 2013. Ideational Grammatical Metaphor in Scientific Texts: A Hallidayan Perspective. *International Journal of Linguistics*. Vol. 5, No. 4, p. 146-168.
- KEHDY, Valter. 2003. *Formação de palavras em português*. 3^a. ed. 5^a. Imprensa. São Paulo: Ática. 69p.
- KLEIN, P.D.; UNSWORTH, L. 2014. The logogenesis of writing to learn: A systemic functional perspective In: *Linguistics and Education*, 26, p. 1-17.
- KNAPP, P.; WATKINS, M. 2005. *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sydney: University of New South Wales Press.

- LASSEN, Inger. 2003. *Accessibility and acceptability in technical manuals: a survey of style and grammatical metaphor*. John Benjamins.
- LIARDÉT, C.L. 2016. Grammatical metaphor: Distinguishing success. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 22, p. 109-118.
- MARTIN, J. R. 1997. Analyzing genre: Functional parameters. In: F. Christie & J. R. Martin (Eds.). *Genre and institutions*. London: Continuum. p. 3-39.
- _____; ROSE, D. 2003. *Working with discourse*. London: Continuum.
- _____; _____. 2008. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2nd. ed. Continuum: London.
- MOSS, Gillian; et al. 2013. La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein*, n. 28, Diciembre, p. 88-104.
- NGUYEN, Thu Ha T.; EDWARDS, Emily C. 2015. An Investigation of Nominalization and Lexical Density in Undergraduate Research Proposals 1. *Language Education in Asia*. v 6, n. 1, p. 17-30.
- NININ, M. O. G. et al. 2015. Metáforas gramaticais como recurso para empacotamento no texto acadêmico. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, jan./jun. p. 207-230.
- RAVELLI, L. 1999. Metaphor, Mode and Complexity: an Exploration of Co-varying Patterns. *Monographs in Systemic Linguistics*, Nottingham: Department of English and Media Studies, Nottingham Trent University 12, 1999.
- _____. 1988. Grammatical metaphor. An initial analysis. In: Steiner, E.H.; Veltman, R. (eds.). *Pragmatics, Discourse and Text. Some systemically-oriented approaches*. London: Pinter, p. 133-147.
- RODRÍGUEZ-VERGARA, Daniel. 2013a. Metáfora gramatical em el lenguaje académico em español. *Lenguas en contexto*, v. 10, p. 17-23.
- _____. 2013b. Caracterização dos gêneros acadêmicos a la luz de la metáfora gramatical: um estúdio sistêmico-funcional. *Estudios em Lingüística Aplicada*. Año 31, n.57, julio, p. 73-92.
- ROSE, David; MARTIN, J. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- ROTTAVA, Lucia. 2015-2018. *A Linguística Sistêmico-Funcional e a escrita/reescrita acadêmica*. PPG-Letras/UFRGS – projeto de pesquisa em desenvolvimento.
- _____. 2016. O Letramento Acadêmico em Português-língua materna em Foco: Estratégia Pedagógica par Ensino de Metáforas Gramaticais Presentes em Resenhas. Palestra proferida no *VII Seminário de Pesquisas em Andamento e no IV Encontro de Produção Textual*, nos dias 17 e 18 de outubro de 2016, em Santa Maria, UFSM.

- _____; SANTOS, Sulany Silveira (mimeo). O letramento acadêmico em inglês-língua estrangeira em foco: estratégia pedagógica para o ensino de metáforas gramaticais presentes em resenhas. Comunicação oral. XII Congreso de la Asociación de Linguística Sistémico-Funcional de América Latina. 04 a 09 de setembro de 2016. Barranquilla, Colômbia.
- _____; _____. 2017. Grammatical Metaphor – a window to understand rewriting in academic contexts. In: Neumann, Stella; Wegener, Rebekah; Fest, Jennifer; Niemiets, Paula & Hützen, Nicole (eds.). *Challenging Boundaries in Linguistics: Systemic Functional Perspectives*. Aachen British and American Studies Series. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. p. 239-253.
- SCHLEPPGRELL, M.J. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCOTT, M. 2009. *Programa Word Smith Tools*. Oxford University Press.
- SHAHAB, Sara; ASL, Hanieh Davtgari. 2015. Ideational Grammatical Metaphor. In: *Pharmaceutical Research Articles. Journal of Social Issues & Humanities*, Vol. 3, n. 4, April, p. 111-116.
- SIMON-VANDENBERGEN, A.M.; TAVERNIERS, M. 2003. *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: Benjamins. p. 65-99.
- SUBIYANTO, Paul. 2016. The Impact of Transposition on Grammatical Metaphor A Study of Translation from the Perspective of SFL Theory. *International Journal of Linguistics, Language and Culture (IJLLC)*. Vol. 2, No. 9, September, p. 97-101.
- SUŠINSKIENĖ, Solveiga. 2012. Nominalization as a lexicogrammatical cohesive device in Science popular texts. *Filologia*, n. 17, p. 133-144.
- TAVERNIERS, M. 2003. Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the term. In SIMON-VANDENBERGEN, A.-M.; TAVERNIERS, M. & RAVELLI, L. (eds.). *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: Benjamin.
- THOMPSON, Geoff. 2010. Grammatical metaphor and success in academic writing. In: Hunston, Susan & Oakey, David. *Introducing applied linguistics – concepts and skills*. New York: Routledge-Taylor & Francis Group. p. 26-34.
- VELÁZQUEZ-MENDOZA, Omar, 2015. The role of grammatical metaphor in the development of advanced literacy in Spanish as a first, second, and heritage language. *Functional Linguistics – a spring open journal*, vol. 2. No. 7. p. 1-13.

- WEBSTER, J.J. 2009. Introduction. In: Halliday, M.A.K.; _____. (eds.) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London; New York: Continuum International Publishing Group, 2009. p. 01-11.
- WANG, Xue-Feng. 2010. Grammatical metaphor and its difficulties in application. *US-China Foreign Language*, Vol. 8, No.12 (Serial No.87). p. 29-37.