



Análise da estrutura temática em resenhas de alunos do Ensino Superior numa perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional

Analysis of the thematic structure in reviews of students of higher education from a Systemic-Functional Linguistics Perspective

Luciane SIPPERT

(Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Campus Regional IV -
Unidade em Três Passos - Três Passos - RS - Brasil)

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se apresentar a análise da estrutura temática em resenhas produzidas por alunos no Ensino Superior, a partir dos pressupostos teórico da Linguística Sistêmico-Funcional. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo-interpretativo. Os sujeitos de pesquisa foram alunos da Universidade Estadual do Rio grande do Sul (UERGS), frequentando o primeiro semestre em nível de graduação. Os resultados mostram que os padrões de estrutura temática estão diretamente relacionados à composição dos gêneros e ao conhecimento que os alunos possuem em relação à lexicogramática, aos aspectos semântico-discursivos e estruturais do texto. Como contribuição desta pesquisa, espera-se despertar o interesse para a temática abordada, bem como oferecer subsídios teóricos e práticos para o planejamento de propostas de intervenção no contexto acadêmico, constituindo-se em uma importante ferramenta para o trabalho com a escrita e análise textual/discursiva no Ensino Superior.

Palavras-chave: *Linguística Sistêmico-Funcional; progressão temática; estrutura temática; resenha.*



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

In this article, we aim to present the analyze the thematic structure in reviews produced by students in Higher Education, based on the theoretical assumptions of Systemic Functional Linguistics. This is a qualitative-interpretative study. The investigation subjects were students of the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), attending the first semester at undergraduate level. The results show that the patterns of thematic structure are directly related to the composition of the genres and to the knowledge that the students have in relation to the lexicogrammar, to the semantic-discursive and structural aspects of the text. In conclusion, as a contribution of this research, it is hoped to awaken the interest for the approached topic, as well as to offer theoretical and practical subsidies for the planning of intervention proposals in the academic context, constituting an important tool for working with writing and textual/discursive analysis in Higher Education.

Key-words: *Systemic Functional Linguistic; thematic progression; thematic structure; review.*

Introdução

O presente estudo, fundamentado na Linguística Sistemico-Funcional (doravante LSF), volta-se para o estudo da linguagem do ponto de vista da *metafunção textual*¹, a fim de observar como os alunos constroem e organizam seus textos em relação à estrutura temática. Para tanto, tem-se como pressupostos teóricos os trabalhos de Halliday (1978, 1985 e 1994); Halliday e Matthiessen (2004; 2009 e 2014); Thompson (2014); Ventura e Lima-Lopes (2002); Barbara e Gouveia (2001 e 2004); Vian Jr e Ikeda (2009); Fuzer e Cabral (2010; 2014), dentre outros.

Segundo Halliday e Matthiessen (2009), a *metafunção textual* é responsável pela expressão da estrutura e formato do texto, pela organização dos recursos gramaticais e está relacionada ao *contexto de*

1. Os termos da Gramática sistêmico-funcional em português adotados neste artigo foram retirados da lista aprovada pelas equipes de investigação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e do projeto DIRECT da PUC-SP.

situação/registro e à variável *modo*. Por meio dessa metafunção, os sentidos são construídos por meio da “apresentação dos significados ideacional e interpessoal como uma informação que pode ser compartilhada por falante e ouvinte no texto, sendo desvendado num contexto situado” (Halliday e Matthiessen 2009: 53-54)². Assim, o texto é concebido, pelos autores, como uma unidade semântica, multifuncional, que se realiza em orações.

Esse conceito de texto é estabelecido a partir do princípio de Halliday (1985: 53) de que:

[...] uma oração é o produto de três processos semânticos simultâneos. É ao mesmo tempo a representação de uma experiência, uma troca interativa e uma mensagem. Neste ponto, no entanto, é necessário introduzir conceitos funcionais mais gerais, aos quais podemos relacionar esses três aspectos do significado da oração. Estes são os três tipos de significado que são incorporados na linguagem humana como um todo, formando a base da organização semântica de todas as línguas naturais. Devemos nos referir a elas como ‘metafunções’, e usar para elas os termos ideacional, interpessoal e textual.³

Na perspectiva hallidayana, a *metafunção ideacional* refere-se à representação de uma experiência; a *metafunção interpessoal* refere-se à uma troca interativa entre os interlocutores; e a *metafunção textual* diz respeito à realização dessas duas por meio de uma mensagem. Em contexto acadêmico, por exemplo, quando um texto é produzido, são trocados significados ideacionais, por meio da representação de conceitos de mundo e também significados interpessoais, pela interação de membros de um determinado meio social. Além disso, ao produzir o texto, com vistas a essa interação, trocam-se significados textuais (cf.:

2. No original: (...) “*presentation of ideational and interpersonal meaning as information that can be shared by speaker and listener in text unfolding in context*” [Todas as traduções que aparecem neste artigo constituem tradução livre sob minha responsabilidade, a menos que devidamente referenciadas.]

3. No original: “[...] *a clause is the product of three simultaneous semantic processes. It is at one and the same time a representation of experience, an interactive exchange, and a message. At this point, however, we need to introduce more general functional concepts to which we can relate these three aspects of the meaning of the clause. These are the three kinds of meaning that are embodied in human language as a whole, forming the basis of the semantic organization of all natural languages. We shall refer to these as 'metafunctions', and use for them the terms ideational, interpersonal and textual*”.

Vian JR & Ikeda 2009). Assim, ao analisar a *metafunção textual*, por meio da análise do sistema de estrutura temática, é possível observar como os significados ideacionais e interpessoais se concretizam.

Olhar para o sistema de estrutura temática pressupõe analisar como os recursos lexicogramaticais estão dispostos e contribuem para a organização da mensagem no texto. Assim, com relação à relevância do estudo da tematização, Ventura e Lima-Lopes (2002: 02) reforçam:

A organização temática das orações é o fator mais significativo no desenvolvimento de um texto, o que dá a essas estruturas uma importante função para a construção da coesão. Analisando-se a estrutura temática de um texto oração por oração, é possível perceber a natureza de sua textura e compreender como o escritor deixou claro para o leitor sua preocupação com a organização da mensagem, bem como sua ênfase informacional.

A importância que a organização temática tem no desenvolvimento do texto é explicitada pelos autores, considerando a função desempenhada por esta na construção da coesão, pelo fato de o sistema *Tema/Rema*⁴ organizar o significado no nível da oração e do texto como um todo. A ordem da apresentação dos elementos lexicogramaticais quer como Tema marcado ou não-marcado interfere tanto na estrutura quanto no fluxo de informação.

Barbara e Gouveia (2001) salientam que o entendimento da relação entre a escolha lexicogramatical e a organização temática das orações é importante uma vez que, na escrita, os sujeitos não podem utilizar a entonação para marcar quais informações são mais importantes e quais ficariam em segundo plano. Deste modo, analisar essas relações que se estabelecem na organização textual, a partir da investigação de textos produzidos por alunos do primeiro semestre da graduação, torna-se significativa tanto do ponto de vista teórico quanto didático-pedagógico.

Diante do exposto, como contribuição deste estudo, pretende-se oferecer subsídios teóricos para o entendimento da organização textual,

4. As palavras Tema e Rema quando escritas com a primeira letra maiúscula referem-se às categorias que compõem a estrutura temática (cf. Halliday e Matthiessen 2004).

a fim de auxiliar a compreensão do funcionamento da análise textual/discursiva e o trabalho com texto na graduação.

1. Linguística Sistêmico-funcional: visão estratificada da língua

Para investigar a linguagem em uso nos processos textuais da vida social ou a sociossemântica do texto, Halliday (1978) oferece os subsídios teóricos e metodológicos adequados aos objetivos desta pesquisa, uma vez que propõe uma teoria extrínseca, que contempla os contextos de produção dos textos, e intrínseca, por abordar as funções da linguagem, que refletem a organização interna da língua. Assim, a língua é considerada de forma *sistêmica* e *funcional*, analisada tanto em relação a sua organização interna quanto externa. Trata-se de que uma virtualidade que possibilita aos falantes e escritores a construção de sentidos, uma vez que esta seria um *potencial de significados*.

A compreensão de que a língua é sistêmica e funcional se dá a partir da noção dos eixos *sintagmático* e *paradigmático*⁵ (Halliday e Matthiessen 2004). Os autores distinguem as noções de estrutura (ordem sintagmática) e sistema (ordem paradigmática), destacando que: “a estrutura é a ordem sintagmática na linguagem: padrões, ou regularidades, o que combina com o quê. Sistema, pelo contrário, está ordenando no outro eixo: padrões no que poderia estar no lugar de.” (Halliday e Matthiessen 2004: 22).⁶ Neste caso, a *dimensão sintagmática* corresponde às estruturas lexicogramaticais, instanciadas por meio de texto, enquanto a *dimensão paradigmática* é constituída de redes de sistemas linguísticos interligados, das quais o falante/escritor se serve consciente ou inconscientemente, para construir significados e agir no mundo, isto é, fazer escolhas para atender aos seus propósitos

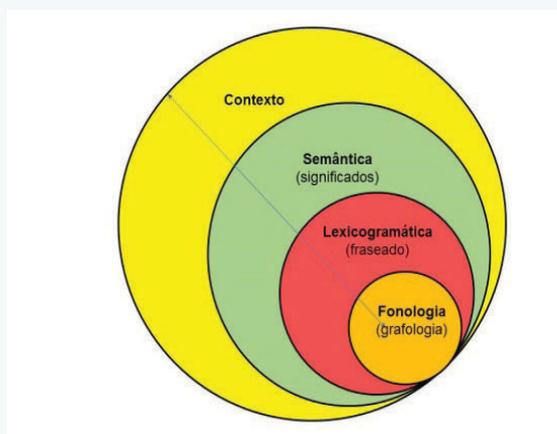
5. Halliday (2004) credita a Saussure o estabelecimento do princípio paradigmático, afirmando: “Este princípio paradigmático foi estabelecido na semiótica por Saussure, cujo conceito de valor, e de termos em um sistema, aparecem na organização paradigmática como a dimensão mais abstrata do significado” (p.xi). Assim, as noções de eixos sintagmáticos e paradigmáticos são de certo modo interpretações dos conceitos de sintagma e paradigma definidos por Saussure (Saussure 1999).

6. No original: “*Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what goes together with what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what could go instead of what*”.

comunicativos. Portanto, trata-se de uma abordagem orientada por duas possibilidades: os elementos lexicogramaticais (o sintagma) e a “escolha” (o paradigma), as quais se realizam simultaneamente no uso da língua.

Na LSF, a arquitetura da linguagem se organiza em estratos e pela diversidade funcional, segundo Halliday (2004). Essa organização dos estratos pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 – Linguagem como sistema de estratos



Fonte: Halliday e Matthiessen (2004: 25), adaptada por Fuzer e Cabral (2014: 22).

A Figura 1 mostra como Halliday e Matthiessen (2004) concebem a produção de significados linguísticos a partir de uma visão estratificada da língua, que pode ser vista a partir do contexto, passando pelo estrato semântico, a lexicogramática e a fonologia ou inversamente. Esses significados linguísticos se materializam no texto, que, para Halliday, não constitui uma unidade semântica composta de orações; o texto realiza-se em orações (Halliday e Matthiessen 2004).

Halliday e Matthiessen (2004) concebem *texto* como qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem. Ao se referirem ao conceito de *texto*, Halliday e Hasan (1985:10) postulam que este se refere à “instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um

contexto da situação”⁷. É tratado, portanto, “tanto como artefato quanto como espécime” (Halliday 2004: 3), ou seja, constitui parte do sistema linguístico e ao mesmo tempo constitui-se uma janela por meio do qual pode-se acessar o todo, desde que se compreenda o que significa e porquê.

Ao considerar a linguagem como um sistema de estratos, na Gramática sistêmico-funcional, Fuzer e Barbara (2014: 116-117) salientam a relação existente entre os sistemas temático e de informação com os estratos da linguagem afirmando que “o sistema temático situa-se no estrato lexicogramatical da linguagem, e o sistema de informação, no estrato semântico, ambos realizados como som ou como escrita no estrato da fonologia/grafologia, em determinado contexto de uso”.

Todas as atividades realizadas culturalmente são mediadas pela linguagem e os elementos do texto resultam de determinada interação social. Sendo assim, estes elementos precisam ser explicados considerando tanto o *contexto de situação*, quanto o *contexto de cultura* (Halliday 1999; Kress 1993; Eggins 2004). Por este viés, torna-se relevante entender em que medida esses contextos geram e são constituídos pelo *texto*.

O constructo *contexto* é constituído pelos fatores não-linguísticos responsáveis pela estruturação interna de toda e qualquer materialização linguística. Nesse sentido, para compreender os aspectos que interferem na construção do processos de *tematização*, pauta-se a análise a partir dos dois contextos propostos por Halliday (1978; 2004): o *contexto de cultura* e o *contexto de situação*. Esses dois níveis, portanto, estratificam o *conceito de contexto* que, para Halliday, referem-se ao ambiente no qual o texto é construído.

O *Contexto de cultura*, segundo Halliday (1978), diz respeito à língua em uso e está diretamente relacionado aos aspectos socioculturais, aos quais os usuários da língua recorrem nas diferentes situações sociodiscursivas, que está imbricado com o conceito de *gênero*. Enquanto que o *contexto de situação* contempla o ambiente em que o texto está sendo realizado. Como destaca Fuzer (2010: 115), este

7. No original “any instance of living language that is playing some part in a context of situation”.

contexto “inclui atividades em que as pessoas estão engajadas, a natureza da interação com outras pessoas e o canal em que a comunicação se realiza”. Nesse sentido, as características do *contexto situacional* determinam o *registro*.

O *registro* trata-se de um construto extralinguístico que diz respeito ao uso da língua (falada ou escrita) que varia de acordo com a situação e com os fatores a ele relacionados. Tais aspectos são caracterizados na LSF a partir de três variáveis *campo*, *relações* e *modo* (Halliday 1978).

As escolhas lexicogramaticais utilizadas no texto estão relacionadas à construção do *campo*/assunto, as quais são escolhidas em função das estratégias de (in)formalidade, distanciamento e objetividade do escritor em relação ao seu leitor, que tem a ver com a variável *relação*. Essas duas variáveis vão influenciar o *modo* como a linguagem é concretizada, se mais próxima da escrita ou da oralidade, e como este texto será organizado.

As variáveis do *contexto de situação* de *campo*, *relações* e *modo* podem ser identificadas nos textos a partir de determinados elementos linguísticos e estão intrinsecamente relacionadas às funções que a linguagem desempenha. Assim, a partir da análise da *metafunção textual*, que concretiza as metafunções ideacional e interpessoal, torna-se possível entender como se dá a relação entre os aspectos lexicogramaticais e estruturais que envolvem a organização da mensagem de um texto.

1.1. Estrutura temática da oração

Na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), Halliday e Matthiessen (2009; 2014) apresentam dois sistemas paralelos e inter-relacionados de análise, que envolvem a organização da mensagem em um texto: a **estrutura da informação** – nível do conteúdo –, que envolve os componentes denominados de informação dada e informação nova; e a **estrutura temática** – nível da oração –, que envolve as funções denominadas Tema e Rema.

É recorrente o Tema expressar a informação dada, a qual já é conhecida pelo ouvinte ou que é recuperável no contexto. O Rema, por

sua vez, como destacam Ventura e Lima-Lopes (2002:01) “expressa a informação nova: aquela que o ouvinte desconhece, e que corresponde, efetivamente, ao conteúdo que se deseja que ele passe a conhecer”. Logo, especialmente, na escrita, é importante perceber essa relação entre a escolha lexicogramatical e a organização temática das orações, uma vez que os sujeitos não podem utilizar a entonação para marcar quais informações são mais relevantes e quais ficariam em segundo plano. Da mesma forma, torna-se relevante entender como determinada informação é apresentada e como é mantida e/ou retomada no texto por meio dos processos de tematização.

Halliday e Matthiessen (2014: 64), ao descreverem a estrutura temática, propõem os conceitos de *Tema* e *Rema* como duas partes que constituem uma oração. O *Tema* é entendido como o primeiro constituinte da oração, diz respeito “ao elemento que serve como ponto de partida da mensagem e é o que localiza e orienta a oração dentro de um contexto”⁸. Já o *Rema* refere-se a todo o restante da oração. Sendo assim, o Rema apresenta as ideias veiculadas pelo Tema. Essa organização *Tema-Rema*, explicitada por Ventura e Lima-Lopes (2002), diz respeito à estrutura temática da oração.

Voltando-se o olhar para a estrutura da informação, tem-se a relação *Dado* e *Novo*. *Dado* é considerado o elemento de conhecimento compartilhado entre os interlocutores, referindo-se à informação arquivada, recuperável ou inferível, compondo-se do que é previsível pelo contexto, mas também pode ser recuperável no texto e na situação. O *Novo* ou informação nova, destacam Fuzer e Cabral (2010:130), “consiste não apenas no que é desconhecido para o ouvinte/leitor, no que é imprevisível (aquilo que o falante/escritor quer que o seu interlocutor passe a saber), mas também no que não é recuperável, a partir do discurso precedente”. Sendo assim, para considerar uma informação como *nova* ou *dada*, é relevante observar o *contexto de situação* e o *contexto de cultura*, pois além do que está expresso pelos elementos lexicogramaticais, dependendo dos interlocutores, do grau de conhecimento destes sobre o que é *Dado* ou *Novo* pode variar.

8. No original: “The Theme is the element which serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context”.

Enquanto a estrutura da informação se dá pelas escolhas das informações dadas e novas que são apresentadas no texto, a estrutura temática realiza-se pelas escolhas lexicogramaticais que ocupam a posição inicial na oração. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), o *Tema* pode ser um grupo nominal, adverbial ou preposicionado. A regra geral é que *Tema* é tudo o que aparece em posição inicial na oração, até o final do primeiro elemento experiencial (participante, processo ou circunstância).

Ventura e Lima-Lopes (2002: 03), no entanto, salientam que “ter posição inicial na oração não é o que define Tema, mas sim é o meio através do qual a função de Tema é *realizada*”. Nesse sentido, para os autores há “quatro hipóteses principais para o papel exercido pelo Tema dentro de um texto, que também estão relacionadas ao papel de orientador para o leitor” (p.13), quais sejam:

- os tipos de significados que são colocados em posição temática variam dependendo do propósito do escritor;
- é possível manipular as reações dos leitores e ouvintes em relação aos textos mudando o conteúdo dos Temas desses textos;
- padrões diferentes de progressão temática correlacionam-se a gêneros diferentes;
- o conteúdo dos Temas correlaciona-se com o método de desenvolvimento de um texto ou de um segmento, método este que é percebido pelo leitor do texto (Ventura e Lima-Lopes 2002: 13).

Assim, na parte que corresponde ao *Tema*, são colocadas informações cuja função pode ser:

- Fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto.
- Pela sua reiteração ao longo do texto, revelar o assunto em alguns tipos de texto.
- Estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o Rema (Fuzer e Cabral 2014: 131).

Pelas funções que o *Tema* pode desempenhar, Barbara e Gouveia (2001) sugerem que este, ao ser considerado um elemento coesivo, poderia tanto ser quanto não ser expresso como Sujeito da oração. Em português, mesmo em elipse, o *Tema* seria recuperado pelo processo

de coesão textual. Essa análise da estrutura temática permite ao locutor organizar a mensagem de modo que esta atenda aos seus propósitos, ou seja, dependendo da informação que se pretende enfatizar ou priorizar em uma mensagem, normalmente o que corresponderia à informação dada, traz-se para o início da oração, tornando-a *Tema*.

1.1.1. *Status do Tema: marcado, não-marcado e enfatizado*

Halliday e Matthiessen (2014) e Thompson (2014), ao apresentarem os sistemas temáticos, classificam o Tema quanto ao seu *status* como marcado, não-marcado e/ou enfatizado; e quanto à sua composição, pode ser simples ou múltiplo.

O *Tema* é considerado *não-marcado* quando este exerce a função de Sujeito na oração declarativa, ou seja, a frase apresenta os termos em sua ordem direta: o padrão SVO (Sujeito + Verbo + Objeto) da LP ou padrão PPC (Participante + Processo + Circunstâncias), na perspectiva da LSF. Entretanto, quando os termos se encontram em ordem indireta, isto é, o *Tema* não é o Sujeito da oração ou o Participante, tem-se um *Tema marcado*, o qual ganha um maior destaque na oração, pois é colocado em evidência. Quando o escritor opta por um *Tema marcado*, ele sinaliza que nem todas as coisas são iguais, que algo no texto requer que um significado atípico seja construído (Thompson 2014).

Há divergências quanto à definição de *Tema* como ponto de partida, especialmente quando se trata da LP, considerando Temas *interpessoal* e *textual*, em posição inicial, como *Tema tópico*. Barbara e Gouveia (2001; 2004) defendem que, no caso de sujeito desinencial, a elipse é o *Tema tópico* ou *Tema sujeito/participante*. Enquanto outros autores, como é o caso de Siqueira (2000) e Lima-Lopes (2001), optam por considerar tema em ausência, defendendo a ideia de que o *Tema predicador/processo* seria uma escolha realizada pelo locutor. Tem-se *Tema predicador/processo*, segundo Thompson (2014), quando um verbo ou locução verbal ocupam a posição de Tema da oração, exercendo a função de *processo* no sistema de transitividade e de *predicador* no sistema de MODO. A seguir, apresentam-se as duas possibilidades de classificação de Tema da oração “*Entendo que o objetivo das escritoras foi alcançado.*”, a partir das duas interpretações do mesmo conceito mencionadas:

(a)

[Eu]	Entendo que o objetivo das escritoras foi alcançado.
TEMA NÃO-MARCADO - SUJEITO/ PARTICIPANTE ELÍPTICO	REMA
(cf.: Barbara e Gouveia 2001; 2004)	

(b)

Entendo	que o objetivo das escritoras foi alcançado.
TEMA MARCADO - PREDICADOR/ PROCESSO	REMA
(cf.: Siqueira 2000; Lima-Lopes 2001)	

Nesta pesquisa, segue-se a ponderação de Barbara e Gouveia (2001; 2004), pois como salientam os autores, a classificação do Tema predicador/processo como *Tema marcado* é uma transferência direta da regra do inglês. Ademais, embora nulo, elíptico ou implícito, o Tema pode ser recuperado pela desinência do verbo em Português e as escolhas em relação à posição em que um Tema não está expresso podem, em vários contextos, ser consideradas equivalentes a situações em que ele está, sendo que o falante não vê diferenças entre essas instanciações (Barbara e Gouveia 2001). A proposta de Tema predicador/processo de Siqueira (2000), Lima-Lopes (2001) e Ventura e Lima-Lopes (2002) é seguida apenas quando se tratar de verbos impessoais e verbos deslocados para a posição temática. Nos demais casos, em que o Tema puder ser identificado pela desinência verbal será considerado Tema sujeito/participante elíptico, seguindo os pressupostos de Barbara e Gouveia (2001).

Além do Tema *marcado* e do Tema *não-marcado*, Halliday e Matthiessen (2014) e Thompson (2014) apresentam o Tema *ênfatizado*, o qual caracteriza um conjunto de orações que segundo os autores parecem não se enquadrar nas categorias de Tema marcado e/ou não-marcado, pois servem principalmente para tematizar partes especiais da oração ou tipos de significados, sendo estes classificados como: Tema predicado; Tema equativo; Tema anteposto e Tema existencial,

conforme exemplos apresentados no Quadro 2, no final da próxima seção.

1.1.2. Composição do Tema: simples e múltiplo

Os elementos das três *metafunções* da linguagem: experiencial, interpessoal e textual podem estar em posição temática na oração (Fuzer e Cabral 2014: 137). De acordo com as autoras, quando o Tema realiza “uma função da estrutura da transitividade da oração, é chamado *Tema tópico*⁹, o primeiro elemento da oração que expressa um significado representacional, ou seja, participante, processo ou circunstância no sistema de transitividade”. Quando uma oração apresenta apenas um elemento de função experiencial como Tema, tem-se um *Tema simples*.

Olioni (2010: 63) salienta que um Tema oracional é caracterizado como *Tema simples*, “quando representado por um único constituinte – um grupo nominal, verbal, adverbial ou preposicional – em posição inicial na oração”. O exemplo (01) ilustra este tipo de Tema:

- (01) **Esta resenha (T1)** será realizada partindo de um estudo do artigo: “O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária”. **Escrito (T2)** por Luiza Moraes e Clarice Camargo. **Em 5 a 7 de setembro de 2012 (T3)**, foi apresentado no “Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura”, em Salamanca, Espanha (T1_PED_SFP).

No exemplo (01), há três orações. Na primeira, o Tema é constituído por um grupo nominal. Na segunda, o Tema é representado por um grupo verbal. Na terceira oração, o Tema é constituído por um grupo adverbial. Essa nomenclatura é atribuída com base no Quadro-síntese do Tema ideacional, apresentado por Olioni (2010), considerando a sua constituição a partir dos grupos formados pelas classes gramaticais e a função destes no sistema de transitividade:

9. [grifo das autoras]

Quadro 1 – Relação entre a classe gramatical e a função no sistema de transitividade

Orações e Temas	Classe gramatical (grupo)	Função no sistema de transitividade (Metafunção Ideacional)
1	Grupo nominal	participante
2	Grupo Verbal	processo
3	Grupo Adverbial	circunstância

Fonte: Adaptado de Olioni (2010: 64).

Segundo Olioni (2010: 66), outra possibilidade de constituição de um *Tema simples* dá-se quando dois ou mais elementos formam um complexo único, isto é, “uma unidade, sem nenhuma estrutura interna nova, como é o caso de dois grupos nominais ligados por ‘e’, ‘quer’ ou ‘ou’”. Esse tipo de Tema pode ser observado no exemplo (02).

- (02) **A sua persistência e envolvimento com aquela turma** mostrou a sua responsabilidade com seu trabalho enquanto professor (...). (T9_PED_SFP).

No exemplo (02), embora se tenha mais de um elemento no Tema, por estes pertencerem ao mesmo grupo nominal, continua sendo caracterizado como *Tema simples*. No entanto, há outras situações, como destaca Olioni (2010), que além do Tema Ideacional, obrigatório na oração, outros Temas opcionais podem o anteceder sem participar contanto do significado experiencial da oração. Assim, quando acontecer de uma oração conter além de um tema tópico, outros tipos de tema como Tema textual e/ou Tema interpessoal, tem-se uma oração com *Tema múltiplo*.

Os elementos textuais e interpessoais, que precedem o elemento experiencial, sinalizam *como* se enquadrar/encaixar; eles não sinalizam *o que* vai ser encaixado/enquadrado, que seria expresso pelo elemento de conteúdo experiencial da oração. Esses três elementos das *metafunções* da linguagem continuam *o Tema múltiplo* da oração, como afirma Halliday e Matthiessen: “Se alguma coisa preceder o elemento experiencial no Tema – textual e/ou interpessoal – ela também é parte do Tema. Esse é então chamado Tema múltiplo” (2004: 164)¹⁰. Assim,

10. No original: “If anything precedes the experiential element in Theme – textual and/or interpersonal elements – it is also part of Theme. This is then called a ‘multiple Theme’.”

destaca-se não ser necessário que ocorra a realização dos três elementos mencionados para que o Tema seja considerado *Tema múltiplo*, basta que tenha pelo menos um além do Ideacional, que é obrigatório (Olioni 2010).

Tanto o *Tema simples* como os *Temas múltiplos* podem assumir diferentes configurações nas orações declarativas, imperativas ou interrogativas. No Quadro 2, são apresentadas e exemplificadas algumas possibilidades de estruturas temáticas.

Quadro 2 – Tipos de Tema¹¹

TIPOS DE TEMA	EXEMPLOS
I - Temas Marcados Adjuntos como tema B) Complemento como Tema	<i>Ontem à noite um homem estava ajudando inquéritos policiais</i> <i>Todo o resto nós faremos para você.</i>
II. Tema em orações não declarativas - Orações interrogativas A) Sujeito – Pergunta com qu B) Complemento – Pergunta com qu C) Adjunto – Pergunta qu	<i>Quem bateu antes na porta?</i> <i>O que você quer conhecer?</i> <i>Como você chegou a empregá-lo?</i>
III - Tema em orações não declarativas - Orações interrogativas Adjunto	<i>Depois da festa, onde você foi?</i>
IV - Tema em orações não declarativas - Orações interrogativas A) Tema nas questões cuja resposta será sim/ não	<i>“Ele tem ido?” (Ou ele foi ou ele não foi)</i>
V - Tema em orações IMPERATIVAS A) Tema não-marcado – considera o propósito comunicativo B) Tema marcado	<i>“Deixe a lâmpada aqui”</i> <i>“Você faça isso!”</i>
VI - Tema em orações EXCLAMATIVAS	<i>Que bela planta você tem!</i>
VII - Tema em CLÁUSULAS ELÍPTICAS	<i>Quem você gostaria de conhecer?</i>
VIII - TEMAS EQUATIVOS Tema equativo marcado Tema equativo não-marcado	<i>O que eu vou fazer é bater tudo isso junto.</i> <i>Isso não é o que eu pensava.</i>
IX - PREDICADO COMO TEMA	<i>Não é a tecnologia que está errada. Nós não aprendemos como usá-la.</i>
X – COMENTÁRIO TEMATIZADO	<i>É verdade que nós não sabemos o que temos até que perdê-lo.</i>
XI – TEMAS PREPOSTOS (Usa-se uma palavra para chamar a atenção).	<i>Felicidade, é o que é a vida.</i> <i>Sua mãe, ela sabe que você está aqui?</i>
XII - ORAÇÕES PASSIVAS E TEMA	<i>O bolo foi feito pela mãe.</i>

11. Os Temas das orações estão destacados em negrito, o restante das orações constitui o Rema.

XIII - TEMA EM ORAÇÕES COMPLEXAS A) Tema em orações dependentes e dominantes B) Oração dependente versus adjuntos como Tema	<i>Como o universo se expandiu, a temperatura da radiação diminuiu. Meu pai morreu quando eu tinha cinco anos.</i>
XIV - TEMAS MÚLTIPLOS Conjunções no Tema Adjuntos modais e conjuntivos no Tema Elementos textual, interpessoal e experiencial no Tema Interrogativas	<i>Mas pela manhã a neve começou a derreter. Apesar disso nós podemos refletir sobre nossas próprias atividades. E, parcialmente, ele estava certo. Bem, ela tinha perdido a sua mãe?</i>

Fonte: Com base em Thompson (2014).

No Quadro 2, observam-se algumas estruturas tematizadoras, que apresentam uma maior dificuldade para identificação dos limites entre o *Tema* e o *Rema*, pois possuem características peculiares. Dentre estas, pode-se mencionar: *a construção equativa temática, os temas predicados, o comentário tematizado e os temas prepostos.*

Além dessas estruturas oracionais, destacam-se também os casos de Temas em orações complexas, nas quais o Tema realiza-se por meio de orações dependentes e dominantes, como é o caso do exemplo apresentado por Thompson (2014: 159)¹²:

Como o universo	<i>se expandiu,</i>	<i>a temperatura da radiação</i>	<i>diminuiu.</i>
Tema 1		Rema 1	
<i>Tema 2</i>	<i>Rema 2</i>	<i>Tema 3</i>	<i>Rema 3</i>

Nesse exemplo, a segunda oração é dominante em relação à primeira oração que é dependente. Segundo o autor, nessa situação precisa-se levar em conta que uma oração dependente após a oração da qual depende, normalmente, não precisa ter o seu Tema identificado separadamente ao se fazer a análise do texto. No exemplo apresentado acima, no entanto, a oração dependente representa em si o ponto de partida para toda a oração complexa. Em certa medida, pode-se tratá-la como equivalente a um constituinte da oração dominante. Outro ponto

12. No original: “*As the universe expanded, the temperature of the radiation decreased*”.

é que, quando a oração dominante vem primeiro, o Tema da oração funciona como toda a oração complexa, incluindo a oração dependente. Por fim, ao considerar a ordem dos elementos na mensagem, tanto o Tema marcado, quanto o não-marcado e/ou o enfatizado organizam não só o significado no nível da oração por meio do sistema *Tema/Rema*, mas também o texto como um todo.

2. Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja preocupação principal não é a generalização dos resultados obtidos em uma amostra, mas a descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos observados dentro de um grupo específico (cf.: Bogdan e Biklen 1994).

Esta pesquisa também caracteriza-se como interpretativista (cf.: Cavalcante e Moita Lopes 1991; Moita Lopes 1994; 2001), uma vez que recorre a uma grade de categorias estabelecidas com base nos dados que foram coletados e analisados, com a finalidade de compreender o processo de ensinar/aprender línguas. Assim, o presente trabalho, volta-se às produções escritas de acadêmicos, as quais são analisadas a partir dos pressupostos teóricos da LSF. Essa teoria aborda a linguagem como processo social e emprega uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistemática dos padrões da linguagem em uso (cf.: Eggins 1994).

Os sujeitos de pesquisa são alunos de graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), frequentando o 1º semestre em nível de graduação. Optou-se por sujeitos deste semestre letivo, considerando que neste período os alunos têm suas primeiras experiências com produções de gêneros textuais que circulam mais especificamente no contexto universitário, solicitadas por disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. Tais alunos estão, portanto, iniciando, mais efetivamente, o desenvolvimento do seu processo de letramento acadêmico em diferentes cursos oferecidos pela instituição.

Os dados foram coletados em nove cursos distintos de graduação, em 9 unidades da UERGS, pelos professores das disciplinas voltadas

à leitura e produção textual, no semestre subsequente ao que estas foram ministradas, após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFRGS¹³.

Foram obtidos 40 (quarenta) textos, dentre estes foram selecionados para análise 5 (cinco) textos, a partir dos seguintes critérios:

- (1) possuir menor índice de suspeita de plágio, sendo que os textos selecionados obtiveram no máximo 7,36%;
- (2) apresentar as etapas constitutivas do gênero resenha (contexto^descrição^avaliação) propostas pela Escola de Sydney, independentemente da ordem em que apareçam no texto.

A análise dos dados deu-se a partir da perspectiva da *metafunção textual*, em dois momentos:

(a) segmentação dos textos em orações;

(b) identificação de como se organiza a *metafunção textual* nas produções escritas dos acadêmicos, identificando o *Tema* e o *Rema* das orações, bem como classificando os tipos de Tema.

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Padrões de escolhas temáticas: tipos de Temas

Os dados apresentados a seguir foram gerados pelo cômputo dos Temas de cinco textos representativos dos 40 (quarenta) que constituem o *corpus*, quais sejam: Texto 1 (T1_PED_SFP), Texto 2 (T2_PED_SFP), Texto 3 (T3_AGRO_TP), Texto 4 (T4_PED_OS) e Texto 5 (T5_GA_TP). A análise destes dados consiste na identificação e classificação dos Tipos de Tema.

A Figura 2 apresenta os dados quantitativos relativos aos Temas simples e múltiplos:

13. (cf. Parecer substanciado do CEP/UFRGS nº 1.662.694).

Análise da estrutura temática em resenhas de alunos do Ensino Superior...

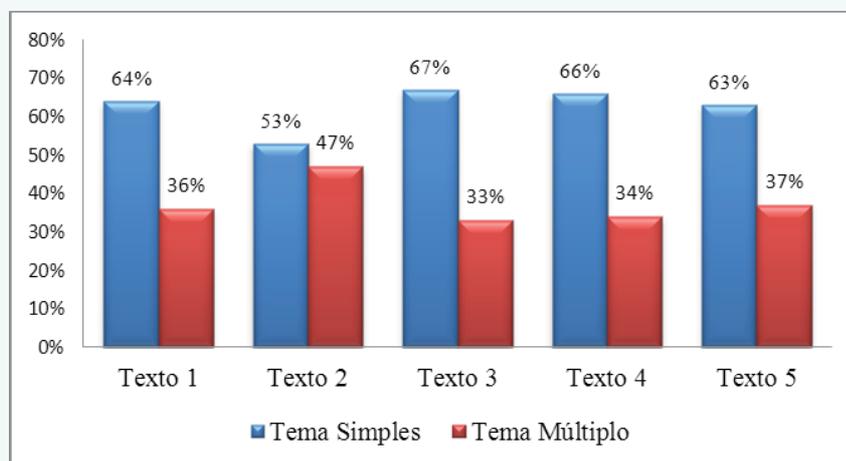


Figura 2 – Temas simples e múltiplos dos textos

Na Figura 2, observa-se que o Tema simples apresenta-se com maior frequência em relação ao Tema múltiplo em todos os textos analisados. Apenas apresenta uma recorrência um pouco menor nos Textos 1 e 2, nos quais a quantidade de Temas múltiplos aproxima-se da de Temas simples. Essa diferença deve-se, especialmente, ao emprego de vários Temas textuais, como pode ser observado em um fragmento do Texto 2, destacados em negrito, no exemplo (03):

(03) No final do ano, (Tema ideacional) a professora deu a ideia de escreverem os diários, onde (*sic.*) [os diários] (Tema ideacional) foram publicados por diversos jornais, sempre os motivando. **Enfim, (Tema textual)** [eles] (Tema ideacional) tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que [os diários] (Tema ideacional) contava todas as suas histórias, inclusive a [história] de que muitos foram os primeiros de suas famílias (Tema ideacional) a entrarem em uma Faculdade, [eles] (Tema ideacional) sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então. Isso (Tema ideacional) foi tão significativo na vida destes alunos **que (Tema textual)** até hoje, (Tema ideacional) fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade.

Por fim, (Tema textual) depois de toda essa análise do filme, (Tema ideacional) vimos todos os processos dos capítulos que estudamos. Mostrando-nos (Tema ideacional) que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias, **mas (Tema textual)** [ele] (Tema

ideacional) vai também saber como aplicar, e como (Tema textual) mudar (Tema ideacional) a realidade dos alunos em sala de aula, aprendendo (Tema ideacional) todos juntos (T2_PED_SFP).

Em (03), observa-se que as orações apresentam Temas múltiplos, não possuem Tema interpessoal, mas apenas Tema textual, além do Tema ideacional. Isso demonstra uma tentativa de tornar o texto mais coeso e coerente, fazendo uso dos conectores “*Enfim*”, “*que*”, “*Por fim*”, “*mas*” e “*e como*”. No entanto, ainda identificam-se dificuldades relacionadas à escrita quanto ao uso de pronomes relativos, no lugar do Tema, como é o caso do “*onde*”, que estaria substituindo [os diários].

Halliday e Matthiessen (2004) salientam que além das conjunções e adjuntos conjuntivos como aparecem no exemplo (03), podem ser considerados elementos textuais os ‘continuativos’, que constituem um pequeno conjunto, também conhecidos por marcadores de discurso (‘sim’, ‘não’, ‘bem’, ‘oh’, ‘agora’, etc.), que sinalizam o início de um novo movimento na interação. No caso de se ter mais do que um elemento textual presente na oração, normalmente estes irão ocorrer na ordem: continuativo, conjunção, adjuntos conjuntivos (Ex: ‘bem, mas por outro lado...’). Com relação aos elementos interpessoais, além dos Adjuntos modais, os autores também acrescentam os Vocativos, que seriam nomes ou outras formas de tratamento pessoal (Ex: Prezado Senhor...). O exemplo (04) ilustra mais alguns Temas textuais presentes nos dados:

- (04) (1) **Este trabalho** (Tema ideacional) nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas, (2) **e** (Tema textual) **isso** (Tema ideacional) deve ocorrer desde pequenos, (3) **pois** (Tema textual) é fundamental formar cidadãos leitores (Tema ideacional), para ter uma sociedade culta e inteligente. (4) **Conforme** vai se deixando de ler (Tema Ideacional), as pessoas tornam-se ignorantes, no sentido, de não ampliar seus conhecimentos, (5) [as pessoas] (Tema ideacional) deixando de realizar novas descobertas, aprendizagens, (6) **que** [novas descobertas, aprendizagens] (Tema Textual e Tema Ideacional) certamente (Tema interpessoal) trariam benefícios maravilhosos para o futuro, tanto profissional como intelectual (T1_PED_SFP).

No exemplo (04), há seis orações. As orações (1), (4) e (5) apresentam somente Tema ideacional, isto é, Tema simples. As demais orações (2), (3) e (6) por trazerem além do Tema ideacional, o Tema textual e/ou o Tema interpessoal caracterizam-se como orações com Temas múltiplos. Percebe-se que o emprego deste tipo de tema contribui para a progressão textual e para a progressão referencial.

O Quadro 3 ilustra um fragmento do Texto T1_PED_SFP, que é o segundo texto que apresenta maior número de recorrências de Temas múltiplos no *corpus*.

Quadro 3 – Exemplo de Temas simples e múltiplos

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não-marcado(TNM) ou Enfatizado (TE)	Simple (S) ou Múltiplo (M)	Textual	Interpessoal	Ideacional ou Tópico	
01	TNM Participante/ Sujeito	S			Este trabalho	nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas,
02	TNM Participante/ Sujeito	M	E		isso	deve ocorrer desde pequenos,
03	TM Comentário tematizado	M	pois		é fundamental formar cidadãos leitores,	para ter uma sociedade culta e inteligente.
04	TM Tema Oracional	S			Conforme vai se deixando de ler,	as pessoas tornam-se ignorante, no sentido, de não ampliar seus conhecimentos, deixando de realizar novas descobertas, aprendizagens,
05	TM Processo/ Predicador	M	que	certamente	trariam benefícios maravilhosos para o futuro,	tanto profissional como intelectual.
06	TNM Participante/ Sujeito	S			A leitura	faz com que nos tornemos cidadãos críticos, reflexíveis nas tomadas de decisões.

07	TM Comentário Tematizado	M	E	pen- sando nisso	é que as autoras,	de maneira inteligente, propuseram duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano,
08	TM Circunstância/ Adjunto	S			primeiro	seriam feitas leituras compartilhadas
09	TM Circunstância/ Adjunto	M	e		depois	as leituras autônomas, aproveitando o avanço da tecnologia,
10	TNM Participante/ Sujeito				[elas]	proporcionaram uma nova metodologia de trabalho, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Fonte: Texto 1 (T1_PED_SFP)

No Quadro 3, observam-se cinco ocorrências de Temas simples e cinco ocorrências de Temas múltiplos. O emprego de frases mais curtas, com Temas simples parece tornar as orações mais fáceis de serem processadas. Entretanto, as orações com Temas múltiplos, conforme exemplificadas no referido quadro, demonstram uma tentativa de maior costura coesiva no texto. Isso, porém, não é muito recorrente na maioria dos textos produzidos pelos alunos, com exceção do Texto 2, o que poderia ser considerado uma das dificuldades relacionadas à construção da coesão na escrita evidenciada em suas produções.

Ainda com relação à análise dos padrões de escolhas temáticas, a Figura 3 ilustra a frequência de Temas marcados, não-marcados e enfatizados presentes nos textos analisados.

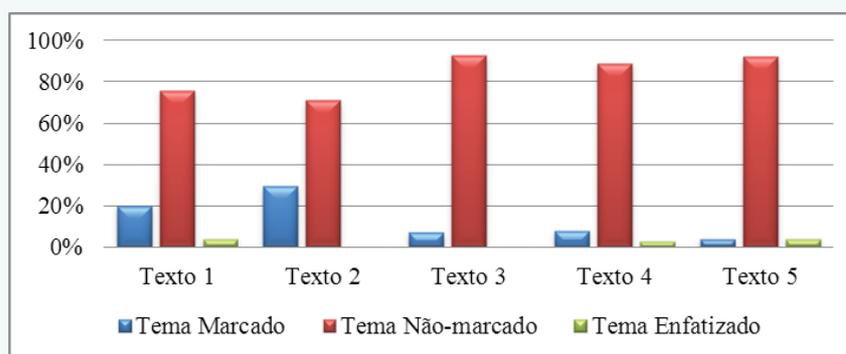


Figura 3 – Temas marcados, não-marcados e enfatizados

De acordo com a Figura 3, o Tema não-marcado manifesta-se em maior número comparando-o com os Temas marcados e enfatizados, comprovando o que afirmam Halliday e Matthiessen (2004). Os Temas marcados, embora menos recorrentes, aparecem com maior frequência nos Textos 1 e 2 em relação aos demais. O emprego de Temas marcados, demonstra uma tendência à posposição ou apagamento do sujeito, que seria uma qualidade discursiva almejada nos textos acadêmicos. No entanto, o uso que os alunos fazem do recurso temático pouco evidencia esta estratégia de construção textual.

Quanto aos Temas enfatizados, eles simplesmente não aparecem nos Textos 2 e 3. Para se ter uma visão geral da proporção em que esses Temas aparecem no *corpus*, apresenta-se a Figura 4:

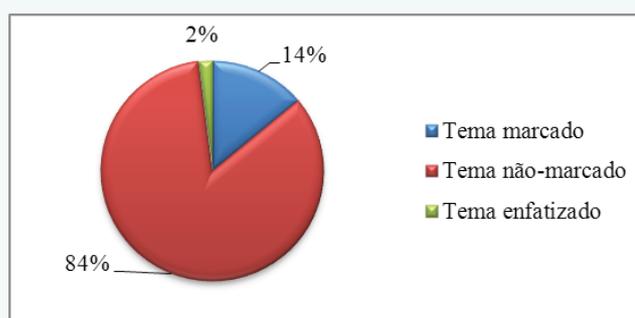


Figura 4 – Frequência de Temas marcados, não-marcados e enfatizados no *corpus*

Na Figura 4, 84% das recorrências referem-se aos Temas não-marcados, 14% Temas Marcados e apenas 2% Temas Enfatizados. Esse padrão temático observado no *corpus* predominante não-marcado, de certa forma evidencia o padrão SVO (Sujeito + Verbo + Objeto) da LP ou padrão PPC (Participante + Processo + Circunstâncias), na perspectiva da LSF, adotado nesta pesquisa.

O padrão temático que mantém a ordem direta da língua pode ser observado no fragmento do Texto 1 (T1_PED_SFP), apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Exemplificação do padrão PPC

PARTICIPANTE	PROCESSO	CIRCUNSTÂNCIAS
Esta resenha	será realizada	partindo de um estudo do seguinte artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária.
[o artigo]	Foi escrito	por Luiza Moraes e Clarice Camargo, apresentado no Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es em Salamanca, España, em 5 al 7 de septiembre de 2012.
Este artigo	relata	a experiência que as autoras obtiveram em uma turma de 6º ano, em uma determinada escola.

No Quadro 4, é possível evidenciar o padrão PPC, bem como três orações com Temas não-marcados. Por se tratar de textos produzidos por alunos do 1º semestre da graduação parece que estes possuem um pouco de dificuldade em organizar as orações com Temas marcados por se encontrarem em um processo ainda inicial de escrita de textos acadêmicos. Neste caso, a organização textual mantém a ordem direta dos elementos na oração, o que é característico da língua falada. Entretanto, vale salientar, que a opção por temas não-marcados não necessariamente demonstra uma dificuldade em relação à estrutura organizacional do texto, pois como constatou Weissberg (1984: 488), citada por Fuzer e Cabral (2014:134), a “sequência não marcada facilita a compreensão do texto, pois a identificação do referente torna-se mais rápida e precisa”. Analisando por este viés, esse também é um aspecto que relaciona a *progressão temática* e a *progressão referencial* na construção dos sentidos do texto.

Diferentemente dos Temas não-marcados, os Temas marcados, menos recorrentes, normalmente, demonstram uma escrita mais cuidadosa, na qual o escritor planeja o desenvolvimento retórico do texto, o que não é o caso dos textos sob análise, nos quais predominou os Temas não-marcados, que mantém o padrão PPC. Além disso, o Tema marcado permite ao falante/escritor colocar em destaque a informação que considera mais importante. Esse, porém, é um conhecimento, que precisa ser explicitado aos alunos.

Apenas tomando como exemplo a oração “*Este artigo relata a experiência que as autoras obtiveram em uma turma de 6º ano, em*”

uma determinada escola”. Caso o autor optasse por dar destaque a outra informação da oração, que estava em segundo plano, uma possibilidade seria: “**A experiência que as autoras obtiveram em uma turma de 6º ano, em uma determinada escola**, foi relatada no artigo”. Neste caso, ao trazer os termos em destaque para o início da frase, a ênfase recai sobre a “A experiência que as autoras obtiveram em uma turma de 6º ano, em uma determinada escola”, que antes estava em “*Este artigo*”, que é a obra-fonte avaliada na resenha. Assim, na escrita o recurso da tematização é fundamental para dar determinada ênfase informacional, que na fala normalmente é expressa por meio da entonação das palavras, bem como orienta o leitor quanto ao que será abordado sucessivamente no Rema.

A Figura 5 apresenta, mais especificamente, a frequência dos Temas textual, interpessoal e ideacional nos textos no *corpus*.

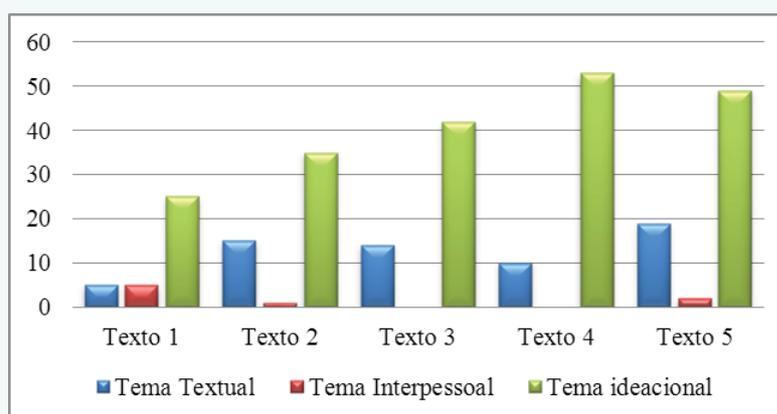


Figura 5 – Temas textuais, interpessoais e ideacionais nos textos

O número de Temas ideacionais corresponde ao número de orações analisadas em cada texto, pois todas as orações tem um Tema tópico, que pode aparecer concomitantemente com os Temas textual e/ou interpessoal. O Tema ideacional ou experiencial é o único que Halliday e Matthiessen (2004) consideram Tema tópico.

Os Temas interpessoais, na Figura 5 aparecem em menor proporção nos dados em relação os Temas textuais que têm a função de ligar

orações. Os Temas interpessoais podem ser expressos pelos Adjuntos Modais, Vocativos Finitos, elementos *Qu* – interrogativos e os elementos *Qu*- exclamativos; no entanto, nesta pesquisa tiveram pouca recorrência, e, essas deram-se por Adjuntos Modais, basicamente, como é o caso exemplificado em (05).

- (05) Este trabalho (Tema ideacional) nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas, e isso deve ocorrer desde pequenos, pois (Tema Textual) é fundamental (Tema ideacional) formar cidadãos leitores, para ter uma sociedade culta e inteligente. Conforme vai se deixando de ler (Tema ideacional), as pessoas tornam-se ignorante, no sentido, de não ampliar seus conhecimentos, deixando de realizar novas descobertas, aprendizagens, que (Tema Textual) **certamente (Tema interpessoal)** traria benefícios maravilhosos para o futuro, (Tema ideacional) tanto profissional como intelectual. (T1_PED_SFP).

No Exemplo (05), percebe-se a escolha pelo Tema interpessoal por meio do termo lexicogramatical “certamente” como um Adjunto Modal que expressa a posição do autor em relação ao assunto que está sendo explicitado. O Tema textual, por sua vez, constituído pelos adjuntos conjuntivos, conjunções, continuativos, pronomes relativos aparecem em uma proporção maior que os Temas interpessoais. Conforme mencionado no exemplo (06), os Temas textuais relacionam a oração ao texto que a antecede.

- (06) (1) Vanda Garibotti (Tema ideacional) **(T1)** ressalta não somente as dificuldades de prevenir e tratar os agravos relacionados à exposição dos trabalhadores, qualidade dos produtos consumidos, (2) **mas também (Tema textual)** a questão dos resíduos de agrotóxicos (Tema ideacional) **(T2)** que podem alcançar os diversos compartimentos ambientais. (3) [eu] (Tema ideacional) **(T3)** Concordo com Vanda Garibotti (4) **que (Tema textual)** cabe ao Órgão responsável pela saúde, (Tema ideacional) **(T4)** (*sic*) à ampliação das ações e monitoramento de resíduos, a fiscalização da qualidade e a reativação toxicológica dos agrotóxicos, com a finalidade de reduzir a exposição da população às substâncias de maior perigo. (5) **E (Tema textual) sim (Tema interpessoal)**, a população (Tema ideacional) **(T5)** deve ter mais acesso a informações e à comunicação dos riscos relacionados aos agrotóxicos, **(6)** dando (Tema ideacional) **(T6)** a garantia de qualidade de vida e a livre escolha sobre o uso ou não do mesmo (T5_GA_TP).

No exemplo (06), há seis orações, sendo que destas, três apresentam Temas textuais, quais sejam: (2), (4) e (5), respectivamente. A oração (2) traz uma locução conjuntiva aditiva “mas também”; a oração (4), a conjunção “que” e a (5) a conjuntiva aditiva “e”. Embora os Temas textuais possam, em alguns casos, serem antecedidos pelos Temas interpessoais, como destacam Fuzer e Cabral (2014), nos resultados desta pesquisa predomina o padrão proposto por Halliday e Matthiessen (2004) e Thompson (2014), como pode ser observado no exemplo (10) e no Quadro 5:

Quadro 5 – Exemplo de ocorrência de Temas textuais e interpessoais

Orações	Tema textual	Tema interpessoal	Tema ideacional/tópico	Rema
(01)			Este trabalho	nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas,
(02)	e		isso	deve ocorrer desde pequenos,
(03)	pois		é fundamental formar cidadãos leitores,	para ter uma sociedade culta e inteligente.
(04)			Conforme vai se deixando de ler,	as pessoas tornam-se ignorante, no sentido, de não ampliar seus conhecimentos,
(05)			deixando	de realizar novas descobertas, aprendizagens,
(06)	que	certamente	traria	benefícios maravilhosos para o futuro, tanto profissional como intelectual.

Das seis orações exemplificadas no Quadro 5, em quatro delas os Temas textuais são expressos pelas conjunções “e”, “pois” e “que”, enquanto que o Tema interpessoal realiza-se por meio de um Adjunto modal, realizado por um advérbio de comentário ou avaliação em relação à mensagem “certamente”. Analisando os cinco textos que constituem o *corpus*, os resultados mostram que os Temas textuais foram expressos especialmente pelas conjunções aditivas “e”, “mas também”; explicativa “pois”; adversativas “mas”, “porém”; e conclusivas “Assim”, “Portanto” e “enfim”.

Voltando-se, especificamente, para análise dos Temas ideacionais, observou-se a recorrência do Tema sujeito, o que configura o

padrão PPC, já mencionado anteriormente. Um dado que merece ser destacado em relação ao sujeito explícito ou implícito, diz respeito ao Texto 2, que foi o único a apresentar um maior número de Temas com sujeito implícito dentre os textos analisados. Dos temas não-marcados, predominou o Tema Adjunto. Os resultados evidenciam que o padrão temático mantém certa proporcionalidade entre os textos analisados.

Para se ter uma visão geral da recorrência dos Temas ideacionais no *corpus* como um todo, apresenta-se a Figura 6.

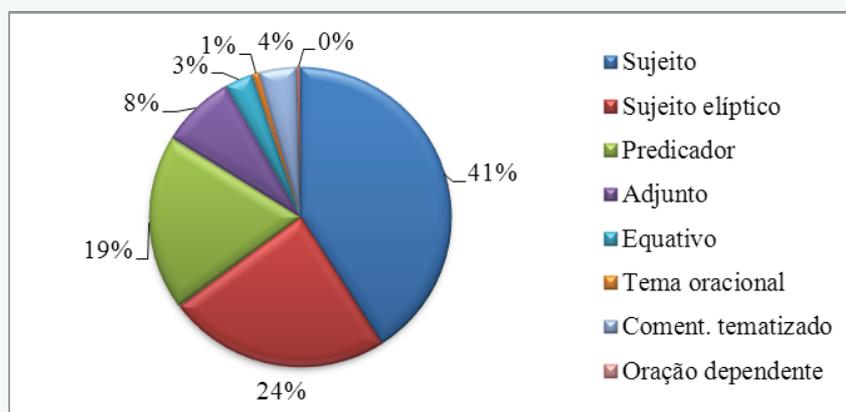


Figura 6 – Frequência dos tipos de Temas ideacionais no *corpus*

A frequência dos tipos de Temas ideacionais no *corpus* ilustrada na Figura 6 reforça o resultado já observado em relação à recorrência do Tema sujeito, que constitui 65% das ocorrências, considerando os Temas que aparecem tanto explícita quanto implicitamente nas orações. Estes Temas são realizados prioritariamente por grupos nominais com função de participante no sistema de transitividade e de Sujeito – explícito e elíptico - no sistema de Modo, seguidos do Tema predicador que apresenta 19% de ocorrências dentre os temas não-marcados. Dentre os Temas marcados destaca-se o Tema Adjunto, expresso pelo sistema de transitividade com a função de circunstância. Os Temas Comentário, Equativo, Adjunto e Oracional foram os que obtiveram menor recorrência, destacando que o Tema com oração dependente apareceu em apenas um texto, não chegando a aparecer no gráfico por não atingir 1%.

Essa proporcionalidade maior do Tema sujeito em relação aos demais Temas ideacionais é exemplificada com um fragmento do Texto 4 T10_PED_SLG, conforme Quadro (6).

Quadro 6 – Exemplos de Temas ideacionais

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não-marcado(TNM) ou Enfatizado (TE)	Simple (S) ou Múltiplo (M)	Textual	Interpessoal	Ideacional ou Tópico	
(01)	TNM Participante/ Sujeito	S			O Filme “A invenção de Hugo Cabret” - Paris anos 30	trata da história de um menino (Hugo).
(02)	TNM Participante/ Sujeito	S			O garoto	se torna órfão.
(03)	TNM Participante/ Sujeito	S			Ele	passa a morar escondido numa estação de trem.
(04)	TM Circunstância/ Adjunto	S			Lá	é perseguido diariamente pelo inspetor.
(05)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[ele]	Acabou nesta situação depois da morte do pai,
(06)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[ele]	ficou sobre a guarda de um tio,
(07)	TNM Participante/ Sujeito	M	que		[o tio]	o levou para morar no metro,
(08)	TE Equativo	S			sua função	era de manter os relógios funcionando.

No Quadro 6, observam-se oito orações; dessas, quatro estão expressas por Tema não-marcado ideacional com Sujeito explícito; duas com sujeito gramatical implícito; uma com Tema Adjunto, expresso pela função de circunstância no sistema de transitividade; e uma com Tema Equativo.

Comparando-se a Figura 5 ao Quadro 6, observa-se também que é recorrente a escolha de Tema sujeito/participante, com sujeito gramatical elíptico. Esse resultado se alinha ao que Halliday e Matthiessen (2004) destacaram quanto à estrutura da língua inglesa e, igualmente aos resultados do estudo de Barbara e Gouveia (2001) em relação à LP, cuja língua utiliza com frequência elipses de sujeito gramatical, visto o Tema ser recuperável pelo processo de desinência do verbo, mantendo assim a coesão e a coerência textual. Além disso, salientam Barbara e Gouveia (2001), que na LP as escolhas por não apresentar o Tema expresso podem ser consideradas equivalentes a situações em que ele está presente, como demonstrado no Quadro 7, que exemplifica uma situação de elipse do sujeito gramatical.

Quadro 7 – Exemplo de Tema ideacional com sujeito gramatical elíptico

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não-marcado (TNM) ou Enfatizado (TE)	Simple (S) ou Múltiplo (M)	Textual	Interpessoal	Ideacional ou Tópico	
(A)	TM Circunstância/ Adjunto	S			Nesta cidade	vivia uma jovem chamada Eva,
(B)	TM Circunstância/ Adjunto	M	que		desde muito pequena	presenciou cenas de violência com seus familiares,
(C)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	até mesmo		[ela]	viu seu pai ser preso por “policiais” dentro de sua própria casa.

No Quadro 7, na oração (C) o Tema ideacional sujeito/participante é expresso por uma elipse “[ela]”, a qual se refere a “uma jovem chamada Eva”. Situações como essa são recorrentes nos textos produzidos pelos alunos, especialmente no Texto 2. Percebe-se que o recurso da elipse é usado mantendo a ordem direta da oração PPC. Neste caso, não houve intenção do autor enfatizar o processo, apenas deixou elíptico o sujeito (cf. Barbara e Gouveia, 2001). Na oração (B), é interessante

observar que o Tema Marcado “*desde muito pequena*” dá um destaque especial para esta informação, pois reforça que “Eva” desde pequena convive com essa realidade hostil. Caso o aluno quisesse dar ênfase para o que acontecia, poderia ter tematizado “*Cenas de violência*”, o que geraria um outro efeito de sentido na construção textual.

Assim, percebe-se o quanto a organização temática influencia no desenvolvimento do texto, pois além de permitir ao autor colocar em destaque determinadas informações, ajuda na construção de sentidos durante a leitura, dando pistas de como essas informações fluem no texto. Tal recurso, porém, muitas vezes passa despercebido por escritores e leitores iniciantes, como é o caso dos alunos do primeiro semestre, conforme dados analisados.

4. Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a estrutura temática das orações poderia ser melhor explorada ou trabalhada nas disciplinas voltadas à LP na graduação, considerando a pouca recorrência de Temas marcados nas resenhas analisadas. Isso demonstra que esta marcação temática não se constitui um recurso considerado relevante pelos estudantes, o que pode se dar em função do desconhecimento dessa possibilidade discursiva. Nesse sentido, torna-se relevante para o letramento acadêmico destes que compreendam que o recurso da marcação temática é fundamental especialmente na escrita, pois nesta modalidade os escritores não podem utilizar a entonação para marcar quais informações são mais importantes e quais devem ser compreendidas como informações dadas ou novas. Além disso, como destacam Ventura e Lima-Lopes (2002), a estrutura temática ou relação Tema-Rema fornece o pano-de-fundo para o entendimento da mensagem do texto. Em síntese, o Tema, ao topicalizar uma informação, orienta o leitor quanto ao que será abordado sucessivamente no Rema. Essa relação, portanto, contribui significativamente para a progressão textual.

Ao identificar e refletir sobre a estrutura temática das resenhas produzidas por alunos do primeiro semestre da graduação, constatou-se que esta forma de tratamento dos dados poderá subsidiar futuras propostas metodológicas que tenham como objetivo contribuir para

a compreensão e produção de textos acadêmicos, em especial, do gênero resenha de maneira mais produtiva e eficiente. Trata-se de uma importante contribuição para ampliar os conhecimentos dos alunos em relação aos modelos globais do texto – gêneros, os seus conhecimentos sociointeracionais e também seus conhecimentos linguísticos – lexicogramaticais.

Quanto à relação do texto com os diferentes estratos, ratificam-se as postulações de Halliday e Matthiessen (2004), Martin e Rose (2007), Rose e Martin (2012) de que, ao analisar a relação texto e contextos de produção, as escolhas lexicogramaticais e discursivas para constituir as etapas do gênero não são aleatórias, mas motivadas. Ao tornar este conhecimento explícito para o aluno possibilitará a sua conscientização em relação aos aspectos que envolvem a produção textual e a importância do contexto na elaboração do texto. Desta forma, configurar a estrutura esquemática do gênero e trabalhá-la em sala de aula permitirá oferecer aos alunos da graduação um conhecimento mais explícito sobre esta prática discursiva tão recorrente no meio acadêmico.

Espera-se que esta pesquisa possa estimular a reflexão sobre possibilidades de implementar no Ensino Superior uma proposta de análise da organização textual a partir da análise dos *contextos de cultura e de situação*, que passe pela progressão textual e aprofunde-se minimamente no entendimento das estruturas temáticas para a construção de sentidos. Além disso, a identificação de algumas dificuldades apontadas na apresentação e discussão dos resultados com relação à progressão e à organização textual poderão contribuir para repensar o ensino de LP em contexto acadêmico.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) pelo afastamento concedido para a realização desta pesquisa que constitui parte da Tese de Doutorado. Agradeço também ao Grupo SAL e aos professores que fazem parte do Grupo de pesquisa das Linguagens e Culturas Educacionais da UERGS pelas trocas de experiências, reflexões e conhecimentos construídos ao longo do projeto e aos alunos da universidade que contribuíram com esta pesquisa disponibilizando seus textos para análise.

Recebido em: 05/03/2017

Aprovado em: 02/07/2017

E-mail: lucianesippert@uergs.edu.br

Referências bibliográficas

- BARBARA, Leila; GOUVEIA, Carlos, A. M. 2001. It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese. Paper Presented at the 13th Euro-International Systemic Functional Linguistics Workshop. University of Brest, July *Direct Paper 46*. S. Paulo: PUCSP.
- _____; _____. 2004. Marked or unmarked, that is not the question. the question is: where's the theme? *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n.46, p. 155-177. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7399/6797>>. Acesso em: 21 jan. 2016.
- _____; MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. 2009. Linguística Sistêmico-Funcional para análise de discurso um panorama introdutório. In: *Cadernos de linguagem e sociedade*, 10(1), p. 89-107.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal Porto: Porto Editora.
- CAVALCANTI, Marilda. C.; MOITA LOPES, Luís Paulo da. 1991. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Nº 17, p 133-144.
- EGGINS, Suzanne. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- FUZER, Cristiane. 2010. Contexto e lexicogramática em interação: análise de uma sentença condenatória. *Letras 40*, p. 113-132.
- _____. et.al. 2012. *Análise sistêmico-funcional como suporte para a leitura de textos: o caso da Cerveja Devassa*. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 883-909. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sara_Cabral2/publication/262657161_Systemic-functional_analysis_as_support_for_reading_of_texts_the_Devassa_case/links/0c96053b69e5b17cbd000000.pdf. Acesso em: 13 jul. 2016.
- _____; BARBARA, Leila. 2014. Estratégias de progressão temática com temas tópicos não marcados em artigos científicos da Engenharia Civil. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 113-142, jul./dez. 115. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/6358/5380>. Acesso: 15 mai. 2016.

- _____; CABRAL, Sara Regina Scotta. 2010. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa.
- _____; _____. 2014. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. 1978. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- _____. 1985. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1999. The notion of 'context' in language education. *Amsterdam Studies in the theory and history of linguistic Science*. Series 4, p. 1-24.
- _____. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2nd. Ed. London: Edward Arnold.
- _____. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold.
- _____; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. 2004. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Education.
- _____; _____. 2009. *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Christian_Matthiessen/publication/265398862_SYSTEMIC_FUNCTIONAL_GRAMMAR_A_FIRST_STEP_INTO_THE_THEORY/links/54b513ef0cf28ebe92e4bacf.pdf. Acesso: 10 jul 2016.
- _____; _____. 2014. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- _____; HASAN, Ruqayia. 1985. *Cohesion in English*, London: Longman.
- KRESS, Gunther. 1993. Gêneros como processo social. In: COPE, Bill; KALANTZIZ, Mary. *The powers of literacy: to teaching writing*. Courtney Cazden.
- LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves. 2001. *Padrões Temáticos em Cartas de Negócios*. Trabalho apresentado no 6º CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- MARTIN, James R; Rose, David. 2007. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- _____; _____. 2008. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo de. 1994. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A*, v.10, n.2, p.329-338.

- _____. 2001. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado Aberto.
- OLIONI, Raimundo. C. 2010. *Tema e N-Rema: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional*. 196f. Tese (Doutorado em Letras – Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- ROSE, David; MARTIN, James. R. 2012. *Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- SAUSSURE, Ferdinand. 1999. *Curso de linguística geral*. 25. ed. São Paulo: Cultrix.
- SIQUEIRA, Carolina. P. 2000. *Análise temática em estudos de tradução: o caso dos relatórios anuais de empresas brasileiras*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- THOMPSON, Geoff. 2014. *Introducing functional grammar*. 3rd ed. New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- VENTURA, Carolina Siqueira Muniz; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves. 2002. O Tema: caracterização e realização em português. *DIRECT Papers*, São Paulo, v. 47, p. 1-18.
- VIAN JR., Orlando; IKEDA, Sumiko Nishitani. 2009. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1: jan./jun. p. 13-32.