

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS

Luciane Sippert

**ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEXTUAL E DA ESTRUTURA TEMÁTICA EM
RESENHAS DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR:
um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista**

Porto Alegre
2017

Luciane Sippert

**ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEXTUAL E DA ESTRUTURA TEMÁTICA EM
RESENHAS DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR:
um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista**

Tese de Doutorado apresentada à banca de avaliação composta pelas Professoras Dr^a Sulany Silveira dos Santos (UEPG), Dr^a Alena Ciulla (UFRGS), Dr^a Jane da Costa Naujorks (UFRGS) e presidida pela Orientadora, Professora Dr^a Lucia Rottava (UFRGS), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Rottava

Linha de Pesquisa: Análises Textuais,
Discursivas e Enunciativas

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Sippert, Luciane

Análise da progressão textual e da estrutura temática em resenhas de alunos do Ensino Superior: um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista / Luciane Sippert. -- 2017. 308 f.

Orientadora: Lucia Rottava.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Linguística Sistêmico-Funcional. 2. Linguística Textual. 3. Progressão Temática. 4. Progressão Referencial. 5. Resenha. I. Rottava, Lucia, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico aos meus familiares
e a todos que tenham interesse em
desvendar o
universo da escrita.

À concluir este trabalho agradeço...

A Deus, causa primeira de todas as coisas, pelo dom da vida e pelas oportunidades infinitas de evolução que nos dá a cada dia.

Aos meus pais Marcelina Fátima Sippert e Wilson Sippert (*in memoriam*) que sempre me motivaram a estudar e nunca desistir de meus sonhos.

Ao meu esposo, Adriano Marcelo Lottermann, e ao meu filho, Davy Lottermann, pelo amor, por toda doação, pela paciência, pelo incentivo e pela compreensão nas ausências e nos momentos de adversidades.

Aos sogros D. Celita e S. Darcy, pelo apoio recebido durante todos estes anos, por toda a sua doação e amor abnegado nos cuidados e educação do Davy e por serem o porto seguro do Adriano.

À Professora Dr^a. Lucia Rottava, grande Mestra, por ser meu farol nesta busca contínua pelo saber no imenso mar do conhecimento; pela competência, responsabilidade e paciência com que orientou esta tese e me ajudou a desbravar os caminhos sistêmico-funcionais, por sua interlocução constante, seus questionamentos, sua dedicação, seus incentivos, sua confiança, seu carinho e amizade.

À Professora Dr^a. Sulany Silveira dos Santos, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, por todos os aprendizados e experiências vivenciadas no decorrer do doutorado, pelas orientações apresentadas na Banca de qualificação, pelas inúmeras contribuições teóricas, pela demonstração constante de amizade, companheirismo, carinho e fé, e por aceitar fazer parte da Banca de defesa final.

À Professora Dr^a. Alena Ciulla, por gentilmente aceitar constituir-se interlocutora deste trabalho nas suas diferentes etapas: Qualificação do projeto, Banca de qualificação e da Banca de defesa da tese, trazendo importantes contribuições para o delineamento desta pesquisa, além das suas preciosas contribuições teóricas, por sua disponibilidade e atenção sempre que solicitada.

À Professora Dr^a Jane da Costa Naujorks, com a qual tive a oportunidade de conviver e aprender durante o doutorado, pela liderança consciente e responsável do Departamento de Letras e pela gentileza com que aceitou fazer parte da Banca de defesa final deste trabalho de tese.

Aos professores Dr. Valdir do Nascimento Flores, Dr^a. Carmem Luci da Costa Silva, Dr^a Luiza Milano e Dr^a. Margarete Schlatter, com os quais tive a oportunidade de conviver, trocar ideias e tornar-me alguém melhor.

Aos “Lucietis” Tânea Maria Nonemacher, Marcelo Maciel, Michele Maffessoni e Carolina Zeferino Pires, colegas queridos, pelas trocas de experiências e conhecimentos, pela imensa amizade, incentivo e companheirismo.

Ao Grupo SAL pelas inúmeras oportunidades de trocas de saberes sistêmico-funcionais, especialmente aos Professores Orlando Vian Jr., Edna Cristina Silva, Sara Regina Scotta Cabral, Cristiane Fuzer, Leila Barbara, Estela Moyano e Carlos Gouveia.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela oportunidade de realizar o meu tão sonhado Curso de Doutorado.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) por constituir-se o espaço contextual desta pesquisa, pelo incentivo e por proporcionar a licença para a conclusão desta tese.

À Reitora da UERGS e amiga Arisa Araujo da Luz, bem como a todos os colegas professores, funcionários e alunos das Unidades em Três Passos e São Luiz Gonzaga pelo apoio, incentivo, amizade, paciência, torcida e saberes compartilhados no decorrer desta caminhada.

Às colegas Adriana Helena Lau, Ana Carolina Martins da Silva, Ana Maria Accorsi, Magali de Moraes Menti, Raquel Veit Holme e ao colega Gilmar de Azevedo pela disponibilidade em colaborar com a coleta de dados.

Aos alunos da UERGS que aceitaram participar desta pesquisa disponibilizando suas produções para análise.

À colega e amiga Professora Dra. Rita Cristine Basso Soares Severo, que assumiu a coordenação do projeto de iniciação científica voltado ao Letramento Acadêmico substituindo-me durante o afastamento, às bolsistas inicie/UERGS Fernanda dos Santos Américo e Ana Paula Medeiros, e à bolsista voluntária Bruna Marques dos Santos.

Ao colega e amigo Professor Dr. Mastrângello Enivar Lanza Nova, Diretor Regional do Campus IV, que assumiu a coordenação do Projeto de Extensão do Jornal "Metamorfose: espaço de divulgação e geração e aprendizagens na UERGS", bem como às bolsistas Proext/UERGS Daiane Weiss e Juliana Aparecida de Menezes Sott, e as bolsistas voluntárias Marlene Rodrigues e Dalvana Kerkoff.

A todos os meus familiares, especialmente às minhas irmãs Fabiane e Emília, aos cunhados Gilmar e Daiana, amigos de todas as horas; aos cunhados Carlos e Henrique, sobrinhos Jederson, Daniel e Rafaela, por tudo que sempre fizeram por mim e por estarem sempre na minha torcida.

Aos amigos e amigas que têm me acompanhado nesta longa trajetória em busca do conhecimento e da evolução em todos os sentidos com sua energia e vibração, de modo especial aos companheiros da Seara Espírita e da filosofia de Vida Seicho-No-Iê.

À Andrisa, Mara Adriane, Fernanda e Sélia por todo amor, carinho, incentivo, amizade e companheirismo sempre.

Enfim, a todos que de uma forma ou outra torceram por mim e fizeram parte deste sonho que agora se torna realidade:

MUITO OBRIGADA!!!

*"A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar,
não seremos capazes de resolver
os problemas causados pela forma
como nos acostumamos
a ver o mundo".
(Albert Einstein)*

*"Ouir, tocar, cheirar, provar, ver,
tudo se permeia a cada experiência que sensibiliza o intelecto.
Tudo fala a quem se põe à espera.
A linguagem, como um rio,
se implica ao movimento do mundo,
às vozes da natureza,
ao sussurro das plantas conversando e brigando com o vento,
à polifonia de vozes,
ao jogo de corpos e
olhares contemplativos,
admirativos,
desafiadores.
Na linguagem, pela linguagem e com a linguagem
o humano produz mundos e nele se produz.
As palavras nascem do movimento e
produzem movimento
num determinado tempo,
vibram e repercutem num tempo volumoso,
chocam-se, desorganizam e
reorganizam nosso modo de ver e estar no mundo".
(Edwinges Saccur)*

*"Por vezes sentimos que
aquilo que fazemos não é
senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor
se lhe faltasse uma gota".
(Madre Teresa de Calcutá)*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a progressão textual e a estrutura temática em resenhas produzidas por alunos no Ensino Superior, a partir dos pressupostos teórico da Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, 2014; MARTIN e ROSE, 2007; ROSE e MARTIN, 2012) aliados à Linguística Textual, a partir dos estudos de *referenciação*, numa perspectiva sociointeracionista (MONDADA, 2001; MONDADA e DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 1983 e 2008; KOCH *et al.*, 2005; KOCH e ELIAS, 2010; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2011, 2012 e 2013; CAVALCANTE *et al.*, 2014; e CIULLA, 2008). O que motivou este estudo foram as dificuldades enfrentadas por alunos, ao produzirem textos que exijam um rigor acadêmico, e o interesse por entender como o estudo dos processos de organização temática e referencial podem subsidiar o trabalho com a escrita acadêmica. Para tanto, os dados foram analisados a partir da *metafunção textual*, considerando os quatro estratos contextuais que envolvem o texto: o *contexto de cultura* e sua realização em gêneros, o *contexto de situação* por meio das variáveis de registro de *campo*, *relações* e *modo*, o *estrato semântico-discursivo* por meio da análise dos sistemas discursivos de *identificação* e *periodicidade*, e dos processos de *referenciação*, a fim de observar como os alunos constroem a progressão textual e as funções textual-discursivas mais recorrentes na composição do gênero resenha; e por fim, o *estrato lexicogramatical* analisado por meio da identificação da estrutura temática e estrutura da informação. 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. O *corpus* é constituído por 10 (dez) textos do gênero resenha. 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. A análise do *estrato discursivo-semântico* permitiu olhar para a *metafunção textual* e entender como se dá o processo de progressão textual, a partir dos processos de progressão temática e progressão referencial. Pelos tipos de referências e estrutura temática presentes nos textos, pode-se concluir que os alunos têm conhecimento destas estratégias de construção textual, no entanto é evidente a necessidade de tornar este conhecimento explícito, de modo que suas produções evoluam em termos de qualidades discursivas. Por fim, como contribuição desta tese, 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; Linguística Textual; Progressão referencial; Progressão temática; Resenha.

ABSTRACT

The present thesis has as a general objective analyze the textual progression and thematic structure in reviews produced by students in Higher Education, based on the theoretical assumptions of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004, 2014; MARTIN and ROSE, 2007; ROSE and MARTIN, 2012) allied to Textual Linguistics, supported by the referential studies, in a socio-interactionist perspective. (MONDADA, 2001; MONDADA and DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 1983 and 2008; KOCH *et al.*, 2005; KOCH and ELIAS, 2010; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2011, 2012 and 2013; CAVALCANTE *et al.*, 2014; and CIULLA, 2008). What motivated this study were the difficulties faced by students, when they produced texts with academic rigor demand, and the interest to understand how the study of the processes of referential and thematic organization and can support the work with academic writing. For this, the data were analyzed from the textual metafunction, considering four contextual strata that involve the text: the context of culture and its realization in genres, the context of situation across the variables of field, tenor and mode, the semantic-discursive stratum through the analysis of the discursive systems of identification and periodicity, and of the processes of reference, in order to observe how the students build textual progression the textual discourse functions, which are more used in the composition of review genre; and finally, the lexicogrammatical stratum analyzed through the identification of the thematic structure and information structure. 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 corpus is constituted by 10 (ten) texts of the review genre. 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. The analysis of the discursive-semantic stratum allowed us to look at the textual metafunction and to understand how the process of textual progression occurs, from the processes of thematic progression and referential progression. For the types of references and thematic structure present in the texts, it can be concluded that the students are aware of these strategies of textual construction, however it is evident the necessity to become this knowledge explicit, in such a way that their productions develop in terms of discursive qualities. In conclusion, as a contribution of this thesis, 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.

Keywords: Systemic Functional Linguistic; Textual Linguistic; Referential progression; Thematic progression; Review.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Dimensões da linguagem.....	25
Figura 2- Linguagem como sistema de estratos.....	26
Figura 3 - Texto em contexto.....	28
Figura 4- Variáveis de registro que constituem o contexto de situação	29
Figura 5 - Do contexto de cultura às metafunções	31
Figura 6- Sistemas temáticos	43
Figura 7 - Estratos de Tema e Novo no discurso	52
Figura 8- Esquema progressão linear simples	56
Figura 9 - Esquema de progressão com Tema contínuo	57
Figura 10 - Esquema de progressão com Tema derivado	58
Figura 11 - Esquema de progressão com Tema derivado	59
Figura 12 - Esquema de progressão com Tema partido	59
Figura 13- Recuperação de identidades	74
Figura 14- Rede de sistemas de gêneros	106
Figura 15-Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha	110
Figura 16 - Mapa da estrutura física da UERGS.....	117
Figura 17 Exemplo de progressão linear simples ou “zigue-zague”	146
Figura 18 - Progressão temática com Tema contínuo.....	148
Figura 19- Recorrência dos tipos de referências no Texto 1(T1_PED_SFP)	152
Figura 20- Recorrência dos tipos de referências no Texto 2 (T2_PED_SFP)	155
Figura 21- Recorrência dos tipos de referências no Texto 3 (T3_AGRO_TP).	158
Figura 22 - Recorrência dos tipos de referências no Texto 4 (T4_PED_OSO)	160
Figura 23 - Recorrência dos tipos de referências no Texto 5 (T5_GA_TP).....	163
Figura 24- Temas simples e múltiplos dos textos.....	174
Figura 25- Temas marcados, não-marcados e enfatizados	177
Figura 26- Frequência de Temas marcados, não-marcados e enfatizados no corpus	178
Figura 27- Temas textuais, interpessoais e ideacionais nos textos.....	179
Figura 28 - Temas ideacionais dos textos	182
Figura 29- Frequência dos tipos de Temas ideacionais no corpus	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Elementos funcionais da oração segundo as diferentes metafunções.....	32
Quadro 2- Síntese teórica da LSF.....	38
Quadro 3 - Relação entre a classe gramatical e a função no sistema de transitividade	46
Quadro 4- Classificação dos tipos de Temas (T1_PED_SFP).....	48
Quadro 5 - Tipos de Tema.....	49
Quadro 6 - Significados dos sistemas discursivos.....	66
Quadro 7- Relação dos sistemas discursivos/metafunções.....	67
Quadro 8- Rastreamento de pessoas no discurso.....	71
Quadro 9 - Recursos para identificação de pessoas e coisas.....	72
Quadro 10 - Tipos de referências.....	77
Quadro 11- Referentes e expressões referenciais recorrentes no Exemplo (30).....	80
Quadro 12- Principais processos referenciais.....	90
Quadro 13 - Conjunto de sugestões de funções textual-discursivas.....	91
Quadro 14- Exemplificação da Função 1.....	92
Quadro 15 - Processos de progressão referencial.....	99
Quadro 16- Variáveis relativas ao contexto de cultura a partir da Escola de Sydney	107
Quadro 17- Exemplo de resenha de filme (T4_PED_OSO).....	108
Quadro 18- Etapas definidoras do gênero resenha.....	111
Quadro 19- Exemplo de contexto situacional em resenha acadêmica.....	114
Quadro 20- Distribuição das Unidades da UERGS por Campus Regional.....	118
Quadro 21 – Contexto da coleta de dados.....	121
Quadro 22 – Classificação do gênero a ser analisado na pesquisa.....	123
Quadro 23 – Traços do contexto de situação dos textos analisados.....	124
Quadro 24- Relações contexto-língua na perspectiva dos critérios de análise de dados.....	126
Quadro 25- Exemplo de análise da progressão referencial.....	127
Quadro 26- Exemplo de sistematização de rastreamento de referentes do texto...	128
Quadro 27- Exemplo de análise da metafunção textual.....	129

Quadro 28- Exemplo de análise da metafunção textual.....	129
Quadro 29 – Sistematização dos dados em relação ao contexto de cultura	132
Quadro 30- Análise da estrutura esquemática do T6_AGRO_TP	133
Quadro 31 - Análise da estrutura esquemática (T8_LET_POA).....	136
Quadro 32 - Traços do contexto de situação do corpus da pesquisa.....	140
Quadro 33 - Exemplo de progressão com Tema derivado (T5_GA_TP).....	149
Quadro 34- Identificação e rastreamento de referentes do Texto 1(T1_PED_SFP).	151
Quadro 35- Identificação e rastreamento de referentes do Texto 2 (T2_PED_SFP)	153
Quadro 36- Identificação e rastreamento de referentes do Texto 3 (T3_AGRO_TP)	156
Quadro 37- Identificação e rastreamento de referentes do Texto 4 (T4_PED_OSO).	159
Quadro 38 - Identificação e rastreamento de referentes do Texto 5 (T5_GA_TP)..	162
Quadro 39- Exemplificação do padrão SVO.....	178
Quadro 40- Exemplo de ocorrência de Temas textuais e interpessoais	181
Quadro 41- Exemplos de Temas ideacionais.....	184
Quadro 42- Exemplo de Tema ideacional com sujeito gramatical elíptico	185
Quadro 43- Análise quanto à progressão textual e à relação Tema/Rema no gênero resenha	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

EB	-	Educação Básica
ES	-	Ensino Superior
GA	-	Gestão Ambiental
GSF	-	Gramática Sistêmico-Funcional
LET	-	Letras
LP	-	Língua Portuguesa
LSF	-	Linguística Sistêmico-Funcional
LT	-	Linguística Textual
OSO	-	Osório
PED	-	Pedagogia
POA	-	Porto Alegre
PPC	-	Participante + Processo + Circunstâncias
R	-	Rema
SFP	-	São Francisco de Paula
SLG	-	São Luiz Gonzaga
SVO	-	Sujeito + Verbo + Objeto
T	-	Tema
TP	-	Três Passos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	23
1.1 VISÃO ESTRATIFICADA DA LÍNGUA	23
1.2 PLANO CONTEXTUAL: <i>CONTEXTO DE CULTURA</i> E <i>CONTEXTO DE SITUAÇÃO</i>	27
1.3 AS <i>METAFUNÇÕES</i> DA LINGUAGEM	30
1.3.1 Metafunção ideacional	33
1.3.2 Metafunção interpessoal	34
1.3.3 Metafunção textual	35
1.4 ESTRUTURA TEMÁTICA DA ORAÇÃO	38
1.4.1 Status do Tema: marcado, não-marcado e enfatizado	42
1.4.2 Composição do Tema: simples e múltiplo	45
1.5 PERIODICIDADE: FLUXO DE INFORMAÇÃO	51
1.5.1 Progressão temática	54
1.5.1.1 Progressão linear simples (com tematização linear)	56
1.5.1.2 Progressão com Tema contínuo	57
1.5.1.3 Progressão com Tema derivado	57
1.5.1.4 Progressão com Rema partido	58
1.5.1.5 Progressão com Tema partido	59
1.5.1.6 Progressão com Tema sintetizador	60
2 ESTRUTURA REFERENCIAL	62
2.1 REFERÊNCIA: UM OLHAR SISTÊMICO-DISCURSIVO	63
2.1.1 Identificação: rastreamento de participantes	67
2.1.1.1 Tipos de Referência	74
2.2 REFERENCIAÇÃO: UM OLHAR SOCIOINTERACIONISTA	77
2.2.1 Processos referenciais	82
2.2.2 Funções textual-discursivas dos processos referenciais	90
2.3 REFERÊNCIA: APROXIMAÇÃO TEÓRICA ENTRE LSF E LT	98
3 O GÊNERO NA ESCOLA DE SYDNEY	102
4 METODOLOGIA	116

4.1 TIPO DE PESQUISA	116
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	117
4.2.1 Participantes da pesquisa	118
4.2.2 Aspectos éticos da pesquisa	119
4.2.3 A constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	120
4.2.4 Instrumentos de coleta de dados	122
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS TEXTOS	125
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	130
5.1 ANÁLISE DO CONTEXTO DE CULTURA E CONTEXTO DE SITUAÇÃO	130
5.1.1 Contexto de cultura e sua realização em gêneros	131
5.1.2 Contexto de situação e sua realização a partir das variáveis de registro ..	138
5.2 ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEXTUAL	143
5.2.1 Progressão temática	143
5.2.1.1 Metáfora das ondas	143
5.2.1.2 Estruturas de progressão temática	145
5.2.2 Progressão referencial	150
5.2.2.1 Identificação e rastreamento de participantes	150
5.2.2.2 Funções textual-discursivas dos processos referenciais	167
5.3 ESTRUTURA TEMÁTICA	174
5.3.1 Padrões de escolhas temáticas: tipos de Temas	174
5.4 RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE A PROGRESSÃO TEXTUAL E A ESTRUTURA TEMÁTICA NA COMPOSIÇÃO DO GÊNERO RESENHA	187
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICES	213
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	214
APÊNDICE B – ANÁLISE DA ESTRUTURA TEMÁTICA DOS TEXTOS	216
TEXTO 1 (T1_PED_SFP)	216
TEXTO 2 (T2_PED_SFP)	219
TEXTO 3 (T3_AGRO_TP)	223

TEXTO 4 (T4_PED_OSO)	227
TEXTO 5 (T5_GA_TP).....	231
APÊNDICE C – ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEMÁTICA.....	237
TEXTO 1 (T1_PED_SFP)	237
TEXTO 2 (T2_PED_SFP)	240
TEXTO 3 (T3_AGRO_TP)	243
TEXTO 4 (T4_PED_OSO)	246
TEXTO 5 (T5_GA_TP).....	250
APÊNDICE D - ANÁLISE DA ESTRUTURA REFERENCIAL DOS TEXTOS	255
TEXTO 1 (T1_PED_SFP)	255
QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 1 (T1_PED_SFP)	257
TEXTO 2 (T2_PED_SFP)	259
QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 2 (T2_PED_SFP)	261
TEXTO 3 (T3_AGRO_TP)	262
QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 3 (T3_AGRO_TP)	264
TEXTO 4 (T4_PED_OSO)	267
QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 4 (T4_PED_OSO)	269
TEXTO 5 (T5_GA_TP).....	271
QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 5 (T5_GA_TP)	275
APÊNDICE E – ANÁLISE DO CONTEXTO DE CULTURA E SUA REALIZAÇÃO EM GÊNEROS.....	279
T1_PED_SFP	279
T2_PED_SFP	280
T3_AGRO_TP	281

T4_PED_OSO	282
T5_GA_TP.....	283
T6_AGRO_TP	284
T7_PED_OSO	285
T8_LET_POA	286
T9_PED_SFP	287
T10_PED_SLG	289
ANEXOS	291
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	292
ANEXO B - TEXTOS QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	297
Texto 1 - T1_PED_SFP	297
Texto 2 - T2_PED_SFP	297
Texto 3 – T3_AGRO_TP.....	298
Texto 4 – T4_PED_OSO.....	299
Texto 5 - T5_GA_TP.....	299
Texto 6 - T6_AGRO_TP.....	301
Texto 7 - T7_PED_OSO	301
Texto 8 - T8_LET_POA.....	302
Texto 9 - T9_PED_SFP	303
Texto 10 – T10_PED_SLG	304
ANEXO C – EXEMPLO DE RESENHA A PARTIR DAS ETAPAS PROPOSTAS PELA ESCOLA DE SYDNEY	306
ANEXO D - RESULTADO DA VERIFICAÇÃO DO ÍNDICE DE SUSPEITA DE PLÁGIO DOS TEXTOS QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i>	307

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) aliada à Linguística Textual (LT), 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. Analisam-se os processos de progressão textual empregados e os elementos colocados em destaque ou tematizados nos textos para construção de sentidos.

Esse estudo é fruto das experiências prévias da pesquisadora com o texto, como aluna e professora de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica (EB) e no Ensino Superior(ES). Nesse percurso de formação e de atuação profissional, foi possível entrar em contato com distintas teorias e metodologias de ensino, que explicitam a complexidade da tarefa de tomar o texto como objeto de estudo e ensino, a fim de pensar estratégias metodológicas para facilitar a aprendizagem da escrita pelos alunos. No entanto, por mais que se possa buscar elementos para tornar essa prática mais eficiente de modo a atender às demandas de leitura e de escrita dos diferentes sujeitos envolvidos, há um percurso teórico-prático ainda a ser percorrido.

Percebeu-se, ao longo dos anos de experiência, que as limitações recorrentes e apresentadas pelos alunos estão relacionadas à produção de textos que exijam um rigor acadêmico, como é o caso de textos pertencentes aos gêneros: resenha, resumo, artigo acadêmico e projeto de pesquisa. Assim, além dos problemas relacionados à adequação aos *gêneros*², percebem-se dificuldades para organizar o texto em relação à sua estrutura temática e progressão textual. Nesse sentido, surgiu o interesse em estudar os processos que envolvem a *progressão temática* e a

¹ Os termos da Gramática sistêmico-funcional em português adotados nesta tese 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.

² Ver [Capítulo 3](#).

progressão referencial, pela relevância que estes apresentam na organização textual e construção de sentidos.

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 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; MATTHIESSEN, 2009, p. 53-54)³. 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, p. 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.⁴

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

³ (...) “*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 nesta tese constituem tradução livre de minha responsabilidade, a menos que devidamente referenciadas.]

⁴ “[...] *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*”

interação de membros de um determinado meio social. Além disso, ao produzir o texto, com vistas a essa interação, trocam-se significados textuais (cf. VIAN JR e 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, p. 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*⁵ 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 informação⁶. Da mesma maneira, quando é feita referência a algo ou a alguma coisa, realiza-se um ato de designação por meio da língua. Assim, considerando que todo ato de referência se dá em uma relação interlocutiva, dentro de um determinado tempo e espaço, busca-se olhar para a referência como um processo sociocognitivo e potencialmente situado, que, ao introduzir, categorizar e recategorizar referentes, pode contribuir para o desenvolvimento do processo de progressão temática.

Barbara e Gouveia (2001) salientam a relevância de aprofundar estudos que analisem a relação dos processos de referência com a estrutura temática das orações na construção da tessitura textual em LP. O entendimento da relação entre a escolha lexicogramatical e a organização temática das orações é importante, segundo os autores, uma vez que, na escrita, os sujeitos não podem utilizar a

⁵ As palavras Tema e Rema quando escritas com a primeira letra maiúscula referem-se às categorias que compõem a estrutura temática (cf. seção [1.4](#)).

⁶ Ver seção [1.4.1](#).

entonação para marcar quais informações são mais importantes e quais ficariam em segundo plano. Da mesma forma, é relevante entender como determinada informação é apresentada, como é mantida e/ou retomada no texto por meio dos processos de *referenciação* e que funções textual-discursivas estes processos realizam. Assim, 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.

Olhar para a *progressão referencial* pressupõe compreender como os objetos de discurso ou referentes são introduzidos e como estes são retomados no decorrer do texto ou servem de base para a introdução de referentes novos. Essa análise de identificação de pessoas e coisas no discurso permite traçar o caminho percorrido pelo sentido no texto, que juntamente com a estrutura temática das orações garantem o fluxo da informação textual.

Para entender como se dá esse fluxo textual da informação, ou seja, como as informações são introduzidas, organizadas e mantidas no texto para sua progressão, analisa-se a *progressão temática* e a *progressão referencial*. A *progressão temática* é analisada a partir dos pressupostos teóricos da LSF (HALLIDAY, 1978; 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, 2014; THOMPSON, 2014; MARTIN e ROSE, 2007 e 2008; ROSE e MARTIN, 2012; EGGINS e MARTIN, 1997; e GOUVEIA, 2009). Para compreender a referência e a *progressão referencial*, recorre-se a duas abordagens que se complementam. A primeira, numa perspectiva sistêmico-funcional, procura entender a *referência* a partir de um conjunto de sistemas discursivos, mais especificamente, considera-se o sistema de *identificação* (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004; THOMPSON, 2014; MARTIN, 1992; MARTIN e ROSE, 2007). A segunda, a partir da LT, numa perspectiva sociointeracionista, volta-se ao processo da *referenciação* (MONDADA, 2001; MONDADA e DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 1983 e 2008; KOCH *et al.*, 2005; KOCH e ELIAS, 2010; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2011, 2012 e 2013; CAVALCANTE *et al.*, 2014; e CIULLA, 2008).

É relevante destacar que tanto a *progressão temática* quanto a *progressão referencial*, embora estudadas por distintos vieses teóricos - LSF e LT -, ambas têm origem no trabalho seminal de Halliday e Hasan (1976). Nesse estudo, realizado a partir de uma visão funcional da língua, os autores discutem a constituição dos

textos e abordam o papel da coesão na construção do texto, por meio de uma análise que contempla não apenas o nível da frase e/ou oração, mas toda a relação semântica que pode ser estabelecida na produção de um texto. Portanto, esse diálogo teórico oferece embasamento apropriado para uma percepção mais ampla acerca do fenômeno linguístico, ao eleger o texto como unidade de análise e privilegiar a atividade linguística real e autêntica, com vistas ao estudo dos processos temáticos e referenciais.

A partir desses pressupostos, esta pesquisa tem como objetivo geral “analisar a progressão textual e a estrutura temática em resenhas produzidas por alunos no ES”. Esse objetivo desdobra-se em quatro específicos, quais sejam:

- (1) contextualizar os textos produzidos pelos alunos em relação ao *contexto de cultura* – que se realiza em gêneros, e ao *contexto de situação* – que se realiza por meio das variáveis de registro – *campo, relações e modo*;
- (2) analisar a progressão textual por meio dos processos de *progressão temática* e *progressão referencial* construída nas resenhas;
- (3) identificar como se organiza a *metafunção textual* nas resenhas, identificando os tipos de *Temas* nas orações e/ou complexos oracionais;
- (4) analisar a relação existente entre a progressão textual e a estrutura temática na composição do gênero resenha.

Diante do exposto, como contribuição desta pesquisa para área do conhecimento de Análises textuais, discursivas e enunciativas, pretende-se oferecer subsídios teóricos para o entendimento da organização textual, a fim de auxiliar a compreensão do funcionamento da análise textual/discursiva e o trabalho com texto na graduação.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. Nesta Introdução, apresenta-se a motivação da pesquisa, procurando contextualizar a temática e delimitar o problema de pesquisa, os objetivos, contribuições da pesquisa e a organização da tese. No primeiro capítulo, explicita-se o arcabouço teórico da LSF, enfatizando as *metafunções textuais* e os conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação*. No segundo capítulo, delineiam-se os pressupostos teóricos relacionados aos processos de referência a partir da perspectiva sistêmico-discursivo e da perspectiva sociointeracionista, bem como estabelece-se uma aproximação entre estas duas

abordagens. No terceiro capítulo, contextualiza-se o gênero resenha, a partir da Escola de Sydney. No quarto capítulo, traz-se a Metodologia, destacando-se o contexto e o tipo de pesquisa (participantes, aspectos éticos, construção do *corpus* e instrumentos de coleta de dados) e procedimentos de análise dos textos. No quinto capítulo, são feitas as análises e a discussão dos resultados. Por fim, apresentam-se as Conclusões e considerações finais em vista dos resultados obtidos, e as Referências.

1 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

O presente capítulo tem como propósito delinear os pressupostos que fundamentam esta pesquisa quanto ao arcabouço teórico da LSF, explicitando alguns conceitos que irão embasar a análise da progressão textual e estrutura temática das resenhas produzidas por alunos do primeiro semestre em contexto universitário. Para tanto, na seção [1.1](#), apresentam-se alguns pontos relevantes sobre o conceito de língua, linguagem e texto; na seção [1.2](#), discorre-se sobre o plano contextual, abordando o *contexto de cultura* e o *contexto de situação*; na seção [1.3](#), explicitam-se as metafunções da linguagem; na seção [1.4](#), descreve-se a estrutura temática da oração, apresentando-se os diferentes tipos de Temas; e por fim, na seção [1.5](#), aborda-se o sistema discursivo de *periodicidade* e alguns tipos de progressão temática.

1.1 VISÃO ESTRATIFICADA DA LÍNGUA

Halliday (1978 e 2001), fundamentado em princípios da tradição etnográfica delineados pela linguística firthiniana e pelos pressupostos funcionalistas, propõe-se realizar observações e investigações numa perspectiva sistêmico-funcional da linguagem. Para tanto, baseia sua pesquisa no domínio dos usos e funções da linguagem, compreendendo-a como um fenômeno social e cultural.

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*. Em relação a essa caracterização da LSF, de acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 19):

Ela [a teoria] é *sistêmica* porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, lexicogramaticais ou fonológicas e grafológicas. É *funcional* porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.

A compreensão de que a língua é sistêmica e funcional se dá a partir da noção dos eixos *sintagmático e paradigmático* (HALLIDAY; 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.” (*op. cit.*, p. 22).⁷

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”⁸ (p.xi). Assim, as noções de *eixos sintagmáticos e paradigmáticos* são de certo modo interpretações dos conceitos de sintagma e paradigma definidos por Saussure (CLG, 1999).

Para Saussure, por um lado “no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo” (CLG, 1999. p. 142). Esse caráter linear da língua, apontado pelo autor, diz respeito às relações lexicogramaticais e estruturais das orações, o qual está diretamente relacionado às relações sintagmáticas. Por outro lado, “fora do discurso, as palavras que oferecem algo em comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas” (CLG, 1999. p. 143). Essas relações que se formam fora do discurso, Saussure denomina de relações associativas (ou paradigmáticas). Desta forma, como o próprio autor define, o paradigma seria um

⁷ “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”.

⁸ “This paradigmatic principle had been established in semiotics by Saussure, whose concept of value, and of terms in a system, showed up paradigmatic organization as the most abstract dimension of meaning”.

"banco de reservas" da língua fazendo com que suas unidades se oponham, pois uma exclui a outra.

A Figura 1 ilustra as duas dimensões:

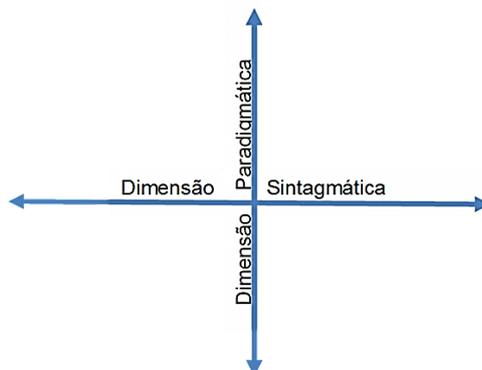


Figura 1- Dimensões da linguagem

Fonte: a Autora.

Para Halliday e Matthiessen (2004), 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 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 língua se organiza em linhas funcionais, segundo Halliday (2004). A constituição da linguagem está ligada às funções que esta desenvolveu na espécie humana. A linguagem, como salientam Fuzer e Cabral (2014, p. 21), “é um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional”. Esses estratos são diferenciados, de acordo com Fuzer *et.al* (2014, p. 65), considerando sua ordem de abstração:

a semântica (sistema de significados) é realizada pela léxico-gramática⁹ (estruturas gramaticais e itens lexicais) que, por sua vez, é realizada pela fonologia e grafologia (sistemas de sonoridade e grafia). Todos esses sistemas interdependentes realizam o contexto (de situação e de cultura).

⁹ Manteve-se a ortografia apresentada pelas autoras no texto original.

Essa organização dos estratos pode ser observada na Figura 2.

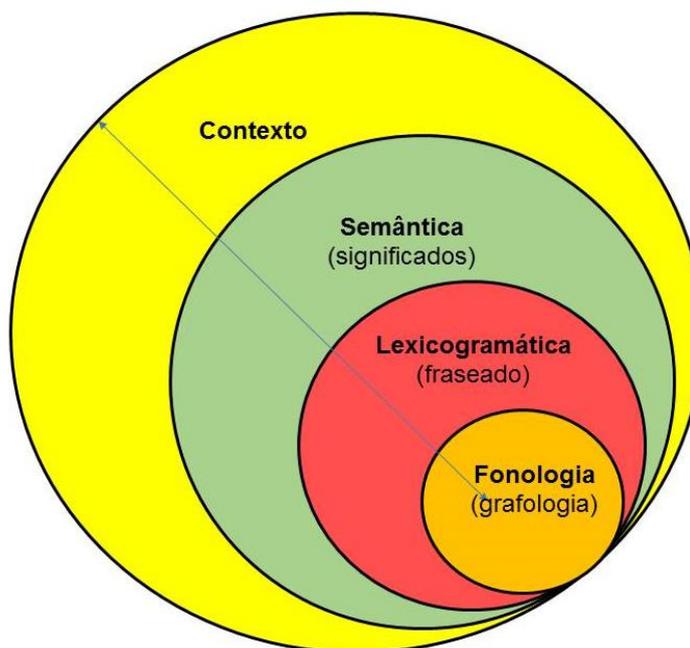


Figura 2- Linguagem como sistema de estratos

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

A Figura 2 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; 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) postulam que este se refere à “instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um *contexto da situação*” (p. 10)¹⁰. É tratado, portanto, “tanto como *artefato* quanto como *espécime*”¹¹ (HALLIDAY, 2004, p.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.

¹⁰ “any instance of living language that is playing some part in a context of situation”

¹¹ Tradução Gouveia (2009).

Ao considerar a linguagem como um sistema de estratos, na Gramática sistêmico-funcional, Fuzer e Barbara (2014) 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” (p.116 e 117).

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 o texto e são por ele constituídos.

1.2 PLANO CONTEXTUAL: *CONTEXTO DE CULTURA E CONTEXTO DE SITUAÇÃO*

O *contexto*, para Halliday (1999), é considerado um conceito-chave na LSF, uma vez que situa o texto em relação à situação de produção mais imediata, contemplada pelo *contexto de situação*, e também de forma mais abrangente, contemplada pelo *contexto de cultura*. Na Figura 3, visualiza-se como se dá esta relação entre os estratos: *contexto de cultura*, *contexto de situação* e o *texto*.

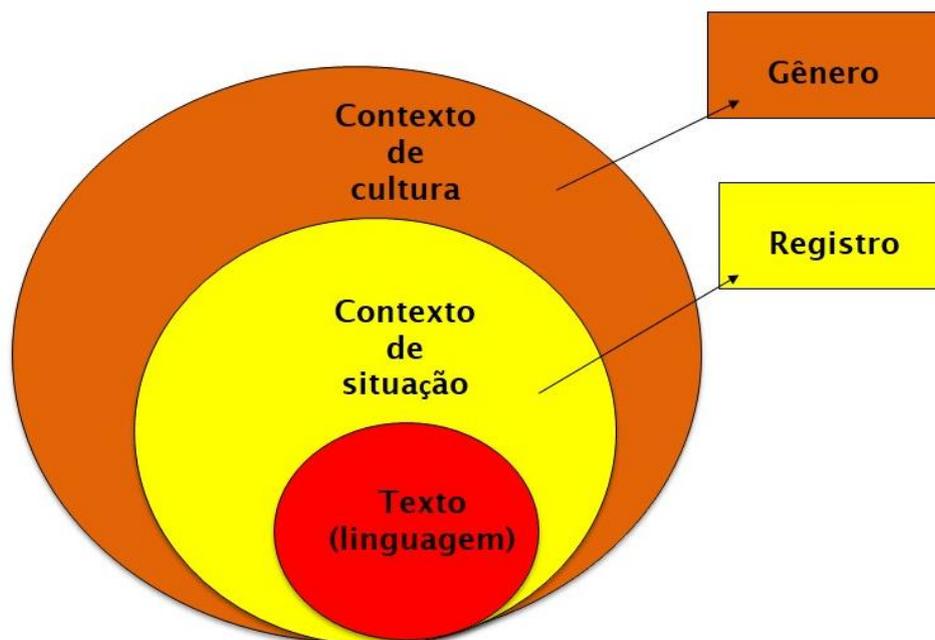


Figura 3 - Texto em contexto

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2008, p.10).

O construto *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 dos processos de *tematização* e de *referenciação*, 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*¹². O *contexto de situação* contempla o ambiente em que o texto está sendo realizado.

Halliday e Hasan (1985) atribuem à Malinowski as primeiras discussões teóricas em relação às noções de *contexto de situação* e *contexto de cultura*. Salientam os autores que Malinowski recorreu a estes termos com o objetivo de expressar tanto o ambiente verbal quanto a situação em que determinado uso linguístico ocorre. Assim, como já mencionado em Sippert *et.al.* (2015), Malinowski adotou os termos *contexto de situação*, para referir-se ao contexto de uso, ou seja,

¹² Ver [capítulo 3](#).

ao ambiente onde o texto está sendo realizado; e *contexto cultural*, para contemplar não apenas o que está acontecendo, mas os aspectos culturais envolvidos.

Essas noções de *contexto de cultura* e de *contexto de situação* de Malinowski influenciaram a linguística firthiniana. Firth (1957), mencionado por Halliday (1978), adotou esses termos para descrever o contexto de uso linguístico, propondo assim a descrição do *contexto de situação* a partir da análise dos participantes e de suas ações, das características da situação e efeitos de sentidos que determinada ação verbal pode evocar. A partir dessa perspectiva, Halliday (1978) conceitua o *Contexto situacional* como um nível contextual mais específico, que se refere ao ambiente do texto, seja ele concreto ou abstrato, pois não se refere apenas às porções do entorno material, mas pode ser inteiramente abstrato. Como destaca Fuzer (2010, p. 115), este 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), que podem ser visualizadas na Figura 4.

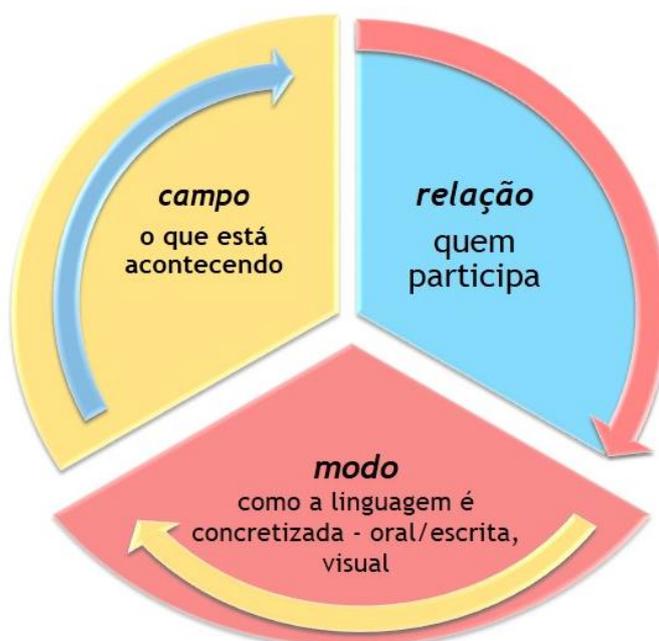


Figura 4- Variáveis de registro que constituem o *contexto de situação*

Fonte: Com base em Halliday (1978).

As variáveis apresentadas na Figura 4 estão interligadas. 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.

Conforme Vian Jr e Ikeda (2009, p.19), a relação entre as variáveis de *campo*, *relação* e *modo* pode ser sintetizada da seguinte maneira:

O *campo* refere-se tanto à natureza da atividade social na qual o usuário esteja engajado, quanto ao assunto; as *relações* dizem respeito aos papéis assumidos pelos interlocutores, bem como aos relacionamentos entre eles; e o *modo* refere-se ao canal ou meio de comunicação e à sua forma de uso, oral ou escrita.

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, será possível entender como se dá a relação entre os aspectos lexicogramaticais e estruturais que envolvem a *progressão temática* e a *progressão referencial*. Essas *metafunções* serão explicitadas mais detalhadamente na seção a seguir.

1.3 AS METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM

As *metafunções* propostas por Halliday são: a *ideacional*, a *interpessoal* e a *textual*. Na LSF, as funções da linguagem são referidas como *metafunções*, considerando dois aspectos fundamentais, segundo Gouveia (2009, p. 17): “por um lado, por considerar o seu carácter geral e o seu pendor abstracto¹³, por oposição às funções que as unidades dos sistemas linguísticos particulares realizam em

¹³ Manteve-se a ortografia apresentada no artigo original.

estruturas particulares, e, por outro, porque a funcionalidade é intrínseca à linguagem”.

Ao considerar que toda a arquitetura da linguagem se organiza em linhas funcionais, Halliday (2004, p. 31) afirma que “A linguagem é como é, por causa das funções em que se desenvolveu na espécie humana. O termo ‘*metafunção*’ foi adotado para sugerir que função é uma componente nuclear na totalidade da teoria”.¹⁴ Na Figura 5, é possível observar a relação que há entre os estratos que envolvem os *contextos de cultura e de situação* e as *metafunções*.

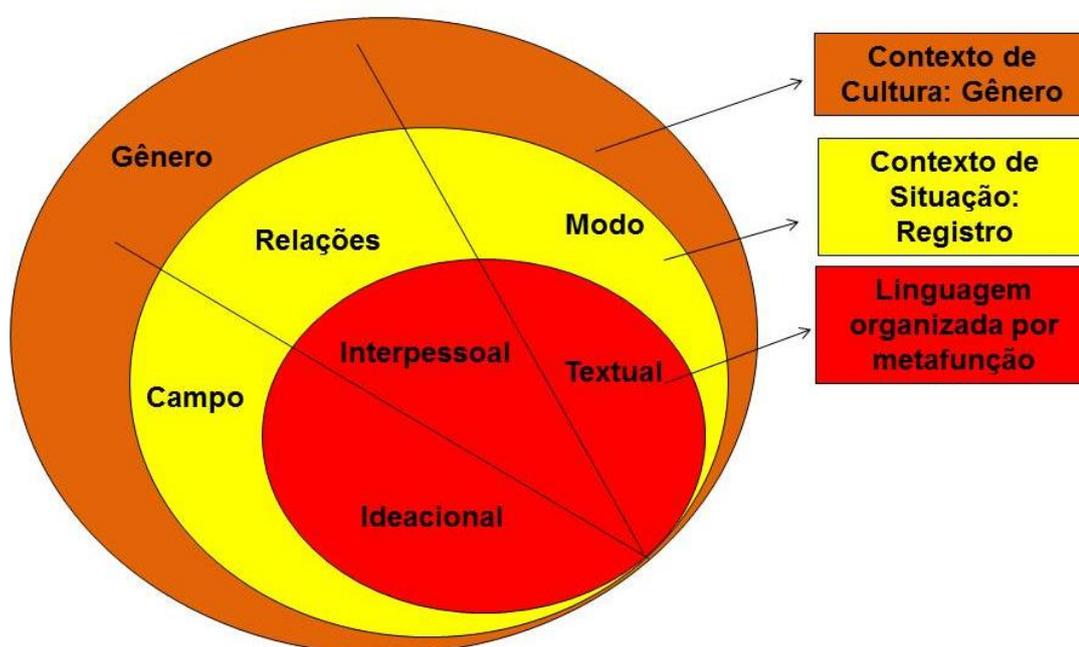


Figura 5 - Do contexto de cultura às metafunções

Fonte: Adaptada de Martin e Rose (2007, p.311) por Bárbara e Macêdo (2009, p.94).

Na Figura 5, o primeiro estrato, observado ao olhar a figura da extremidade ao centro, representa o *contexto de cultura*, que é o contexto do gênero, o qual se manifesta por intermédio das três *metafunções* da linguagem, explicitadas nas subseções [1.3.1](#), [1.3.2](#) e [1.3.3](#) a seguir. Esse contexto contempla os aspectos socioculturais, que explicitam as relações culturais, sociais e econômicas, que influenciam as escolhas lexicogramaticais, realizadas no *contexto de situação*. Este contexto, por sua vez, representa o estrato intermediário e diz respeito às condições

¹⁴ “Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term ‘*metafunction*’ was adopted to suggest that function was an integral component with the overall theory.”

circunstanciais, que se realizam pelas variáveis de registro de *campo*, *relações* e *modo*, como já mencionado na seção 1.2. Por fim, o estrato menor representa as *metafunções* da linguagem, que são manifestações lexicogramaticais que tem como ponto de análise a compreensão da oração por meio da análise dos sistemas gramaticais menores, que realizam a mensagem (HALLIDAY E MATHIESSEN, 2004; THOMPSON, 2014). Assim, cada metafunção se centraliza em uma dada variável do *contexto de situação* e apresenta uma relação com os elementos funcionais da oração.

Para ilustrar a relação entre a forma e os elementos funcionais da oração a partir das três *metafunções*, apresenta-se o Quadro 1 abaixo:

			<i>Na estação de trem,</i>	<i>o menino</i>	<i>vivia</i>		<i>sozinho</i> ¹⁵
		Forma	Sintagma Prep.	Sintagma Nom.	Sintagma Verbal		Advérbio
Metafunção	Ideacional	Função	Circunstância	Participante	Processo		Circunstância
	Interpessoal		Adjunto	Sujeito	Finito	Predicador	Adjunto
			Resíduo	Modo		Resíduo	
Textual	Tema	Rema					

Quadro 1- Elementos funcionais da oração segundo as diferentes metafunções

Fonte: Derewianka (2011, p.14), adaptado de Santos (2016, p. 68).

No Quadro 1, a partir da oração “*Na estação de trem, o menino vivia sozinho*” é possível perceber a relação existente entre a forma linguística e a função destes elementos lexicogramaticais no texto, bem como os aspectos que se considera ao analisar cada *metafunção*. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), os três significados – *ideacional*, *interpessoal* e *textual* - são produzidos simultaneamente e incorporados na estrutura de uma oração. No entanto, dependendo da perspectiva de análise ou da configuração funcional, um mesmo componente da oração assume funções diferentes. Na perspectiva da *metafunção ideacional*, na oração estão representadas as experiências vivenciadas pelos participantes, cujos significados estão expressos pelas circunstâncias, processo e participantes envolvidos; sendo o

¹⁵ Exemplo adaptado de Santos (2016, p. 68): “No alto da árvore, o gato estava sorrindo misteriosamente/*In the treetop, the cat was smiling mysteriously*”.

processo considerado o núcleo da oração e a análise realizada a partir deste. Na *metafunção interpessoal*, a oração é vista como *troca* de informações ou bens e serviços; o sistema de Modo contempla as funções de Sujeito, Finito, Complemento, Predicador e Adjunto, que nas análises explicitam informações relativas ao tempo, à modalidade e à polaridade. Por fim, na *metafunção textual*, a relação Tema\Rema organiza a mensagem. É justamente para esta última *metafunção* apresentada, a qual contempla a estrutura temática, que se pretende olhar mais especificamente nas resenhas que constituem o *corpus*.

No exemplo “*Na estação de trem, o menino vivia sozinho*” tem-se um Tema Marcado, uma vez que “*Na estação de trem*” não coincide com o sujeito gramatical da oração, que no caso seria “*o menino*”. Trata-se de um adjunto circunstancial de lugar, que foi deslocado para o início da oração, ocupando assim a posição de Tema (cf. seção [1.4](#)). A seguir, apresenta-se uma síntese das três *metafunções* para explicitar as relações que existem entre estas e, mais especificamente, entender como a *metafunção ideacional* e a *metafunção interpessoal* se concretizam na *metafunção textual*.

1.3.1 Metafunção ideacional

A *metafunção ideacional* é realizada por duas funções distintas, segundo Halliday e Matthiessen (2004): *experencial* e *lógica*. A *experencial* é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo, tendo como unidade de análise a oração, vista como *representação*; enquanto que a função *lógica* é responsável pelas combinações dos grupos lexicais e oracionais. Assim, sua unidade de análise passa a ser o complexo oracional (FUZER; CABRAL, 2014).

A *metafunção ideacional* refere-se à expressão do conteúdo ou significado cognitivo. Segundo Halliday (1985), um elemento ideacional diz respeito a alguma coisa representando um processo, um participante num processo (pessoa, coisa, instituição, etc.) ou circunstância atendendo aquele processo (tempo, lugar, modo, etc.). Essa *metafunção* permite que se construa um quadro da realidade e das experiências vivenciadas pelos seres humanos tanto fora quanto dentro deles (HALLIDAY, *op.cit.*). A oração em sua função *ideacional* representa padrões de experiência. O sistema lexicogramatical relevante considerado nessa função é

conhecido como *transitividade*. Como destaca o autor: “A transitividade especifica os diferentes tipos de processos que são reconhecidos na língua e as estruturas pelas quais são expressos” (HALLIDAY, 1985, p. 101)¹⁶. Assim, um processo é formado por três componentes, que explicam do modo mais geral como fenômenos do mundo real são representados como estrutura linguística:

- a) o próprio processo (grupo verbal)
- b) os participantes no processo (grupo nominal)
- c) as circunstâncias associadas aos processos (grupo adverbial ou locução preposicional)

Na função *ideacional*, identificam-se, portanto, informações relacionadas ao “O quê?” – que diz respeito ao processo; “Quem faz?” e “Para quem?” – que se refere aos participantes do processo, e por fim, “Sob que circunstâncias?”, que tem a ver com as circunstâncias associadas aos processos. Assim, o significado ideacional refere-se ao que está representado no mundo através da linguagem.

1.3.2 Metafunção interpessoal

A metafunção *interpessoal* explicita como se dá a relação entre as pessoas nos diferentes contextos sociais por meio da linguagem. Ao abordar essa *metafunção*, Halliday (1976) afirma que a linguagem serve para estabelecer e manter relações sociais, por meio da interação das pessoas, a partir da expressão de papéis sociais e comunicativos. Esta função permite a delimitação de grupos sociais e a identificação também do que é individual, pois por meio da linguagem a pessoa pode manifestar e desenvolver sua própria personalidade.

A partir dos pressupostos apresentados por Halliday (1976), compreende-se a interpessoalidade como o princípio básico de qualquer ato comunicativo, que pode dar-se de maneira diferente dependendo do interlocutor. Assim, a *metafunção interpessoal* é caracterizada pelo modo como os falantes interagem explorando os significados interpessoais.

¹⁶ “Transitivity specifies the different types of processes that are recognised in the language and the structures by which they are expressed”.

Halliday (1978), ao abordar a *metafunção* interpessoal, percebe, neste sistema, a oração como *troca* de informações ou bens e serviços¹⁷. Nessa metafunção, a variável relações realiza-se no sistema de MODO; a variável modo, por sua vez, tem seus significados materializados no sistema de Estrutura Temática. Tais significados, no nível semântico da linguagem, são compreendidos a partir das palavras que se realizam no sistema lexicogramatical.

O sistema modo (Mood), segundo Halliday (1978), divide-se em sujeito e finito. O sujeito correspondente ao grupo nominal pelo qual a mensagem é tematizada; já o finito descreve como esta mensagem é direcionada ao interlocutor, considerando-se o tempo, o modo ou a locução verbal, bem como a polaridade (negativa ou positiva).

Pelo exposto, percebe-se que a linguagem possibilita a interação entre os indivíduos em determinados *contextos de cultura* e *contextos de situação* por meio de um processo semiótico, que envolve escolhas lexicogramaticais, para expressar posições sociais e defini-las, a partir da *metafunção interpessoal*. Na seção a seguir, será abordada a *metafunção textual*, por meio da qual as *metafunções ideacional* e *interpessoal* se realizam.

1.3.3 Metafunção textual

A metafunção *textual* recebe um enfoque especial nesta pesquisa, uma vez que se refere à organização do texto. Segundo Thompson (2014, p.145):

Quando olhamos para a linguagem do ponto de vista do metafunção textual, estamos tentando ver como o falante constrói suas mensagens de forma adequada ao desdobramento de cada evento de linguagem (que pode ser uma conversa, ou um artigo de jornal, por exemplo). Além de, como interage com os seus ouvintes e diz alguma coisa para eles sobre o mundo, os falantes constantemente organizam sua mensagem de modo a sinalizar para eles como uma parte presente na mensagem deles se encaixa com outras partes¹⁸.

¹⁷ Fuzer e Cabral (2014), ao apresentar o pressuposto de Halliday (1978) de que a oração é entendida como troca de informações ou bens e serviços, enfatizam que isso acontece porque “quem se comunica quer ser entendido; quer receber um retorno; quer obter algum tipo de benefício ou busca fornecer algo que beneficie seu interlocutor” (p.33).

¹⁸ “When we look at language from the point of view of the textual metafunction, we are trying to see how speaker construct their messages in a way that makes them fit smoothly into the unfolding language event (which may be a conversation, or a newspaper article, for example). As well as interacting with their listeners and saying something to them about the world, speakers constantly

Para o autor, olhar para a linguagem do ponto de vista da *metafunção textual* pressupõe observar como os falantes/escritores constroem suas mensagens de uma ou outra maneira. Essa observação permite analisar como estas se encaixam adequadamente aos eventos de linguagem e propósitos almejados, direcionando a atenção para a forma como tal mensagem é organizada e levando em conta a ordem de seus elementos. Essa organização pode ser observada na *metafunção textual* pelos significados expressos lexicogramaticalmente, os quais são influenciados pela variável *modo* relacionada ao registro. Esses significados dizem respeito à maneira como as informações são organizadas em uma oração e ao modo como são estabelecidas as conexões entre as orações.

Halliday e Matthiessen (1999) ao definirem a *metafunção textual* salientam que:

A metafunção textual é a função que possibilita; ela está relacionada à organização dos significados ideacionais e interpessoais como discurso - como significado que está contextualizado e compartilhado. Mas isso não significa algum processamento preexistente da informações; mas, é a contínua criação de um universo semiótico da realidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 7-8).¹⁹

Essa criação do universo semiótico da realidade se realiza por meio de orações que se realizam por meio do sistema Tema/Rema. Para Martin “o sistema do Tema organiza a oração para mostrar o seu contexto local em relação ao contexto geral do texto”²⁰ (1997, p.21). Desta forma, para entender como se dá a organização dos significados ideacionais e interpessoais em uma resenha é preciso analisar a estrutura temática das orações desta, considerando que o Tema é justamente o ponto de partida de cada oração. Além disso, como salientam Vian Jr. e Ikeda (2009, p. 20) “as escolhas de Tema relacionam-se à forma como organizamos tanto os significados, quanto o texto”. Assim, essas escolhas temáticas contribuirão para organização estrutural do texto, mas principalmente para a orientação do sentido da produção.

organize the way their message is worded in order to signal to them how the present part of their message fits in with other parts”.

¹⁹ “The textual metafunction is an enabling one; it is concerned with organizing ideational and interpersonal meaning as discourse — as meaning that is contextualized and shared. But this does not mean processing some preexisting body of information; rather it is the ongoing creation of a semiotic realm of reality”

²⁰ “The system of THEME organizes de clause to show what its local context is in relation to the general context of the text it serves in”

Ainda por meio da *metafunção textual*, a linguagem contextualiza as unidades linguísticas relacionando o *contexto de situação* e o *contexto de cultura*, tornando o discurso possível. Nessa metafunção, a oração é vista como mensagem, consistindo de um *Tema* acompanhado de um *Rema*, sempre nessa ordem, como destacam Halliday e Matthiessen (2004), por meio de recursos que materializam os significados ideacionais e interpessoais, contribuindo para a organização do texto e determinação das formas de coesão.

Ao analisar a organização textual, Cunha *et. al.* (2003) reforçam que “a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa” (p.29). Da mesma forma, Gouveia (2009) salienta que “a partir da consideração da existência de *metafunções*, é possível verificar por meio de descrição, como as línguas naturais se estruturam, se organizam com base em tais princípios funcionais de caracterização da linguagem humana” (p. 17). Tais funções ou *metafunções* estabelecem-se a partir de componentes gramaticais, que se conjugam em redes de sistemas de escolhas de caracterização semântica. Como destaca Batista (2014, p. 109) “cada uma destas redes possui um sistema que viabiliza a realização de seus significados”, ou seja, a *Metafunção Ideacional* é realizada pelo sistema da *Transitividade*; já a *Metafunção Interpessoal* ocorre via sistema *Modo* e a *Metafunção Textual* pode ser evidenciada pelo sistema *Temático*. Logo, tem-se um componente gramatical de valor ideacional, um de valor interpessoal e outro, ainda, de valor textual, que se realizam para satisfazer as necessidades humanas. No Quadro 2, é possível visualizar uma síntese desta relação existente entre o *contexto de situação*, as *metafunções* e o sistema lexicogramatical da língua.

CONTEXTO DE SITUAÇÃO – REGISTRO (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009, p. 88)	METAFUNÇÃO DA LINGUAGEM (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009, p. 53 - 54)	SISTEMA GRAMATICAL
(1) <i>discurso de campo</i> : “concerne ao que acontece – os processos sociais e os domínios de assunto criado pela linguagem na realização desses processos sociais”	(1) <i>ideacional</i> : corresponde aos recursos gramaticais responsáveis pela construção da experiência humana no mundo exterior que lhe rodeia ou, até mesmo, no mundo interior.	TRANSITIVIDADE
(2) <i>discurso de relação</i> : “concerne a quem participa – os papéis sociais e relações desses que participam da interação e os papéis de fala e relações criadas pela linguagem na realização desses papéis sociais e relações”.	(2) <i>interpessoal</i> : corresponde aos recursos gramaticais responsáveis pela manifestação das relações sociais instauradas entre os participantes da interação, falante e destinatário.	MODO

(3) <i>discurso de modo</i> : “concerne a qual papel a linguagem exerce no contexto – sua distância desses envolvidos de acordo com o meio (falado, escrito e várias categorias mais complexas) e canal (face a face, telefônico, etc.), sua complementaridade com outros processos sociais (de auxiliar a constitutivo), e sua contribuição retórica (didática, instrutiva, persuasiva e outras)”.	(3) <i>textual</i> : é responsável por sentidos desencadeados pela organização de recursos gramaticais no texto, de maneira que a distribuição dos elementos na oração subsidie sentidos expressos pelas metafunções previamente focalizadas, num contexto situado.	TEMA
---	---	------

Quadro 2- Síntese teórica da LSF

Fonte: Silva (2014, p. 5).

Pelo Quadro 2, observa-se que os domínios da semântica e da lexicogramática são relacionados e interdependentes. Ao mesmo tempo em que realizam a descrição da ordem dos elementos na oração, propõe-se investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso, bem como contribuem para os processos de leitura e escrita de forma dialógica, partindo sempre da unidade *texto*.

Nesta tese, interessa investigar mais especificadamente o discurso de *modo*, no nível do *contexto de situação*; a *metafunção textual* e o sistema gramatical instanciado por meio do Tema nas orações. Assim, na próxima seção, procura-se detalhar como se pode estabelecer a estrutura temática nas orações.

1.4 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) “expressa a informação nova: aquela que o ouvinte desconhece, e que corresponde, efetivamente, ao conteúdo que se deseja que ele passe a conhecer” (p.01). 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 e referenciação.

Halliday e Matthiessen (2014), 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” (p.64)²¹. Já o *Rema* refere-se a todo o restante da oração. Sendo assim, o Rema apresenta as ideias veiculadas pelo Tema. Em relação a essa organização Tema-Rema, Ventura e Lima-Lopes (2002, p. 01) destacam:

A organização da oração em Tema-Rema normalmente acontece da seguinte forma: na parte que corresponde ao Tema, colocamos informações cuja função é fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto; ou ainda, estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir, ou seja, do Rema.

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 (2014), “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” (p. 128). 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.

²¹ “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”

Halliday (1994), ao abordar a relação *Dado-Novo*, salienta que o *Novo* é obrigatório na oração, enquanto o *Dado* é opcional. O *Novo* normalmente aparece no Rema da oração, enquanto que o *Dado* pode ser abandonado ou ficar elíptico. Por esse viés, um texto que mantém uma boa estrutura de informação equilibra a recorrência das informações dadas e novas de modo a conduzir o seu interlocutor à construção dos sentidos esperados para o texto.

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, p. 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; LIMA-LOPES, 2002, p. 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; CABRAL, 2014. p. 131).

Pelas funções que o *Tema* pode desempenhar, Bárbara 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.

A compreensão, portanto, da organização temática das orações no texto, possibilita o entendimento dos elementos envolvidos nos processos de coerência e coesão textual. Assim, torna-se relevante analisar como determinada informação é mantida no texto, como é retomada pelo processo de *referenciação* nos textos acadêmicos, bem como verificar se as construções de referências são bem feitas quando estão expressas no *Tema* ou no *Rema*.

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*. Pensar essas mudanças de sentido que se dão em função da organização temática é muito interessante, pois possibilitam analisar quais escolhas seriam mais apropriadas em cada *contexto de situação*, conforme exemplos abaixo:

- (01) **As chuvas** têm causado inúmeros estragos na Região Sul do país nos *últimos dias*²².
- (02) **Nos últimos dias**, as chuvas têm causado inúmeros estragos na Região Sul do país.
- (03) **Na Região Sul do país**, as chuvas têm causado inúmeros estragos nos *últimos dias*.
- (04) **Inúmeros estragos** têm sido causados pelas chuvas nos últimos dias na Região Sul do país.

Na perspectiva de Halliday e Matthiessen (2004) e Thompson (2014), nas orações declarativas, o *Tema* é mais facilmente identificado. Na maioria dos casos, nessas sentenças o *Tema* e o sujeito são os mesmos, exemplificado em (01), a não ser que haja outras boas razões para se escolher outro elemento como *Tema*, no caso dos demais exemplos citados, ao ser enfatizado quando (02) ou o local onde os fatos ocorreram, no caso a região (03) e a proporção dos estragos (04).

²² Fonte: Jornal Novo Noroeste, p. 07, 26.09.2014.

Observa-se que a organização dos Temas de um texto e da estrutura de informação traz pistas importantes sobre a sua progressão textual, como ressaltam Ventura e Lima-Lopes (2002):

a organização temática das orações revela aspectos do método de desenvolvimento de um texto. Em outras palavras, se analisarmos a estrutura temática de um texto oração por oração, conseguiremos perceber como o autor efetuou a ligação entre idéias²³ e orações para construir seu texto, ou seja, como o autor organizou sua mensagem. Isso quer dizer que os Temas das orações de um texto *auxiliam o leitor a ler o texto*, a seguir a lógica de que o autor se valeu para transmitir suas idéias (VENTURA; LIMA-LOPES, 2002, p. 12).

A partir do exposto pelos autores, 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 e dá pistas de como estas informações fluem no texto. Tal recurso, porém, muitas vezes passa despercebido por escritores iniciantes, como é o caso dos alunos do primeiro semestre, conforme análise apresentada no [Capítulo 5](#). Nas seções a seguir, apresentam-se os Tipos de Temas quanto ao seu status e a sua composição.

1.4.1 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, como se pode observar na Figura 6, que resume os sistemas temáticos, trazendo os recursos lexicogramaticais da língua inglesa, disponibilizados aos seus usuários, com relação à estrutura temática ligada à *metafunção textual*:

²³ Manteve-se a ortografia apresentada no artigo original.

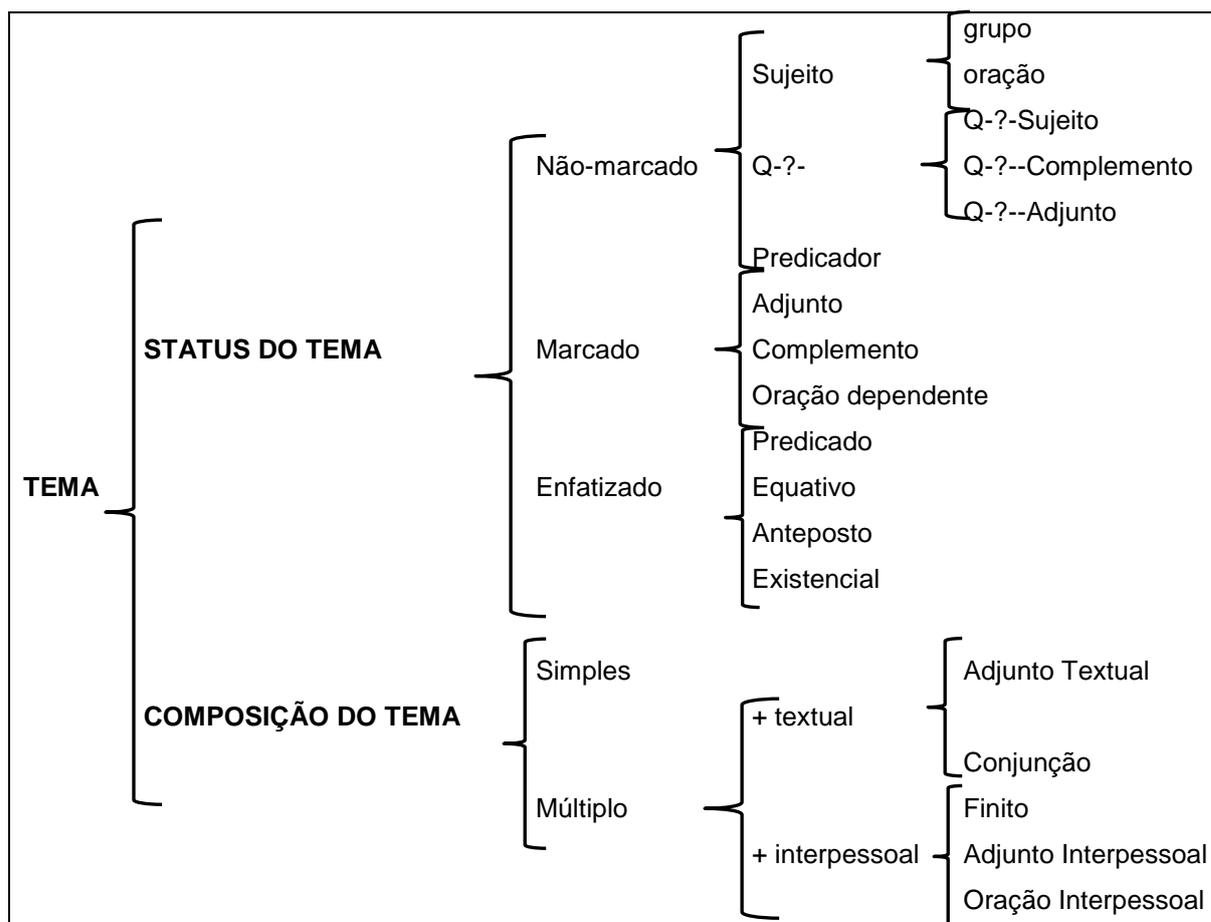


Figura 6- Sistemas temáticos

Fonte: Thompson (2014), adaptado por Santos (2016).

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, adotado nesta tese, como pode ser observado no exemplo (01) mencionado na seção anterior.

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), conforme exemplos (02), (03) e (04), respectivamente.

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, o que será tratado mais adiante. 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; 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 onde um Tema não está expresso podem, em vários contextos, ser consideradas equivalentes a situações onde ele está, sendo que o falante não vê diferenças entre essas instanciações (BARBARA; 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 *ênfático*, 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 5, no final da próxima seção.

1.4.2 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; CABRAL, 2014). De acordo com as autoras, quando o Tema realiza “uma função da estrutura da transitividade da oração, é chamado *Tema tópico*, o primeiro elemento da oração que expressa um significado representacional, ou seja, participante, processo ou circunstância no sistema de transitividade” (p. 137 [grifo das autoras]). Quando uma oração apresenta apenas um elemento de função experiencial como Tema, tem-se um *Tema simples*.

Olioni (2010, p. 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 (05) ilustra este tipo de Tema:

(05) **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 (05), 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:

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

Quadro 3 - Relação entre a classe gramatical e a função no sistema de transitividade

Fonte: Adaptado de Olioni (2010, p. 64).

Segundo Olioni (2010), 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’” (p. 66). Esse tipo de Tema pode ser observado no exemplo (06).

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

No exemplo (06), 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*.

Em relação ao *Tema Múltiplo*, Halliday e Matthiessen (2004, p.163) destacam:

Já estabelecemos que as orações expressam significados textual, interpessoal e experiencial. Os elementos lexicais, tais como conjunções e adjuntos modais, que expressam primeiramente os significados textual e interpessoal têm a função de "situar" o conteúdo, sinalizar como ele se ajusta de forma coerente ao conteúdo envolvido. Eles, portanto,

naturalmente tendem a gravitar em torno do início da oração, que é o lugar estrutural (o Tema) onde o encaixe será feito (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 163).²⁴

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, p. 164)²⁵. Assim, 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).

Halliday e Matthiessen (2004) também salientam que além das conjunções e Adjuntos conjuntivos, 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 (07) ilustra este tipo de Tema:

- (07) (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)**

²⁴ “We have already established that the clause expresses experiential, textual and interpersonal meanings. Lexical elements, such as conjunctive and modal Adjuncts, that express primarily textual and interpersonal meanings have the function of ‘placing’ the content, of signaling how it fits coherently with the content around it. They therefore naturally tend to gravitate towards the beginning of the clause, which is the structural slot (the Theme) where ‘fitting-in work’ is done”.

²⁵ “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’. There is a restricted range of elements that may precede experiential Theme in multiple Themes”.

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 (07), 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*. O Quadro 4 ilustra de forma detalhada essa classificação dos tipos de Temas:

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

Quadro 4- Classificação dos tipos de Temas (T1_PED_SFP)

Tanto o *Tema simples* como os *Temas múltiplos* podem assumir diferentes configurações nas orações declarativas, imperativas ou interrogativas. No Quadro 5, são apresentadas e exemplificadas algumas possibilidades de estruturas temáticas, a partir de Thompson (2014):

TIPOS DE TEMA	EXEMPLOS ²⁶
I - Temas Marcados A) 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	<i>Quem bateu antes na porta?</i> <i>O que você quer conhecer?</i>

²⁶ Fonte: Thompson (2014)

C) Adjunto – Pergunta qu	<i>Como você chegou a empregá-lo?</i>
III - Tema em orações não declarativas - Orações interrogativas A) 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” “Você faça isso!”</i>
VI - Tema em orações EXCLAMATIVAS	<i>Que bela planta você tem!</i>
VII - Tema em CLAUSULAS ELIPTICAS (O tema não aparece na oração).	<i>Quem você gostaria de conhecer?</i>
VIII - TEMAS EQUATIVOS A) Tema equativo marcado B) Tema equativo não-marcado	<i>O que eu vou fazer é bater tudo isso junto. 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. Sua mãe, ela sabe que você está aqui?</i>
XII - ORAÇÕES PASSIVAS E TEMA	<i>O bolo foi feito pela mãe.</i>
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 A) Conjunções no Tema B) Adjuntos modais e conjuntivos no Tema C) Elementos textual, interpessoal e experiencial no Tema D) 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>

Quadro 5 - Tipos de Tema²⁷

Fonte: Com base em Thompson (2014).

No Quadro 5, 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

²⁷ Os Temas das orações estão destacados em negrito, o restante das orações constitui o Rema.

dependentes e dominantes, como é o caso do exemplo apresentado por Thompson (2014, p. 159)²⁸:

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

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. Assim, em certa medida, pode-se tratá-la como equivalente a um constituinte da oração dominante. Outro ponto é que, quando a oração dominante vem primeiro, o Tema da oração funciona como toda a oração complexa, incluindo a oração dependente.

De modo geral, ao considerar a ordem dos elementos na mensagem, o Tema pode aparecer tanto como marcado, não-marcado e/ou enfatizado nas orações, o que organiza o significado no nível da oração por meio do sistema *Tema/Rema*, mas também no nível do texto como um todo. Da mesma maneira, quando se faz referência a algo ou a alguma coisa, realiza-se um ato de designação por meio da língua, como destaca Zamponi (2005, p. 173) “É necessário ponderar que todo ato de referência não se dá fora do tempo, do espaço e de uma relação interlocutiva”, ou seja, todo ato de referência é motivado e envolve a interação dos interlocutores envolvidos na situação sociodiscursiva, sendo, portanto, “uma atividade de construção colaborativa situada e não apenas uma operação linguística” (ZAMPONI, 2005, p. 173), o que será abordado no [Capítulo 2](#).

Na próxima seção, pretende-se olhar para a *progressão temática* e para a *progressão referencial* como processos distintos, mas que potencialmente situados contribuem conjuntamente para o fluxo de informação e construção de sentidos no texto. Martin e Rose (2007) analisam o fluxo de informação a partir do sistema discursivo de periodicidade, abordado a seguir.

²⁸ “As the universe expanded, the temperature of the radiation decreased”

1.5 PERIODICIDADE: FLUXO DE INFORMAÇÃO

Martin e Rose (2007, p. 188) postulam que “a periodicidade relaciona-se com o fluxo de informação – o modo pelo qual os significados são empacotados para serem melhor entendidos por nós [leitores]”.²⁹ Por meio deste sistema, procura-se dar ao leitor uma ideia do que será tratado no texto, preencher as expectativas e revisá-las.

O fluxo discursivo agrupa as porções de mensagens, que formam as fases do discurso, sendo assim denominado por Martin e Rose (2007) como *periodicidade*. Seguindo Halliday (1978), Martin e Rose (2007) têm utilizado o movimento de onda como metáfora para as fases do discurso e/ou para descrever este tipo de fluxo de informação: uma sucessão de pequenas ondas de informação constitui uma onda maior, em sucessão, formam ondas maiores ainda. Em outras palavras, como salientam Martin e Rose (2007, p. 189), diferentes tipos de ondas possibilitam que o texto tenha um ritmo, isto é, “tenha uma batida; e sem este ritmo, seria muito difícil entendê-lo”³⁰. Do ponto de vista do significado textual, como é tratado por Halliday, há duas ondas que se sobrepõem: uma onda temática, com o pico mais proeminente no início da oração, chamado de Tema; e uma onda nova com um pico no fim da oração chamado *Novo*.

A escolha mais comum para o Tema da oração é o sujeito, como já abordado na seção [1.4](#), denominado de Tema não-marcado. Quando se escolhe trazer para o início da oração uma circunstância de lugar ou tempo, ou outro participante que não seja sujeito, tem-se o Tema marcado, que é usado para sinalizar uma nova fase do discurso. Na outra ponta da oração, tem-se o que Halliday chama de “*Novo*”. Para Martin e Rose (2007, p. 192), “as escolhas de *Novo* são muito mais variadas do que as escolhas por Temas não-marcados. Elas captam o interesse humano, assim como as escolhas por Temas não-marcados tendem a chamar nossa atenção”.³¹

O empacotamento do discurso como escolhas de Tema e *Novo*, vistos em cada oração, é refletido pela padronização em escala maior das fases de discurso. Estes padrões predizem o que vai acontecer em cada fase do discurso e refinam a

²⁹ “Periodicity is concerned with information flow - with the way in which meanings are packaged to make it easier for us to take them in”.

³⁰ “(...) has a beat; and without this rhythm, it would be very hard to understand”.

³¹ “(...) the choices for New are much more varied than the choices for unmarked Theme. They elaborate with human interest, whereas choices for unmarked Theme tend to fix our gaze”.

informação nova que cada uma das fases apresenta. São denominados de hiperTema e hiperNovo, e aparecem no texto para indicar ao leitor de onde se parte e para onde se vai, como salientam Martin e Rose (2007, p. 195): “HyperThemes nos dizem onde estamos indo em uma fase; hiperNews nos dizem onde nós estivemos”.³²

Os autores também exploraram o Tema em níveis acima da oração, além dos conceitos de hiperTema e hiperNovo, propõem os conceitos macroTema e macroNovo. Todos esses conceitos inserem-se em uma perspectiva discursiva na qual o fluxo de informação apresenta uma regularidade e um ritmo que auxiliam o(a) leitor(a) a compreender melhor o texto – metáfora das ondas, o que pode ser observado na Figura 7.

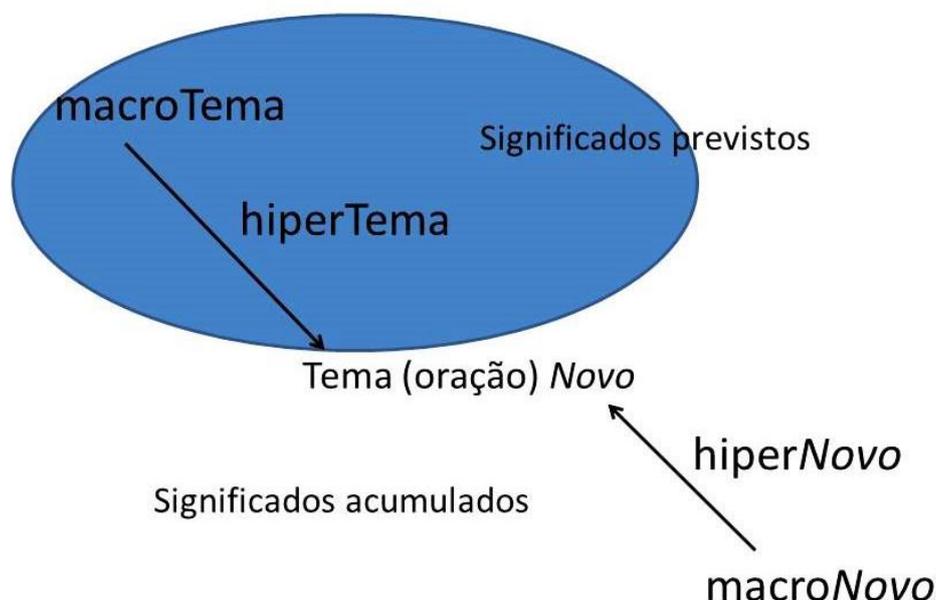


Figura 7 - Estratos de Tema e Novo no discurso
Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2007, p. 36).

O hiperTema localiza-se em um nível acima do Tema, nas palavras de Martin e Rose (2007, p. 194): “pode-se tratar esta “sentença tópica” como uma espécie de nível superior Tema: um hyperTheme”,³³ o qual estabelecerá expectativas de como o texto irá se desenvolver. Conforme descrevem Martin e Rose (2007), ele pode ser

³² “HyperThemes tell us where we’re going in a phase; hyperNews tell us where we’ve been”.

³³ “(...) We can treat this ‘topic sentence’ as a kind of higher level Theme: a hyperTheme”.

representado pela oração que apresenta o tópico ou por uma sentença tópico, que anuncia como será o desenrolar da informação a partir de então.

O hiperNovo, por sua vez, relaciona-se ao acúmulo de informação nova que frequentemente surge em uma sentença que faz um retrospecto do que aconteceu nos parágrafos anteriores. Deste modo, o hiperNovo proporciona uma nova finalidade ao texto: “a informação se acumula em cada oração à medida que a fase se desenrola. Em textos escritos particularmente, esta acumulação de novas informações é muitas vezes destilada numa sentença, que assim funciona como um hiperNovo para a fase”³⁴.

Os Temas localizados em um nível acima dos hiperTemas são chamados de macroTemas. Já a informação nova que se localiza em um nível acima do hiperNovo é chamada de macroNovo. Tanto o macroTema quanto o macroNovo ocorrem quando há uma complexidade das fases de informação em um texto (MARTIN e ROSE, 2007).

O exemplo (08) ilustra essa relação:

- (08) O artigo faz uma **reflexão agroecológica**, que critica o atual sistema de agricultura convencional, e traz com isso a ciência agroecológica como uma inovadora alternativa de produção. O público alvo do artigo são agricultores, estudantes de ciências agrárias e empresas que comercializam insumos agrícolas. O tema abordado é muito pertinente a ser estudado no contexto em que o curso de Agronomia se insere.
- O artigo foi organizado em quatro seções. A primeira seção, com o título de introdução, trata das ideias iniciais, em torno da agroecologia e como se deu a constituição deste novo paradigma agrícola, e também buscou caracterizar a agricultura convencional, com as adoções de tecnologias, desigualdade social, e práticas não conservacionista, e quais suas consequências, e com isso colocando a agroecologia como um fator determinante para a invocação da sustentabilidade para sistemas agrícolas (BALESTRIN, 2016). A segunda seção traz o título de: **Agricultura e sustentabilidade, um desafio para o século XXI**. Nesta seção é trazido um comparativo, entre os sistemas produtivos de base convencional e agroecológica, elencando os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos. Apontando assim como se deu o impulso principal, para se difundir a sustentabilidade produtiva, e a diferenciação existente entre os dois modelos produtivos abordados. A terceira seção, com o título de: **Agroecologia: um novo paradigma** retrata como se faz a construção desta nova proposta produtiva sustentável. Essa nova proposta agroecológica, traz um novo exemplar agrícola, colocando o agricultor como ator principal, fazendo sua atuação de extrema importância, tendo ação ativa nos diversos componentes do agroecossistema. Como resultado dessa nova relação do agricultor com o agroecossistema, ele passa a

³⁴ “ (...) new information accumulates in each clause as the phase unfolds. In written texts in particular, this accumulation of new information is often distilled in a final sentence, that thus functions as a hyperNew to the phase”.

desenvolver práticas conservacionistas sustentáveis para produzir, trazendo um maior equilíbrio para o ecossistema envolvido (T3_AGRO_TP).

No exemplo (08), a evolução do fluxo da informação se dá por meio da relação que se estabelece entre os macroTemas, destacadas em negrito, e os hiperTemas, que estão sublinhados. Os hiperTemas se colocam abaixo dos macroTemas, mas acima dos Temas. Essa relação se estabelece mais no nível semântico do que no nível lexicogramatical e estrutural. Percebe-se que os macroTemas apresentam um certo empacotamento da ideia que será abordada a seguir, ou seja, anuncia como será o desenrolar da informação a partir de então, semelhante a relação que acontece entre o Tema das orações, que sinalizam o que virá a seguir (cf. MARTIN; ROSE, 2007). Salienta-se, porém, que essa relação existente entre macroTemas e hiperTemas não pode ser localizada estruturalmente no texto, como é o caso do Tema da oração, abordado na seção [1.4](#). No entanto, essa relação hierárquica existente entre o Temas das orações configura-se em um processo de referenciação semântico-discursiva, que contribui significativamente para a progressão do fluxo da informação no texto, juntamente com a estrutura sintático-semântica que será abordada a seguir.

1.5.1 Progressão temática

A progressão temática é construída por meio da relação Tema/Rema, que nem sempre é constante, pois expressa-se a partir de diferentes disposições no texto, dependendo dos propósitos comunicativos do autor. Como salientam Fuzer e Cabral (2014): “o tema serve para orientar o ouvinte ou o leitor na compreensão e interpretação da informação que se seguirá” (p. 141). De acordo com as autoras, o uso de um ou outro padrão revela se uma sequência de orações descreve, narra ou argumenta, isto é, pode revelar os propósitos e atitudes do escritor. Além disso, a partir da *progressão temática* é possível identificar estruturas de construção textual e entender como se dá o fluxo de informações no texto. Assim, torna-se relevante conhecer algumas possibilidades de organização temática, que representam o desenvolvimento de parágrafos e de textos de modo geral, e, mais especificamente, como os alunos do primeiro semestre do ES estruturam e organizam suas resenhas.

O princípio de estruturação sintático-semântico do texto, abordado pela Escola Funcionalista de Praga, foi sistematizado a partir de uma proposta de Daneš (1974), que realiza uma combinação de duas perspectivas para trabalhar a ideia de progressão temática: a *oracional*, que aborda o Tema como base da comunicação e o Rema como cerne da contribuição; e a *contextual*, na qual o Tema diz respeito à informação contextualmente deduzível e o Rema à informação nova, desconhecida, não deduzível. Tendo por base essas perspectivas o autor apresenta algumas estruturas básicas de progressão, dentre estas destacam-se: a *progressão temática linear*; a *progressão temática com um tema constante*; a *progressão com tema derivado*; a *progressão com rema partido*; a *progressão com tema partido* e a *progressão com tema sintetizador*.

Tais categorias são referendadas tanto em trabalhos que abordam a *progressão temática* fundamentados na LSF (FUZER, 2010; FUZER e CABRAL, 2014; OLIONE, 2010), quanto na LT (KOCH, 1989; 2010; MARCUSCHI, 2008). Embora nem todas as estruturas sejam contempladas por todos os autores mencionados, estes partem do seguinte pressuposto:

[Por este termo], nos referimos à escolha e ordem dos temas das orações, sua mútua concatenação e hierarquia, assim como sua relação com os hiperTemas das unidades textuais superiores (como o parágrafo, capítulo,...), ao texto inteiro, e à situação. A progressão temática pode ser vista como o esqueleto do enredo (texto) (DANEŠ, 1974, p. 117)³⁵.

A escolha do Tema de uma oração se relaciona ao modo como a informação está sendo desenvolvida ao longo do texto, assim como afirma Halliday (1994, p. 67) “a organização temática das orações (e complexos oracionais, onde relevantes) é o fator mais importante no desenvolvimento do texto”³⁶. Isso porque os constituintes em posição temática vão orientando o fluxo da informação, contribuindo significativamente para a construção da coerência textual. Em vista disso, procura-se descrever mais detalhadamente as seis estruturas básicas de progressão, propostas por Daneš (1974) e sistematizadas por Olioni (2010), exemplificando-as a partir de fragmentos de textos que fazem parte do corpus desta pesquisa.

³⁵ "(...) we mean the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the superior text units (such as the paragraph, chapter, ...), to the whole text, and to the situation. Thematic progression might be viewed as the skeleton of the plot".

³⁶ "(...) the thematic organization of the clauses (and clauses complexes, where relevant) is the most significant factor in the development of the text".

1.5.1.1 Progressão linear simples (com tematização linear)

A progressão linear simples dá-se quando o Tema da oração subsequente origina-se do Rema da oração anterior, e, assim, sucessivamente. Os Temas são identificados por T1, T2, T3 e, assim sucessivamente, bem como os Remas por R1, R2, R3, respectivamente.

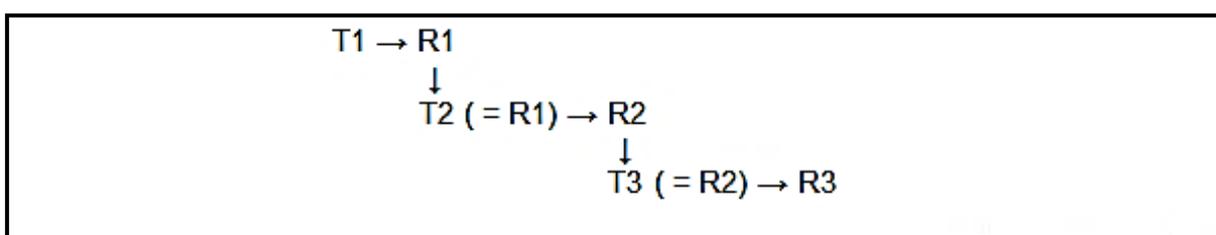


Figura 8- Esquema progressão linear simples

Fonte: Olioni (2010, p. 143).

O exemplo (09), a seguir, exemplifica este tipo de progressão.

(09) **O filme (T1)** trata do drama vivido por Erin Gruwell(R1), **uma professora (T2)**, que leciona as disciplinas de inglês e Literatura numa escola da periferia de Los Angeles/EUA, no 1º ano do Ensino Médio (R2). **A turma (T3)** é composta por adolescentes advindos de uma situação social marcada pela violência urbana, pobreza e discriminação étnica (R3). (T2_PED_SFP)

No exemplo (09), a oração 1 apresenta como Tema “O filme” e como Rema “trata do drama vivido por Erin Gruwell”; a oração 2 tem seu T2 originado do Rema da oração anterior (R1), ou seja, “uma professora”; na sequência, a oração 3 tem seu T3 “a turma” oriundo do Rema da oração anterior (R2) “1º ano do ensino Médio”. Este é considerado o modelo mais elementar de *progressão temática*, também conhecido como padrão “zigue-zague” (FUZER; CABRAL, 2014), por meio do qual um elemento introduzido no Rema de uma oração, torna-se o Tema da oração seguinte, e assim por diante.

1.5.1.2 Progressão com Tema contínuo

A progressão com Tema contínuo ocorre quando um mesmo Tema se mantém ao longo do texto em uma série de orações, ligado a diferentes Remas. Para tanto, recorre-se aos processos de elipse, sinônimos e/ou pronomes anafóricos. A Figura 9 ilustra esquematicamente este tipo de progressão.

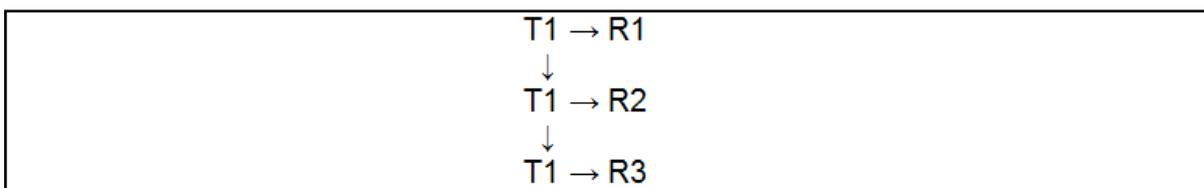


Figura 9 - Esquema de progressão com Tema contínuo

Fonte: Olioni (2010, p. 143); Marcuschi (2008, p. 137)

O exemplo (10), a seguir, ilustra como pode se dar a progressão de Tema contínuo:

- (10) **A professora** não desistiu e **[ela]** continuou as tentativas de conquistar a atenção dos alunos, **ela** entra na realidade deles, os deixa escrever sobre seus problemas e sua vida, assim, **[ela]** conhece a realidade de cada um. (T2_PED_SFP)

No exemplo (10), tem-se uma estrutura de progressão temática com Tema contínuo. O tema tópico é retomado três vezes, sendo duas por elipse e uma pelo pronome [ela]. Essa estratégia é relevante para a organização textual, no entanto, deixar o ator muitas vezes elíptico, trazendo certa dificuldade para o leitor, pois a referência por ficar muito distante pode perder-se ou tornar-se difícil a sua recuperação.

1.5.1.3 Progressão com Tema derivado

A progressão com tema derivado ocorre quando um hiperTema dá origem a outros Temas. Os Temas derivados “são expressões em posição coesivamente relacionadas em significado, mas não necessariamente na forma, a um tópico estabelecido anteriormente no texto” (OLIONI, 2010, p.146).

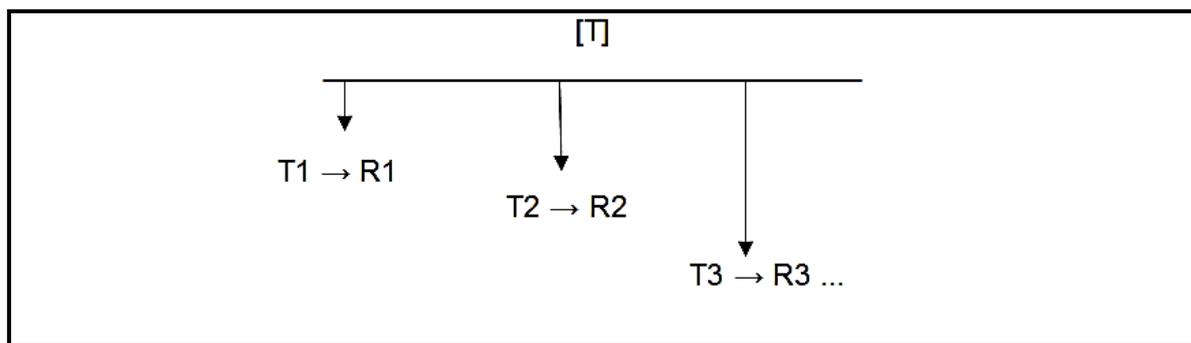


Figura 10 - Esquema de progressão com Tema derivado

Fonte: Olioni (2010, p. 146); Marcuschi (2008, p. 137)

O exemplo (11) exemplifica a progressão com tema derivado.

- (11) **As pesquisas realizadas (T1)** trazem figuras apresentando o percentual de internações hospitalares por pesticidas, segundo categoria de causas, 2009 a 2011, RS. **Os dados (T2)** apresentam registros de atendimento por agrotóxicos segundo grupo de agente, 2010, RS; registros de atendimento por agrotóxicos segundo faixa etária, 2010, RS; e percentual de intoxicação por agrotóxicos por tipo de agente, 2009 a 2011, RS. **O resultado (T3)** apresentou maior número de notificações no sexo masculino, **porém um elevado número de intoxicação (T4)** atingiu também mulheres. **Além disso, o número de internações de menores de 19 anos (T5)** é preocupante, **o que (T6)** aponta a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas (T5_GA_TP).

No exemplo (11), há seis orações divididas em Tema e Rema. Observa-se que os temas T3, T4, T5 e T6 são derivados do Tema apresentado na segunda oração (T2), que funciona como um hiperTema do parágrafo. Esse, porém, foi originado no Rema da primeira oração. Essa progressão temática é determinada contextualmente, muito mais que semanticamente, aproximando-se ao movimento das ondas, segundo metáfora apresentada por Halliday e Martin e Rose (2007), na seção [1.5](#).

1.5.1.4 Progressão com Rema partido³⁷

A progressão com *Rema Partido* ocorre quando o Rema de uma oração tem dois componentes; estes, por sua vez, passam a ser Tema das orações subsequentes, exemplificado a seguir:

³⁷ Marcuschi (2008) adota o termo “dividido” ao invés de “partido” adotado por Olioni (2010). Nesta tese, será mantida denominação de Olioni (*op.cit*).

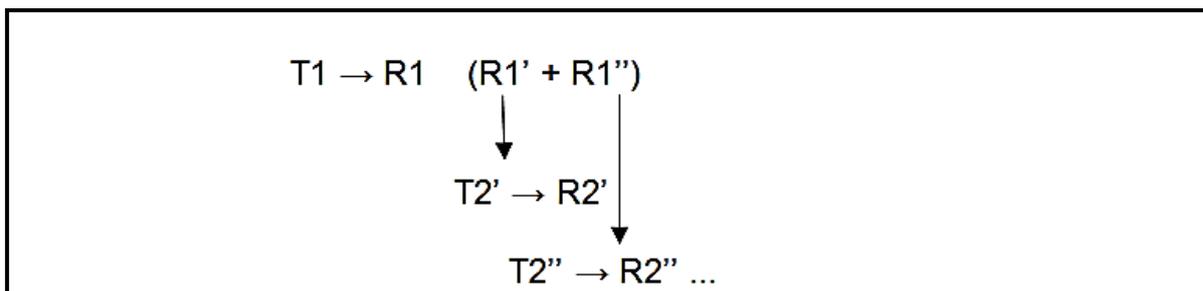


Figura 11 - Esquema de progressão com Tema derivado

Fonte: Marcuschi (2008, p. 137).

O exemplo (12) exemplifica uma progressão com Rema Partido:

- (12) **Foi bem salientado no filme (T1)**, que há dois tipos de professor:(R1) **um (T2)** limita-se rigorosamente ao plano de ensino (...) (R2); **o outro professor (T3)** já exerce uma interação extra ao tempo de sala de aula, participando na vida do aluno (...) (R3). (T10_PED_SLG).

No exemplo (12), há três orações divididas em Tema e Rema. Observa-se que os temas (T2) e (T3) são derivados do Rema da primeira oração (R1). Cada um destes temas constitui uma das partes do (R1).

1.5.1.5 Progressão com Tema partido³⁸

A progressão com *Tema partido* ocorre quando o Tema de uma oração tem dois componentes. Assim, cada um dos temas é desenvolvido nas orações subsequentes:

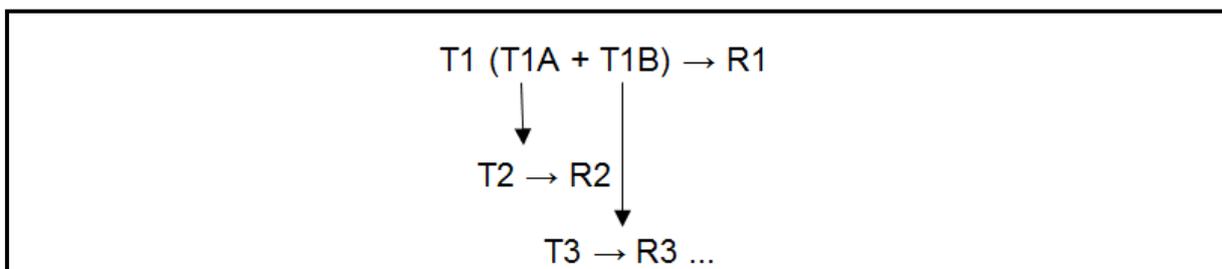


Figura 12 - Esquema de progressão com Tema partido

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2008, p. 137).

³⁸ Denominação dada por Olioni (2010, p. 149).

Esse esquema de progressão, ilustrado na Figura 11, pode ser observado no exemplo (13):

- (13) **(T1) Dois tipos de professor** foram bem salientados no filme: **(T2) um** limita-se rigorosamente ao plano de ensino (...); **(T3) o outro** professor já exerce uma interação extra ao tempo de sala de aula (...). (T10_PED_SLG).

No exemplo (13), da mesma forma que ocorre com o Rema partido (ver seção [1.5.1.4](#)), há três orações divididas em Tema e Rema. Neste caso, é o Tema que se subdivide nas orações subsequentes, ou seja, os temas T2 e T3 são derivados do Tema da primeira oração, constituindo-se cada um em uma das partes deste.

1.5.1.6 Progressão com Tema sintetizador³⁹

O Tema sintetizador sumariza a informação contida em toda a oração anterior, normalmente realizado a partir dos pronomes demonstrativos (isso, esse). O exemplo (14) ilustra a progressão com Tema sintetizador:

- (14) **Enfim, [eles] (T1)** tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que contava todas as suas histórias, inclusive a de que muitos foram os primeiros de suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então. **Isso [T2]** foi tão significativo na vida destes alunos que até hoje, fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade (T2_PED_SCP).

Esse exemplo de progressão com Tema sintetizador é também mencionado como uma forma de identificação de referência textual, na perspectiva de Martin e Rose (2007), ou como uma anáfora encapsuladora, na perspectiva da referenciação (CAVALCANTE, 2003).

As estruturas de *progressão temática* explicitadas nesta seção dificilmente ocorrem puras na forma em que foram descritas. Geralmente, os tipos de progressão aparecem misturados com o predomínio de uma dessas formas. Para Daneš (1970), a aplicação desses princípios continua ainda pouco clara e de difícil

³⁹ Denominação dada por Olioni (2010, p. 150).

operacionalização. A relevância desta análise relacionada aos tipos de progressão é importante por sugerir que os textos progridem em suas subunidades de maneira ordenada e não caótica. Como destacam Martin e Rose (2007), há uma certa relação entre progressão informacional e plano textual. Nesta pesquisa, pretende-se analisar a estrutura e a progressão temática de textos produzidos por alunos do primeiro semestre. Além disso, busca-se compreender os processos de referência e *progressão referencial*. Para tanto, no próximo capítulo, procura-se trazer algumas discussões sobre duas abordagens possíveis para analisar a referência, na perspectiva da LSF, a partir do sistema semântico-discursivo de *identificação*; e na perspectiva da LT, na perspectiva da *referenciação*.

2 ESTRUTURA REFERENCIAL

Neste capítulo, explicita-se a noção de referência: na seção [2.1](#), a partir do sistema semântico-discursivo de *identificação*, com base na perspectiva sistêmico-funcional, fundamentada na LSF; na seção [2.2](#), apontam-se pontos relevantes que norteiam as pesquisas sobre *referência* e *referenciação* a partir da perspectiva sociointeracionista, com base nos estudos da LT. Por fim; na seção [2.3](#), faz-se uma aproximação teórica das duas abordagens estudadas.

A *referência* é a base da significação, a fonte contextual da produção de sentidos que viabiliza a construção de referentes. Os estudos que abordam questões relacionadas à referência têm origem no trabalho seminal de Halliday e Hasan (1976), que propõem cinco tipos de mecanismos coesivos, quais sejam: *referência*, *elipse*, *substituição*, *conjunção* e *coesão lexical*. Pela relevância que a noção de *referência* tem na organização textual, vários estudiosos têm direcionado o foco de seus estudos para este tema. Alguns numa perspectiva funcional-discursiva (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; THOMPSON, 2014; MARTIN, 1992; MARTIN e ROSE, 2007), e outros numa perspectiva sociointeracionista (APOTHÉLOZ, 1995; CHAROLLES, 1999; BERRENDONNER, 1986; MONDADA E DUBOIS, 1995 e 2003).

No Brasil, as discussões sobre a referência numa perspectiva semântico-discursiva, a partir da LSF ainda são incipientes, e as que têm voltam seu foco de análise para o sistema da conjunção (VIAN JR.; MENDES, 2015; NUNES, 2010). Já numa perspectiva sociointeracionista, há vários trabalhos que têm tido repercussão entre os estudiosos da área, voltados especialmente à *referenciação* na LT (KOCH e MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 1998 e 2008; KOCH *et.al.*, 2005; KOCH, 1999, 2004, 2009 e 2014; CAVALCANTE, 2011, 2012 e 2013; CAVALCANTE *et.al.*, 2014; CIULLA, 2008; RONCARATI, 2010).

Com relação ao conceito de *referência*, Mondada (2005) salienta que há duas tendências: uma compreende que a referência se dá entre palavras e coisas; outra compreende a referência como uma atividade discursiva construída no e pelo discurso na interação, como explicitado a seguir:

[...] para uns, a referência é concebida no interior de um modelo de correspondência entre as palavras do discurso e os objetos do mundo, de modo que a validade das primeiras é avaliada em um quadro

vericondicional; para outros, a referência é resultado de um processo dinâmico e, sobretudo, intersubjetivo, que se estabelece no quadro das interações entre locutores, e é suscetível de se transformar no curso dos desenvolvimentos discursivos, de acordos e de desacordos (MONDADA, 2005, p. 11).

As duas tendências mostram divergência quanto à concepção de linguagem que orienta os conceitos de *referência*. Percebe-se, na primeira tendência uma visão mais tradicional da linguagem, com foco no produto, que permeia longa tradição filosófica e lógica. A partir desta visão, identifica-se uma relação entre as palavras do discurso e as coisas do mundo, ou seja, uma relação entre palavras e coisas; a significação está ligada ao contexto linguístico e extralinguístico.

Já a segunda visão tem origem nas reflexões voltadas às ciências humanas e sociais, que procuram contemplar a língua em uso, analisando os dados empíricos coletados em terrenos autênticos (MONDADA; DUBOIS, 2003). Adeptos desta segunda perspectiva, ao conceberem a linguagem como uma atividade interativa e sociocognitiva, passam a ver a referência como um contrato discursivamente produzido, em que os referentes são imanentemente objetos-de-discurso, entidades alimentadas e sancionadas pela atividade discursiva (RONCARATTI; SILVA, 2006).

O propósito desta pesquisa, como já mencionado anteriormente, é analisar a progressão textual e a estrutura temática em resenhas produzidas por alunos no ES, a fim de auxiliar a compreensão do funcionamento da análise textual/discursiva e o trabalho com o texto na graduação. Assim, na seção anterior, abordou-se a estrutura e a progressão temática; nesta, pretende-se explorar a progressão referencial a partir de duas possibilidades, isto é, a referência numa perspectiva semântico-discursiva e a *referenciação* numa perspectiva sociointeracionista⁴⁰, as quais serão abordadas nas seções [2.1](#) e [2.2](#).

2.1 REFERÊNCIA: PERSPECTIVA SISTÊMICO-DISCURSIVO

O conceito de *referência* postulado por Halliday e Hasan (1976), em seu trabalho seminal, diz respeito a certos itens que não podem ser interpretados por si

⁴⁰ Não é feita opção por uma ou outra tendência relacionada à referência, pois ambas complementam-se e oferecem subsídios teóricos para as análises voltadas à progressão temática e referencial que serão realizadas nesta pesquisa, bem como para estudos posteriores.

próprios, mas a partir da relação que estes estabelecem com alguém ou alguma coisa, como afirmam:

Há certos itens em todas as línguas que têm a propriedade de referência, no sentido específico em que estamos usando o termo aqui; quer dizer, em vez de serem interpretados semanticamente, por si próprios, eles fazem referência a algum outro elemento para a sua interpretação (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 31)⁴¹.

Para os autores, a interpretação do referente está diretamente ligada à significação linguística. O sentido pode ser inferido a partir das referências exofóricas, que têm a ver com o contexto situacional, ou endofóricas, cuja significação está dentro do próprio texto e pode retomar um termo já expresso no texto de forma anafórica (refere-se a algo que já foi dito) ou catafórica (quando antecipa algo que será expresso mais adiante no texto. De modo geral, os autores apresentam três tipos de referência:

- (a) pessoal (pronomes pessoais e possessivos);
- (b) demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios de lugar) e
- (c) comparativa (por via indireta, através de identidades ou similaridades).

Nos exemplos a seguir, ilustra-se alguns desses tipos de referência, conforme classificação de Halliday e Hasan (1976):

- (15) Por fim, depois de toda essa análise do filme, **[nós]** vimos todos os processos dos capítulos que estudamos. (T2_PED_SFP). (*Referência exofórica*).
- (16) O garoto se torna órfão. **Ele** passa a morar escondido numa estação de trem. (T4_PED_OS0). (*Referência anafórica*).
- (17) O Boletim apresenta **três artigos**, Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, Levantamento dos Agrotóxicos Usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul. (T5_GA_TP). (*Referência catafórica*).
- (18) Com a chegada de Erin Gruwell **a nova professora da turma** com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação **ela** fez a diferença. (T2_PED_SFP). (*Referência anafórica*).

No exemplo (15), o referente “[nós]” está elíptico, mas é recuperável pela desinência do verbo e diz respeito ao autor e à professora (sua leitora em potencial),

⁴¹“There are certain items in every language which have the property of reference, in the specific sense in which we are using the term here; that is to say, instead of being interpreted semantically in their own right, they make reference to something else for their interpretation”.

podendo-se presumir ainda que este termo pode estar se referindo a todos os alunos da turma, ou seja, trata-se de uma referência *exofórica*. Os exemplos seguintes apresentam referência endofórica, ou seja, em (16), o pronome pessoal “*ele*” retoma o referente “*O garoto*” apresentados anteriormente no texto, por anáfora; em (17), o sintagma nominal “*três artigos*”, por catáfora, refere-se ao que será dito a seguir. No exemplo (18), os referentes “*a nova professora da turma*” e “*ela*” recuperam anaforicamente o referente “*Erin Gruwell*”. Em todas as situações, observa-se que o processo de referenciação contribui para a coesão textual. Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (2004) abordam a referência como um dos dois tipos principais de coesão, que “se refere aos valores atribuídos a elementos do discurso que orientam os falantes e ouvintes no processamento desses elementos” (p. 549). A referência, entretanto, abordada a partir do sistema discursivo de identificação apresenta um status de função não estrutural da oração, diferentemente das relações *Tema/Rema* e *Dado/Novo*.

Na visão de Halliday e Matthiessen (2004), *Tema* e *Novo* são processados de forma bastante diferente quando interlocutores gerenciam o fluxo de texto: o *Tema* é o ponto de partida da informação a ser apresentada na oração, e o *Novo* é o ponto principal para manter a informação apresentada. Em contrapartida, enquanto *Tema* e *Novo* são partes da estrutura do texto - *Tema* ^ *Rema*⁴² na oração e *Dado* + *Novo* na unidade de informação respectivamente, os estados textuais que vêm sob o título da coesão, de referência e de elipse, não são considerados parte da estrutura textual. A caracterização destes aspectos está relacionada aos elementos semânticos mobilizados por eles no sistema de identificação, o que fica explicitado na citação a seguir:

(...) enquanto que um elemento é marcado coesivamente como identificável por meio de um produto tal como o pronome pessoal gramatical “eles”, ou como contínuo, por meio de um produto como um substituto nominal, os status textuais de identificação e continuidade são funções não estruturais da oração ou de qualquer outra unidade gramatical. Elas podem ocorrer livremente no Tema ou Rema, e no Dado ou Novo (embora haja certas associações não marcadas) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 549).⁴³

⁴² O símbolo “ ^ ” significa “seguido por”.

⁴³ “That is, while an element is marked cohesively as identifiable by means of a grammatical item such as the personal pronoun they, or as continuous by means of a grammatical item such as the nominal substitute one, the textual statuses of identifiability and continuity are not structural functions of the clause or of any other grammatical unit. They can occur freely within Theme or Rheme, and within Given or New (although there are certain unmarked associations)”.

O status de um texto no sistema de referência é o de *identificabilidade*: faz o falante julgar se um determinado elemento pode ser recuperado ou identificado pelo ouvinte em um ponto relevante do discurso ou não. Se ele é apresentado como identificável, em seguida, o ouvinte terá de recuperar a identidade de algum lugar. Se ele é apresentado como não-identificável, então, o ouvinte terá que estabelecer um novo elemento de significado na interpretação do texto⁴⁴.

De acordo com Vian Jr. e Mendes (2015), o entendimento de coesão apresentado por Halliday e Hasan (1976) é reformulado por Martin (1992), que propõe um olhar para além de um conjunto lexicogramatical, contemplando um conjunto de sistemas semântico-discursivos, em um nível mais abstrato, que compreenderia quatro sistemas: *identificação*, *negociação*, *conjunção* e *ideação*, apresentados no Quadro 6, a seguir:

Sistema semântico-discursivo	Significado relacionado
Identificação	Textual
Negociação	Interpessoal
Conjunção	Lógico
Ideação	Experencial

Quadro 6 - Significados dos sistemas discursivos
Fonte: Martin (1992), adaptado por Vian Jr. e Mendes (2015).

No Quadro 6, percebe-se a relação dos quatro sistemas semântico-discursivos com as funções sociais da língua relacionadas às *metafunções*. No entanto, Martin e Rose (2007[2003]) consideram insuficientes tais categorias e acrescentam dois novos sistemas: *periodicidade* e *avaliatividade*. Sendo assim, o quadro de sistema discursivo amplia-se, conforme Quadro 7:

⁴⁴ Para uma descrição sistemática deste processo de *identificabilidade* como um sistema semântico-discursivo, Halliday e Matthiessen (2004) indicam ver Martin (1992).

Sistema semântico-discursivo		Metafunção	
Identificação	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar os textos
Periodicidade	Fluxo de informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

Quadro 7- Relação dos sistemas discursivos/metafunções

Fonte: Martin e Rose (2007), adaptado por Vian Jr. e Mendes (2015).

O interesse desta pesquisa são os processos de organização textual e as relações estabelecidas na *metafunção textual*. Assim, dos sistemas apresentados, contempla-se a *identificação* e a *periodicidade*⁴⁵.

Na seção que segue, aborda-se, mais especificadamente, a *identificação* (rastrear pessoas e coisas).

2.1.1 Identificação: rastreamento de participantes

O sistema de *identificação*, como salientam Martin e Rose (2007), “está preocupado com o rastreamento dos participantes - com a introdução de pessoas e coisas no discurso e como mantê-los nele. Esses recursos textuais ocupam-se da forma como o discurso faz sentido para o leitor pelo rastreamento de identidades” (p.155)⁴⁶. Nesse perspectiva, os autores, numa perspectiva sistêmica-funcional, descrevem possibilidades de como identificar pessoas e coisas no discurso, como apresentá-las, retomá-las ou mantê-las, de modo que se possa traçar o caminho percorrido pelo sentido no texto, usando os recursos a seguir: *apresentação*⁴⁷ (*presenting*) - recurso de apresentação de uma referência desconhecida; *pressuposto* (*presuming*) - recurso para presumir ou fazer referência a algo que está sendo retomado no texto; *posse* (*possessive*) - recurso usado para indicação de

⁴⁵ Com relação ao sistema discursivo de *periodicidade* ver seção 1.5.

⁴⁶ “[...]is concerned with tracking participants - with introducing people and things into a discourse and keeping track of them once there. These are textual resources, concerned with how discourse makes sense to the reader by keeping track of identities”.

⁴⁷ Quando o termo “apresentação” for usado no texto referindo-se à categoria do sistema discursivo de *identificação* será grafado em itálico: “*apresentação*”, bem como as demais estratégias, tais como a de *rastreamento de participantes* e a de *referenciação*.

posse, e *comparação* (*comparative*) – recurso usados para comparar. Os dois últimos recursos podem ser usados tanto para apresentar como para retomar algo que já tenha sido mencionado no texto.

Ao abordar essas categorias, realiza-se uma análise do Texto T2_PED_SFP, o qual é apresentado na íntegra no exemplo (19), a fim de explicitar como se dá o rastreamento dos principais recursos de identificação, manutenção e retomada de participantes no discurso.

(19) Resenha do Filme *Escritores da Liberdade*

O filme que se passa no ano de 1994 relata histórias de (1)⁴⁸ *jovens* em (4) *uma realidade impactante de uma cidade (4) chamada Long Beach, (4) localizada nos Estados Unidos* que é reconhecido como o país da liberdade. (1) *Todos eles* tinham várias realidades diferentes, e lutavam por igualdade, respeito, e não tinham o menor interesse em estar na escola, (1) *totalmente desmotivados*, e com famílias com histórias muito fortes.

(4) *Nesta cidade* vivia (2) *uma jovem chamada Eva*, que desde muito pequena (2) *[ela]* presenciou cenas de violência com (2) *seus familiares*, até mesmo viu (2) *seu pai* ser preso por “policiais” dentro de (2) *sua própria casa*. (2) *Eva* quando grande já no 2ºano do Ensino Médio, era da turma que tinha apenas (1) *alunos que saíram do reformatório, problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis*. Com a chegada de (3) *Erin Gruwell* (3) *a nova professora da turma (3) com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação* (3) *ela* fez a diferença, mesmo com todos duvidando de (3) *sua capacidade* e mesmo depois de todos os obstáculos encontrados, (3) *ela* persistiu.

(3) *A professora* não desistiu e (3) *Ø [ela]* continuou as tentativas de conquistar a atenção (1) *dos alunos*, *ela* entra na realidade (1) *deles*, (1) *os deixa* escrever sobre (1) *seus problemas* e (1) *sua vida*, assim, *Ø [ela]* conhece (1) *a realidade de cada um*.

Então no decorrer do ano letivo as novidades que (3) *a senhora Gruwell* preparava, mesmo sem apoio da direção escolar e de alguns professores, eram cada vez mais esperadas (1) *pelos alunos*, (3) *Ø [ela]* mostrou que com carinho, companheirismo e atenção, (1) *eles* tinham uns aos outros, assim como vimos nos capítulos estudados, como ser um bom professor e como ele deve de fato agir. No final do ano, *a professora* deu a ideia de escreverem *os (5) diários*, onde (*sic*) foram publicados por diversos jornais, sempre (1) *os motivando*.

Enfim, tiveram a oportunidade de publicar (5) *o Diário dos Escritores da Liberdade* que contava (5) *todas as* (1) *suas histórias*, inclusive a de que muitos foram os primeiros de (2) suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo (2) grandes vitoriosos pelos desafios que (2) *[eles]* percorrem até então. Isso foi tão significativo na vida (1) *destes alunos* que até hoje, (2) *[eles]* fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade.

Por fim, depois de toda essa análise do filme, vimos todos os processos dos capítulos que estudamos. Mostrando-nos que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias, mas vai também saber como aplicar, e como mudar a realidade (2) *dos alunos* em sala de aula, aprendendo todos juntos.⁴⁹ (T2_PED_SFP).

⁴⁸ A indicação numérica e as cores foram usadas para facilitar a identificação dos referentes, conforme segue: (1) *jovens*, (2) *Eva*, (3) *Erin Gruwell*, (4) *cidade* e (5) *os diários*.

⁴⁹ Embora o texto apresente problemas de escrita, estas não são comentadas nesta seção, pois o propósito é apenas exemplificar os tipos de identificação e referências apresentados. Tais aspectos

No exemplo (19), observa-se a introdução de cinco participantes principais: três pessoas (jovens, Eva e Erin Gruwell) e duas coisas (cidade e os diários). A primeira menção aos *jovens* é feita com a introdução de *histórias de jovens*. Na sequência, o autor descreve a história do filme e para isso não repete mais nenhuma vez a palavra “*jovens*”, apenas a retoma por meio do processo de referência textual. Os recursos linguísticos de retomada usados foram: *todos eles, totalmente desmotivados; alunos que saíram do reformatório, problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis; dos alunos; deles; os (deixa); seus (problemas); sua (vida); a realidade de cada um; pelos alunos; eles; os (motivando); suas (histórias); destes alunos; suas (famílias); grandes vitoriosos; [eles] percorrem*. Esses recursos de identificação que foram empregados para rastrear “*jovens*”, estão identificados no referido exemplo pelo número (1) e destacados em azul.

Ainda no exemplo (19), observa-se na oração “O filme que se passa no ano de 1994 relata histórias de jovens”, ao mencionar “*histórias de jovens*”, embora se trate de um termo novo introduzido no discurso, não está acompanhado de nenhum elemento determinativo – artigo definido ou indefinido, pois pressupõe que “*histórias de jovens*” seja do conhecimento compartilhado entre escritor/leitor.

Uma situação diferente ocorre no exemplo (20), no qual foi introduzida a participante *Eva* por meio de um artigo indefinido:

(20) Nesta cidade vivia **uma jovem chamada Eva**, que desde muito pequena Ø [ela] presenciou cenas de violência com seus familiares, até mesmo Ø [ela] viu seu pai ser preso por “policiais” dentro de sua própria casa. Eva quando grande já no 2º ano do Ensino Médio, era da turma que tinha apenas alunos que saíram do reformatório, problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis.

Similar ao inglês, conforme observado por Martin e Rose (2007), uma estratégia básica de introdução de pessoas no português é usar um artigo indefinido (um, uma, uns, umas). Em “*uma jovem chamada Eva*”, ao usar “*uma*” percebe-se que é uma jovem desconhecida do leitor ou uma identidade nova que está sendo inserida no discurso. Na segunda vez que “*Eva*” aparece no texto, ela é retomada nominalmente, sem qualquer determinante, pois o leitor identifica quem ou de que referente está se tratando. Além disso, “*Eva*” é retomada pelos pronomes

são abordados na seção de discussão dos resultados, na qual apontam-se algumas das principais dificuldades dos alunos em relação à escrita.

possessivos *seus, seu, sua* e três vezes de forma elíptica [ela]. A forma elíptica de retomada não é mencionada por Martin e Rose (2007), considerando que em inglês esse não é um recurso empregado no nível semântico para realizar a função de Tema sujeito. Halliday e Matthiessen (2004), por sua vez, referem-se à elipse (juntamente com a substituição), como uma ferramenta coesiva lexicogramatical, que estabelece conexões entre elementos textuais. Essa ferramenta indica continuidade, segundo os autores, “tornando possível suprimir partes de uma estrutura quando estas puderem ser presumidas através daquilo que antecede [no texto]”⁵⁰ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 535). Neste caso, considera-se a elipse como um recurso de referência, pois está pressuposta na desinência do verbo.

Em LP, segundo Barbara e Gouveia (2001), o caso da elipse pronominal como sujeito da oração é muito frequente, ocupando inclusive a posição de Tema nas orações, como já mencionado na seção [1.1.4](#).

Ainda no texto T2_PED_SFP (transcrito na íntegra em 19), é introduzida a participante *Erin Gruwell*:

- (21) Com a chegada de **Erin Gruwell a nova professora da turma** com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação ela fez a diferença, mesmo com todos duvidando de sua capacidade e mesmo depois de todos os obstáculos encontrados, ela persistiu.

A maneira como *Erin Gruwell* aparece a primeira vez no texto, no exemplo (21), identifica-se com o que Martin e Rose (2007) dizem tratar-se de uma aparente anomalia, pois esta não é introduzida por um artigo indefinido, como foi *Eva*, mas pelo próprio nome. Isso é feito em situações que o escritor presume que o seu leitor saiba de que pessoa/referente está se tratando. Como afirmam “(...) falantes/escritores fazem suposições do que ouvintes/leitores podem e não podem esperar para saber. Se a identidade de alguém é tão boa como dada então como referência presumida é usada, mesmo que essa pessoa não tenha sido mencionada antes” (MARTIN e ROSE, 2007, p. 163)⁵¹.

⁵⁰ “(...) makes it possible to leave out parts of a structure when they can be presumed from what has gone before”.

⁵¹ “(...) speakers/writers make assumptions on the go about what listeners/readers can and can't be expected to know. If someone's identity is as good as given then presuming reference is used, even where that character hasn't been mentioned before”.

Erin Gruwell é retomada no decorrer do exemplo (19): por expressões que se referem ao tipo de pessoa que ela é: *com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação*; pelo pronome *ela* duas vezes; pelo pronome elíptico Ø [ela]; pelo pronome de tratamento *Senhora Gruwell*; pelo possessivo *sua*; e pelo epíteto *a professora* três vezes, sendo que na primeira vez aparece com os determinantes “*nova*” e “*da turma*”.

No Quadro 8, apresentam-se os recursos básicos para introduzir e rastrear pessoas no discurso, a partir do texto T2_PED_SFP, transcrito em (19):

(1) Jovens/alunos	(2) Eva	(3) Erin Gruwell
todos eles	[ela]	a nova professora da turma
totalmente desmotivados	Seus (familiares)	A professora
dos alunos	Seu (pai)	[ela]
deles	Sua (própria casa)	[ela]
os (deixa)	Eva	a senhora Gruwell
seus (problemas)	[ela]	[ela]
sua (vida)		seu entusiasmo, dedicação
pelos alunos		e com muita motivação;
eles		ela
os (motivando)		ela
suas (histórias)		sua (capacidade)
destes alunos		a professora

Quadro 8- Rastreamento de pessoas no discurso

Além das pessoas rastreadas no discurso no texto T2_PED_SFP, e explicitadas no Quadro 8, observa-se também a introdução de coisas como *uma cidade* e *os diários*. No primeiro caso, “cidade” é mencionada a primeira vez no exemplo (19), acompanhada por um artigo indefinido “*uma*” e um sintagma nominal “*realidade impactante de uma cidade*”. Essa estratégia segue o padrão já mencionado anteriormente, a partir dos pressupostos de Martin e Rose (2007). Já “*diários*” ao ser introduzido por um artigo definido “*os*”, observa-se outra aparente anomalia, em consonância com os autores. Usualmente, a primeira menção que se faz a uma pessoa ou coisa no texto deveria ser usado um artigo indefinido (um, uma, uns, umas), somente na segunda vez que se faz menção ao termo já apresentado usar-se-ia o pronome definido (o, a, os, as). Entretanto, essa regra não se mantém em todos os casos, da mesma forma que em algumas situações usa-se o artigo indefinido “*uma*” para se referir a alguém ou alguma coisa já identificada. Isso pode ser ilustrado com a situação mencionada por Martin e Rose (2007, p. 162): “*Minha*

*história começa no final da adolescência como uma menina de fazenda ...*⁵². Neste caso, observa-se que a expressão “*uma menina da fazenda*” está sendo usada para descrever ou classificar uma pessoa e não para identificá-la. Assim como a identificação, o rastreamento ou retomada das coisas no discurso dá-se similarmente na forma como acontece com as pessoas. “*Uma cidade*” foi retomada por “*chamada Long Beach*”, “*localizada nos Estados Unidos*” e “*Nesta cidade*”.

O termo “os diários” foi retomado por “o *Diário dos Escritores da Liberdade*”, “*todas as suas histórias*” e “*trabalhos parecidos*”. É interessante observar que o autor do texto, ao trazer a referência “*trabalhos parecidos*”, está recorrendo ao processo de *comparação*, que é estabelecido em relação ao diários mencionados anteriormente, sendo esta também uma forma de manutenção do sentido.

No Quadro 9 apresentam-se os recursos básicos para introduzir e rastrear pessoas e coisas em T2_PED_SFP:

<i>Identificação de:</i>	<i>Apresentação/ Presenting</i>	<i>Pressuposto/ Presuming</i>	<i>Posse/ Possessive</i>	<i>Comparação/ comparative</i>
Pessoas	(1) Jovens/alunos	todos eles totalmente desmotivados dos alunos os (deixa) pelos alunos eles os (motivando) destes alunos cada um	deles seus (problemas) sua (vida) suas (histórias)	
	(2) Eva	[ela] Eva [ela]	seus (familiares) seu (pai) sua (própria casa)	
	(3) Erin Gruwell	a nova professora da turma A professora [ela] [ela] a senhora Gruwell [ela] ela ela a professora	seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação; sua (capacidade)	
Coisas	(4) Cidade	chamada Long Beach localizada nos Estados Unidos Nesta cidade		
	(5) Diários	o Diário dos Escritores da Liberdade [os diários] todas as suas histórias		(trabalhos) parecidos

Quadro 9 - Recursos para identificação de pessoas e coisas

⁵² “*My story begins my late teenage years as a farm girl...*”

Além dos tipos de recursos mencionados para rastrear pessoas e coisas, é interessante observar também no texto T2_PED_SFP o recurso da referência textual, apresentado no exemplo (22):

- (22) Enfim, tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que contava todas as suas histórias, inclusive a de que muitos foram os primeiros de suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então. **Isso** foi tão significativo na vida destes alunos que até hoje, fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade (T2_PED_SFP).

O termo “Isso” é uma referência que retoma toda a ideia anterior: “*Enfim, tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que contava todas as suas histórias, inclusive a de que muitos foram os primeiros de suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então*”. Esse tipo de recurso é denominado por Martin e Rose (2007, p. 165) como *referência textual*, que em relação a este recurso, afirmam:

Como nós temos visto ele é usado para organizar grandes significados de forma sintetizada, mais gerenciáveis, para que possamos, em seguida, produzir mais alguns significados com eles. Contração de significados, em outras palavras, para que novos significados possam ser expandidos. O texto vai fluindo assim como os argumentos se movem ao longo dele⁵³.

A vantagem deste tipo de rastreamento é que trechos de significados podem ser recuperados por um termo que empacota uma porção de informações, o qual desempenha um novo papel no decorrer da argumentação, isto é, no desenrolar do texto. Usualmente, esta retomada é feita com os pronomes demonstrativos (este, esta, isso, isto). Esse tipo de referência é também conhecido como “encapsuladores”, na perspectiva da *referenciação*, como se verá mais adiante na seção [2.2](#).

⁵³“As we've seen it is used to turn big meanings into smaller, more manageable ones, so that we can then make some more meanings with them. Meanings contract, in other words, so that new meanings can expand. The text is breathing, as the argument moves along”.

2.1.1.1 Tipos de Referência

Ao apresentar os tipos de referência, Martin e Rose (2007, p. 169) afirmam que “Sempre que a identidade de um participante é presumida, essa identidade deve ser recuperada. Isso pode ser feito de várias formas dependendo de onde está a informação relevante”.⁵⁴

Na escrita, segundo os autores, “o lugar para procurar uma identidade presumida está no entorno do texto” (MARTIN E ROSE, 2007, p. 169).⁵⁵ Geralmente, olha-se para trás, como foi feito no Exemplo (22), mas é possível olhar para a frente, a fim de encontrar o que significa, considerar o conhecimento compartilhado entre escritor/leitor e analisar o contexto externo ao texto. A análise do contexto externo é relevante, pois algumas vezes a informação pode não estar no texto, mas fora dele em algum lugar. Considerando estes aspectos, Martin e Rose (2007) apresentam um esquema para Recuperar Identidades, conforme Figura 13:

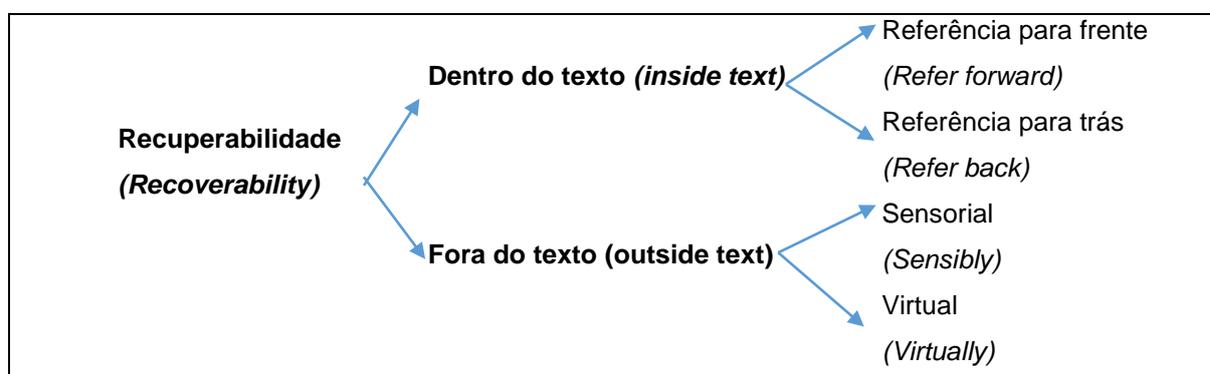


Figura 13- Recuperação de identidades

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2007, p. 169).

Os autores destacam que a anáfora, a qual retoma um ponto que já foi mencionado anteriormente no texto, é o tipo de referência mais usado. A **catáfora**, por sua vez, é menos usada, sendo empregada ao referir-se a algo que será dito mais adiante. A catáfora é mais comum em discursos jurídicos e administrativos. No exemplo (23), adaptado do Texto T2_PED_SFP, são exemplificadas as categorias, acima mencionadas:

⁵⁴ “Whenever the identity of a participant is presumed, that identity has to be recovered. This can be done in various ways depending where the relevant information is”.

⁵⁵ “In writing, the obvious place to look for a presumed identity is the surrounding text”.

(23) A professora não desiste. Ela entra na realidade dos alunos e consegue conquistar a atenção deles. Assim, consegue o que ninguém havia conseguido: despertar neles a autoconfiança.

O termo “ela” retoma o referente “a professora”, por meio de uma *referência anafórica*. O mesmo ocorre com os termos “deles” e “neles” em relação a “alunos”. Já a expressão “o que ninguém até então havia conseguido” não retoma nenhuma ideia apresentada anteriormente, pelo contrário, refere-se ao que será dito logo a seguir “despertar neles a autoconfiança”, ou seja, tem-se uma *referência catafórica*.

Em ambos os casos de referências mencionadas anteriormente, no exemplo (23), as identidades presumíveis encontram-se no texto verbal. No entanto, além desta situação, existem outros locais para procurar identidades, como salientam Martin e Rose (2007): fora do texto, ou seja, na cultura, no exterior e/ou na situação de fala. Essa informação pode ser encontrada no conhecimento cultural que o escritor e o leitor compartilham. O que pode ser observado quanto à referência, dos termos em destaque, no exemplo (24), a seguir:

(24) Então no decorrer do ano letivo as novidades que a senhora Gruwell preparava, mesmo sem apoio da direção escolar e de alguns professores, eram cada vez mais esperadas pelos alunos, mostrou que com carinho, companheirismo e atenção, eles tinham uns aos outros, assim como vimos **nos capítulos estudados**, como ser um bom professor e como ele deve de fato agir (T2_PED_SFP).

O grupo nominal “*nos capítulos estudados*” apresentado por um determinante definido (em + o) presume que tanto escritor quanto leitor saibam do que se trata, isto é, compartilham um conhecimento cultural a respeito. Esse tipo de referência, Martin e Rose (2007) classificam como *homofórica*.

Dentre os tipos de referências analisadas, a mais difícil de se localizar é a referência *exofórica*, pois esta está fora do texto, ou seja, no contexto extralinguístico. O exemplo (25) ilustra uma situação de referência *exofórica*:

- (25) Por fim, depois de toda essa análise do filme, **[nós] vimos** todos os processos dos capítulos que estudamos. Mostrando-nos que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias, mas vai também saber como aplicar, e como mudar a realidade dos alunos em sala de aula, aprendendo todos juntos (T2_PED_SFP).

A introdução de participantes no discurso no exemplo (25) é realizada por meio da elipse ou sujeito desinencial “[nós]”; esse termo diz respeito ao autor e à professora (sua leitora em potencial), podendo-se presumir ainda que este termo pode estar se referindo a todos os alunos da turma, ou seja, trata-se de uma referência *exofórica*, que está fora do texto.

Os tipos de referências mencionadas, anteriormente, voltam-se diretamente ao participante que é identificado. Martin e Rose (2007) mencionam que, embora seja possível observar alguns participantes que se pode presumir indiretamente, isso é menos comum. A estes os autores denominam de *referência indireta* ou *referência ponte* e ilustram com a seguinte passagem:

“Tshikalange esfaqueado primeiro. . . e ele não podia tirar **a faca** do peito de Mxenge”⁵⁶ (Citado por MARTIN e ROSE, 2007, p. 171)

O uso do termo “*a faca*” pressupõe uma referência presumida, uma vez que a coisa mais provável para alguém esfaquear outra pessoa é usando uma faca. Neste caso, o artigo definido “*a*” estaria empregado adequadamente. No exemplo (26), é possível identificar uma *anáfora indireta*:

- (26) Enfim, tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que contava todas as suas histórias, inclusive a de que muitos foram os primeiros de suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então. Isso foi tão significativo na vida destes alunos que até hoje, fazem **trabalhos parecidos** com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade (T2_PED_SFP).

Os termos “*trabalhos parecidos*” não possuem um referente direto no texto, mas se presume que estes estejam se referindo indiretamente aos diários que foram produzidos pelos alunos no decorrer do filme. Por fim, Martin e Rose (2007) trazem a *referência esfórica*, que é um recurso que identifica os participantes sem ser necessário olhar para outra parte do texto ou fora dele, pois os elementos

⁵⁶ “*Tshikalanga stabbed first . . . and he couldn't get the knife out of the chest of Mxenge*”

simplesmente apontam para si mesmos. Isso acontece quando uma coisa modifica outra e responde à pergunta 'Qual?', como nos exemplos que seguem:

(27) **a oportunidade de** publicar (T2_PED_SFP).

(28) **essa análise do** filme (T2_PED_SFP).

(29) **a realidade dos** alunos (T2_PED_SFP).

No Quadro 10, apresenta-se uma síntese dos Tipos de referências (cf, MARTIN e ROSE, 2007):

REFERÊNCIA	onde olhar	exemplo
Anafórica	para trás	<i>A professora - ela</i>
Indireta	indiretamente para trás	<i>Esfaqueado - a faca</i>
Catafórica	para frente	<i>o que ninguém havia conseguido - despertar neles a autoconfiança.</i>
Esfórica	para frente dentro do mesmo elemento	<i>a oportunidade de publicar</i>
Homofórica	para fora para o conhecimento compartilhado	<i>nos capítulos estudados</i>
Exofórica	para fora para a situação	<i>[nós] vimos</i>

Quadro 10 - Tipos de referências

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2007, p. 173).

Em síntese, os tipos de referência propostos por Halliday e Matthiessen (2004), Thompson (2014) e Martin e Rose (2008) voltam-se à identificação e ao rastreamento do(s) referente(s), para os quais estes processos sugerem uma representação extensional de referentes do mundo, o que estabelece uma relação importante com a coesão e a coerência textual. Entretanto, para complementar a análise da progressão temática e referencial, considerou-se relevante também explicitar como a referência é vista a partir de um olhar sociointeracionista, o que será abordado na seção a seguir.

2.2 REFERENCIAÇÃO: PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

O conceito de *referenciação*, para Mondada e Dubois (2003), é construído no e pelo discurso. Essa perspectiva vai além de uma relação de representação das coisas ou dos estados de coisas, como foi apresentado na seção [2.1](#). Para tanto, os autores salientam que as instabilidades não seriam um caso de variações

individuais, mas estariam ligadas à dimensão constitutivamente intersubjetiva das atividades cognitivas. A existência dos objetos é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas. Assim, “a referência não é mais, de modo geral, considerada um problema estritamente linguístico, mas um fenômeno que concerne simultaneamente à cognição e aos usos da linguagem em contexto e em sociedade” (MONDADA, 2005, p. 12).

Ressalta-se que as expressões referenciais não preexistem ao discurso, pois nenhum falante usaria uma expressão nominal sem que antes houvesse uma menção prévia ao referente que ela nomeia. Essas categorias emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva e aliam a referenciação a processos interacionais. Assim, a significação dos referentes está estritamente ligada ao contexto discursivo em que estes são produzidos. Essa relação existente entre os aspectos linguísticos e o contexto, remete-nos a Halliday (1989), para quem todo uso linguístico para ser considerado texto está sempre inserido em dois contextos: um de situação, mais imediato, e outro de cultura, mais abrangente, o que é um dos principais pressupostos da LSF (cf. seção [1.2](#)).

Mondada e Dubois (2003[1995]) defendem a tese da instabilidade constitutiva, de que esta existe em todos os níveis de organização linguística “indo das construções sintáticas às configurações de objetos de discurso” (p.29). No entanto, as autoras também reconhecem que a existência de processos de estabilização são necessários para garantir um mínimo de compartilhamento entre interlocutores nas atividades intercomunicativas. Logo, a dimensão do discurso e da cognição funda-se tanto em processos de instabilidade, quanto em processos de estabilidade.

Os processos referenciais, na perspectiva da *referenciação*, para Apothéloz (2001), estão diretamente relacionados ao modo como os participantes interagem e constroem os *objetos de discurso* em cada situação sociocomunicativa. Nesse sentido, como é destacado por Cavalcante (2011), o *objeto de discurso* vai sofrendo transformações ou alterações progressivas em função da ação dos interlocutores que a ele se referem.

Mondada (2001) conceitua *objetos de discurso* como:

[...] entidades constituídas na e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. Dito de outra forma, o objeto de discurso não remete a uma verbalização de um objeto autônomo e externo às práticas linguageiras; ele não é um referente que teria sido codificado linguisticamente (MONDADA, 2001, p. 09).

Os *objetos de discurso*, considerados como sinônimo de *referentes* não resultam de uma transformação de objetos de mundo, mas são construídos no interior e pelo discurso, pela atividade cooperativa do sujeito falante/escrevente e seu interlocutor, inseridos em uma determinada comunidade discursiva sócio-historicamente. Como reforça Cavalcante (2011, p. 15):

[...] referentes são entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São realidades abstratas, portanto, imateriais. Referentes não são significados, embora não seja possível falar de referência sem recorrer aos traços de significação, que nos informam do que estamos tratando, para que serve, quando empregamos, etc. Referentes também não são formas, embora, em geral, realizem expressões referenciais.

Os referentes são, portanto, entidades construídas conjuntamente na interação, durante as práticas de linguagem, que garantem a coerência do texto. “Fazemos referência a algo quando os reportamos a pessoas, animais, objetos, sentimentos, ideias, emoções, qualquer coisa, enfim, que se torne essência, que se substantive quando falamos ou quando escrevemos” (CAVALCANTE, 2011, p. 15). Por seu caráter substantivo, os *referentes* normalmente são nomeados por sintagmas nominais (*a luta, a violência, o ressentimento, as pequenas vitórias, ela, esta dúvida, etc.*) ou sintagmas adverbiais (*hoje, aqui, assim, dentre outras*), também chamados de expressões referenciais. Para ilustrar, apresenta-se o exemplo (30):

(30) **(01) O Filme "A invenção de Hugo Cabret"** - Paris anos 30 - trata da **(01) história** de **(02) um menino (Hugo)**. **(02) O garoto** se torna **(02) órfão**. **(02) Ele** passa a morar **(02) escondido** numa **(03) estação de trem**. **(03) Lá é (02) perseguido** diariamente pelo inspetor. Acabou nesta situação depois da morte do pai, **(02) [ele]** ficou sobre a guarda de um tio, que **(02) o** levou para morar no metro (*sic*), **(02) sua função** era de manter os relógios funcionando.

Desde o primeiro dia **[ele]** teve que trabalhar no ofício de seu **(04) tio**, mas como **(04) ele** era uma pessoa que bebia e desaparecia, **(02) o menino** começou a se virar **(02) sozinho**. A única companhia que **(02) lhe** restou foi

a de **(05) um robô quebrado**, herdado do **(02) seu pai**, onde passava os dias **(05) concertando-o** e tentando desvendar **(05) seu** mistério (T4_PED_OS0).

No exemplo (30), percebe-se a presença de alguns referentes e expressões referenciais retomadas no decorrer do texto, em negrito e numeradas, que são explicitados no Quadro 11.

	EXPRESSÕES REFERENCIAIS	EXPRESSÕES REFERENCIAIS RETOMADAS
(01)	O Filme "A invenção de Hugo Cabret"	" <i>história</i> "
(02)	um menino (Hugo).	" <i>O garoto</i> ", " <i>órfão</i> ", " <i>escondido</i> ", " <i>perseguido</i> ", " <i>Ele</i> ", " <i>sua [função]</i> ", " <i>sozinho</i> ", " <i>o menino</i> ", " <i>lhe</i> ", " <i>seu [pai]</i> ", " <i>[ele]</i> ", " <i>o</i> ", " <i>[ele]</i> ",
(03)	estação de trem	" <i>Lá</i> "
(04)	Tio	" <i>ele</i> "
(05)	um robô quebrado	" <i>[concertando]-o</i> ", " <i>seu [mistério]</i> "

Quadro 11- Expressões referenciais recorrentes no Exemplo (30)

No quadro 11, observa-se uma relação de dependência semântica entre as expressões referenciais: "O Filme *A invenção de Hugo Cabret*" que é retomado pelo sintagma nominal "*história*"; o referente "*um menino (Hugo)*", em relação ao qual se apresenta o maior número de expressões referenciais - "*O garoto*", "*órfão*", "*escondido*", "*perseguido*", "*Ele*", "*sua [função]*", "*sozinho*", "*o menino*", "*lhe*", "*seu [pai]*", "*o*", "*[ele]*" -; o referente "*estação de trem*" que é retomado pelo sintagma adverbial de lugar "*lá*", que também pode ser considerada uma dêixis textual, como se verá mais adiante; o referente "*tio*", retomado pelo pronome pessoal "*ele*" e o referente "*um robô quebrado*", retomado pelo pronome oblíquo "*o*" e o pronome possessivo "*seu*".

As expressões referenciais, em destaque no exemplo (30), são compreendidas cognitivamente, sendo relevante enfatizar que para isso o leitor precisa fazer o rastreamento do referente correspondente, pois algumas expressões referenciais como "*ele*" ora refere-se ao menino, ora o mesmo termo é empregado para referir-se ao tio. Essa situação reforça o entendimento de que o sentido não está na palavra ou no termo em si mesmo, mas é construído no processo de interação discursiva.

Ainda no exemplo (30), verifica-se que as expressões referenciais especialmente as que se referem a “*um menino (Hugo)*” contribuem para a progressão textual ao formarem uma cadeia coesiva. Tais processos fóricos de remissão e retomada, segundo Roncarati (2010, p. 44), “instalam e desinstalam os objetos em construção no/pelo discurso, criando as bases para a progressão textual, são regulados por uma intrincada relação entre a atividade linguística, a cognitiva e a sociocultural”. Assim, para a autora, dependendo do estatuto informacional e da organização tópica que os *objetos de discurso* se inserem, podem ser “introduzidos e, depois reativados, desativados ou reciclados na progressão textual” (RONCARATI, 2010, p.44).

O estudo da *referenciação* leva em conta aspectos sociocognitivos e interacionais. O aspecto social⁵⁷ é contemplado por meio dos referentes linguístico-textuais, envolvendo as estratégias de referenciação – construção, reconstrução e desfocagem - na constituição dos sentidos do texto/discurso, que interferem na configuração textual. O aspecto cognitivo⁵⁸ diz respeito ao processamento referencial cognitivamente motivado, uma vez que os sujeitos escolhem formas lexicogramaticais de atuar sobre suas práticas discursivas, utilizando para tanto o conhecimento proveniente de seu conhecimento prévio.

A *referenciação* é considerada “uma atividade discursiva, por meio da qual o sujeito, na interação, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, fazendo escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de um ‘querer-dizer’”(KOCH, 2009, p. 31). Esse conceito de referenciação entendido como um processo discursivo e interativo é reafirmado insistentemente pela autora (cf. KOCH, 1999; 2002; 2008 e estudos seguintes), que salienta:

A realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2009, p. 31).

⁵⁷ O aspecto social mencionado é contemplado na LSF ao se considerar o *contexto de cultura*.

⁵⁸ O aspecto cognitivo, que diz respeito às formas lexicogramaticais de atuar sobre as práticas discursivas, volta-se ao *contexto de situação*.

A partir dos pressupostos teóricos da *referenciação*, os significados são construídos durante este processo, como postula Koch (2009): “o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo, é tributário dessa construção” (p.31). Essa remissão realizada no e pelo discurso, dá-se pelo emprego dos elementos anafóricos, que realizam os processos de retomada informacional (cf. BERRENDONNER, 1986). Nestes processos, interagem o saber construído linguisticamente no texto e os conteúdos inferenciais, tomados como premissas a partir dos conhecimentos lexicogramaticais, culturais e argumentativos, que constituem a memória discursiva.

Pelo exposto, torna-se relevante refletir sobre os processos de *referenciação*, os quais contribuem para a construção da coerência dos textos que os participantes produzem na interação. Tal contribuição, revela-se ainda mais significativa no meio acadêmico, no qual as escolhas lexicogramaticais e o atendimento aos propósitos comunicativos possuem um rigor condizente com a comunidade discursiva em que estes circulam. A coerência é uma construção interativa e sociocognitiva, que depende do contexto, “não há regras específicas e universais sobre a coerência que possam ser aplicadas a todo e qualquer texto”, como salientam Cavalcante *et al.* (2014, p.23). Portanto, um texto será coerente se atender ao propósito comunicativo que se propõe. O alcance deste propósito comunicativo está diretamente relacionado ao emprego dos processos referenciais, os quais serão abordados a seguir.

2.2.1 Processos referenciais

A classificação de todos os processos referenciais é uma tarefa difícil de ser realizada. No entanto, vários autores tais como Koch (1999; 2002; 2004; 2014), Marcuschi (2005) e Cavalcante (2011; 2012) têm apresentado algumas possibilidades, considerando os processos mais recorrentes na construção da coerência textual. Dentre estes destacam-se quatro estratégias de referenciação, quais sejam: (a) *construção (ativação) ou introdução referencial*, (b) *a reconstrução (reativação) ou anáforas* (c) *dêixis* e (d) *desfocalização*.

(a) *Construção (ativação) ou introdução referencial*: estratégia usada para introduzir ou ativar um objeto de discurso no texto, como destaca Koch (2014):

Pela [construção] um ‘objeto’ textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nódulo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse ‘objeto’ fica saliente no modelo (p. 33-34).

As formas de construção ou ativação dos referentes no modelo textual, podem dar-se, de acordo com Koch (2014), por dois tipos de processos, denominados de ativação *ancorada* e ativação *não-ancorada*⁵⁹, quais sejam:

1. ativação *não-ancorada* – “quando um objeto-de-discurso totalmente novo é introduzido no texto, passando a ter um ‘endereço cognitivo’ na memória do interlocutor” (KOCH, 2014, p. 51), o que opera uma categorização do referente.
2. ativação *ancorada* – “sempre que um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação e/ou inferenciação presentes e/ou ativados pelo cotexto e/ou contexto sociocognitivo⁶⁰” (KOCH, 2014, p. 51), que seria o caso das anáforas associativas ou indiretas de modo geral, nominalizações ou rotulações.

No exemplo (31), exemplificam-se esses dois processos de construção ou ativação dos referentes – ativação *não-ancorada* e ativação *ancorada*:

(31) Com a chegada de (01) **Erin Gruwell** (01) **a nova professora da turma** com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação(01) **ela** fez a diferença, mesmo com todos duvidando de (01) **sua** capacidade e mesmo depois de todos os obstáculos encontrados, (01) **ela** persistiu (T2_PED_SFP).

Em (31), “*Erin Gruwell*” corresponde a um referente introduzido no texto como elemento novo, ou seja, um referente não-ancorado. As demais palavras

⁵⁹ Koch (2014), para designar os tipos de processos de construção de referentes textuais, vale-se, como ela mesma afirma, “de forma bastante livre, dos termos cunhados por Prince (1981)” (p. 51).

⁶⁰ O **contexto sociocognitivo** “abrange não só o **cotexto**, como situação de interação imediata, mas a situação mediata (o entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais” (KOCH E ELIAS, 2010, p. 81).

destacadas e numeradas correspondem a referentes ancorados, que são ativados anaforicamente pelo cotexto e/ou contexto, quais sejam: “a nova professora da turma”, “ela”, “sua [capacidade]” e “ela”.

Para Cavalcante (2012), a *introdução referencial* pode-se dar por meio de dois processos: *introdução referencial pura* e *anáfora indireta*. “Quando não há nenhuma relação da expressão com outro referente do texto ou cotexto, diz-se tratar de uma introdução referencial pura” (p. 122), que segundo Koch (2014) seria ativação *não-ancorada*; já quando há pelo menos uma ‘âncora’, isto é, um elemento ao qual a expressão referencial esteja associada, considera-se uma anáfora indireta, que Koch (*op.cit*) denomina de ativação *ancorada*. Embora Koch (2014) e Cavalcante (2012) usem termos diferenciados, ambas tratam dos mesmos processos de *referenciação*.

(b) *Reconstrução (retomada)* ou *anáforas*: estratégia usada para retomar um referente já introduzido no texto, “ocorre quando um objeto já presente no texto é reintroduzido na memória operacional por meio de uma forma referencial, de modo que o *objeto de discurso* permaneça em foco” (KOCH, 2014, p. 49). Esse conceito está relacionado à noção clássica de anáfora, apresentada por Marcuschi (2005):

Originalmente, o termo “anáfora”, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Hoje, na acepção técnica, anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial (MARCUSCHI, 2005, p. 54-55).

Essa definição explicitada por Marcuschi (*op.cit*), é retomada por Alves (2009), que menciona também o fato do conceito de *anáfora* estar etimologicamente associado à ideia de “repetição” ou “remissão”, o que é enfatizado por Zamponi (2003):

A anáfora é um mecanismo de relação entre um elemento que exige saturação referencial (“elemento anafórico”, “expressão anafórica” ou “anafórico”) e um elemento antecedente, que fornece as condições para que essa saturação seja satisfeita. Desse modo, toda anáfora implica uma

atividade de remissão, já que põe em jogo um ato de “apontamento” para um elemento, normalmente presente no co-texto, e possivelmente de retomada, pois, havendo ou não identidade material entre os elementos envolvidos, a anáfora é, em geral, responsável pela continuidade referencial (ZAMPONI, 2003, p. 120).

O conceito de *anáfora*, apresentado por Zamponi (2003), corrobora com a afirmação de Koch (2009) em relação à continuidade referencial, que se dá, segundo a autora, por meio da reconstrução, cuja operação é “responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto” (KOCH, 2009, p. 35). Tais cadeias são realizadas “por meio de recursos de ordem gramatical – *pronomes, elipses, numerais e outros* -, bem como por intermédio de recursos de ordem lexical – *sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, reiteração de itens lexicais, expressões nominais, etc.*” (KOCH, 2009, p. 35).

No exemplo (32) é possível observar duas cadeias referenciais:

- (32) Primeiramente [1] **os alunos** relutavam para mudar e fazer o proposto pela [2] **professora Gruwell**, e [2] **a mesma** encontrava dificuldades de que [1] **eles** percebessem a intolerância que criaram [1] **entre si**, por isso para [2] **a profissional**, as coisas ficaram um tanto complicadas. No momento em que [2] **ela** começou a participar mais da vida dos [1] **alunos**, e desenvolvendo mais [2] **seu** plano de ensino, [1] **o pessoal** acreditou e [1] [o pessoal] confiou muito mais [2] **nela**. (T10_PED_SLG).

Em (32), observa-se duas cadeias coesivas a partir dos *objetos de discurso* “os alunos” e “a professora Gruwell”, que são introduzidos no texto por pelo processo de ativação *não-ancorada*. O referente “os alunos” é retomado anaforicamente, ou seja, por ativação *ancorada* pelo pronome pessoal “eles”, a expressão nominal “entre si”, pela reiteração do mesmo item lexical “alunos”, pelo nome genérico “o pessoal”. No mesmo exemplo, o referente “professora Gruwell”, também por ativação *ancorada* é retomado pelo pronome demonstrativo “a mesma”, pelo epíteto “a profissional”, pelo pronome possessivo “seu” e a junção da preposição “em” + pronome pessoal “ela” = “(n)ela”. Por meio dessas *cadeias referenciais*, o autor consegue manter a continuidade textual e/ou renovar semanticamente o texto. Para uma melhor visualização, no texto, as expressões referenciais introduzidas por ativação *não-ancorada* encontram-se em negrito e os demais *objetos de discurso*,

sublinhados, estão ancorados nos primeiros, conforme numeração que os antecede, (1) os *objetos de discurso* que se referem a “os alunos” e (2) os que se referem à “*professora Gruwell*”.

Ainda no exemplo (32), os referentes, que de algum modo já foram evocados por pistas explícitas no texto “os alunos” e “*professora Gruwell*”, são reativados por meio de uma força referencial de modo que tais *objetos de discurso* permaneçam em foco. Para tal processo, Koch (2014) denomina de *reconstrução* ou *retomada*, que formariam as cadeias referenciais ou coesivas; já Cavalcante (2012; 2014) prefere denominar este processo de *anáforas* e os referentes apresentados no texto conseqüentemente são chamadas de *anáforas diretas* ou *anáforas correferenciais*. Diferentemente da *introdução referencial*, Cavalcante (2012) destaca que “a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais” (p.123). Assim, em geral, as anáforas diretas estabelecem uma relação correferencial com um elemento já introduzido no discurso e contribuem para a progressão textual.

As retomadas podem ser realizadas por estruturas linguísticas diversas, como em (32). Além disso, em algumas situações mesmo aparecendo pela primeira vez no texto, tais expressões referenciais, tornam-se altamente previsíveis em um contexto discursivo determinado. Logo, por serem inferíveis por conta do processamento sociocognitivo do texto, são tratadas como *anáforas indiretas*. Cavalcante (2012) ressalta que tais anáforas evidenciam essencialmente três aspectos: “a não vinculação da anáfora com a correferencialidade; a introdução de referente novo e o *status* de referente novo expresso no contexto como conhecido” (p. 125-126). Logo, para Marcuschi (2005, p. 54), a *anáfora indireta* “não depende de uma congruência morfossintática nem da necessidade de reativar referentes já explicitados”.

O autor, ao abordar a *anáfora indireta*, mais especificamente, apresenta um ensaio, que traz no título uma metáfora muito interessante “o barco textual e suas âncoras”. Para ele, a *anáfora indireta* é “geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda a um antecedente (subsequente) explícito no texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 53). Esse caso típico de *anáfora indireta*, que apresenta certa intertextualidade com o título do ensaio, é exemplificado a seguir:

Essa história começa com uma família que vai a uma *ilha* passar suas férias. [...] Quando amanheceu eles foram ver como estava o *barco*, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá (MARCUSCHI, 2005, p. 53 [grifos do autor]).

Por meio dessa citação, Marcuschi (*op.cit.*) exemplifica o que seria uma anáfora indireta, destacando que no fragmento é possível “perceber que [O BARCO] é uma expressão referencial *nova* nesse texto, mas surge como se fosse *conhecida*” (p. 53). Neste caso, como analisa o autor, trata-se de ‘uma expressão que está *ancorada* (cognitivamente) na expressão nominal antecedente [UMA ILHA]’ (p.53). Observa-se que há uma estratégia *endofórica*⁶¹ de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes conhecidos, o que seria um processo de referenciação implícita. Logo, as anáforas indiretas trabalham ancoradas em domínios cognitivos dos interlocutores. Para compreendê-las, é necessário mobilizar conhecimentos adequados ao contexto, a fim de estabelecer uma âncora semântica, conceitual e/ou processual (MARCUSCHI, 2005). Esse conhecimento relacionado à língua em uso é fundamental para a construção de sentidos e progressão referencial.

Além das situações apresentadas, pode ocorrer uma anáfora sem que exista uma expressão anterior precisa, pontual que possa ser localizada no contexto. Nestes casos, o elemento anafórico remete a longos trechos, resumindo mais ou menos o que foi dito anteriormente, isto é, encapsula o sentido do que está sendo referido. Este processo referencial é denominado de anáfora encapsuladora. Em relação a esse processo, Cavalcante (2011) destaca que:

Toda anáfora encapsuladora é uma espécie de anáfora indireta, por também introduzir e mencionar no cotexto uma expressão referencial nova, apresenta como se fosse dada, por resumir conteúdo explicitados (mas também implícitos) em porções contextuais anteriores e/ou posteriores (CAVALCANTE, 2011, p.74).

Cavalcante (2011) categoriza a anáfora encapsuladora como indireta por se tratar de uma expressão nova que resume ou sintetiza um conteúdo já explicitado. No entanto, em trabalho anterior (CAVALCANTE, 2003), a autora menciona o fato de que esse tipo de anáfora poderia ser também considerada direta, na medida em que

⁶¹ Ver seção [2.1.1](#).

retoma diretamente informações já mencionadas, resumidas por uma expressão. Podendo ser considerada, portanto “meio direta, meio indireta”.

Para Conte (2003), a referência encapsuladora é dependente do contexto. O que não significa que esse tipo de anáfora veicule informação velha necessariamente. Os encapsulamentos anafóricos são introdutórios de um novo referente discursivo que se torna argumento de predicções posteriores; o próprio núcleo do Sintagma Nominal encapsulador é novo, pois não figura no contexto. Para a autora, trata-se de “recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto” (CONTE, 2003, p.178). O Exemplo (33) ilustra uma situação de referência encapsuladora.

- (33) Enfim, tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que contava todas as suas histórias, inclusive a de que muitos foram os primeiros de suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então. **Isso** foi tão significativo na vida destes alunos que até hoje, fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade (T2_PED_SFP).

No exemplo (33), o anafórico “*Isso*” não retoma nenhum referente específico do contexto. Na verdade “*Isso*” resume ou encapsula o que foi dito anteriormente: “[...] *tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que contava todas as suas histórias, inclusive a de que muitos foram os primeiros de suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então*”. O uso do pronome demonstrativo “*isso*” é muito comum para encapsular porções textuais.

(c)*Dêixis*: é uma estratégia discursiva que é normalmente classificada e descrita a partir da menção de elementos dêiticos, tais como: *eu, você, aqui, ali, ontem, etc.* Tais expressões “só podem ser plenamente entendidas se o interlocutor souber algumas ‘coordenadas’ do enunciador: **quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala**” (CAVALCANTE, 2012, p. 128 [grifos da autora]). Assim, um dêitico é definido,

não pelo fato dele poder constituir uma introdução referencial ou poder compor uma anáfora. O que define um dêitico é outra propriedade: a de só podermos identificar a entidade a que ele se refere se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que esse enunciador se encontra. (CAVALCANTE, 2012, p. 127).

É relevante observar que as expressões dêiticas podem desempenhar diferentes funções no processo de referenciação, como menciona Cavalcante (2011), quais sejam:

dêixis pessoal – remete aos interlocutores, ou seja, às pessoas do discurso (eu e tu/você); [...]

dêixis temporal – localiza no tempo do enunciador determinados fatos, isto é, utilizam como ponto de referência o “agora” da enunciação; [...]

dêixis espacial – aponta para informações de lugar, tendo como ponto de referência o local onde ocorre a enunciação; [...]

dêixis textual – orienta a posição do último enunciado no cotexto; pode indicar um referente pontual, preciso, por uma expressão referencial; [...]

dêixis social – representa formas que codificam relacionamentos sociais mantidos pelos participantes da conversação; leva em conta as relações interpessoais estabelecidas pelos mesmos; [...]

dêixis de memória – faz com que o coenunciador precise buscar nos arquivos de sua memória um conhecimento partilhado sobre um referente não mencionado no cotexto. (CAVALCANTE, 2011, p. 95-113).

A dêixis, portanto, tem a possibilidade de ocorrer independentemente dos processos de introdução de referentes e anáforas ou se sobrepôr a eles. Também pode-se dar em relação a referentes que estão tanto no cotexto quanto no contexto textual. Por exemplo, um bilhete afixado em uma porta, com a seguinte mensagem: “**Eu estive aqui**, como não **o** encontrei, voltarei **amanhã**” para ser compreendido torna-se dependente da situação comunicativa em que foi produzido (SIPPERT, 2014, p. 926), Nessa situação, caso o bilhete desprenda-se da porta em que foi afixado e vá parar em outro lugar, certamente, não terá o seu sentido inicial recuperado, pois quando mudam as circunstâncias, alteram-se os participantes da comunicação e o tempo/espço em que se situam, modificando-se os referentes das formas dêiticas destacadas.

(d) *Desfocalização ou desativação*: estratégia usada ao fazer a alternância de objetos de discurso em foco no discurso, ou seja,

ocorre quando um novo *objeto de discurso* é introduzido e este passa a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, entretanto, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para a utilização imediata na memória dos interlocutores (KOCH, 2014, p. 49).

Ao estabelecer esta desfocagem, deve-se evitar que a relação entre os *objetos de discursos* gere ambiguidade, pois como lembra Koch (2014), “muitos

problemas de ambiguidade referencial são devidos a instruções pouco claras sobre com qual dos objetos de discursos presentes na memória à relação deverá ser estabelecida” (p.49).

A repetição constante das estratégias de *construção (ativação)* ou *introdução referencial*; a *reconstrução (reativação)* ou *anáforas*; *dêixis* e *desfocalização* gera certa estabilização no modelo textual; no entanto, este é continuamente reelaborado e modificado por meio de novas referências. No Quadro 12, apresenta-se uma síntese dos processos referenciais, a partir da perspectiva sociointeracionista.

Construção (ativação) ou Introdução referencial	Koch (2004; 2014); Cavalcante (2011; 2012)	Apresentação de novo referente sem contexto prévio		
Reconstrução (reativação) Anáfora	Koch (2004; 2014); Cavalcante (2011; 2012)	Retomada de um referente	Direta	Manutenção do referente
			Indireta	Referente novo ancorado no contexto ou no contexto
			Encapsuladora	Resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais
Dêixis	Cavalcante (2011; 2012)	Expressões referenciais que só podem ser plenamente entendidas se o interlocutor souber algumas “coordenadas” do enunciador		
Desfocalização	Koch (2004; 2014); Cavalcante (2011; 2012)	Novo objeto-de-discurso, que passa a ocupar a posição focal, enquanto que o objeto retirado de foco permanece em estado de ativação parcial (<i>standby</i>).		

Quadro 12- Principais processos referenciais

Fonte: Sippert *et.al.*(2016, p. 06).

Os processos referenciais, apresentados no Quadro 12, exercem importantes papéis na tessitura textual, desempenhando diferentes funções textual-discursivas, especialmente, no que se refere à construção da coerência e da orientação argumentativa textual, as quais são abordadas na seção a seguir.

2.2.2 Funções textual-discursivas dos processos referenciais

As funções textual-discursivas que os processos referenciais podem desempenhar na construção do texto têm despertado o interesse de vários

estudiosos (APOTHÉLOZ E CHANET, [1997] 2003; CONTE [1996] 2003; KOCH, 2004, 2014; CAVALCANTE, 2006, 2011 e 2012; e CIULLA, 2008). Entretanto, nesta pesquisa, opta-se por destacar algumas funções discursivas mais recorrentes em textos do gênero resenha, a partir de um conjunto de funções sugeridas por Ciulla (2008).

A opção teórica pelo trabalho desenvolvido por Ciulla (2008) justifica-se considerando o fato da autora apresentar em sua tese um apanhado e uma revisão crítica, especialmente dos critérios de classificação, a partir de estudos importantes, tais como Apothéloz (1995), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999), Authier-Revuz (2001), Cavalcante (2006), Koch (2004) e Maingueneau (2007). Ademais, delinea um conjunto de sugestões que permitem uma visão mais ampla e flexível - no sentido de que não há expressões ou tipos "fixos" que desempenhem determinada função, propiciando, assim, a observação de processos referenciais e suas funções no discurso, com as diversas possibilidades de significação, novas a cada instância. Essa abordagem é condizente com o presente estudo, no qual se propõe analisar o funcionamento da linguagem e a organização textual.

No Quadro 13, apresenta-se o conjunto de sugestões de funções textual-discursivas, proposto por Ciulla (2008), que será exemplificado em seguida, a partir da análise das subespecificações das funções gerais.

Classificação	Funções Gerais
Função 1	Organização de partes do texto
Função 2	Metadiscursividade
Função 3	Introdução de informações novas
Função 4	Promover um convite para uma busca/ativação da memória
Função 5	Efeitos estético-estilísticos
Função 6	Marcação de heterogeneidade discursiva

Quadro 13 - Conjunto de sugestões de funções textual-discursivas

Fonte: Com base em Ciulla (2008, p. 157-158).

Função 1 – *organização de partes do texto*: tem como subespecificações: “inaugurar tópicos, mudar de tópico, integrar tópicos, antecipar informações/manter informações em suspenso, salientar um referente, orientar a localização de um

referente no espaço/tempo – evitar uma referência genérica ou inadequada” (CIULLA, 2008, p.131). O Exemplo (34) ilustra esta função:

- (34) **[1] O Boletim Epidemiológico** é um instrumento de informação técnica em saúde, [1] **editado** pelo Centro Estadual de Vigilância em Saúde, [1] **vinculado** à Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul, com periodicidade trimestral, [1] **disponível** no endereço eletrônico www.saude.rs.gov.br. [1] **O Boletim** apresenta [2] **três artigos**: Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, Levantamento dos Agrotóxicos Usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul.
- [2] O primeiro artigo** com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” escrito por Vanda Gribotti tem como ideia principal tratar de agrotóxicos utilizados atualmente no Rio Grande do Sul, uma vez que esse é o Estado que contribui com grande parte de tudo que é cultivado na agricultura nacional trazendo questões como a falta de interesse, motivada por questões econômicas e políticas que está nos levando a um quadro extremamente preocupante, quanto à qualidade e saúde de produtos consumidos, produtores e trabalhadores rurais e a conservação do Meio Ambiente (T5_GA_TP).

No exemplo (34), os processos anafóricos, indicados pelo número [1], “editado”, “vinculado”, “disponível”, “O Boletim” têm a função de orientar e localizar o referente não-ancorado “O Boletim Epidemiológico”, que é introduzido no texto e recuperado por meio de anáforas expressas por elipse e repetição lexical. Neste exemplo, percebe-se também a função de organização enumerativa – preditiva, indicados pelo número [2], por meio do encapsulador “três artigos”, que além de possibilitar uma organização mais geral do texto, adianta ao leitor a enumeração que segue com o referente “o primeiro artigo”. Em relação aos referentes destacados no exemplo (34), Ciulla (2008, p, 81) salienta que “não apenas os encapsuladores têm funções gerais em comum, relativas à sua própria definição, como também os seus papéis específicos podem aparecer simultaneamente”. Essa função de organização das partes do texto está diretamente relacionada ao gênero resenha, que por suas peculiaridades (cf. [Capítulo 3](#)), tem como finalidade contextualizar, descrever e avaliar uma obra. No Quadro 14, observa-se duas subespecificações que os referentes podem exercer na organização de partes do texto.

Função de organização de partes do texto:	Referentes ou objetos de discurso
[1] orientar e localizar o referente	“editado”, “vinculado”, “disponível”, “O Boletim”
[2] organização enumerativa – preditiva	“três artigos”, “O primeiro artigo”

Quadro 14- Exemplificação da Função 1

Função 2 - *metadiscursividade* – suas subespecificações: “promover uma hipostasiação,⁶² uma catálise de pressuposições; capturar argumentos dispersos; evitar referência embaraçosa; apontar uma referência problemática; assinalar um convite para reparar uma sequência” (CIULLA, 2008, p. 131).

(35) Comprova-se que **o autor utiliza o plano padrão de argumentação formal** (proposição, análise da proposição, evidências e conclusão) tomando como exemplo os trechos que vão da linha 01 até a linha 04, compreendendo a conclusão, onde **o autor retoma, de forma resumida, os assuntos e questões abordadas durante o texto, concluindo e induzindo o leitor a refletir sobre o tema** (T7_PED_OSO).

Em (35), percebe-se neste fragmento uma escrita que faz uma análise sobre a escrita da obra-fonte “*o autor utiliza o plano padrão de argumentação formal*”, “*o autor retoma, de forma resumida, os assuntos e questões abordadas durante o texto, concluindo e induzindo o leitor a refletir sobre o tema*”. Assim, a *metadiscursividade* como uma função textual discursiva é recorrente nos textos do gênero resenha, uma vez que estes tem como propósito avaliar um texto e todos os seus aspectos, isto é, lexicogramaticais, semânticos e sociocomunicativos.

Função 3 - *introdução de informações novas*: “busca atualizar conhecimentos, especificar por meio de uma sequência hiperônimo/hipônimo; fornecer explicações com fins definicionais e/ou didáticos” (CIULLA, 2008, p. 131).

(36)O artigo está organizado em quatro seções a primeira que é a Introdução contextualiza o que será tratado nas demais sessões, justificando a relevância do tema e fazendo uma reflexão inicial em torno da agroecologia. **A ideia** da autora é dar uma visão sobre essa tecnologia agrícola, seu caráter inovador, trazendo informações das práticas adotadas na Revolução Verde. (T6_AGRO_TP).

A introdução de informações novas exemplificada em (36), por meio do hiperônimo “*a ideia*”, busca sintetizar o que foi destacado anteriormente e ao mesmo tempo dar progressão ao texto nessa situação discursiva. Informações novas também podem ser inseridas no texto por meio de um modificador avaliativo que acompanha uma expressão referencial, a fim de fornecer explicações mais

⁶² Substantivação do verbo hipostasiar, que possui duas acepções: (1) considerar algo não concreto (ideia, conceito, ficção etc.) como sendo real ou (2) considerar absoluto algo que é apenas relativo (GEIGER, 2016).

detalhadas. Cavalcante (2006) “entende como avaliativos apenas os rótulos que apresentarem explicitamente um valor axiológico, isto é, valorativo, por meio de nomes nucleares e/ou modificadores” (p.88).

Ao abordar os modificadores avaliativos, Ciulla (2008) destaca que é delicada a questão de identificar o valor axiológico dos rótulos, mostrando que é preciso aprofundar a pesquisa sobre o assunto. Ao realizar uma reflexão a respeito, sugere uma maneira de abordá-la:

Em primeiro lugar, precisaremos considerar, de um lado, a questão de localizar o valor axiológico: no léxico ou nas diversas inferências que se produzem entre o léxico e o entorno discursivo; por outro lado, precisamos averiguar a questão de que certos nomes parecem apresentar a tendência, maior ou menor, de serem usados de maneira predicativa (CIULLA, 2008, p. 88).

A citação da autora reforça a necessidade de se levar em conta os aspectos lexicogramaticais, semânticos e contextuais para analisar o valor axiológico de um termo, como ela mesma destaca “[...] preferimos falar em tendências e não em propriedades totalmente pré-determinadas e independentes dos fatores discursivos” (CIULLA, 2008, p. 90), uma vez que “a questão do valor semântico faz parte do conjunto de fatores da dimensão discursiva” (p. 92). Em relação a isso, pode-se observar o exemplo (37):

(37) A **dura** realidade de algumas cidades, bairros já é estampada logo no início do filme, onde crianças e jovens já presenciam e convivem em um meio social **violento, desumano e com discriminação (sic) racial**. E é inserido nesse contexto que seguem suas vidas, muitos seguindo os exemplos que têm, outros tentando mudar essa realidade em que o filme passa que não é nada diferente dos dias atuais (T4_PED_SCP).

No exemplo (37), os modificadores “*dura*”, “*violento*”, “*desumano*”, “*com discriminação (sic) racial*” possuem um valor axiológico predicativo que contribuiu para caracterizar o contexto sociocultural em que se desenrola o filme resenhado. Pode-se dizer que os referentes “*violento*”, “*desumano*”, “*com discriminação (sic) racial*” apresentam um valor explícito de julgamento, enquanto que “*dura*” embora apresente um traço semântico axiológico, exige um contexto particular para que se expresse. É importante observar, que além da função avaliativa, as expressões referenciais contribuem para a orientação argumentativa do discurso, como salienta Ciulla (2008, p. 92) a partir da ideia do ‘todo-argumentativo’ do qual fala Adam

(2004): “Toda e qualquer expressão linguística tem valor argumentativo no discurso”. Com esse pressuposto, a autora não lista a orientação argumentativa como uma função à parte, uma vez que todas as funções por ela propostas corroboram neste sentido.

Função 4 – *Ativação/reativação na memória*: “processo [que] se dá a partir das expressões anafóricas que remetem tanto ao cotexto quanto ao contexto por meio de expressões predicativas que contribuem para a construção discursiva de um objeto” (CIULLA, 2008, p. 131). Além das expressões anafóricas, a ativação de informações na memória pode se dar pela introdução de referentes novos, em função de experiências e conhecimentos já armazenados na memória discursiva dos falantes/escritores e seus interlocutores, como enfatiza Ciulla (2008, p. 96),

[...] a ativação de informações na memória é uma operação que também inclui referentes novos, não apenas os que têm fontes anteriormente referidas ou sugeridas. Não porque já exista um modelo de mundo completamente pré-construído na mente dos falantes, mas devido ao fato de que nos valemos de outras experiências e de conhecimentos armazenados na memória para realizar as categorizações que nos são solicitadas pela situação discursiva.

Essa função é exemplificada em (38):

- (38) Essa **nova proposta agroecológica**, traz **um novo exemplar agrícola**, colocando o agricultor como ator principal, fazendo sua atuação de extrema importância, tendo ação ativa nos diversos componentes do agroecossistema. Como resultado dessa **nova relação do agricultor com o agroecossistema**, ele passa a desenvolver **práticas conservacionistas sustentáveis** para produzir, trazendo um **maior equilíbrio para o ecossistema envolvido** (T3_AGRO_TP).

Em (38), os referentes “*nova proposta agroecológica*”, “*um novo exemplar agrícola*”, “*nova relação do agricultor com o agroecossistema*”, “*práticas conservacionistas sustentáveis*” e “*maior equilíbrio para o ecossistema envolvido*”, ao mesmo tempo em que introduzem e retomam referentes no cotexto, ativam na memória do leitor conhecimentos relacionados a um contexto maior, que é a relação existente entre práticas agrícolas e desenvolvimento sustentável do país. Há uma espécie de convite para os participantes da situação comunicativa realizar uma busca em suas memórias da “*crise*” vivenciada pelas práticas que geram desequilíbrio para o ecossistema. Assim, como já foi mencionado na Função 3, ao

trazer informações novas para o texto, tem-se a ativação de informações na memória exercendo também a função de orientação argumentativa e progressão textual.

Função 5 - *Efeitos estético-estilísticos*: trata-se de uma estratégia, como sistematiza Ciulla (2008, p. 132), que busca:

forjar uma memória compartilhada; balizar os graus de distanciamento da cena da obra literária; engajar o leitor na cenografia; transportar o leitor para o mundo ficcional; recriar o mundo ficcional; acrescentar uma apreciação sobre o mundo: de mistério, esperança, tristeza, etc.; criar um efeito impressionista; provocar o riso e/ou efeitos de humor; evitar uma repetição; fornecer uma simulação da realidade.

Os processos referenciais usados com a função de conferir efeitos estético-estilísticos ao discurso e subespecificações, apresentadas por Ciulla (2008), estão presentes, especialmente, em obras ficcionais ou resenhas críticas destas, como explicitado no exemplo (39).

(39)A figura desse menino neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas em(*sic*) muitas crianças, que se encontram **abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar**. Emergem num mundo hostil, onde são olhadas como **ladras** ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite. Andam **desorientadas, maltrapilhas**, tendo que se tornarem adultas sem plena infância, executando por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas. *Tornam-se adultos por obrigação* encurtando uma fase tão bela de sua vida (T4_PED_OS0).

Em (39), a partir das expressões, em negrito, “*abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar*”, “*ladras*”, “*desorientadas, maltrapilhas*”, ativadas associativamente pelo referente “*a figura desse menino*”, permite ao leitor reconstruir uma imagem do personagem, por meio de seus efeitos estilísticos. Ao fazer menção às crianças “*abandonadas*”, “*órfãs*”, que são olhadas algumas vezes como “*ladras*” o autor do texto, por meio desse tipo de referência, cria um maior envolvimento do leitor com o personagem e com as impressões descritas; ao mesmo tempo em que também acrescenta uma apreciação sobre o mundo, por meio da expressão anafórica, em itálico, “*tornam-se adultos por obrigação*”, revelando um modo de ver as coisas e conferindo certo valor estético ao texto, relacionado à recriação do mundo ficcional.

Função 6 - *Marcação de heterogeneidade discursiva*.⁶³ esta função fica evidente nos processos de referenciação que interferem no tipo de discursos, no foco narrativo, marcas de intertextualidade, dentre outros, podendo assim contribuir, como destaca Ciulla (2008, p. 157) para:

(...) apelar a um tipo de discurso; identificar as vozes de embate no interdiscurso; denunciar um embate de vozes; promover a mudança de foco narrativo; marcar a voz do personagem no Discurso Direto Livre (DDL); estabelecer diferentes graus de mescla e separação das vozes entre narrador e personagem através do DIL (Discurso Indireto Livre) e do DDL; marcar a perspectiva a partir da qual o evento está sendo narrado; situar vários centros dêiticos das vozes na narrativa, marcando a alternância entre tipos de discurso reportado; operar metadiscursivamente, balizando graus de distanciamento da voz do enunciador em relação ao enunciado; favorecer a opacidade referencial e a contaminação lexical; estabelecer marcas de intertextualidade/possibilitar diálogos intertextuais.

Para ilustrar a marcação de heterogeneidade discursiva, apresenta-se o exemplo (40):

(40)A partir disso podemos relacionar o filme com a leitura do **artigo “o segredo dos bons professores” (Guimarães, 2010)** destaca-se que Erin Gruwell pode ser considerada como boa professora, pois usou de diferentes técnicas para prosseguir com suas aulas, não aceitava que seus alunos se diminuíssem e lhes mostrava o potencial que tinham, ela conseguiu ganhar a confiança dos alunos, e motivá-los a seguir estudando, e principalmente a lerem e se interessarem pelas leituras feitas (T9_PED_SFP).

No exemplo (40), percebem-se marcas de intertextualidade entre o filme resenhado “*Escritores da liberdade*” e o artigo mencionado “*o segredo dos bons professores*”. Neste caso, o processo de referenciação está possibilitando diálogos intertextuais, que contribuem para a avaliação da obra sob análise.

Por fim, destaca-se que as expressões referenciais podem exercer no texto mais do que uma função, a partir das escolhas realizadas pelo escritor ou falante. Ademais, à medida que operam no nível da organização tópica, essas expressões referenciais servem como organizadores textuais, destacando ao interlocutor aspectos relevantes e sinalizando pontos de vista do enunciador que as escolheu.

⁶³ Embora faça menção à “heterogeneidade discursiva”, que é um conceito abordado pela Análise do Discurso, definido por Authier-Revuz (1982, p. 141), como a ideia de que “por trás de uma aparente linearidade, da emissão ilusória de uma só voz, outras vozes falam”, não se pretende aprofundar discussões nessa perspectiva, apenas identificar a possibilidade dos processos referenciais exercerem a função de marcação de heterogeneidade discursiva, conforme proposto por Ciulla (2008).

Desta forma, analisar um processo tão complexo como a construção dos objetos essenciais para a coerência, como é o caso da construção de *referentes* ou *objetos de discurso*, não pode se limitar a especificidades formais, mas também não se pode simplesmente ignorá-las. Deste modo, na próxima seção, pretende-se aproximar as duas tendências de estudo da referência apresentadas nesta tese, a fim de identificar pontos de convergência e divergência entre elas.

2.3 REFERÊNCIA: APROXIMAÇÃO TEÓRICA ENTRE LSF E LT

Para compreender as questões voltadas à *progressão referencial*, recorre-se a duas abordagens distintas. A primeira, numa perspectiva sistêmico-funcional, busca entender a referência a partir de um conjunto de sistemas discursivos, mais especificamente, considera-se o sistema de *identificação* e o rastreamento dos participantes no texto. A segunda, numa perspectiva sociointeracionista, aborda a *referência* como resultado de uma operação colaborativa dos sujeitos que constroem os referentes no e pelo discurso na interação, recorrendo especialmente ao processo de *referenciação*, apontando para os objetos e como esses objetos se constituem na construção de sentidos.

É relevante destacar que embora a progressão referencial esteja sendo estudada por teorias distintas - LSF e LT -, ambas voltam-se ao trabalho seminal de Halliday e Hasan (1976). Nesta seção, aproximam-se essas duas abordagens, a fim de explicitar uma percepção mais ampla acerca do fenômeno linguístico da referência. Assim, no Quadro 15, procurou-se sistematizar as principais categorias propostas por cada abordagem para análise do processo de *progressão referencial*.

LT – Processos Referenciais	LSF – Recursos para identificação de pessoas e coisas	Descrição do processo					
Construção (ativação) (KOCH, 2004; 2014); ou Introdução referencial (CAVALCANTE, 2011; 2012)	Apresentação (<i>Presenting</i>) (MARTIN E ROSE, 1992; 2007)	Apresentação de novo referente sem contexto prévio					
Reconstrução (reativação) (KOCH, 2004; 2014); Anáfora (CAVALCANTE, 2011; 2012)	Pressuposto (<i>Presuming</i>)	Retomada de um referente	LT – Tipos de Anáforas		LSF – Tipos de referência		
			Direta	Manutenção do referente	Endofórica (anafórica) (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004; THOMPSON, 2014; MARTIN E ROSE, 2007)	para trás	
					endofórica (catafórica) (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004; THOMPSON, 2014; MARTIN E ROSE, 2007)	para frente	
						Esfórica (MARTIN E ROSE, 2007)	para frente dentro do mesmo elemento
			Indireta	Referente novo ancorado no contexto ou no contexto	Indireta (MARTIN E ROSE, 2007)	indiretamente para trás	
Homofórica (MARTIN E ROSE, 2007)	para fora para o conhecimento compartilhado						
			Exofórica THOMPSON, 2014; MARTIN E ROSE, 2007)	para fora para a situação			
	Posse (<i>Possessive</i>)	Recursos usados para indicar posse.					
	Comparação (<i>Comparative</i>)	Recurso usado para estabelece comparações entre pessoas e coisas.					
Anáfora Encapsuladora (KOCH, 2004; 2014; CAVALCANTE, 2011; 2012)	Referência Textual	Resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais					
Dêixis CAVALCANTE, 2011; 2012)		Expressões referenciais que só podem ser plenamente entendidas se o interlocutor souber algumas “coordenadas” do enunciador					
Desfocalização (KOCH, 2004; 2014; CAVALCANTE, 2011; 2012)		Novo objeto-de-discurso, que passa a ocupar a posição focal, enquanto que o objeto retirado de foco permanece em estado de ativação parcial (<i>standby</i>).					

Quadro 15 - Processos de progressão referencial

Halliday e Matthiessen (2004) e Thompson (2014) analisam os elementos lexicogramaticais, numa perspectiva que pressupõe uma correspondência entre as palavras e as coisas e, nessa concepção, 'referir-se a' significa operar por meios linguísticos uma representação extensional de referentes do mundo. Sob esta mesma perspectiva, Martin e Rose (2007) investigam os elementos lexicogramaticais, mas também propõem-se analisar a partir dos sistemas de

identificação e periodicidade como os textos se organizam na metafunção textual, por meio do rastreamento de pessoas e coisas e análise do fluxo da informação. Assim, considerando que a progressão textual envolve tanto os aspectos do ponto de vista estrutural quanto discursivos, para complementar os estudos numa perspectiva discursiva e sociointeracionista recorre-se à *referenciação*, que vê a referência como resultado de uma operação colaborativa dos sujeitos que constroem os referentes no e pelo discurso na interação.

Ao observar o Quadro 15, percebe-se que as categorias relacionadas à referência convergem entre a LSF e LT no que diz respeito:

- (a) a apresentação de um novo referente no texto ou apresentação de uma nova identidade (pessoas ou coisas);
- (b) a retomada de um referente ou identificação de uma identidade pressuposta; e
- (c) ao resumo de uma porção textual por expressões menores.

No entanto, há algumas divergências relacionadas, especialmente, a nomenclatura usada pelas teorias ao referirem-se a alguns processos e à perspectiva de língua evocada:

- (a) Na LSF, a apresentação de novo referente sem contexto prévio é denominada “apresentação”, enquanto na LT recebe três denominações distintas “construção”, “ativação” ou “introdução referencial”.
- (b) Para indicar retomada de um referente, na LSF, são apresentados seis categorias de referência (endofórica-anafórica, endofórica-catafórica, esfórica, indireta, homofórica e exofórica), enquanto que na LT, são usados outros critérios de funcionamento (anáforas diretas e anáforas indiretas).
- (c) Outro ponto convergente entre as duas teorias, diz respeito ao resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais. Na LSF, denomina-se “referência textual”; na LT, recebe a denominação de “anáfora encapsuladora” ou “dêixis textual”.
- (d) Com relação ao conceito de língua, pode-se afirmar que tanto a LSF quanto a LT, a partir dos estudos da *referenciação* concebem a língua como um sistema social. As principais diferenças teóricas dizem respeito a ênfase que se dá a alguns aspectos. Na LSF, Halliday e Matthiessen (2004), caracterizam a língua como *semiótica*, na medida em que oferece aos seus falantes/escritores um potencial de significados, e *funcional*, considerando que o uso que se faz das

escolhas linguísticas determinam as manifestações sociocomunicativas. Nos estudos voltados à *referenciação*, na LT, a língua é entendida como *interacionista*, levando em conta além da situação em que o discurso é produzido, como destaca Koch (2000), o fato da língua ser percebida como um sistema cognitivo, flexível, dinâmico e heterogêneo.

Nesta pesquisa, para análise da progressão temática serão mantidas as categorias propostas pela LSF, que dizem respeito a organização estrutural dos textos. No entanto, para análise da referência, opta-se por comungar as categorias da LSF com as categorias da *referenciação*. Assim, nos casos em que se tem mais de uma denominação para o mesmo fenômeno linguístico serão adotadas as definições apresentadas pela LSF. Por outro lado, nos casos em que há processos abordados apenas por uma das teorias, estes serão considerados com a denominação empregada nestas. Cita-se o caso dos recursos de “posse”, de “comparação” e de “referência esfórica”, abordados numa perspectiva sistêmico-discursiva; e da “dêixis” e da “desfocalização”, contemplados pela perspectiva sociointeracionista da *referenciação*.

Por fim, para compreender a *progressão temática e a progressão referencial* em um texto é requerido ir além da sua constituição linguístico-textual ou lexicogramatical. Desse modo, pretende-se analisar as condições em que ele foi produzido (*contexto de situação*) e as atividades sociocomunicativas envolvidas, expressas no gênero (*contexto de situação*). Assim, na próxima seção, contextualiza-se os propósitos teóricos que orientam a definição do gênero resenha, a partir da Escola de Sydney.

3 O GÊNERO NA ESCOLA DE SYDNEY

A noção de *gênero* está em relação com o *contexto de cultura*. Para explicitar essa relação, Eggins (1994) destaca que, para a Escola de Sydney, *gênero* e *contexto de cultura* são considerados sinônimos e aponta para a maior abstração associada à noção de *gênero*. Segundo Eggins (1994, p. 32), o conceito de *gênero* pode ser entendido como “um amplo arcabouço que atribui finalidade às interações de tipos particulares, adaptável a diversos contextos de situação em que é utilizado” (EGGINS, 1994, p. 32).

Em relação ao conceito de gênero, Gouveia (2009, p. 16) salienta que:

O gênero pode ser equacionado como registo mais propósito, isto é, como a relação entre o sistema linguístico e o contexto, acrescida de um objetivo social e comunicativo. Toda a troca comunicativa ocorre num dado contexto situacional e em função de uma certa identidade genológica, culturalmente marcada. O gênero inclui, portanto, a ideia mais geral de que os interlocutores fazem coisas por meio da linguagem e de que organizam o evento linguístico, por forma a atingirem objetivos culturalmente apropriados. Resumindo: o gênero diz respeito ao modo como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para alcançá-las. Neste sentido, existem tantos gêneros quantos os tipos de actividades sociais que reconhecemos na nossa cultura: biografias, tragédias, sonetos (gêneros literários), manuais, artigos de jornais, receitas de culinária (gêneros populares escritos), palestras, relatórios, ensaios, seminários, testes (gêneros educacionais), etc.⁶⁴

A estreita relação existente entre *texto* e *contexto* tem sido enfatizada por inúmeros estudiosos e instigado discussões sobre o conceito de *gênero(s)*. Pelo fato de existirem várias correntes teóricas voltadas a tais discussões, há diferentes entendimentos com relação ao construto *gênero*. De modo geral, é possível indicar algumas perspectivas teóricas, tais como: perspectiva sócio-histórica e dialógica (BAKHTIN, [1979]1992); perspectiva comunicativa (STEGER, 1983; BERGMANN, 1995); perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (SWALES, 1990; BHATIA, 1997); perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna (BRONCKART, 1999; DOLZ *et.al.*, 2004; SCHNEUWLY, 1994); perspectiva da análise crítica (FAIRCLOUGH, 2001; KRESS, 1998); perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (MILLER, [1984]1994; BAZERMAN, 2005); e

⁶⁴ Manteve-se a ortografia apresentada no artigo original.

perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1985, 1991, 1994; HALLIDAY E HASAN, 1989; HALLIDAY E MATHIESSEN, 2004, 2009; MARTIN, 1992, 1997; EGGINS E MARTIN, 1997; EGGINS, 2004; MARTIN E ROSE, 2007, 2008 e 2012).

Observa-se que essas são apenas algumas perspectivas teóricas que se ocupam com o estudo de *gêneros*. Não é o escopo desta pesquisa fazer este levantamento completo. O propósito é apenas demonstrar, que mesmo o *gênero* sendo estudado a partir de diferentes linhas teóricas, é consensual entre os pesquisadores de pelo menos um aspecto: a complexidade deste construto (JOHNS, *et.al.*, 2006). Dado a centralidade que o construto *gênero* tem recebido nos estudos linguísticos contemporâneos, este passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. Entendido como um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais (MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH, 2005), em outras palavras, “Gênero descreve o impacto do contexto de cultura nos textos por meio das etapas e fases da estrutura dos textos para as pessoas agirem no mundo usando a linguagem” (SILVA, 2014, p. 234).

Esta tese está fundamentada na perspectiva sistêmico-funcionalista, mais especificamente na Escola de Sydney que tem abordado essa questão, a partir de uma perspectiva sociosemiótica de linguagem, tendo como base a teoria proposta por Halliday (1985, 1994, 1999, 2004), Halliday e Hasan (1989), Halliday e Mathiessen (2004), e outros estudiosos como Martin (1992, 1997); Eggins e Martin (1997); Eggins (2004); Martin e Rose (2007; 2008); e Rose e Martin (2012) como já mencionado anteriormente. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Vian Jr. (1997); Vian Jr. e Lima-Lopes (2005); Vian Jr. e Ikeda (2009); Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005); Borges (2012), Silva e Espíndola (2013), Santos (2016), dentre outros.

Hasan (1989; 1994) e Martin (1992, 1997), embora se filiem à perspectiva sistêmico-funcionalista, possuem abordagens diferentes para análise do gênero. Hasan explica a estruturação dos gêneros a partir do *contexto de situação* (registro) e não do *contexto de cultura* (gênero); e trabalha com a noção de Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Já a Escola de Sydney, com base em Martin (1992, 1997), bem como nos estudos apresentados em Eggins e Martin (1997), Martin e Rose (2007; 2008) e Rose e Martin (2012) propõem a noção de Estrutura Esquemática (EE). Os representantes dessa escola definem *gêneros* como "configurações recorrentes de significados que (...) representam as práticas sociais

de uma cultura" (MARTIN e ROSE, 2008, p.6), mantendo a noção apresentada por Martin (1992), de que o *gênero* constitui "um sistema estruturado em partes com meios específicos para fins específicos" (p. 503), corroborando com Eggins (2004), que afirma: "Quando descrevemos os estágios, a maneira estruturada por meio da qual as pessoas usam a linguagem para atingirem seus objetivos, estamos descrevendo gênero".⁶⁵

O construto *gênero* nesta pesquisa está sendo empregado de forma sintetizada para contextualizar os dados que formam o *corpus* de análise (cf. seção [4.2.3](#)), bem como subsidiar a análise das características do *contexto de cultura* dos textos produzidos pelos alunos.

A perspectiva sistêmica de análise de gêneros também é conhecida como *teleológica*, como define Martin (1997), por considerar a relação existente entre o sistema estrutural das partes do gênero e os fins específicos para os quais são utilizados pelos usuários da linguagem. Por este prisma, o uso da língua é entendido como um processo sociosemiótico, a partir do qual os falantes/escritores constroem significados pelas escolhas realizadas no eixo paradigmático ou dimensão paradigmática (cf. seção [1.1](#)), considerando os usos linguísticos e os contextos sociais.

Para Martin e Rose (2008), portanto, os gêneros se definem em termos de seu propósito social. Como afirma Vian Jr. (1997), a análise de gêneros objetiva "a estruturação do texto em estágios, mas parte da análise do contexto situacional e cultural no qual o texto se insere, para estabelecer, em relação àquele contexto de interação específica, uma estrutura esquemática" (p. 64).

Trata-se de uma teoria de variação funcional, como destaca Ramalho (2008), a qual está orientada para "descrever diferenças linguístico-textuais em gêneros, motivadas por diferentes contextos" (p. 96). Todos os membros de uma sociedade trocam significados uns com os outros ou com seus interlocutores e são produtores em potencial de textos. No entanto, para que a interação comunicativa se estabeleça ou para que os significados esperados se concretizem é necessário que conheçam a estrutura dos gêneros a serem utilizados em cada contexto a partir de seus propósitos.

⁶⁵ "When we describe the staged, structured way in which people go about achieving goals using language we are describing genre".

Cada gênero objetiva determinado significado social, sendo possível, assim, definir os elementos que o estruturam e como estes se organizaram para a formação do todo. No contexto da Escola de Sydney, de acordo com Martin e Rose (2008), os sistemas de gêneros são definidos a partir de duas características: a *tipológica* e a *topológica*. A primeira, perspectiva *tipológica*, apresentada pelos autores, permite visualizar os gêneros em uma taxonomia, um sistema que possibilita classificar as diferenças entre eles a partir de padrões globais de significado presentes nos textos, ou seja, a partir de propósitos sociais como “envolver”, “informar”, “avaliar”, ou como as subcategorias “respostas a textos” e “argumentos”, que compõem a família de gêneros “avaliar”. A segunda, perspectiva *topológica*, permite estabelecer semelhanças entre os gêneros, destacando as possíveis relações de significado existentes entre eles.

A Figura 14 apresenta a Rede Completa de sistemas de Gêneros, proposta por Martin e Rose (2012), a partir da qual é possível identificar melhor a relação existente entre as características que fazem com que os textos de aproximem por suas semelhanças (característica *tipológica*) ou se distanciem por suas diferenças (característica *topológica*):

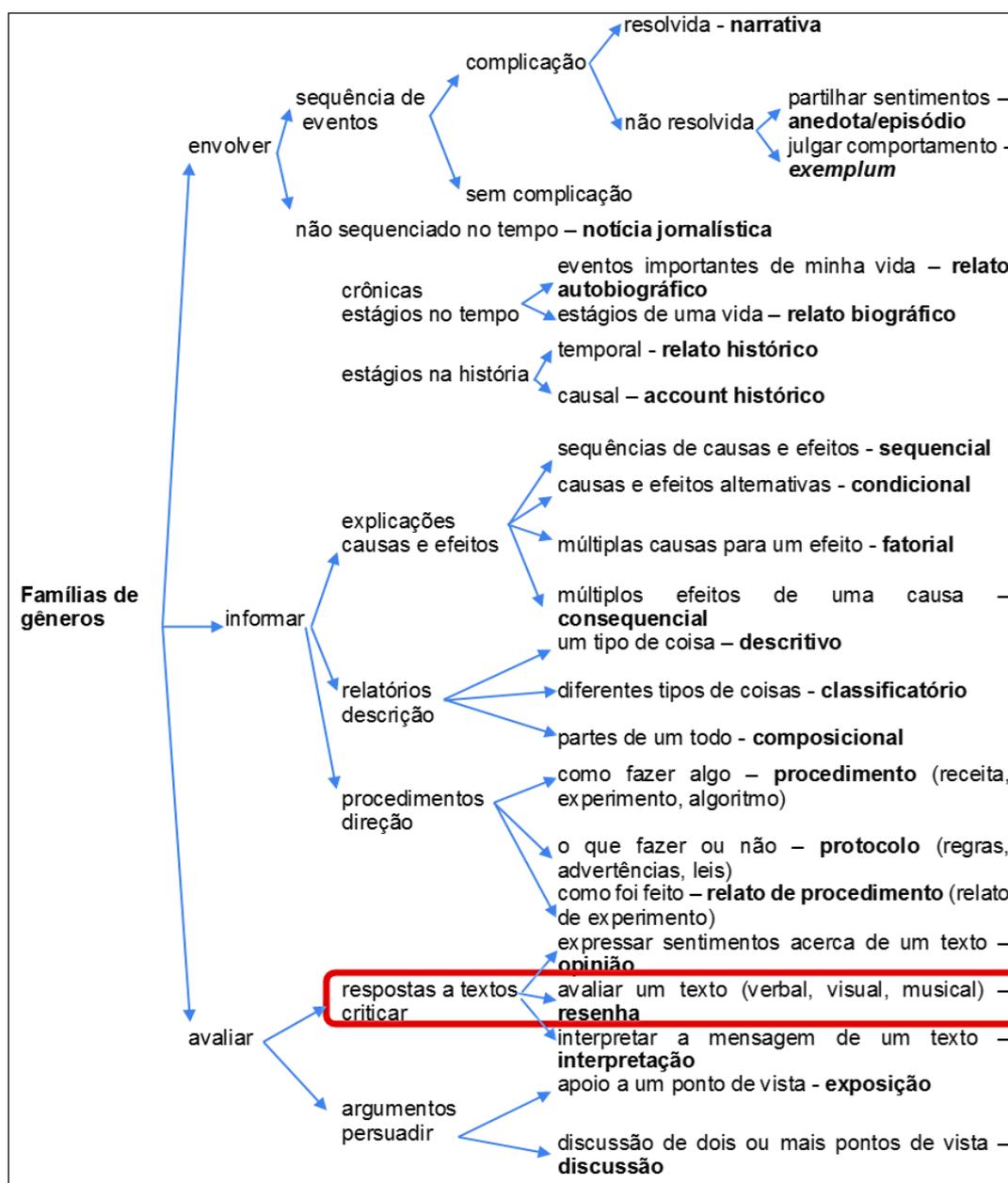


Figura 14- Rede de sistemas de gêneros

Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 128) por Santos (2016, p. 48).

A Figura 14 revela o leque de opções que a rede de sistemas de gêneros oferece aos usuários da língua. Segundo Santos (2016, p. 49), “as flechas na rede de sistemas conduzem a sistemas que possibilitam a escolha entre uma opção ou outra. Cada escolha remete a outro sistema, o qual, por sua vez, levará a outro e, assim, sucessivamente até que se atinja o final do caminho das opções oferecidas”. Essa análise operacionaliza o conceito de linguagem “como um sistema de escolhas, utilizadas em um determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais” (VIAN JR., 2001, p. 147). Assim, procurou-se contextualizar a **resenha** nesta rede.

Para ilustrar uma situação, quando um aluno escreve uma resenha no meio acadêmico ele precisa fazer algumas escolhas na rede de sistemas de gêneros. Primeiramente, escolhe o propósito social avaliar (em vez de envolver ou informar), cujo objetivo sociocomunicativo é avaliar um texto verbal, visual ou musical (em vez de exprimir sentimentos acerca de um texto ou interpretar a mensagem de um texto), optando assim pelo gênero **resenha**.

As relações *topológicas* e *tipológicas* existentes entre as famílias de gênero dos argumentos e reações a textos podem ser observadas no quadro 16 que ilustra as variáveis relativas ao *contexto de cultura* e as etapas dos gêneros que têm como propósito *avaliar*.

Propósito	Família de Gêneros	Gênero	Objetivo sociocomunicativo	Etapas
AVALIAR	Argumentos	Exposição	Argumentar sobre um ponto de vista	<ul style="list-style-type: none"> • Tese • Argumentos • Reiteração
		Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	<ul style="list-style-type: none"> • Questão • Lados • Resolução
	Reações a textos	Pessoal	Reagir emocionalmente a um texto	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação • Reação
		Resenha	Avaliar um texto verbal, visual ou musical	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Descrição do texto • Avaliação
		Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação • Descrição do texto • Reafirmação

Quadro 16- Variáveis relativas ao contexto de cultura a partir da Escola de Sydney

Fonte: Rose (2013, p. 4), adaptado por Silva (2015, p. 29).

No que diz respeito às variáveis relativas ao *contexto de cultura*, no Quadro 16, pode-se perceber que os gêneros *opinião*, *resenha*, *interpretação*, *exposição* e *discussão* são relacionados entre si; embora possuam objetivos sociocomunicativos e características linguísticas específicas que configuram sua organização retórica, partilham de práticas sociais com o propósito *avaliar*. Além disso, os gêneros *exposição* e *discussão* fazem parte da família dos gêneros: *argumentos*, enquanto

que os gêneros *opinião*, *resenha* e *interpretação* fazem parte da família: *reações a textos*, cujo foco é uma linguagem avaliativa.

Nesta tese, volta-se o olhar para o gênero *resenha*, destacado no Quadro 16. De acordo com Rose (2010, p. 12) “resenhas de todos os tipos são endêmicas na cultura pós-colonial, descrevendo e avaliando produtos de livros e filmes para carros e companhias aéreas. Elas normalmente incluem os elementos Contexto^Descrição^Avaliação, embora variando em seu tamanho relativo e ordenação”⁶⁶. Esse gênero textual além de servir para descrever produtos de livros e filmes, tem uma importância significativa no meio acadêmico. Por meio da produção de resenhas os alunos exercitam a sua compreensão leitora e a sua escrita.

Para ilustrar o referido gênero, traz-se no Quadro 17, o texto T4_PED_OSO com as etapas apresentadas pela Escola de Sydney identificadas.

Etapas		Resenha do filme “A invenção de Hugo Cabret”
Contexto		O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 - trata da história de um menino (Hugo). O garoto se torna órfão. Ele passa a morar escondido numa estação de trem. Lá e perseguido diariamente pelo inspetor. Acabou nesta situação depois da morte do pai, ficou sobre a guarda de um tio, que o levou para morar no metro, sua função era de manter os relógios funcionando.
Descrição do texto		Desde o primeiro dia teve que trabalhar no ofício de seu tio, mas como ele era uma pessoa que bebia e desaparecia, o menino começou a se virar sozinho. A única companhia que lhe restou foi a de um robô quebrado, herdado do seu pai, onde passava os dias concertando-o e tentando desvendar seu mistério.
Avaliação		A figura desse menino neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas por muitas crianças, que se encontram abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar. Emergem num mundo hostil, onde são olhadas como ladras ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite. Andam desorientadas, maltrapilhas, tendo que se tornarem adultas sem plena infância, executando por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas. Tornam-se adultos por obrigação encurtando uma fase tão bela de sua vida.
Descrição do texto		No decorrer da história conhece uma menina chamada Isabelle, com ela retorna ao tempo de infância, vivendo momentos de alegria, tristezas, curiosidades, aventuras, espertezas, inocência, criatividade e uma amizade profunda. Descobre que ela tem a chave para o robô funcionar, e que o tio dessa menina, era o idealizador desse robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes), mas como sua trajetória de vida tornou-se triste, recolheu-se numa pequena loja de consertos de brinquedos. Os dois conseguem trazer a alegria para ele, que sempre idealizou os sonhos para as pessoas, e no final consegue finalmente uma família.
Avaliação		O filme nos remete ao mundo imaginário de todas as crianças, suas alegrias, que comparadas as crianças atuais estão muito próximas da realidade, comportamentos encontrados em todas as crianças abandonadas pelo destino. Um filme elaborado naquela década, não difere do comportamento atual, pode passar anos e anos e às (sic) pessoas ainda são moldadas conforme a sociedade em que vivem, criam-se leis, criam-se normas, mas a essência do ser humano continua a mesma, motivadas por ações e comportamentos, vale lembrar o que diz o pequeno Hugo " As pessoas são que nem máquinas vêm completas, o único jeito de consertá-la é fazendo-as sentirem úteis e nunca esquecidas".

Quadro 17- Exemplo de resenha de filme (T4_PED_OSO)

A resenha disposta no Quadro 17 apresenta as três etapas sugeridas por Martin e Rose (2008) e Rose (2013).

⁶⁶ “Reviews of all kinds are endemic in post-colonial culture, describing and evaluating products from books and movies to cars and airlines. They typically include the elements Context^Description^Evaluation, although varying in their relative size and ordering”.

Na etapa do *contexto*, destaca-se o título do filme e do que trata a história “O Filme *"A invenção de Hugo Cabret"* - Paris anos 30 - trata da história de um menino (Hugo)”, aspectos que estão relacionados ao *contexto de cultura* (ver seção [1.2](#)).

Na etapa da *descrição*, resumem-se os aspectos constitutivos do filme que está sendo avaliado. Martin e Rose (*op.cit*) destacam que nessa etapa são apresentados os personagens e os principais incidentes narrados na história. No Quadro 17, observa-se que a referida etapa aparece em dois momentos, intercalada pela etapa da *avaliação*.

A etapa da *avaliação* também aparece intercalada por uma etapa de *descrição*, apresentando comentários avaliativos em relação ao filme assistido, estabelecendo um contraponto com a realidade sociocultural em que a obra foi produzida, como observado em: “O filme nos remete ao mundo imaginário de todas as crianças, suas alegrias, que comparadas as crianças atuais estão muito próximas da realidade, comportamentos encontrados em todas as crianças abandonadas pelo destino”. Nesta etapa, destacam-se também os aspectos considerados positivos e/ou negativos em relação à obra resenhada (MARTIN; ROSE, 2008). No caso do texto explicitado no Quadro 17, não é apresentado nenhum aspecto que desmereça a obra, pelo contrário, vários aspectos salientados corroboram para uma avaliação positiva do filme.

Observa-se que as etapas de contexto^descrição^avaliação, que constituem o gênero resenha, constituem o texto. Além disso, permitiram explicitar que tanto a extensão como a ordenação de cada etapa são relativos, como foi destacado por Rose (2010).

Com relação à classificação das etapas que constituem o gênero resenha, Motta-Roth (1995, p. 60) apresenta uma proposta diferenciada na perspectiva de Swales (1990), destacando que para identificar “um bloco de texto, um trecho de discurso que pode estender-se por mais de uma ou mais sentenças, que realiza uma função comunicativa específica [...] associada a um gênero como um padrão discursivo” na referida abordagem usa-se a terminologia *moves/movimentos*. Segundo a autora, “cada *move* representa um estágio na estrutura global da informação” (MOTHA-ROTH, 1995, p. 60). A partir desses pressupostos, Motta-Roth (1995) cria um esquema estrutural de resenha procurando contemplar os padrões

que se repetiram na análise realizada de 60 resenhas de diferentes áreas, propondo os passos apresentados na Figura 15.

1 APRESENTAR O LIVRO	
Passo 1 informar o tópico geral do livro	e/ou
Passo 2 definir o público-alvo	e/ou
Passo 3 dar referências sobre o autor	e/ou
Passo 4 fazer generalizações	e/ou
Passo 5 inserir o livro na disciplina	e/ou
2 DESCRERER O LIVRO	
Passo 6 dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 7 estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 8 citar material extratextual	
3 AVALIAR PARTES DO LIVRO	
Passo 9 realçar pontos específicos	
4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO	
Passo 10A desqualificar/recomendar o livro	e/ou
Passo 10B recomendar o livro apesar das falhas indicadas	

Figura 15-Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha

Fonte: Motta-Roth (1995, p. 143)

Na descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha (Figura 15), observa-se que quatro *movimentos* são previstos no esquema proposto por Motta-Roth (*op.cit.*) na resenha de um livro: *apresentar o livro*, *descrever o livro*, *avaliar partes do livro* e *recomendar o livro*. Observa-se que estes *movimentos* sugeridos, retomados em Motta-Roth e Hendes (2010), representam um estágio na estrutura global do texto e estão diretamente relacionados às etapas do gênero resenha propostas pela Escola de Sydney.

No Quadro 17, procura-se aproximar as etapas apresentadas por Martin e Rose (2008; 2012) dos *movimentos* propostos por Motta-Roth (1995) e Motta-Roth e Hendes (2010).

ETAPAS:	MOVIMENTOS/PASSOS:
<p style="text-align: center;">1 Contexto (Context)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1 APRESENTAR O LIVRO ✓ Passo 1 informar o tópico geral do livro e/ou ✓ Passo 2 definir o público-alvo e/ou ✓ Passo 3 dar referências sobre o autor e/ou ✓ Passo 4 fazer generalizações e/ou ✓ Passo 5 inserir o livro na disciplina
<p style="text-align: center;">2 Descrição do texto (Description of text)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2 DESCREVER O LIVRO ✓ Passo 6 dar uma visão geral da organização do livro e/ou ✓ Passo 7 estabelecer o tópico de cada capítulo e/ou ✓ Passo 8 citar material extratextual
<p style="text-align: center;">4 Avaliação (Judgement)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 AVALIAR PARTES DO LIVRO ✓ Passo 9 realçar pontos específicos ✓ 4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO ✓ Passo 10A desqualificar/recomendar o livro e/ou ✓ Passo 10B recomendar o livro apesar das falhas indicadas

Quadro 18- Etapas definidoras do gênero resenha

Fonte: Adaptado a partir de Martin e Rose (2008; 2012), Rose (2013), Motta-Roth (1995), Motta-Roth e Hendes (2010)

A aproximação das abordagens que o gênero resenha tem recebido de Martin e Rose (2012) e Motta-Roth e Hendes (2010) mostrada no Quadro 18, permitiu observar que, embora sejam provenientes de contextos de cultura e abordagens diferentes, isto é, da Escola de Sydney e da Nova Retórica proposta por Swales, os objetivos sociocomunicativos do gênero se mantêm. Inclusive as etapas apresentadas no Quadro 16 e retomadas no Quadro 17 podem ser consideradas correspondentes. Com a diferença de que Martin e Rose (2012) trazem três etapas, enquanto Motta-Roth e Hendes (2010) apresentam quatro movimentos, mas que de certa forma corresponderiam às etapas da Escola de Sydney como disposto no Quadro 17. Nesta tese, a identificação das etapas serão realizadas a partir dos seguintes pressupostos:

- (1) **Contexto:** apresenta a obra, traz referências sobre o autor, faz generalizações sobre a temática abordada, define o público alvo.
- (2) **Descrição:** dá uma visão geral da organização da obra, realçando pontos específicos de cada capítulo, seção ou cena, bem como de material extratextual que contribuem para a construção de sentidos do texto.

(3) **Avaliação:** destaca aspectos positivos e negativos, de modo a qualificar ou desqualificar a obra e, conseqüentemente, recomendando-a ou não.

A descrição dos gêneros acadêmicos não constitui o foco das preocupações da Escola de Sydney, no entanto, contempla-se a análise do gênero resenha por este ser também trabalhado na Educação Básica. Além disso, independentemente no nível de ensino e da obra-fonte analisada, observa-se que as etapas do gênero se mantêm. Como destacam Rose e Martin (2012, p. 128), “é o propósito principal [de um gênero] que configura suas etapas e a família de gêneros à qual pertence”⁶⁷. Assim, embora a resenha seja trabalhada por outros autores (MOTTA-ROTH, 1995, 1998; MOTTA-ROTH e HENDES, 2010; NAVARRO, 2011; NAVARRO e ABRAMOVICH, 2012;), que usam alguns termos próprios para designar as etapas, essas mantêm o mesmo propósito: avaliar outros textos. Este propósito é também condizente com a descrição feita deste gênero por Gardner e Nesi (2013), que se voltam especificamente para a descrição das famílias dos gêneros universitários⁶⁸.

A resenha é um gênero textual encontrado em vários contextos sociocomunicativos, nos quais a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro, artigo, software de computador, filme, dentre outras obras-fonte (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010). No meio acadêmico, Motta-Roth e Henges (2010) caracterizam a resenha como “um gênero discursivo usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento” (p. 27). É um texto que, além de descrever o objeto, faz uma avaliação sobre ele, uma crítica, apontando os aspectos positivos e negativos.

No entanto, na graduação, a finalidade principal da produção de resenhas está mais relacionada aos objetivos didático-pedagógicos para desenvolver habilidades relacionadas à leitura de textos científicos e ao desenvolvimento do posicionamento crítico dos acadêmicos, como destacam Navarro e Abramovich (2012, p. 42):

⁶⁷ “it is its primary purpose that shapes its staging, and the family of genres it belongs to”.

⁶⁸ Segundo a classificação de Gardner e Nesi (2013), a resenha se enquadraria ao gênero Crítica, a qual teria como propósito ou estrutura do gênero: demonstrar ou desenvolver o entendimento de um objeto de estudo e a habilidade de avaliar ou compreender o significado do objeto de estudo, incluindo descrição, com opcional explicação e avaliação.

A resenha acadêmica produzida na universidade não tem como finalidade principal descrever e avaliar novidades editoriais, mas objetivos didáticos-pedagógicos, como organizar e controlar a leitura da bibliografia da disciplina ou outra bibliografia da área do conhecimento. Pretende-se que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à leitura de textos científicos e à escrita acadêmica, como para distinguir as ideias principais e secundárias do texto em análise e propor a sua própria leitura crítica.⁶⁹

A razão do trabalho realizado a partir do gênero resenha no ES apresentada por Navarro e Abramovich (2012) justifica o fato de que, os textos deste gênero são escritos na graduação, muitas vezes, a partir de fragmentos de textos (como um capítulo de um livro), ou mesmo de artigos ou de filmes, que tanto podem ter sido ou não publicados recentemente. Assim, como afirmam Navarro e Abramovich (2012), o aluno-resenhista não se destina a informar os colegas sobre uma novidade editorial, mas demonstrar aos professores que possuem conhecimento sobre determinada obra, que fizeram uma leitura ordenada, aprofundada e crítica. Além de permitir aos professores avaliar os processos de escrita dos estudantes.

Vian Jr. e Ikeda (2009) também enfatizam a relevância do trabalho com a resenha no meio acadêmico ao discutirem a implementação de atividades pedagógicas de produção escrita com base na perspectiva da LSF. Os autores afirmam que o trabalho com resenhas permite, em um primeiro momento, a familiarização dos alunos com o gênero, que, ao se tornarem usuários constantes deste, ampliam e reforçam seu conhecimento sobre gêneros. Isso “permite sua inserção na comunidade discursiva, transformando-a, depois, em uma atividade de ensino e de pesquisa” (p. 15).

A partir do exposto, reforça-se a necessidade de explicitar para o aluno o propósito social do gênero que ele está sendo instigado a produzir, da mesma forma, torna-se relevante este compreender a relação que há entre o *contexto de cultura* e o *contexto de situação*. Este conhecimento tornado explícito irá contribuir nas escolhas lexicogramaticais e estruturais para *progressão temática e referencial* das informações durante a produção textual. Além do *contexto de cultura* é

⁶⁹ “La reseña académica que se escribe en las materias de las carreras universitarias no tiene como finalidad principal describir y evaluar novedades editoriales, sino objetivos didáctico-pedagógicos, como organizar y controlar la lectura de bibliografía de la materia u otra bibliografía del área de conocimiento. Se busca que el estudiante desarrolle y ponga en juego capacidades de lectura de textos científicos y escritura académica, como la de distinguir lo importante de lo accesorio en el texto reseñado y proponer una lectura crítica propia” (NAVARRO e ABRAMOVICH, 2012, p. 42).

interessante considerar também alguns aspectos relevantes que envolvem o *contexto de situação*.

Para analisar o *contexto de situação* e identificar as variáveis contextuais de *campo*, *relação* e *modo* no gênero resenha, Motta-Roth e Heberle (2005, p. 20) propõem que se responda as seguintes perguntas:

- Que atividade social está sendo executada no gênero resenha? Qual o seu conteúdo? Que objetivo está sendo instanciado? (**Campo**)
- Quem participa do gênero resenha? Qual a relação entre os participantes? (**Relação**)
- Qual é o papel da linguagem nesse contexto? Como o texto está organizado em função dos objetivos comunicativos da resenha? Que canais e meios são usados? (**Modo**)

As respostas a essas perguntas permite a formulação de uma ideia de *contexto de situação* a partir da atividade humana mediada por uma resenha acadêmica. Por exemplo, o texto T3_AGRO_TP ao ser analisado a partir das questões acima poderá ser caracterizado com relação a sua configuração contextual de gênero:

Contexto Situacional	Traços do Contexto
Campo:	- avaliação de um artigo científico, considerando-se os conteúdos e objetivos da disciplina em que foi produzida;
Relação:	- aluno(a) do primeiro semestre escreve a resenha para o(a) professor(a), que seria seu público-alvo;
Modo:	- papel constitutivo da linguagem, escrita persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância do artigo; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.

Quadro 19- Exemplo de contexto situacional em resenha acadêmica
Fonte: Adaptado a partir de Motta-Roth (1995).

Os traços constitutivos do *contexto de situação* mencionados no Quadro 19 estão diretamente relacionados ao objetivo sociocomunicativo do gênero resenha (cf. Quadro 16), que diz respeito ao *contexto de cultura* e à função empírica do gênero. Os três elementos centrais que compõem o *contexto situacional* (*campo*, *relação* e *modo*) são inferidos nas escolhas lexicogramaticais presentes em uma situação interativa de linguagem imediatamente instaurada, veiculada sob o formato de texto como um evento único. Essa concretização pode ser observada pelas

metafunções, pois essas se constituem em manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que subjazem aos usos da língua. Nessa perspectiva, a abordagem sistêmico-funcional procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. Assim, ao mesmo em tempo em que se realiza a análise linguística e estrutural do texto, propõe-se investigar as circunstâncias sociodiscursivas que as envolve, bem como seus contextos específicos de uso, os quais contribuem para os processos de leitura e escrita de forma dialógica. Portanto, um trabalho dessa natureza permite constatar que os domínios da lexicogramática e da semântica são relacionados e interdependentes.

Com tal pressuposto, os dados para análise serão constituídos por textos produzidos por sujeitos históricos e sociais em interação no meio universitário. A estrutura temática das orações e os processos referenciais presentes em tais textos, em forma de *objetos de discurso*, serão analisados considerando a relação constitutiva entre a linguagem e a realidade.

A partir dos pressupostos teóricos explicitados até aqui, apresenta-se na próxima seção a metodologia que será adotada para a análise do *corpus* desta pesquisa. A preocupação é entender o funcionamento do modo como um texto significa por meio das escolhas linguísticas nele manifestas, a partir da sua organização temática e referencial.

4 METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja preocupação maior não é a generalização dos resultados obtidos em uma amostra, mas a descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos observados dentro de um grupo específico (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Dentre as características mais comuns às investigações qualitativas, os autores destacam:

- a) o investigador é o instrumento principal;
- b) a tendência é que sejam mais descritivas;
- c) o interesse é pelo processo, não pelos resultados ou produtos;
- d) os dados são analisados de forma indutiva;
- e) o significado é de importância vital

Tais características justificam a opção por este tipo de pesquisa, pois são condizentes com os pressupostos da LSF que busca estudar as funções sociais da língua em uso, as quais só podem ser compreendidas dentro do contexto sociocultural em que a língua ocorre. Além disso, de acordo com Minayo (1994, p. 30-31),

(...) a contribuição da abordagem qualitativa para a compreensão do social pode ser colocada como teoria e método. Enquanto teoria, ela permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, grupos particulares e expectativas sociais em alto grau de complexidade. Enquanto método caracterizado pela empírea e pela sistematização, a abordagem qualitativa propicia a construção de instrumentos fundamentados na percepção dos atores sociais, tornando-se, assim, válida como fonte para estabelecimento de indicadores, índices, variáveis tipológicas e hipóteses.

A partir dos objetivos, esta pesquisa também caracteriza-se como interpretativista (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 (EGGINS, 1994).

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a qual está organizada sob a forma de fundação de direito privado, multicampi, com sede e foro na Capital do Estado, instituída e mantida pelo poder público estadual, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, de acordo com os dados disponíveis no site oficial da instituição www.uergs.edu.br (UERGS, 2016). A universidade está estrategicamente localizada em 24 municípios gaúchos, distribuídos em sete Campus Regionais, conforme distribuição apresentada na Figura 16.

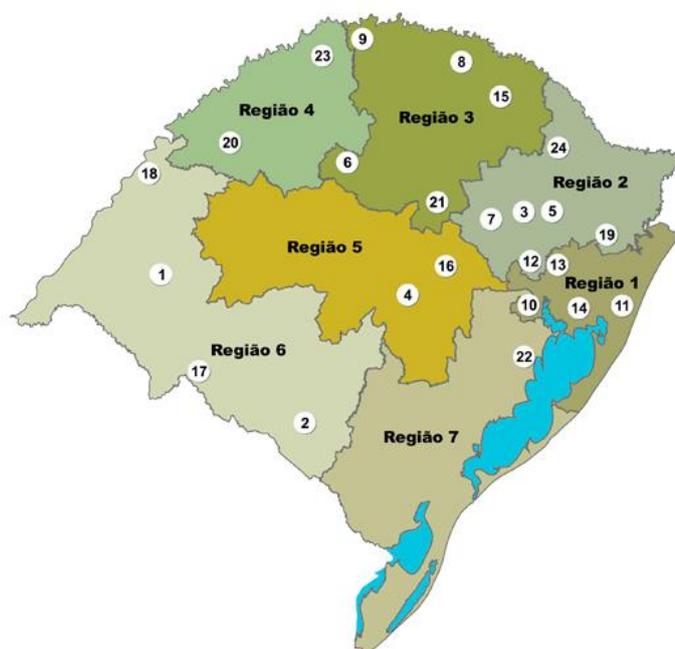


Figura 16 - Mapa da estrutura física da UERGS

Fonte: UERGS (2016 *online*).

A distribuição no mapa das regiões permite visualizar que embora haja uma maior concentração de unidades na região metropolitana, a instituição atende grande parte do Estado do Rio Grande Sul. No Quadro 20, apresentam-se as

unidades correspondentes à cada Campus Regional da UERGS, com a indicação das unidades numeradas conforme Figura 16.

Região I	
10. Guaíba	11. Litoral Norte - Osório
13. Novo Hamburgo	14. Porto Alegre
Região II	
3. Bento Gonçalves	5. Caxias do Sul
7. Encantado	12. Montenegro
19. São Francisco de Paula	24. Vacaria
Região III	
5. Cruz Alta	8. Erechim
9. Frederico Westphalen	15. Sananduva
21. Soledade	
Região IV	
20. São Luiz Gonzaga	23. Três Passos
Região V	
4. Cachoeira do Sul	16. Santa Cruz do Sul
Região VI	
1. Alegrete	2. Bagé
17. Santana do Livramento	18. São Borja
Região VII	
22. Tapes	

Quadro 20- Distribuição das Unidades da UERGS por Campus Regional

Fonte: Adaptado de UERGS (2016).

Em 2016, a instituição possui matriculados em torno de 4.000 alunos em cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, nas áreas das Ciências Humanas, da Vida e do Meio Ambiente, das Exatas e Engenharias. Oferece, em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para tecnólogos(as) e bacharéis(las) que atuam em Escolas Técnicas e Institutos Federais de Educação Superior (IFES).

4.2.1 Participantes da pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são alunos de graduação da 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.

4.2.2 Aspectos éticos da pesquisa

No que diz respeito aos aspectos éticos, Creswell (2007) ressalta a importância de se considerar e refletir sobre as questões éticas em todo o processo de pesquisa. A partir das considerações apresentadas pelo autor, e contribuições de Moreira (2002) e Christians (2006), tem-se como pressuposto que a relação entre pesquisador e participantes deve ser mantida dentro de rígidos limites éticos. O ato de planejar uma atividade de pesquisa é imprescindível para a manutenção da integridade moral. Assim, seguindo as diretrizes recomendadas pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP/ UFRGS), para a aprovação deste projeto, conforme Parecer consubstanciado do CEP ([ANEXO A](#)), foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) contatar as coordenações dos cursos, nos quais foi realizada a coleta de dados;
- b) contatar os professores recrutadores;
- c) contatar os alunos individualmente, a fim de explicar os objetivos e a metodologia do presente projeto para saber de seu interesse em participar da pesquisa e disponibilizar um texto do gênero resenha, que tenha sido produzido, em uma disciplina voltada à escrita acadêmica⁷⁰, no primeiro semestre letivo de 2016, que já tenha sido efetivamente concluída;
- d) solicitar o consentimento de todos os participantes que por livre e espontânea vontade aceitem disponibilizar seus textos para a pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), independentemente de terem seus textos selecionados para análise ou não;
- e) orientar que o TCLE deveria ser assinado e entregue à professora juntamente com cópia do texto a ser disponibilizado à pesquisadora.

⁷⁰ Ressalta-se que não teve qualquer orientação ou exigência na disciplina ministrada pelos professores nas quais foram gerados os dados, que tenha relação com esta proposta de pesquisa. Essa ressalva busca atender os dispositivos previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Além dos procedimentos acima relacionados, no tocante à ética na pesquisa, também foram observados os seguintes aspectos:

- a) a instituição e os professores têm a liberdade para retirar seu consentimento em qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo;
- b) a identidade dos sujeitos da pesquisa foi tratada com padrões profissionais de sigilo, garantindo a sua privacidade e a sua confidencialidade. Os sujeitos não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para tanto, os textos foram desidentificados e estão mencionados neste trabalho a partir de uma identificação inferida pela pesquisadora, conforme seção [4.2.3](#).
- c) os participantes, professores recrutadores e a instituição não tiveram nenhum tipo de dano moral ou risco, muito menos custos ou despesas com a participação na pesquisa;
- d) os dados coletados foram digitados e mantidos pela pesquisadora, constituindo o *corpus* estritamente desta pesquisa, evitando-se qualquer tipo atitude não-científica ou antiética;
- e) o resultado final desta pesquisa, que constitui uma espécie de “diagnóstico” da produção escrita de alunos nos semestres iniciais da graduação com relação aos processos de *referenciação* e *tematização*, será encaminhado pela(s) pesquisadora(s) à instituição, da qual os sujeitos participantes fazem parte, após a disponibilização da Tese pelo Sistema Digital de Bibliotecas da UFRGS.

4.2.3 A constituição do *corpus* da pesquisa

Os dados foram coletados em nove cursos distintos de graduação, em 9 unidades da UERGS, conforme Quadro 21.

Nome da Disciplina	Curso de Graduação	Unidade da Uergs
1. Língua Portuguesa	Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial	Santana do Livramento
2. Produção Textual	Bacharelado em Gestão Ambiental	Três Passos
3. Língua Portuguesa: leitura e produção Textual	Pedagogia	São Luiz Gonzaga
4. Produção Textual	Pedagogia	Osório
5. Produção Textual	Engenharia da Produção	Porto Alegre
6. Língua Portuguesa	Bacharelado em Administração Rural e Agroindustrial	Sananduva
7. Oficina e Produção de textos escritos e orais	Administração: Gestão Pública	Frederico Westphalen
8. Produção Textual	Administração: sistemas e serviços de saúde	Porto Alegre
9. Produção Textual	Pedagogia	São Francisco de Paula

Quadro 21 – Contexto da coleta de dados

A coleta dos textos foi realizada pelos professores das disciplinas voltadas à leitura e produção textual, no semestre subsequente ao que estas foram ministradas. Os textos foram produzidos como parte das atividades normais das disciplinas, após os professores trabalharem com o gênero resenha. Foram disponibilizadas cópias apenas dos textos dos alunos que, por livre e espontânea vontade, ao tomarem conhecimento do projeto, desejaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE, no semestre subsequente quando os conceitos finais já haviam sido atribuídos.

Foram obtidos 40 (quarenta) textos, do gênero resenha, os quais foram passados em um programa de verificação de plágio,⁷¹ a fim de identificar se havia cópias de resenhas disponibilizadas na internet e/ou cópias de fragmentos da obra

⁷¹ Para detecção de plágio, os textos foram passados no programa “Plagius – Detector de Plágio Profissional, 2.4 (Beta 1)”.

fonte sem as devidas referências. Após minuciosa leitura e análise, foram selecionados 10 (dez) textos a partir dos seguintes critérios:

- (1) possuir menor índice de suspeita de plágio, sendo que os textos selecionados obtiveram no máximo 7,36%, conforme [ANEXO D](#);
- (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 opção de selecionar 10 (dez) textos deu-se para ampliar as possibilidades de exemplificação das categorias e assim enriquecer a pesquisa. No entanto, para garantir a exequibilidade desta, atendendo orientações do CEP, optou-se por fazer um recorte e analisar mais detalhadamente cinco textos, realizados a partir de diferentes obras-fonte, quais sejam: [Texto 1 \(T1 PED SFP\)](#), [Texto 2 \(T2 PED SFP\)](#), [Texto 3 \(T3 AGRO TP\)](#), [Texto 4 \(T4 PED OSO\)](#) e [Texto 5 \(T5 GA TP\)](#). (cf. sistematização dos dados apresentada nos [APÊNDICE B](#), [APÊNDICE C](#), [APÊNDICE D](#) e [APÊNDICE E](#)).

Essa escolha justifica-se também considerando que a partir do *corpus* selecionado é possível atender ao objetivo geral desta tese “analisar a progressão textual e a estrutura temática em textos produzidos por alunos do primeiro semestre no ES” e com isso oferecer subsídios teóricos que possam contribuir para entender melhor a organização textual a partir desses processos e contribuir para o letramento acadêmico, constituindo-se em uma importante ferramenta para o trabalho com a escrita e análise textual/discursiva no Ensino Superior.

4.2.4 Instrumentos de coleta de dados

Os 10 (dez) textos que constituem o *corpus* foram produzidos a partir de uma proposta de produção de texto do gênero resenha, com traços do *contexto de cultura e de situação*, que podem ser considerados muito significativos para a construção de sentidos tanto na escrita quanto no processo de leitura. Com relação ao *contexto de cultura*, apresenta-se o Quadro 22 para sistematizar os principais

aspectos que caracterizam o *gênero* dos textos constitutivos do *corpus* desta pesquisa.

Propósito:	Avaliar
Família de gêneros:	Reações a textos
Gênero:	Resenha
Objetivo sociocomunicativo:	Avaliar um texto verbal, visual ou musical
Etapas:	Contexto^Descrição do texto^Avaliação

Quadro 22 – Classificação do gênero a ser analisado na pesquisa

Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012) e Rose (2013).

Ao retomar os aspectos que definem o gênero resenha, conforme a Rede de Sistemas de Gêneros da escola de Sydney (ROSE e MARTIN, 2012), apresentada no [capítulo 3](#) enfatiza-se que o gênero resenha tem como propósito “Avaliar”, fazendo parte da família de gêneros “reações a textos”, com o objetivo sociocomunicativo de “Avaliar um texto verbal, visual ou musical” (cf. Quadro 16). As etapas definidoras deste gênero Contexto^Descrição do texto^Avaliação (cf. Quadro 17) instanciam a sua função sociocomunicativa por meio de recursos semântico-discursivos e lexicogramaticais.

Para ilustrar o *contexto de situação* dos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, apresenta-se o quadro 23.

CONTEXTO SITUACIONAL	TRAÇOS DO CONTEXTO					
Campo:	<p>- atividade social instanciada: produção de uma resenha após assistir a um filme ou fazer a leitura de um artigo científico ou boletim informativo.</p> <p>- objetivo: avaliar um texto, considerando-se os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no Ensino Superior.</p>					
	- obra-fonte: artigo científico		- obra-fonte: um filme		- obra-fonte: um boletim informativo	
	(T1_PED_SFP)	Conteúdo: Uso das TICs	(T2_PED_SFP) (T10_PED_SLG) (T7_PED_OSO) (T8_LET_POA) (T9_PED_SFP)	Conteúdo: aborda a escrita de diários como uma forma de se aproximar dos alunos e ajudá-los a desenvolver a prática da escrita e a melhorar a sua autoestima.	(T5_GA_TP)	Conteúdo: Relação agrotóxicos e a saúde
(T3_AGRO_TP) (T6_AGRO_TP)	Conteúdo: Agroecologia	(T4_PED_OSO)	Conteúdo: História de um menino órfão, que mora escondido em uma estação de trem, tendo como função manter os relógios funcionando.			
Relação:	- relação entre participantes: aluno(a) do primeiro semestre escreve a resenha para o(a) professor(a), que é seu público-alvo;					
Modo:	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte;</p> <p>- canal: gráfico;</p> <p>- meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>					

Quadro 23 – Traços do contexto de situação dos textos analisados

Fonte: Com base em Rose e Martin (2012).

Os traços do *contexto de situação* explicitados no Quadro 23 mostram que a variável de *campo* muda entre os textos analisados. A principal mudança se dá em relação ao conteúdo das resenhas, considerando que estas foram produzidas a partir de diferentes obras-fonte “*artigo científico*”, “*filme*” e “*boletim informativo*”. Três textos foram produzidos a partir da leitura de artigos científicos, seis a partir de filmes e um a partir de um boletim informativo. A obra-fonte que mais se repetiu foi o filme “*Escritores da liberdade*”, que “*aborda a escrita de diários como uma forma de se aproximar dos alunos e ajudá-los a desenvolver a prática da escrita e a melhorar a sua autoestima*”, mantendo a proporção dos textos que constituem o corpus. A atividade instanciada e o objetivo das produções, bem como as variáveis de *relações* e *modo* são praticamente os mesmos para todas as resenhas. Esses aspectos relacionados às variáveis de *registro* serão retomadas no decorrer da análise, especialmente na seção [5.1.2.](#)

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS TEXTOS

A análise do *corpus* desta pesquisa foi realizada a partir de diferentes estratos: *contexto de cultura*, *contexto de situação*, *semântico-discursivo* e *lexicogramática*. O estrato contextual estabelece uma interação entre a linguagem e o contexto mais amplo, permitindo analisar como as variáveis campo, relação e modo podem ser inferidas no *contexto de situação* e como a organização genérica do gênero é concebida pela comunidade discursiva acadêmica, a partir do *contexto de cultura*, por meio da análise das resenhas produzidas por alunos do primeiro semestre do curso de graduação. O estrato semântico-discursivo permite olhar para a metafunção textual e entender como se dá o processo de progressão textual a partir dos processos de *progressão temática* e *progressão referencial*. Por fim, olha-se para o estrato lexicogramatical, a fim de compreender a estrutura temática, por meio da análise do sistema Tema/Rema que realiza a metafunção textual. O Quadro 24 ilustra a perspectiva de análise proposta.

ESTRATOS	REALIZAÇÃO		SISTEMA QUE VIABILIZA A REALIZAÇÃO
Contexto de Cultura	Gênero		Etapas da Resenha: Contexto^Descrição^Avaliação
Contexto de Situação	Registro		<i>campo, relações e modo</i>
Semântico-discursivo	Metafunção Textual	Identificação (rastrear pessoas e coisas) Referenciação ⁷²	apresentação pressuposto referência textual posse comparação <i>dêixis</i> Desfocalização
		Periodicidade (fluxo de informação)	Progressão temática hiperTema/hiperNovo macroTema/MacroNovo
Lexicogramática	Estrutura Temática Estrutura da Informação		<i>Tema/Rema</i> <i>Dado/Novo</i>

Quadro 24- Relações contexto-língua na perspectiva dos critérios de análise de dados

A LSF permite que se realize a análise dos diferentes estratos a partir de diferentes pontos de vista, ou seja, do contexto para a lexicogramática ou da lexicogramática para o contexto. Na parte teórica, optou-se por realizar o percurso de compreensão da arquitetura da linguagem até a sua realização em gênero, partindo do específico para o mais amplo. Na análise, considerou-se relevante seguir o caminho inverso (cf. Quadro 24), partindo-se do estrato mais amplo para o mais específico, pois normalmente para tornar o trabalho com texto em sala mais significativo para os alunos parte da sua contextualização para chegar nos aspectos mais específicos da língua. Sendo assim, procura-se: (I) contextualizar os dados de análise em relação ao seu contexto de produção, compreendendo-os quanto à estrutura esquemática do gênero e às variáveis de registro: *campo, relações e modo*; (II) investigar o estrato semântico-discursivo por meio da análise dos sistemas discursivos de *identificação* e *periodicidade*, e dos processos de *referenciação*, a fim de observar como os alunos constroem a progressão textual e as funções textual-discursivas na composição do gênero resenha; e (III) contemplar o estrato lexicogramatical, por meio da identificação da estrutura temática e estrutura da

⁷² Na análise do estrato semântico-discursivo, ao olhar para a *metafunção textual*, faz-se a partir da *identificação* sob a perspectiva sistêmico-funcional e da *referenciação* sob a perspectiva sociointeracionista.

informação. Assim, os dados foram analisados em dois momentos, quais sejam: num primeiro, em relação ao *contexto de cultura e contexto de situação*; e num segundo, a partir da perspectiva da *Metafunção Textual*.

1º Momento: Análise dos dois estratos contextuais que envolvem o texto: (1) o *contexto de cultura* e sua realização em *gêneros*, e (2) o *contexto de situação/registro*, seguindo os seguintes procedimentos:

(a) analisar o *contexto de cultura* por meio da identificação das etapas definidoras do gênero resenha.

(b) analisar as resenhas que constituem o *corpus* com relação ao *contexto de situação* considerando as variáveis de *campo, relação e modo*.

2º Momento: Análise dos dados na perspectiva da *metafunção textual*. Para tanto, foi realizada a segmentação dos textos em orações e identificação dos elementos que compõem a estrutura de cada oração, seguindo os seguintes procedimentos:

(a) Verificar quais tipos de processos de *progressão referencial* são construídos nos textos produzidos por alunos no Ensino Superior ([APÊNDICE D](#)), fazendo a identificação e rastreamento dos referentes que são introduzidos, retomados e/ou mantidos no discurso, de acordo com Quadro 25.

Tema	Rema
(1) Esta resenha ⁷³	será realizada partindo de um estudo do seguinte (2) artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária.
(2) [o artigo]	Foi escrito por (3) Luiza Moraes e Clarice Camargo.
(2) Este artigo	relata uma experiência com (4) uma turma de 6º ano sobre (5) um trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Quadro 25- Exemplo de análise da progressão referencial

Após a identificação e rastreamento dos participantes nos textos, os dados foram organizados de acordo com as categorias apresentadas na seção [2.3](#), ilustradas no Quadro 26.

⁷³ A indicação numérica e as cores foram usadas para facilitar a identificação e rastreamento dos referentes, conforme segue: (1) Esta resenha; (2) artigo: “O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária”; (3) Luiza Moraes e Clarice Camargo; (4) uma turma de 6º ano; (5) um trabalho com leitura literária...

	Apresentação	Pressuposto	Posse	Comparação	Referência Textual	Dêixis	Desfocalização
(1)	Esta resenha						
(2)	artigo: “O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária”	[o artigo] Este artigo O artigo	deste artigo				
(3)	Luiza Moraes e Clarice Camargo	as autoras [elas] pelas autoras as autoras [elas] [elas] [as autoras]	das escritoras				
(4)	uma turma de 6º ano	os alunos os alunos Alunos [eles] [eles] Os alunos	dos alunos				

Quadro 26- Exemplo de sistematização de rastreamento de referentes do texto

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

Os dados sistematizados em relação a análise da Relação Tema-Rema e dos Tipos de Temas ([APÊNDICE B](#)), foram catalogados a partir das categorias apresentadas no Quadro 27.

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não-marcado(TNM) ou Enfatizado (TE)	Simplex (S) ou Múltiplo (M)	textual	Interpessoal	Ideacional ou Tópico	
(1)	Complexo oracional	M	Apesar de		os EUA	terem participado ativamente da I Grande Guerra
(2)	TNM Participante	S			a natureza da sua participação	foi fundamentalmente diferente daquela da Segunda Guerra.
(3)	TNM Participante	S			Aquela	foi uma guerra da Marinha em um oceano
(4)	TNM Participante		e		uma guerra	em um determinado lugar para o Exército.
(5)	TNM Participante	S			Esta	foi uma guerra da Marinha em dois oceanos

(6)	TNM Participante		e		[esta]	[foi] uma das cinco maiores atuações do Exército.
(7)	TNM Participante	S			Em ambas as guerras,	a responsabilidade da Marinha foi vital e direcionada para o trabalho com submarinos,
(8)	TM Circunstância	M	Mas		no conflito de 1917-1918,	ela nunca se deparou com o inimigo na superfície.
(9)	TM Circunstância	M	Por outro lado,		na guerra de 1939-1945,	os soldados americanos lutaram muitas vezes em pequenos conflitos com a marinha japonesa
(10)	TM Processo	M		Sem dúvida,	muito diferentes foram	os conflitos nos quais os EUA se envolveram.

Quadro 27- Exemplo de análise da *metafunção textual*

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 216).

(c) Analisar como ocorre a *progressão temática* nos textos produzidos pelos alunos, como descrito no Quadro 28 (cf. [APÊNDICE C](#)).

Nº	Tema	Rema	Esqueleto textual da Progressão Temática
(01)	Esta resenha(T1)	será realizada partindo de um estudo do seguinte artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária. (R1)	<p>T1 → R1 ↓ T2 → R2 ↓ T2 → R3 ↓</p>
(02)	[o artigo] (T2)	Foi escrito por Luiza Moraes e Clarice Camargo. (R2)	
(03)	Este artigo (T3)	relata uma experiência com uma turma de 6º ano sobre um trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). (R3)	

Quadro 28- Exemplo de análise da *metafunção textual*

(d) Analisar a relação existente entre a *progressão temática* e a *progressão referencial*, a partir dos resultados obtidos nos procedimentos realizados em (a), (b) e (c) descritos anteriormente nesta seção.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados e sua discussão a fim de contemplar a análise da progressão textual e da estrutura temática das resenhas produzidas por alunos do primeiro semestre da graduação, partindo-se do estrato mais amplo para o mais específico, ou seja, do *contexto de cultura* para a lexicogramática. Sendo assim, primeiramente, procura-se contextualizar os dados de análise em relação ao seu contexto de produção, compreendendo-os quanto à estrutura esquemática do gênero e às variáveis de registro: *campo*, *relações* e *modo*. Em seguida, investiga-se o estrato semântico-discursivo por meio da análise dos sistemas discursivos de *periodicidade* e *identificação*, bem como da progressão textual, a fim de observar como os alunos constroem os processos de referenciação e as funções textual-discursivas na composição do gênero resenha. Por fim, por meio da identificação da estrutura temática, contempla-se o estrato lexicogramatical.

Para tanto, este capítulo está dividido em quatro seções, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, assim organizadas: na seção [5.1](#), faz-se a contextualização dos textos que constituem o *corpus*, a partir da análise do *contexto de cultura* e do *contexto de situação*. Na seção [5.2](#), explicitam-se os dados relacionados à progressão textual a partir da análise da *progressão temática* e da *progressão referencial*. Na seção [5.3](#), analisa-se a estrutura temática, identificando os padrões de escolha de Temas e a relação Tema/Rema. Na seção [5.4](#), estabelece-se uma aproximação entre os processos de *progressão textual*, *estrutura temática* e o gênero resenha.

5.1 ANÁLISE DO CONTEXTO DE CULTURA E CONTEXTO DE SITUAÇÃO

Nesta seção, apresenta-se a análise dos dois estratos contextuais que envolvem o texto: (1) o *contexto de cultura* e sua realização em gêneros, de acordo com a categorização da Escola de Sydney, proposta por Martin e Rose (2007 e 2008) e Rose e Martin (2012); e (2) o *contexto de situação*, que se realiza por meio das variáveis de registro – *campo*, *relação* e *modo* ([Capítulo 3](#)).

5.1.1 Contexto de cultura e sua realização em gêneros

O *corpus* desta pesquisa é constituído por dez (10) textos do gênero resenha (seção [4.2.3](#)). As resenhas têm como propósito social “avaliar”, com o objetivo sociocomunicativo de “avaliar um texto verbal, visual ou musical”⁷⁴ (ROSE e MARTIN, 2012, p. 130). Conforme Martin e Rose (*op.cit.*), as etapas definidoras do gênero resenha, explicitadas no [Capítulo 3](#), são três (contexto^descrição do texto^avaliação)⁷⁵. Para realizar a análise, procurou-se identificar essas etapas, sistematizadas no [Apêndice E](#). O Quadro 29 explicita a análise do propósito social, a família de gêneros, identificação do gênero, objetivo sociocomunicativo e as etapas do gênero de cada um dos textos.

Instrumentos	Propósito social	Família de gêneros	Gênero	Objetivo sociocomunicativo:	Etapas do gênero
(T1_PED_SFP)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação
(T2_PED_SFP)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação
(T3_AGRO_TP)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Avaliação^ Contexto^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação
(T4_PED_OSO)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação
(T5_GA_TP)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^

⁷⁴ “evaluating a literary, visual or musical text”.

⁷⁵ “stages: context^description of text^judgement”

					Avaliação^ Descrição^ Avaliação
(T6_AGRO_TP)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Descrição^ Avaliação
(T7_PED_OSO)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Descrição^ Avaliação
(T8_LET_POA)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Avaliação^ Contexto^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^
(T9_PED_SFP)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação
(T10_PED_SLG)	Avaliar	respostas a textos	resenha	avaliar um texto verbal, visual ou musical	Contexto^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação

Quadro 29 – Sistematização dos dados em relação ao contexto de cultura

A partir da sistematização dos dados apresentada no Quadro 29, visualiza-se que os dez textos possuem o mesmo propósito social de “avaliar” e pertencem à família de gêneros “reações a textos” e ao gênero “resenha” (cf. ROSE e MARTIN, 2012, p. 130). Ao fazer a identificação do gênero instanciado nos textos produzidos, constatou-se que estes atendem ao propósito sociocomunicativo que motivou a sua escritura que seria avaliar uma obra, considerando-se os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual na graduação (cf. seção [5.1.2](#), na qual é descrito o *contexto de situação*).

Com relação à análise das escolhas macroestruturais mobilizadas pelos alunos do primeiro semestre para a construção de seus textos e a identificação das etapas, pode-se afirmar que todos os textos analisados apresentam as etapas de “contexto^descrição^avaliação”. Essas etapas, no entanto, apresentam variação com relação à ordem e ao seu tamanho, o que não descaracteriza o gênero, considerando a afirmação de Rose (2010, p. 12) que as resenhas “normalmente incluem os elementos Contexto^Descrição^Avaliação, embora varie em seu tamanho

relativo e ordenação”⁷⁶. Sendo assim, todos os textos analisados podem ser caracterizados como pertencentes ao gênero **resenha**.

Com relação à ordenação das etapas, é possível agrupar os textos em dois grupos. No primeiro, os textos que apresentam as etapas “contexto^descrição^avaliação” apenas uma vez cada etapa e nessa ordem - (T6_AGRO_TP) e (T7_PED_OS0). No segundo grupo, os demais textos, que trazem essas etapas mais do que uma vez no decorrer do texto e com diferentes ordenamentos.

Para ilustrar a estrutura esquemática dos textos pertencentes ao primeiro grupo, apresenta-se o quadro 30.

Etapas		Resenha do artigo: Agroecologia uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola
Contexto	01	O artigo tem por título: Agroecologia uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola, escrito por Nádia Luiza Balestrin, mestre em Sociologia, que atua como professora no Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL). O assunto tratado é uma reflexão agroecológica capaz de amenizar as más consequências da agricultura convencional. O artigo busca chamar a atenção de pessoas interessadas neste tema, estudantes de ciências agrárias empresas com interesse agroecológico ou não e ainda estudiosos da área.
	05	
Descrição	10	O artigo está organizado em quatro seções a primeira que é a Introdução contextualiza o que será tratado nas demais sessões, justificando a relevância do tema e fazendo uma reflexão inicial em torno da agroecologia. A ideia da autora é dar uma visão sobre essa tecnologia agrícola, seu caráter inovador, trazendo informações das práticas adotadas na Revolução Verde. A segunda seção “Agricultura e sustentabilidade um desafio para o século XXI” trata de uma comparativo entre o sistema convencional e o modelo agroecológico, os benefícios trazidos por essa inovação e as perspectivas futuras em relação ao mesmo. A terceira seção “Agroecologia: um novo paradigma” traz o agricultor como ator principal neste modelo atuando e interagindo com todos os demais componentes do sistema com o objetivo de desenvolver uma agricultura sustentável. A quarta e última seção Considerações Finais vem pincelar todas as ideias expostas anteriormente, afirmando os aspectos da produção agroecológica, o papel do agricultor no sistema, destaca ainda a importância das organizações e do repasse das informações aos agricultores.
	15	
	20	
Avaliação	25	O artigo traz um conteúdo aplicável à área, com assunto interessante, somente peca ao que diz respeito ao seu referencial teórico por estar desatualizado. O título do artigo é claro e objetivo, o assunto abordado durante o decorrer do texto não foge do que nos traz o título, o autor apresenta clareza nas ideias apresentadas e domínio do assunto.

Quadro 30- Análise da estrutura esquemática do T6_AGRO_TP

O texto T6_AGRO_TP mostra as três etapas do gênero resenha bem delimitadas (cf. Quadro 18, [capítulo 3](#)). Na etapa referente ao *contexto* (1.01-07), identifica-se o título da obra resenhada “*Agroecologia uma proposta para a*

⁷⁶ “They typically include the elements Context^Description^Evaluation, although varying in their relative size and ordering”.

construção de um novo paradigma agrícola”, a autora do referido artigo “Nádia Luiza Balestrin”, informações sobre sua formação e atuação profissional “mestre em Sociologia, que atua como professora no Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL)”. Além disso, o aluno dá uma visão geral da temática contemplada “O assunto tratado é uma reflexão agroecológica capaz de amenizar as más consequências da agricultura convencional” e procura definir o público alvo “O artigo busca chamar a atenção de pessoas interessadas neste tema, estudantes de ciências agrárias empresas com interesse agroecológico ou não e ainda estudiosos da área”.

A etapa do gênero correspondente à *descrição (l.08-22)* possibilita ao leitor ter uma visão geral da organização da obra resenhada, realçando pontos específicos de cada uma das seções que constituem o artigo:

- (41) **O artigo está organizado em quatro seções, a primeira** que é a Introdução contextualiza o que será tratado nas demais sessões, justificando a relevância do tema e fazendo uma reflexão inicial em torno da agroecologia. A ideia da autora é dar uma visão sobre essa tecnologia agrícola, seu caráter inovador, trazendo informações das práticas adotadas na Revolução Verde. **A segunda seção** “Agricultura e sustentabilidade um desafio para o século XXI” trata de uma comparativo entre o sistema convencional e o modelo agroecológico, os benefícios trazidos por essa inovação e as perspectivas futuras em relação ao mesmo. **A terceira seção** “Agroecologia: um novo paradigma” traz o agricultor como ator principal neste modelo atuando e interagindo com todos os demais componentes do sistema com o objetivo de desenvolver uma agricultura sustentável. **A quarta e última seção** Considerações Finais vem pincelar todas as ideias expostas anteriormente, afirmando os aspectos da produção agroecológica, o papel do agricultor no sistema, destaca ainda a importância das organizações e do repasse das informações aos agricultores. (T6_AGRO_TP) [grifos meus].

A indicação do número de seções que constituem o artigo e a referência catafórica a estas contribuem para a construção de sentidos e para uma visão abrangente da sua organização. Por fim, a última etapa presente no texto (cf. Quadro 30), corresponde à *avaliação (l. 23-27)* ressalta predominantemente os aspectos considerados positivos na obra, tais como: “*artigo traz um conteúdo aplicável à área, com assunto interessante*”, “*é claro e objetivo*”, “*o assunto abordado durante o decorrer do texto não foge do que nos traz o título*”, “*o autor apresenta clareza nas ideias apresentadas e domínio do assunto*”. Com relação aos aspectos negativos, tem-se uma única menção que diz respeito ao referencial teórico ou à

bibliografia consultada que não seria tão atual: “*somente peca ao que diz respeito ao seu referencial teórico por estar desatualizado*”.

Portanto, a estrutura esquemática explicitada no Quadro 30, referente à organização das etapas do texto T6_AGRO_TP, mantém a mesma ordem das etapas propostas por (cf. MARTIN e ROSE, 2008), isto é, contexto^descrição do texto^avaliação (cf. exemplo apresentado no [ANEXO C](#)). No entanto, das dez resenhas analisadas, apenas duas apresentaram esse padrão, ou seja, as etapas necessariamente nesta ordem. As demais, embora tragam essas três etapas, não mantêm essa organização tão definida.

Para exemplificar o segundo grupo, das resenhas que não mantêm a ordem contexto^descrição do texto^avaliação, apresenta-se a identificação das etapas do texto T8_LET_POA, no Quadro 31.

Etapas		
Contexto	01	“Escritores da Liberdade” é um filme de drama, baseado em fatos reais, cuja direção e produção é de Richard Lagranese e roteiro de Erin Gruwell e Lavagranese. Foi lançado nos EUA e Alemanha em 2007. O filme trata do drama vivido por Erin Gruwell, uma professora, que leciona as disciplinas de inglês e Literatura numa escola da periferia de Los Angeles/EUA), no 1º ano do Ensino Médio. A turma é composta por adolescentes advindos de uma situação social marcada pela violência urbana, pobreza e discriminação étnica.
	05	
Avaliação	10	O enredo traz uma história extraordinária que mostra a força de uma jovem professora contrariando estigmas sociais e vencendo paradigmas dentro de um ambiente educacional desfavorável.
Contexto		O filme mostra a questão do sistema educacional americano e como este lida com as minorias.
Avaliação	15	Traz uma reflexão sobre inclusão social e nos leva a repensar nossas políticas públicas educacionais e o papel do educador que está inserido nesta realidade. Assim como nos EUA o sistema burocrático distancia o professor do aluno e distancia também, o conselho educacional do professor. Isto reflete algumas das maiores barreiras da educação para se implementar uma política educacional democrática.
	20	Quando nos deparamos com a história protagonizada no filme, vemos que muitas vezes, a escola não cumpre o seu papel como rege a lei. De outra forma, a partir do momento que alguém motivado e apaixonado pelo que faz toma uma posição de ultrapassar o sistema burocrático e valorizar os princípios éticos e morais as coisas tendem a se tornar reais.
	15	Assim sendo, aplicando o conteúdo adquirido na disciplina ministrada e nos voltando para os temas abordados no filme compreendemos que o papel do educador é fundamental no processo educacional. A problemática da educação não pode desmotivar o docente em sua função, mesmo com todas as adversidades que o cerca. A motivação do educador é apresentada como uma via de mão dupla, pois ao passo que ele desperta o aluno a pensar, ele recebe a recompensa do seu trabalho no feedback que os discentes dão ao serem despertados no mundo do conhecimento, no desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, graças ao impulso do docente.
	30	
Descrição	35	A professora, protagonista, usou a escrita como um meio de despertar o interesse dos seus alunos pelas aulas, em forma de um diário;
Avaliação		também não trouxe uma aula fria e fora da realidade da turma,

Descrição	40	mas contextualizou o conhecimento de acordo com a vivência dos alunos, aproveitou a disciplina para aplicar valores, confrontando preconceitos através do pensar. Utilizou a linguagem deles, a cultura local deles, para aplicar o conhecimento ao nível de percepção da turma, como no exemplo do uso do hap (como linguagem poética), abordagem dos temas vivenciados pelo grupo, como gangues e violência urbana (visto na dinâmica da faixa vermelha no chão da sala), indicação de literatura compreensível (no livro que ela comprou pra turma para aplicar o tema segregação racial, fazendo um link com a aula de sionismo que ela deu).
	45	Dessa forma, através da inovação na didática a professora logrou êxito ao tirar seus alunos de uma condição de marginalidade educacional e social influenciando de maneira positiva tanto no processo de educação, quanto no processo e formação ética.
	50	
Avaliação	55	Restando provado que a educação tem um papel transformador na sociedade em que se insere. Durante a ministração da disciplina vimos a influencia da educação ao longo da historia e o quanto ela transformou a mentalidade das gerações passadas e como uma constante dinâmica vem influenciando. Ressaltamos, também, o advento da Revolução Francesa que da as bases ideológicas para a constituição do Estado Moderno. Essas grandes mudanças iluministas tiveram como pano de fundo favorável à reforma religiosa, que por sua vez estimulou a leitura individual e favoreceu a publicização da escrita, visto que a bíblia passou a ser traduzida para as línguas “vulgares” ou populares.
	60	Nesse contexto, fazemos um paralelo entre o tema abordado no filme e o conhecimento discutido em sala de aula e concluímos que as mudanças que criam um novo habitat para sociedade estão diretamente ligadas aos processos educacionais. Portanto, em síntese, entendemos que a educação e seus instrumentos são indispensáveis para o desenvolvimento social.
	65	Nessa perspectiva, pela importância pedagógica em que se reveste o filme, recomenda-se aos educadores e acadêmicos, bem como a todos os que sentem interesse pelo conteúdo educacional, pois embora o filme mostre como contexto uma escola americana, ele nos fornece um aio comparativo com a realidade educacional brasileira.

Quadro 31 - Análise da estrutura esquemática (T8_LET_POA)

As etapas do gênero identificadas no texto T8_LET_POA estão dispostas na seguinte ordem: *Contexto^Avaliação^Contexto^Avaliação^Descrição^Avaliação^Descrição^Avaliação* (cf. Quadro 31). O texto inicia com a etapa do *contexto* trazendo com detalhes do que se trata a obra (l.1-7). Das resenhas analisadas no *corpus* produzidas a partir do filme “Escritores da Liberdade”, o Texto T8_LET_POA é o que apresenta um maior detalhamento do *contexto*. A etapa do *contexto* é intercalada por uma etapa de *avaliação* “*O enredo traz uma história extraordinária que mostra a força de uma jovem professora contrariando estigmas sociais e vencendo paradigmas dentro de um ambiente educacional desfavorável*” (8-10). Em seguida, a contextualização é retomada “*O filme mostra a questão do sistema educacional americano e como este lida com as minorias.*” (l.11-12).

As etapas de *descrição* do texto são apresentadas em dois momentos: “*A professora, protagonista, usou a escrita como um meio de despertar o interesse dos seus alunos pelas aulas, em forma de um diário;*” (l.34-35) e “[...] *mas contextualizou*

o conhecimento de acordo com a vivência dos alunos, aproveitou a disciplina para aplicar valores, confrontando preconceitos através do pensar. Utilizou a linguagem deles, a cultura local deles, [...] Dessa forma, através da inovação na didática a professora logrou êxito ao tirar seus alunos de uma condição de marginalidade educacional e social influenciando de maneira positiva tanto no processo de educação, quanto no processo e formação ética” (l.37-50). A descrição apresentada pelo aluno não é detalhada, dá apenas uma visão bem abrangente da obra resenhada.

As etapas de *avaliação* predominam no texto, aparecendo em quatro momentos: linhas (8-10) quando fala do enredo, linhas (13-34) ao abordar a temática contemplada no filme em relação às minorias marginalizadas, ao papel do professor e estabelece um contraponto com os conteúdos ministrados na disciplina em que a resenha foi produzida (36) e linhas (52-68) para finalizar retoma o contraponto entre a temática do filme e o conhecimento discutido em sala de aula, trazendo suas conclusões a respeito e recomendando a obra. Nesta etapa, além de avaliar a obra, o autor relaciona o seu conteúdo aos conteúdos da disciplina na qual foi produzida, ficando evidente a importância do *contexto de situação*, mais especificamente das variáveis *modo e relação*, que são sistematizadas na seção [rever número de seção 1.2.](#)

Por fim, sistematizam-se os resultados obtidos por meio da análise do *contexto de cultura*, quais sejam:

- (1) os dez textos analisados possuem o mesmo propósito social de “avaliar”;
- (2) os textos pertencem à família de gêneros “reações a textos”;
- (3) os textos atendem ao propósito sociocomunicativo que motivou a sua escritura, que seria avaliar uma obra, considerando-se os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual na graduação;
- (4) os textos não apresentam seções com subtítulos, mas as etapas definidoras do gênero resenha puderam ser identificadas “contexto^descrição^avaliação”;
- (5) os textos podem ser caracterizados como pertencentes ao gênero “resenha”;
- (6) os textos, quanto à ordenação das etapas, podem ser classificados em dois grupos distintos: no primeiro, os textos T6_AGRO_TP e T7_PED_OS0, que apresentam as etapas “contexto^descrição^avaliação”

uma única vez e nessa ordem; já, no segundo grupo, aos demais textos - T1_PED_SFP, T2_PED_SFP, T3_AGRO_TP, T4_PED_OSO T5_GA_TP, T8_LET_POA, T9_PED_SFP e T10_PED_SLG -, nos quais as etapas se repetem mais do que uma vez no decorrer do texto e com diferentes ordenamentos.

Na seção a seguir, prosseguindo a análise do contexto de produção, passa-se a descrição do *contexto de situação*.

5.1.2 Contexto de situação e sua realização a partir das variáveis de registro

Nesta seção, apresenta-se a análise do *contexto de situação* das resenhas a partir das variáveis, propostas por Halliday (1978): (a) *campo* (atividade realizada); *relações* (papéis e interação entre os participantes) e c) *modo* (papel e organização da linguagem).

Os principais traços do *contexto de situação* dos textos que constituem o *corpus* estão sistematizados no Quadro 32.

TEXTOS	TRAÇOS DO CONTEXTO		
	CAMPO	RELAÇÃO	MODO
	Que atividade social / semiótica é realizada pelos participantes?	Quem está envolvido? Que papel exerce?	Que papel a língua desempenha? Que tipo de linguagem é usada?
(T1_PED_SFP)	- avaliação de um artigo científico sobre “O uso das TICs a serviço da reflexão e interação na leitura literária”, pertence ao campo do conhecimento da educação e aborda as novas tecnologias no desenvolvimento da leitura, considerando-se os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no ES.	- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.	- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.
(T2_PED_SFP)	- avaliação do Filme “Escritores da Liberdade”, o qual contempla os diferentes campos do conhecimento da Psicologia, mas também faz uma análise do Currículo e do Ensino de Línguas nos EUA; A resenha foi produzida levando em conta os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no ES.	- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.	- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.

(T3_AGRO_TP)	<p>- avaliação do artigo “Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola”, que faz parte do campo do conhecimento das Ciências Agrárias e discute sobre o uso de agrotóxicos; A resenha foi produzida considerando-se os conteúdos e objetivos da disciplina de Produção textual no ES.</p>	<p>- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.</p>	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>
(T4_PED_OS)	<p>- avaliação do Filme “A invenção de Hugo Cabret”, que contempla diferentes áreas do conhecimento: Artes, Geografia, História e Língua Portuguesa. A resenha foi produzida considerando os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no ES.</p>	<p>- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.</p>	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>
(T5_GA_TP)	<p>- avaliação de um Boletim Epidemiológico, que apresenta três artigos científicos que contemplam as áreas do conhecimento da Saúde e das Ciências Agrárias; A resenha foi produzida considerando os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no ES.</p>	<p>- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.</p>	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>
(T6_AGRO_TP)	<p>- avaliação do artigo “Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola”, que faz parte do campo do conhecimento das Ciências Agrárias e discute sobre o uso de agrotóxicos; A resenha foi produzida considerando-se os conteúdos e objetivos da disciplina de Produção textual no ES.</p>	<p>- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.</p>	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>
(T7_PED_OS)	<p>- avaliação do Filme “A invenção de Hugo Cabret”, que contempla diferentes áreas do conhecimento: Artes, Geografia, História e Língua Portuguesa. A resenha foi produzida considerando os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no ES.</p>	<p>- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.</p>	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>

(T8_LET_POA)	<p>- avaliação do Filme “Escritores da Liberdade”, o qual contempla os diferentes campos do conhecimento da Psicologia, mas também faz uma análise do Currículo e do Ensino de Línguas nos EUA; A resenha foi produzida levando em conta os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no ES.</p>	<p>- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.</p>	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>
(T9_PED_SFP)	<p>- avaliação do Filme “Escritores da Liberdade”, o qual contempla os diferentes campos do conhecimento da Psicologia, mas também faz uma análise do Currículo e do Ensino de Línguas nos EUA; A resenha foi produzida levando em conta os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no ES.</p>	<p>- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.</p>	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>
(T10_PED_SLG)	<p>- avaliação do Filme “Escritores da Liberdade”, o qual contempla os diferentes campos do conhecimento da Psicologia, mas também faz uma análise do Currículo e do Ensino de Línguas nos EUA; A resenha foi produzida levando em conta os conteúdos e objetivos da disciplina voltada à produção textual no ES.</p>	<p>- Aluno do primeiro semestre escreve para o professor. - Relação hierárquica com distância social média. - Professor dá a tarefa – aluno cumpre.</p>	<p>- a língua, como um potencial de escolhas, realiza-se na escrita avaliativa e persuasiva para demonstrar o entendimento e a importância da obra-fonte; - canal: gráfico; - meio: escrito – composto para ser lido pelo professor e/ou socializado com a turma.</p>

Quadro 32 - Traços do contexto de situação do corpus da pesquisa

No que diz respeito às variáveis de registro, explicitadas no Quadro 32, destaca-se:

A primeira, referente ao **campo**, apresenta variações entre os textos analisados (ver seção [4.2.4](#)). A principal mudança dá-se em relação ao conteúdo, o qual pode ser inferido a partir dos itens lexicogramaticais escolhidos, considerando-se que as resenhas foram produzidas a partir de diferentes obras-fonte.

Três textos foram produzidos a partir da leitura de artigos científicos, sendo um dos artigos voltado ao campo do conhecimento da Educação: “*O uso das TICs a serviço da reflexão e interação na leitura literária*” (cf. T1_PED_SFP), aborda o uso das novas tecnologias na educação, enquanto que as outras duas resenhas foram produzidas a partir do artigo “*Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola*” mais voltado à Saúde e às Ciências Agrárias (cf. T3_AGRO_TP e T6_AGRO_TP).

Seis resenhas foram produzidas a partir de filmes. Duas avaliaram o Filme “*A invenção de Hugo Cabret*”, que contempla as áreas do conhecimento de Artes, Geografia, História e Língua Portuguesa (cf. T7_PED_OSO e T4_PED_OSO) e as outras quatro resenhas foram produzidas a partir do filme “*Escritores da liberdade*”. Esse filme contempla os diferentes campos do conhecimento da Psicologia, mas também faz uma análise do Currículo e do Ensino de Línguas nos EUA, como já mencionado na seção [4.2.4](#), aborda a escrita de diários como uma forma de se aproximar dos alunos e ajudá-los a desenvolver a prática da escrita e a melhorar a sua autoestima.

Por fim, uma resenha (T5_GA_TP) avalia um Boletim Epidemiológico, que apresenta três artigos científicos que contemplam as áreas do conhecimento da Saúde e das Ciências Agrárias, abordando mais especificamente a relação dos agrotóxico com a saúde. Embora as resenhas apresentem diferenças em relação ao campo do conhecimento, todas foram produzidas considerando os conteúdos e objetivos da disciplina de produção textual ministrada na graduação, no primeiro semestre de cada curso. Como já mencionado no [capítulo 3](#), esses objetivos são geralmente didático-pedagógicos para desenvolver habilidades relacionadas à escrita, à leitura de textos científicos e ao desenvolvimento do posicionamento crítico dos acadêmicos em relação a textos. A análise dos tipos de textos mais recorrentes como obra-fonte para produção de resenhas mostrou que 60% dos textos foram produzidos a partir de filmes, e estes, mais de 50% foram produzidos a partir do filme “*Escritores da liberdade*”.

A segunda variável, referente às **relações**, manteve-se a mesma em todos os textos analisados. A identificação dos interlocutores envolvidos na situação discursiva, apontou dois participantes recorrentes em todos os textos: o(a) aluno(a) e o(a) professor(a), que mantém uma relação hierárquica com distância social média. Essa relação pode ser inferida nos papéis que exercem e os recursos semânticos discursivos ou lexicogramaticais empregados para construir a mensagem, como se observa no exemplo (42).

(42) Por fim, depois de toda essa análise do filme, **vimos** todos os processos dos capítulos que **estudamos. Mostrando-nos** que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias, mas vai também saber como aplicar, e como mudar a realidade dos alunos em sala de aula, aprendendo todos juntos. (T2_PED_SFP).

No exemplo (42), o aluno emprega os verbos na primeira pessoa do plural, com sujeito gramatical elíptico, destacados em negrito. Por meio desse recurso, de certa forma, inclui-se na análise e envolve em seu discurso também o(s) seu(s) leitor(es) em potencial – o professor e os colegas, por meio de uma referência *exofórica*, que remete para fora do texto, isto é, para os elementos do *contexto situacional*. Ao analisar os recursos semânticos empregados no exemplo, fica evidente a tentativa de relacionar o filme com o conteúdo que está sendo discutido na disciplina “*depois de toda essa análise do filme, vimos todos os processos dos capítulos que estudamos*”, a fim de atender as expectativas do seu interlocutor(es). Além disso, com relação à linguagem, observa-se que embora seja um texto produzido no meio acadêmico mantém uma proximidade com a linguagem oral, com a justaposição de orações complexas: “*Mostrando-nos que um bom professor, **vai sim**, aplicar, textos, matérias, mas **vai também** saber como aplicar, e como mudar a realidade dos alunos em sala de aula, aprendendo todos juntos*”. Desta forma, fica explícita na análise da variável *relações* os papéis que os interlocutores exercem na produção do texto e na construção de sentidos.

A terceira variável, que diz respeito ao *modo*, também não apresentou alterações de uma resenha para outra. Por meio da análise desta variável constatou-se o papel que a língua desempenha na atividade e o tipo de linguagem empregada. A publicação das resenhas deu-se pelo canal gráfico, por meio de um texto escrito, de natureza verbal, veiculado de forma impressa. As escolhas lexicogramaticais refletem o objetivo sociocomunicativo das produções, ou seja, uma escrita com traços avaliativos e persuasivos para demonstrar o entendimento e a importância da obra analisada. Os textos que constituem o *corpus* desta pesquisa foram produzidos para serem lidos pelo professor e/ou socializado com a turma, sem a pretensão de atingir uma maior abrangência em termos de público leitor. Assim, os resultados reforçam o papel fundamental da linguagem instanciada por meio do texto.

No que diz respeito ao *contexto de situação*, os resultados indicam que:

- (1) o *contexto de situação* é extralinguístico, assim como o *contexto de cultura*, e precisa da língua para produzir significados;
- (2) a variável *campo* apresenta maior número de alterações em termos de traços situacionais presentes nos textos analisados, considerando que estes foram produzidos a partir da avaliação de obras-fonte distintas,

pertencentes a diferentes campos do conhecimento e com conteúdos específicos;

- (3) os dez textos são praticamente os mesmos em termos das variáveis de *relações e modo*;
- (4) a identificação dos interlocutores envolvidos na situação discursiva, apontou dois participantes recorrentes em todos os textos: o(a) aluno(a) e o(a) professor(a), que mantém uma relação hierárquica com distância social média.
- (5) as escolhas realizadas em função do gênero afetam as escolhas realizadas no nível situacional, isto é, relacionado às variáveis de *campo, relações e modo*; há, portanto, uma inter-relação entre o *contexto de cultura* e as dimensões analisadas no *contexto de situação*.

Por fim, o *contexto de situação* pode ser considerado uma instanciação do *contexto de cultura*, da mesma forma que o texto pode ser considerado uma instanciação da língua, na perspectiva hallidayana. Assim, para acessar os recursos semântico-discursivos, mais especificamente, presentes na língua e instanciados nas resenhas produzidas pelos alunos do primeiro semestre da graduação, na próxima seção, apresentam-se os resultados referentes a análise da progressão textual, por meio da identificação dos principais padrões de progressão temática e referencial.

5.2 ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEXTUAL

5.2.1 Progressão temática

5.2.1.1 Metáfora das ondas

Nesta seção, serão apresentados os principais resultados referentes aos padrões de *progressão temática* observados nos dados. A identificação das estruturas de construção textual será realizada a partir da análise do sistema

discursivo de *periodicidade* e das estruturas básicas de progressão, descritos na seção [1.5](#) desta tese.

Os resultados evidenciam a recorrência da estrutura de progressão textual caracterizada no sistema discursivo de *periodicidade* pela metáfora da onda (cf. seção [1.5](#)), conforme exemplificado em (43).

- (43) O artigo resenhado tem como título: **Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola** e tem como autora Nádia Luzia Balestrin, que é mestre em sociologia pela UFPR, e professora na área de ciências sociais do Centro Universitário autônomo do Brasil. O artigo faz **uma reflexão agroecológica**, Que critica o atual sistema de agricultura convencional, e traz com isso **a ciência agroecológica** como **uma inovadora alternativa de produção** (T3_AGRO_TP).

O macroTema “*Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola*”, destacado em negrito, no exemplo (43), traz a informação *Dada*. A partir da metáfora da onda, corresponderia a uma onda de informação maior constituída pelo título do artigo. Este macroTema se desdobra em microTemas, que seriam as informações apresentadas a partir do hiperNovo: “*uma reflexão agroecológica*”, “*a ciência agroecológica*”, “*uma inovadora alternativa de produção*” os quais representariam as ondas menores, destacadas em negrito e sublinhadas. Assim, no exemplo (43), há duas ondas que se sobrepõem: uma onda temática, com o pico mais proeminente “*Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola*”, que exibe uma informação *Dada*, no Rema da primeira oração e ondas novas com informações correspondentes ao *Novo*, localizadas também no Rema das orações seguintes: “*uma reflexão agroecológica*”, “*a ciência agroecológica*”, “*uma inovadora alternativa de produção*” os quais simulariam as ondas menores, destacadas em negrito e sublinhadas. Os resultados demonstram que, ao se tratar de ondas temáticas, na perspectiva da *periodicidade*, aborda-se o aspecto semântico da progressão temática e não os estruturais ou lexicogramaticais relacionados à posição do Tema e do Rema nas orações, o que será tratado mais adiante.

Com relação à análise do fluxo de informação, destaca-se a função do empacotamento do discurso como escolhas de Tema e *Novo*, vistos em cada

oração. A *periodicidade* insere-se em uma perspectiva discursiva na qual o fluxo de informação sistematiza uma regularidade e um ritmo que auxiliam o(a) leitor(a) a compreender melhor o texto.

O exemplo (44) ilustra uma situação de empacotamento:

(44) O resultado apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas. Concordo com os autores, que **tudo isso** está relacionado as (sic) dificuldade de acesso dos agricultores às unidades de saúde, o (sic) despreparo das equipes de saúde para relacionar problemas de saúde com o trabalho e a (sic) exposição aos agrotóxicos de forma particular, os (sic) diagnósticos incorretos, a (sic) escassez de laboratórios de monitoramento biológico e a inexistência de biomarcadores precoces e/ou confiáveis (T5_GA_TP).

O exemplo (44) exemplifica como a expressão “**tudo isso**”, em negrito, retoma todo o fragmento de texto anterior, que está sublinhado. Esse recurso de empacotamento, na perspectiva da *periodicidade*, sugerido por Martin e Rose (2007), é também considerado um processo de *progressão referencial pelos autores* ao abordar a *identificação* (cf. seção [2.1.1](#)), que seria a *referência textual*; e por Koch (2004; 2014) e Cavalcante (2011; 2012), na perspectiva da *referenciação*, trata-se de uma *anáfora encapsuladora* (cf. seção [2.2.1](#)).

A seguir, explicitam-se algumas possibilidades de *progressão temática*, conforme pressupostos apresentados na seção [1.5.1](#), mais recorrentes nos textos analisados, que pelas diferentes posições do Tema e da relação Tema/Rema garantem o fluxo da informação no texto.

5.2.1.2 Estruturas de progressão temática

As estruturas de *progressão temática* dificilmente mantêm-se sem alterações em um mesmo texto do início ao fim, o que pode ser constatado na sistematização dos dados (cf. [APÊNDICE C](#)). Geralmente, os tipos de progressão aparecem misturados com o predomínio de uma das formas sobre as outras (ver seção [1.5.1](#)). No caso dos dados desta pesquisa, predominou a progressão linear simples, modelo

também conhecido como padrão “zigue-zague” (FUZER; CABRAL, 2014). O que pode ser observado no Exemplo (45).

(45) **O Boletim Epidemiológico (T1)** é um instrumento de informação técnica em saúde do Centro Estadual de Vigilância em Saúde (R1). **O Boletim (T2)** apresenta três artigos, Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, Levantamento dos Agrotóxicos Usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul (R2). **O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” escrito por Vanda Gribotti (T3)** tem como ideia principal tratar de agrotóxicos utilizados atualmente no Rio Grande do Sul,(R3) **uma vez que esse [Rio Grande do Sul] (T4)** é o Estado que contribui com grande parte de tudo que é cultivado na agricultura nacional (R4) **trazendo questões como a falta de interesse, (T5)** motivada por questões econômicas e políticas (R5) **Que [questões econômicas e políticas] (T6)** está (*sic*) nos levando a um quadro extremamente preocupante, quanto à qualidade e saúde de produtos consumidos, produtores e trabalhadores rurais e a conservação do Meio Ambiente (R6). (T5_GA_TP).

Em (45), o Tema (T3) retoma parte do Rema (R2) “*Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos*”; da mesma forma, (T4) retoma parte do (R3) “*Rio Grande do Sul*” e assim sucessivamente. Esse tipo de *progressão temática* de padrão linear ou “zigue-zague” do exemplo (44) pode ser visualizada a partir da Figura 17:

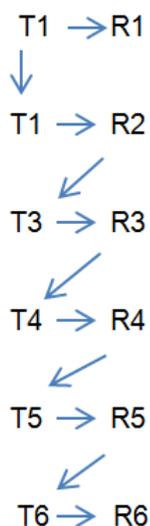


Figura 17 Exemplo de progressão linear simples ou “zigue-zague”
 Fonte: Sistematização da progressão temática do Texto 5 (T5_GA_TP).

Na figura (17), observa-se que nas duas primeiras orações ocorre uma progressão com Tema contínuo em (T1) e (T2), a partir de então até a sexta oração há uma progressão linear simples. Por meio do padrão ilustrado nesta figura (cf.

seção [1.5.1.1](#)), um elemento do Rema de uma oração torna-se o Tema da oração seguinte, e assim por diante. A Figura 17 ilustra como os dados foram sistematizados no [APÊNDICE C](#). Os resultados demonstram que essa foi a estratégia mais usada pelos alunos nos textos produzidos, buscando estabelecer a coesão e a coerência textual.

A segunda estratégia mais usada foi a progressão com Tema contínuo, por meio da qual um mesmo Tema se mantém ao longo do texto em uma série de orações, ligado a diferentes Remas, como foi descrito na seção [1.5.1.2](#), exemplificada em (46):

- (46) **Esta resenha (T1)** será realizada partindo de um estudo do seguinte artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária. **(R1) [o artigo] (T2)** Foi escrito por Luiza Moraes e Clarice Camargo **(R2)**. **(R2) Este artigo (T3)** relata uma experiência com uma turma de 6º ano sobre leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) **(R3) A proposta deste trabalho, (T4)** é que os alunos possam desenvolver o gosto pela leitura, formando leitores com grandes conhecimentos literários, e com bom desempenho ao utilizar os recursos tecnológicos. **(R4) O artigo(T5)** possui um breve resumo, introdução, um bom referencial teórico para fundamentar a ideia do trabalho realizado pelas autoras**(R5)**, **[o artigo] (T6)** contém também, alguns anexos dos exemplos das postagens que os alunos fizeram no ambiente virtual moodle. **(R6) Este trabalho(T7)** nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas, **(R7) (T1_PED_SFP)**

No exemplo 46, um elemento do (R1), “artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária”, torna-se tema da oração seguinte (T2) e das orações que se seguem. A primeira vez é retomado por elipse (T2), duas vezes por repetição do termo “artigo”, uma vez antecedido pelo pronome demonstrativo “este” (T3) e outra vez antecedido pelo pronome definido “o” (T5) e duas vezes é retomado pelo termo considerado sinônimo “trabalho”, acompanhado também de pronomes demonstrativos “este” (T7) e “deste” (T4), sendo que em (T4) inclui no Tema a especificação “a proposta”. A Figura 18 ilustra o esquema textual da *progressão temática* desse exemplo.

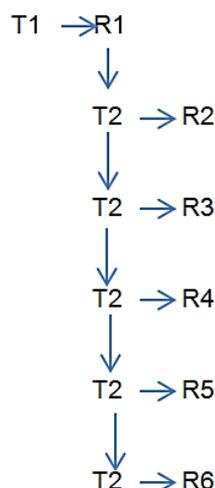


Figura 18 - Progressão temática com Tema contínuo

A Figura 18 ilustra como o (T2) é retomado em cinco orações o que ocorre sem prejudicar o fluxo da informação, como pode ser observado no Exemplo (44). Esse padrão de progressão temática com Tema contínuo é recorrente nas resenhas especialmente na etapa do contexto, enquanto que o padrão linear simples ou padrão “zigue-zague” ocorre nas diferentes etapas indiscriminadamente.

Além dessas duas possibilidades mais recorrentes - progressão linear simples e progressão temática com Tema contínuo, nos dados observou-se, com menor recorrência a progressão com Tema derivado, descrita na seção [1.5.1.3](#), a qual se dá quando um hiperTema dá origem a outros Temas. As expressões que estão relacionadas coesivamente, no entanto, como mencionado por Olioni (2010), não precisam estar necessariamente na forma de um Tema tópico estabelecido no texto, mas interligadas pelo significado.

A progressão com Tema derivado está relacionada ao sistema de *progressão referencial*, como pode ser observado no Quadro (33), que sistematiza o rastreamento dos referentes de “*agrotóxicos*”, a partir dos recursos de *apresentação* e *pressuposto*, do sistema discursivo de *identificação* (MARTIN; ROSE, 2007), detalhado no [APÊNDICE D](#).

Apresentação	agrotóxicos	macroTema
Pressuposto	resíduos de agrotóxicos; reativação toxicológica dos agrotóxicos; levantamento dos Agrotóxicos usados; a utilização de agrotóxicos; os agrotóxicos mais críticos para o Estado; os produtos mais usados e mais críticos; perigos da utilização de agrotóxicos; benefícios em relação às lavouras o uso incorreto e inadequado; registros de atendimento por agrotóxicos	hiperTemas

Quadro 33 - Exemplo de progressão com Tema derivado (T5_GA_TP)

No Quadro 33, observa-se que “agrotóxico” pode ser considerado um macroTema, a partir do qual todos os outros hiperTemas pressupostos derivaram. Essa relação temática assemelha-se também à metáfora de ondas, explicitada na seção 1.5. No entanto, está mais próxima dos processos de *progressão referencial*, descritos nas seções 2.1 e 2.2, por não considerar a ordem dos elementos na oração, mas seus aspectos semânticos.

Ainda com relação à progressão temática identificaram-se alguns casos de *progressão com Tema sintetizador*, conforme Exemplo (47):

(47) Este trabalho nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas. E **isso** deve ocorrer desde pequenos (...) (T2_PED_SFP).

No exemplo (47), o pronome demonstrativo “*isso*”, em negrito, retoma e sintetiza toda a oração anterior sublinhada. Esse exemplo de progressão com Tema sintetizador, conforme já mencionado na seção 1.5.1.6, é também mencionado como uma forma de identificação de *referência textual*, na perspectiva de Martin e Rose (2007), ou como uma *anáfora encapsuladora*, na perspectiva da referenciação (CAVALCANTE, 2003). Esses aspectos dos resultados relacionados à *progressão referencial* serão abordados na seção 5.2.2.

Por fim, sistematizam-se os resultados referentes à progressão temática:

- (1) os resultados evidenciam a recorrência da estrutura de progressão textual caracterizada no sistema discursivo de *periodicidade* pela metáfora da onda;

- (2) a *periodicidade* insere-se em uma perspectiva discursiva na qual o fluxo de informação apresenta uma regularidade e um ritmo que auxiliam o(a) leitor(a) a compreender melhor o texto;
- (3) a estratégia mais usada nas resenhas analisadas, a partir foi a progressão linear simples, modelo também conhecido como padrão “zigue-zague”;
- (4) a segunda estratégia mais usada foi a progressão com Tema contínuo;
- (5) a progressão com Tema derivado e os casos de *progressão com Tema sintetizador* tiveram menor recorrência;
- (6) a progressão temática está diretamente relacionada aos processos referenciais e ao fluxo da informação textual, contribuindo para a organização estrutural, progressão textual e construção de sentidos.

Na seção a seguir, serão apresentados os resultados relacionados à progressão referencial.

5.2.2 Progressão referencial

5.2.2.1 Identificação e rastreamento de participantes

Nesta seção, contemplam-se as ocorrências relativas à *progressão referencial* identificados nos textos produzidos pelos alunos, sistematizados no [APÊNDICE D](#), considerando as categorias de análise propostas pela LSF e LT, sistematizadas no [capítulo 3](#), quais sejam: *apresentação* (construção/ativação ou introdução referencial)⁷⁷; *pressuposto* (reconstrução/reativação/anáfora); *referência textual* (anáfora encapsuladora); *posse*; *comparação*; *dêixis* e *desfocalização*.

Os resultados referentes à identificação e ao rastreamento dos participantes do Texto 1 são apresentados no Quadro 34.

⁷⁷ Dentro dos parênteses está apresentada a nomenclatura usada na LT, mas na análise serão adotados os termos empregados pela LSF, como já mencionado na seção [2.3](#), com exceção da *dêixis* e da *desfocalização*, que são terminologias que não possuem correspondes na perspectiva sistêmica; e da *posse* e *comparação*, que não possuem correspondentes na perspectiva sociointeracionista.

	Apresentação	Pressuposto	Posse	
Texto 1 (T1_PED_SFP)	(1)	Esta resenha		
	(2)	artigo: “O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária”	[o artigo]; Este artigo; O artigo;	deste artigo
	(3)	Luiza Moraes e Clarice Camargo	as autoras; [elas]; pelas autoras; as autoras; [elas]; [elas]; [as autoras]	das escritoras
	(4)	uma turma de 6° ano	os alunos; os alunos; Alunos; [eles]; [eles]; Os alunos	dos alunos
	(5)	um trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).	a ideia do trabalho realizado; Este trabalho; o trabalho	deste trabalho
	(6)	alguns anexos dos exemplos das postagens	anexos dos exemplos	
	(7)	a importância da leitura e das obras literárias	A leitura; leituras compartilhadas; leituras autônomas; a leitura	
	(8)	As pessoas	Pequenos; cidadãos; sociedade culta e inteligente; pessoas; seus; para o futuro tanto profissional como intelectual; cidadãos críticos, reflexíveis nas tomadas de decisões;	
	(9)	Conhecimentos	novas descobertas; aprendizagens nas leituras, nas interpretações, na hora em que os alunos se pronunciavam para dar a opinião	
	(10)	“nos” tornemos	[eu]entendo; [eu]sinto; nossas ações diárias, [nós] devemos	
	(11)	duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6° ano	Primeiro; e depois	
	(12)	o avanço da tecnologia	nova metodologia de trabalho; o uso das TICs; novos mecanismos de estudo; as novas tecnologias	
	(13)	um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).	no ambiente moodle ferramentas no ambiente virtual ferramentas	
	(14)	a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília	a obra A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati	
	(15)	professoras		

Quadro 34- Identificação e rastreamento de referentes do Texto 1(T1_PED_SFP).

No texto T1_PED_SFP foram identificados 15 (quinze) introduções de participantes do discurso acompanhados na maioria das vezes por um elemento determinativo (cf. Quadro 34). Na maioria das ocorrências, a introdução de participantes deu-se por artigo indefinido: “*uma turma de 6° ano*”, “*um trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs)*”; “*um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)*”. Essas ocorrências seguem o padrão apresentado por Martin e Rose (2007).

Menos recorrentes foram as introduções de participantes por artigos definidos - “*a importância da leitura e das obras literárias*”, “*As pessoas*”, “*o avanço da tecnologia*” e “*a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília*” - e a introdução de

participantes do discurso diretamente como em “*Luiza Moraes e Clarice Camargo*” e “*professoras*”. Esses casos de introdução de participantes por artigo definido ou de participantes diretamente apresentam o que os autores mencionados denominam de aparente anomalia. Essa estratégia, porém, não prejudica a coerência do texto por serem do conhecimento compartilhado entre autor-leitor.

Dos referentes introduzidos, apenas dois (“*Esta resenha*” e “*professoras*”) não foram retomados no decorrer do texto, o que significa que estes objetos de discurso foram mencionados uma única vez no texto. Ao realizar o rastreamento dos demais, observa-se que os recursos do sistema de identificação mais recorrentes foram *apresentação, pressuposto e posse*.

A recorrência dos tipos de referências realizadas a partir do recurso do *pressuposto* é explicitada na Figura 19.

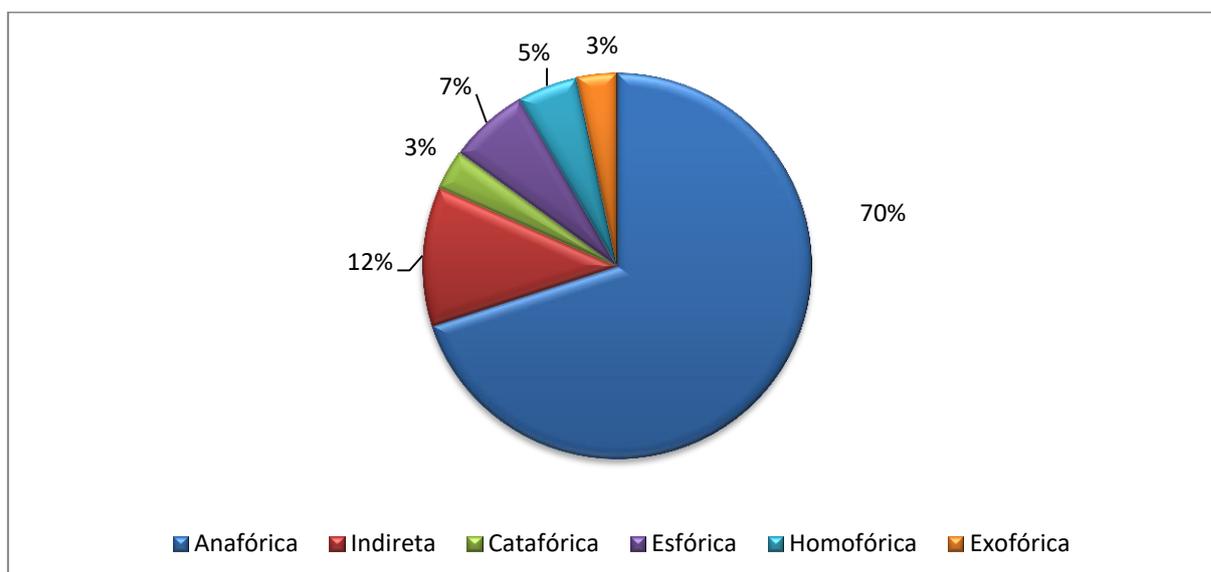


Figura 19- Recorrência dos tipos de referências no Texto 1(T1_PED_SFP)

Na Figura 19, visualiza-se os tipos de referências mais frequentes a partir do recurso do *pressuposto*. As anáforas diretas representam o maior número de recorrências em relação aos demais tipos (70%). Pelo rastreamento dos participantes observa-se que a maioria dos referentes explicitados no Quadro 34, remetem o leitor a olhar para trás, como acontece nessas duas situações: os referentes “[o artigo]”, “Este artigo” e “O artigo” remetem o leitor para “o artigo: ‘O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária’”; da mesma forma os referentes “as autoras”, “[elas]”, “pelas autoras” e “as autoras” remetem o leitor aos nomes “Luiza Moraes e Clarice Camargo”.

Em (8), os participantes, além de serem retomados por anáforas diretas “pessoas” e “seus”; o objeto de discurso “as pessoas” é retomado indiretamente, por “Pequenos”; “cidadãos”; “sociedade culta e inteligente”; “para o futuro tanto profissional como intelectual”; “cidadãos críticos”, “reflexíveis nas tomadas de decisões”. Também pode-se observar o tipo de referência indireta no referente (9) “conhecimentos”, que é retomado por “novas descobertas”; “aprendizagens nas leituras, nas interpretações, na hora em que os alunos se pronunciavam para dar a opinião”. Em (11), “duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano” há uma referência catafórica, ou seja, remete o olhar para frente: “Primeiro”; “e depois”. Em (10), evidencia-se uma referência exofórica, que remete para fora, para a situação, mais especificamente para o sujeito de pesquisa - “[eu]entendo”; “[eu]sinto”; incluindo em algumas situações o leitor - “nossas ações diárias”, “[nós] devemos”. Em termos de resultados isso indica que os processos de introdução e retomadas de referentes contribuem para o desenvolvimento da progressão textual.

No que diz respeito à referência de *posse* empregada em relação aos participantes (1), (2), (3) e (4), salienta-se que esse recurso se dá basicamente por meio de referências anafóricas: “deste artigo”, “das escritoras”, “dos alunos” e “deste trabalho”. Sendo assim, percebe-se o quanto as estratégias de referenciação, em especial de retomada por meio do pressuposto contribuem para a manutenção e progressão do fluxo de informação no texto.

A análise da introdução e rastreamento de participantes do discurso no Texto T2_PED_SFP, analisado detalhadamente na seção [3.1.1](#), é explicitada no Quadro 35.

	Apresentação	Pressuposto	Posse	Comparação
(1)	Jovens/alunos	todos eles; totalmente desmotivados; dos alunos; os (deixa); pelos alunos; eles; os (motivando); destes alunos; cada um	deles seus (problemas) sua (vida) suas (histórias)	
(2)	Eva	[ela]; Eva; [ela]	seus (familiares) seu (pai) sua (própria casa)	
(3)	Erin Gruwell	a nova professora da turma; A professora; [ela]; [ela]; a senhora Gruwell; [ela]; Ela; Ela; a professora	seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação; sua (capacidade)	
(4)	Cidade	chamada Long Beach; localizada nos Estados Unidos; Nesta cidade		
(5)	Diários	o Diário dos Escritores da Liberdade; [os diários]; [os diários]; todas as suas histórias		(trabalhos) parecidos

Quadro 35- Identificação e rastreamento de referentes do Texto 2 (T2_PED_SFP)

No Texto 2, foram identificados quatro recursos discursivos, pelo que se observa no Quadro 35: *apresentação, pressuposto, posse e comparação*. No que se refere à *apresentação* o texto T2_PED_SFP mostrou a introdução de cinco participantes do discurso, quais sejam: três pessoas (jovens, Eva e Erin Gruwell) e duas coisas (cidade e os diários). A primeira menção aos *jovens* é feita com a introdução da expressão “*histórias de jovens*”. Na sequência, o autor descreve a história do filme e para isso não repete mais nenhuma vez a palavra “*jovens*”, apenas a retoma por meio do processo de referência textual. Os recursos lexicogramaticais de retomada usados foram: “*todos eles*”, “*totalmente desmotivados*”; “*alunos que saíram do reformatório*”, “*problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis*”; “*dos alunos*”; “*deles*”; “*os (deixa)*”; “*seus (problemas)*”; “*sua (vida)*”; “*a realidade de cada um*”; “*pelos alunos*”; “*eles*”; “*os (motivando)*”; “*suas (histórias)*”; “*destes alunos*”; “*suas (famílias)*”; “*grandes vitoriosos*”; “[*eles*] *percorrem*”.

No que diz respeito à introdução de participantes no discurso, tem-se duas situações distintas: uma considerada estratégia padrão e outra considerada uma aparente anomalia (MARTIN e ROSE, 2007).

Um exemplo de estratégia padrão refere-se à introdução da participante “*uma jovem chamada Eva*” que se dá por meio de um artigo indefinido “*uma*”; ao usar esse termo, percebe-se que se trata de uma jovem desconhecida do leitor ou uma identidade nova que está sendo inserida no discurso. Já, na segunda vez em que “*Eva*” aparece no texto, ela é retomada nominalmente, sem qualquer determinante, pois o leitor identifica quem ou de que referente está se tratando. Na sequência do texto, esta participante é retomada pelos pronomes possessivos *seus, seu, sua* e três vezes de forma elíptica [ela].

Para exemplificar situações de aparentes anomalias na introdução de participantes no texto T2_PED_SFP, menciona-se “*histórias de jovens*” que embora seja considerado um termo novo no discurso, não está acompanhado de nenhum elemento determinativo – artigo definido ou indefinido, pois pressupõe que “*histórias de jovens*” seja do conhecimento compartilhado entre escritor/leitor. Da mesma forma, cita-se a participante “*Erin Gruwell*”, que é introduzida pelo próprio nome, sem qualquer determinante. Segundo Martin e Rose (2007), essas estratégias acontecem

em situações que o escritor presume que o seu leitor saiba de que pessoa/referente está se tratando. No decorrer do texto, “*Erin Gruwell*” é retomada por expressões que se referem ao tipo de pessoa que ela é: “*com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação*”; pelo pronome “*ela*” duas vezes; pelo pronome elíptico “[*ela*]”; pelo pronome de tratamento “*Senhora Gruwell*”; pelo possessivo “*sua*”; e pelo epíteto “*a professora*” três vezes, sendo que na primeira vez aparece com os determinantes “*nova*” e “*da turma*”.

Com relação ao recurso do pressuposto, procurou-se identificar a recorrência dos tipos de referências mais usadas para rastrear participantes no Texto 2, conforme Figura 20.

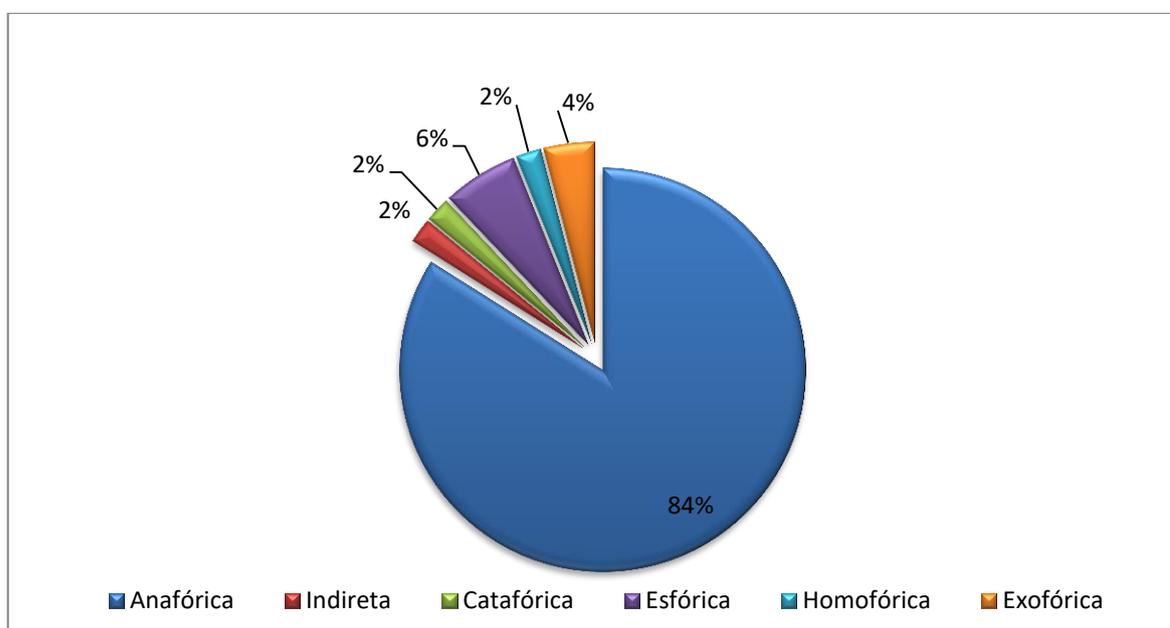


Figura 20- Recorrência dos tipos de referências no Texto 2 (T2_PED_SFP)

A Figura 20 mostra resultados em termos de proporção que os tipos de referências aparecem no Texto 2. As referências indiretas, catafóricas, esfóricas, homofóricas e exofóricas aparecem com poucas recorrências. Enquanto que a referência anafórica direta aparece com (84%). Dentre as referências anafóricas, destaca-se o emprego do retomadas por meio de pronomes pessoais “*ele*”, “*ela*”, repetição de termos como “*alunos*”, “*professora*”, “*o diários dos Escritores da liberdade*” e elipses, dentre outros recursos de rastreamento.

A análise do processo de progressão referencial por meio do rastreamento dos participantes do Texto T3_AGRO_TP é ilustrada no Quadro 36.

	Apresentação	Pressuposto	Referência Textual
(1)	O artigo resenhado	[o artigo]; O artigo; O artigo; O artigo; O mesmo (sic); no artigo; boa fonte de informação e elucidação do tema agroecológico; [o artigo];	
(2)	O título: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola	uma reflexão agroecológica; [a reflexão agroecológica]; [a reflexão agroecológica]; ciência agroecológica; Uma inovadora alternativa de produção; O tema abordado; muito pertinente a ser estudado no contexto em que o curso de Agronomia se insere; em torno da agroecologia; novo paradigma agrícola; a agroecologia; um fator determinante para a invocação da sustentabilidade para sistemas agrícolas; Agricultura e sustentabilidade agroecológica; sustentabilidade produtiva os dois modelos produtivos abordados; Agroecologia: um novo paradigma nova proposta produtiva sustentável; nova proposta agroecológica; um novo exemplar agrícola; diversos componentes do agroecossistema; nova relação do agricultor com o agroecossistema; práticas conservacionistas sustentáveis para produzir, um maior equilíbrio para o ecossistema envolvido; a agroecologia; algo além de apenas uma prática alternativa; um processo revolucionário; agroecologia; a agroecologia; esse novo paradigma para a realidade da agricultura; O título; assunto abordado.	
(3)	autora Nádia Luzia Balestrin,	[ela]; mestre em sociologia pela UFPR; professora na área de ciências sociais do Centro Universitário autônomo do Brasil; a autora	
(4)	a agricultura convencional,	a agricultura convencional; adoções de tecnologias, desigualdade social, e práticas não conservacionista; os sistemas produtivos de base convencional; os impactos criados pelo sistema convencional; os dois modelos produtivos abordados; atual modelo produtivo; ao agronegócio.	isso
(5)	O público alvo do artigo	Agricultores, estudantes de ciências agrárias e empresas que comercializam insumos agrícolas.	
(6)	os agricultores	o agricultor; ator principal; sua atuação; eles; ele	
(7)	O agroecossistema	Ecossistemas envolvidos	
(8)	quatro seções	A primeira seção; [a primeira seção]; A segunda seção; Nesta seção; A terceira seção; A última seção; [a última seção]; seções anteriores; As seções; organizadas, com objetividade e clareza.	
(9)	A importância homem e natureza		
(10)	os pequenos agricultores familiares,	[eles]	
(11)	o movimento de transição agroecológica	o principal motivo	
(12)	um bom referencial teórico	algumas referências; desatualizadas; neste aspecto.	
(13)	O leitor		

Quadro 36- Identificação e rastreamento de referentes do Texto 3 (T3_AGRO_TP)

No Texto 3, foram identificados 13 (treze) introduções de participantes do discurso incluindo pessoas e coisas, conforme Quadro 36. Destes referentes,

apenas um (12) “*um bom referencial teórico*” está acompanhado por artigo indefinido, que seria o padrão (cf. MARTIN; ROSE, 2007). Todas as demais ocorrências deram-se de duas maneiras distintas: (1) por artigos definidos: “*O artigo resenhado*”; “*O título: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola*”; “*a agricultura convencional*”; “*O público alvo do artigo*”; “*os agricultores*”; “*o agroecossistema*”; “*A importância homem e natureza*”; “*os pequenos agricultores familiares*”; “*o movimento de transição agroecológica*” e “*o leitor*”; ou (2) diretamente pelos próprios participantes: “*autora Nádia Luzia Balestrin*” e “*quatro seções*”. Esse resultado denota que a estratégia considerada padrão não foi considerada a melhor pelo aluno, que preferiu a introdução direta dos participantes ou com artigos definidos.

A introdução direta do participante ou acompanhada de artigo definido pressupõe que o referente seja do conhecimento partilhado entre autor-leitor (MARTIN; ROSE, 2007). Isso enfatiza a relevância de se considerar o *contexto de situação* em que o texto foi produzido, tendo como seu leitor em potencial a professora da disciplina (cf. seção [5.1](#)). Além disso, por tratar-se da resenha de um artigo científico e não de um filme como foi o caso dos dois textos anteriores, pode ter influência nessa escolha lexicogramatical.

Todos os referentes introduzidos nos textos foram retomados de alguma forma. Quase unanimemente pelo recurso do *pressuposto*, tendo apenas uma ocorrência da retomada pelo recurso de referência textual pelo termo “isso”. Dentre os participantes retomados por inferência pressuposta, foi possível observar os tipos de referência apresentados na Figura 21.

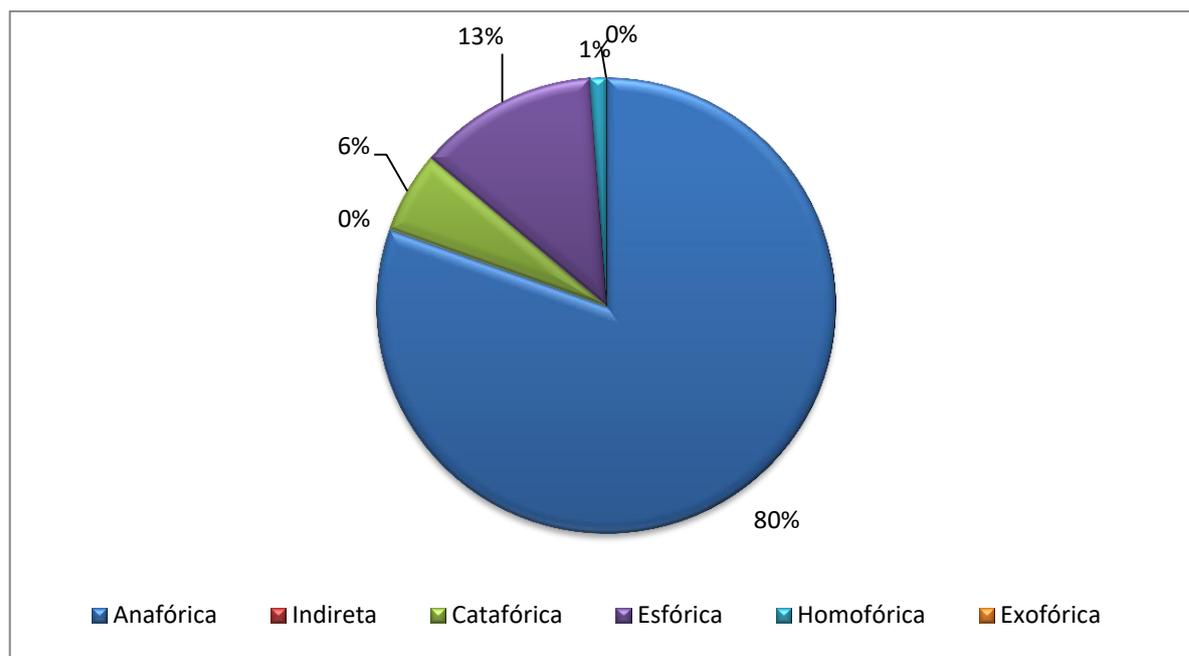


Figura 21- Recorrência dos tipos de referências no Texto 3 (T3_AGRO_TP).

Na Figura 21, pode-se perceber que a referência anafórica direta é o recurso de referênciação mais empregado pelo autor, de forma semelhante ao que acontece nos Textos 1 e 2 (80%). A referência catafórica, que apresentou (6%) de recorrências, é adotada na etapa de descrição da obra (ver seção [6.1.1](#)), que se desdobra na apresentação das seções do artigo, “inaugurando tópicos, mudando de tópicos e orientando a localização de um referente” (CIULLA, 2008, p. 131). A catáfora contribui de forma significativa para a progressão textual, exercendo a função de organização de partes do texto por meio da organização enumerativa – preditiva. A referência esfórica, por sua vez, teve (13%) das ocorrências. Esse tipo de recurso identifica os participantes sem ser necessário olhar para outra parte do texto ou para fora dele, pois os participantes simplesmente apontam para si mesmos (cf. MARTIN; ROSE, 2007). Tal estratégia torna possível a explicitação do sentido de determinados termos, que se não forem complementados ficariam com o significado incompleto ou sem sentido, sendo eles: “**fonte de informação**”; “**elucidação do tema**”; “**alternativa de produção**”; “**curso de Agronomia**”; “**em torno da agroecologia**”; “**realidade da agricultura**”; “**adoção de tecnologias**”; “**sistemas produtivos de base convencional**”; “**estudantes de ciências agrárias**”. As anáforas indiretas e esofóricas não apresentaram nenhuma recorrência. Em termos de resultados, percebe-se que as escolhas discursivas e lexicogramaticais contribuem para a progressão textual e construção de sentidos. No entanto, percebe-se que tais

escolhas são realizadas com base no conhecimento implícito de falante/escritor da LP, muito mais do que em um conhecimento explícito da língua.

Os recursos de identificação e rastreamento do Texto 4 aparecem sistematizados no Quadro 37.

	<i>Apresentação</i>	<i>Pressuposto</i>	<i>Comparação</i>	<i>Dêixis</i>	
Texto 4 (T10_PED_O)	(1)	O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 –	História; Desde o primeiro dia; No decorrer da história; E no final; O filme; Um filme elaborado naquela década,	não difere do comportamento atual	
	(2)	um menino (Hugo)	O garoto; Ele; Órfão; escondido perseguido; [ele]; [ele]; Sua; [ele]; o menino; sozinho; lhe (restou); seu; [ele]; A figura desse menino; [ele]; [ele]; [ele]; o menino; o pequeno Hugo;		
	(3)	numa estação de trem			lá
	(4)	pelo inspetor.			
	(5)	do pai	pai		
	(6)	um tio	[ele]; Tio; Ele;		
	(7)	um robô quebrado	concertando-o; seu; o robô; robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes);		
	(8)	muitas crianças	Abandonadas; Órfãs; sem carinho e sem lar; [elas]; [elas]; desorientadas maltrapilhas; se tornarem adultas sem plena infância; Tornam-se; [elas]; todas as crianças abandonadas pelo destino;	olhadas como ladras comparadas as crianças atuais	
	(9)	uma menina chamada Isabelle,	Ela; Ela; a menina;		
	(10)	o tio dessa menina,	idealizador desse; sua; tornou-se triste, recolheu-se; ele; [ele];		
	(11)	as pessoas	Moldadas; ser humano; [a essência do ser humano]; Motivadas; As pessoas; [elas]; consertá-la(sic) fazendo-as; úteis; esquecidas;	[a essência do ser humano] continua a mesma	

Quadro 37- Identificação e rastreamento de referentes do Texto 4 (T4_PED_OS).

Pelo quadro 37, observa-se que a introdução dos participantes do discurso dá-se basicamente acompanhada por um artigo indefinido, que conforme Martin e Rose (2007), seria a forma padrão de introdução de participantes, diferentemente do que foi observado no Texto 3. Essa escolha linguística pode estar relacionada ao gênero da obra que foi resenhada, no caso do Texto 4, a maior parte do texto é destinada à descrição da história do filme. Assim, os participantes são introduzidos por um determinante indefinido e depois são retomados diretamente por pronomes pessoais, repetição ou sinônimos acompanhados por pronomes definidos, elipses, pronomes oblíquos, recursos de comparação e dêixis.

No Texto 4, diferentemente dos demais, observa-se uma maior recorrência do recurso de *comparação*: “*não difere do comportamento atual*”, “*olhadas como ladras*”, “*comparadas as crianças atuais*”, “[*a essência do ser humano*] *continua a mesma*”. Esse recurso da comparação foi empregado na etapa de descrição do filme, o que confere à descrição uma maior objetividade e concretude.

Apesar do Texto 4 trazer um maior número de referentes retomados pelo recurso de *comparação* em relação aos demais textos analisados (Textos 1, 2 e 3), o recurso discursivo do *pressuposto* predominou no texto como um todo. A recorrência dos tipos de referências a partir desse recurso é ilustrada na Figura 22.

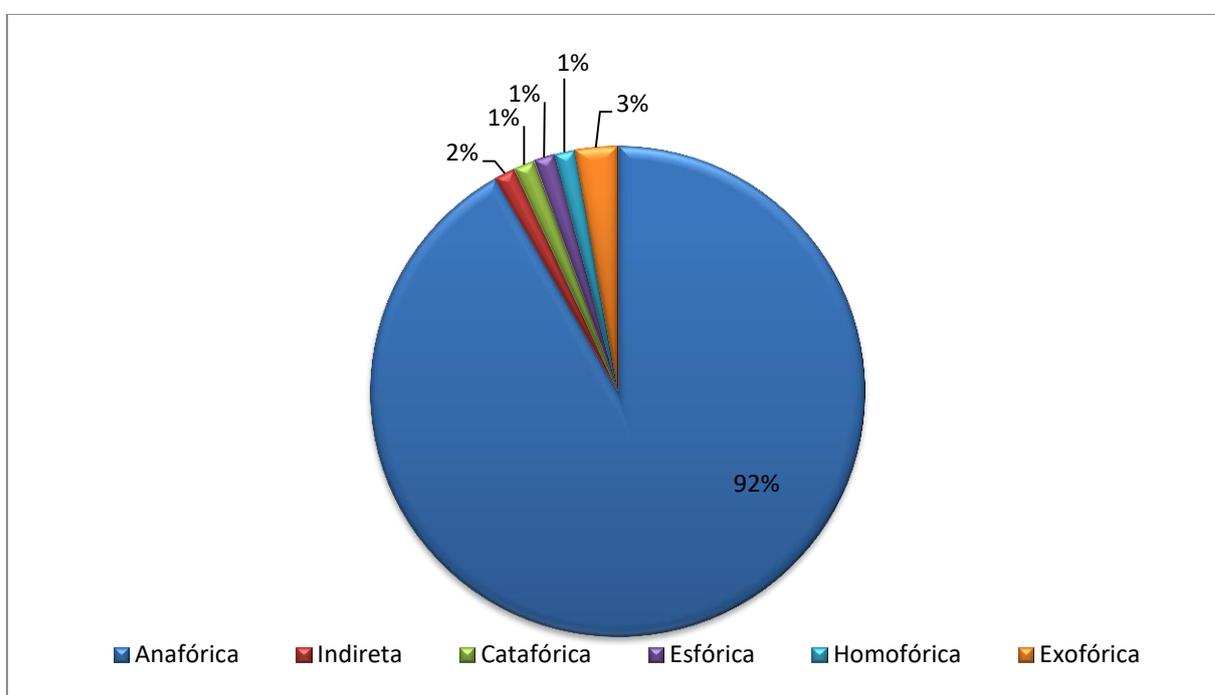


Figura 22 - Recorrência dos tipos de referências no Texto 4 (T4_PED_OSO)

Na Figura 22, constata-se que a referência anafórica é a que predomina no Texto 4 totalizando 92%, enquanto que os demais tipos de referências somam juntos 8%, repetindo, assim, a proporção de recorrência apresentada nos demais textos analisados anteriormente. Dentre as referências anafóricas, destaca-se o emprego da retomada por elipse, que apresenta 14 ocorrências. Esse resultado reforça a ideia de que os alunos do primeiro semestre mantêm um padrão discursivo e suas escolhas limitam-se às estratégias mais conhecidas por eles ou que fazem parte do seu conhecimento implícito sobre os processos de referenciação.

O exemplo (49) ilustra algumas dessas situações:

- (49) (1) O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 – trata da (1) história de **(2) um menino (Hugo)**. (2) O garoto se torna (2) órfão. (2) Ele passa a morar (2) escondido numa (3) estação de trem. (3) Lá é (2) perseguido diariamente pelo inspetor. (2) [ele] Acabou nesta situação depois da morte do pai, (2) [ele] ficou sobre a guarda de um (5) tio, Que o (5) [ele] levou para morar no metro, (2) sua função era de manter os relógios funcionando (T4_PED_OS0).

No exemplo (49), observa-se que o participante “*um menino (Hugo)*”, em negrito, identificado por (2), foi retomado ao longo do texto pelos referentes “o garoto”, “órfão”, “escondido”, “perseguido”, “sua [função]” e três vezes pelo pronome “ele”. A partir do recurso da elipse o referente (5) “tio” também é retomado por “ele” e uma ocorrência. Nessas situações, quando o elemento elíptico está no lugar do Tema da oração tem-se um Tema participante com sujeito gramatical elíptico, que contribui para o processo de referenciação e progressão textual (cf. seção 5.3).

Os recursos de identificação e rastreamento do Texto 5 são apresentados Quadro 38.

		<i>Apresentação</i>	<i>Pressuposto</i>
Texto 5 (T5_GA_TP)	(1)	O Boletim Epidemiológico	O Boletim; Editado; Vinculado; Disponível; Boletim Epidemiológico; Muito bem escrito e detalhado;
	(2)	três artigos	O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos”; O segundo artigo; [ele]; um texto “fácil de ler”; [ele]; Denso; [ele]; contém muitas informações; essas [informações] complexas; mesmo levantamento realizado por meio de aplicação de questionários; presente levantamento; Tal estudo; deste levantamento; O terceiro artigo com o título “Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul”; O artigo; As pesquisas realizadas; Os dados; O resultado; A necessidade de análise;
	(3)	Vanda Gribotti	Vanda Garibotti; Vanda Garibotti
	(4)	agrotóxicos	Agrotóxicos; resíduos de agrotóxicos; reativação toxicológica dos agrotóxicos; o levantamento dos Agrotóxicos usados; mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos; mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos; os quais; a utilização de agrotóxicos; os agrotóxicos mais críticos para o Estado; os produtos mais usados e mais críticos; perigos da utilização de agrotóxicos; benefícios em relação às lavouras; uso de agrotóxicos; o uso incorreto e inadequado; uso dos mesmos (<i>sic</i>), o uso indiscriminado de agrotóxicos; os quais [agrotóxicos]; os agrotóxicos; registros de atendimento por agrotóxicos
	(5)	Rio Grande do Sul,	[Rio Grande do Sul]; Estado; no Estado do Rio Grande do Sul; Estado do Rio Grande do Sul; Estado
	(6)	agricultura nacional	
	(7)	questões econômicas e políticas	[questões econômicas e políticas]
	(8)	à qualidade e saúde de produtos consumidos	qualidade dos produtos consumidos
	(9)	produtores e trabalhadores rurais	exposição dos trabalhadores; a exposição da população às substâncias de maior perigo.

(10)	a conservação do Meio Ambiente.	compartimentos ambientais; a proteção de florestas nativas ou implantadas, e outros ecossistemas; preservação das mesmas; contaminando o meio ambiente;
(11)	as normas consumeristas	
(12)	o destinatário final do produto	
	risco a (s) saúde	as dificuldades de prevenir e tratar os agravos; riscos relacionados aos agrotóxicos; riscos inerentes, [eles/riscos inerentes]; riscos à saúde humana; [eles/riscos inerentes] ; a água que bebemos, e o alimento que consumimos; sérios riscos para a saúde; comprometendo diretamente a saúde dos trabalhadores; intoxicações por agrotóxicos; 70 mil intoxicações agudas e crônicas; que [intoxicações agudas e crônicas]; o percentual de internações hospitalares por pesticidas
(14)	Órgão responsável pela saúde,	
(15)	a população	aos agricultores e aos gaúchos em geral; seres humanos;
(16)	Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti	
(17)	riscos químicos para o manancial de captação de água	
(18)	Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer	Os autores; os autores

Quadro 38 - Identificação e rastreamento de referentes do Texto 5 (T5_GA_TP)

O texto revelou como resultado, pelo Quadro 38, que 18 (dezoito) participantes do discurso, incluindo pessoas e coisas, foram introduzidos. Destes participantes, 12 (doze) foram retomados por meio do recurso do *pressuposto*, totalizando 81 (oitenta e uma) ocorrências. No Texto 5, constata-se, portanto, apenas a ocorrência de dois recursos discursivos: a *apresentação* e o *pressuposto*. O que demonstra uma certa limitação em termos de conhecimento das várias possibilidades de escolha que o discurso oferece para fazer as retomadas de referentes.

Outro resultado que chama atenção no Texto 5 é que nenhum participante foi introduzido por artigo indefinido, semelhante ao que foi constatado no Texto 3, que também foge ao padrão. Observa-se que as resenhas que não se enquadram ao padrão de introdução proposto pelos autores, que denominam de aparente anomalia, foram realizadas a partir de artigos (Texto 1 e 5) e um Boletim (Texto 5), enquanto que as demais apresentam mais sequências narrativas na etapa da descrição da obra por se tratarem de resenhas de filmes (Textos 2 e 4). Essa introdução direta do participante ou acompanhada de artigo definido pressupõe que este seja do conhecimento partilhado entre autor-leitor como já mencionado anteriormente, o que elucida a importância de se apropriar do conhecimento referente às variáveis de registro – *contexto de situação* – e do gênero – *contexto de*

cultura, apresentados na seção [5.1](#).

A recorrência dos tipos de referências, a partir do recurso do *pressuposto* identificada no Texto 5, pode ser observada na Figura 23.

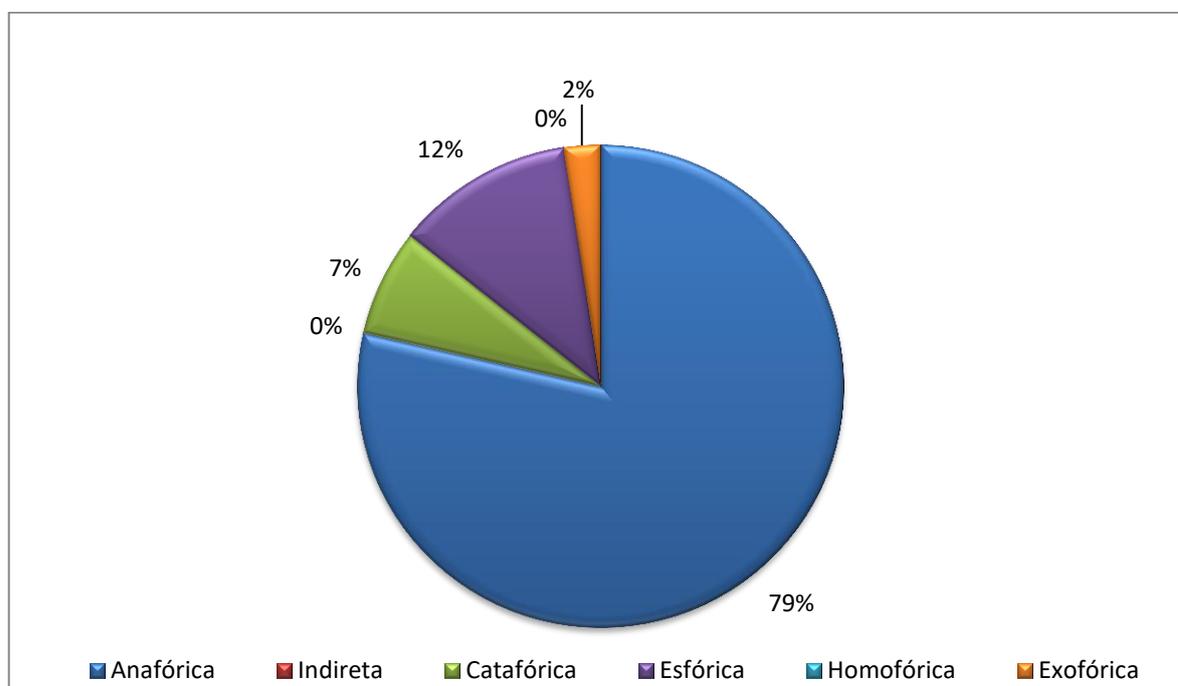


Figura 23 - Recorrência dos tipos de referências no Texto 5 (T5_GA_TP)

Os resultados evidenciados na Figura 23, com relação aos tipos de referências mais recorrentes no Texto 5, mostram que a referência anafórica direta é o recurso de referenciação mais empregado pelo autor 79%, padrão este que se repetiu em todos os textos analisados. As referências esfóricas ficaram em segundo lugar 12%, catafóricas 7% e exofóricas 2%. Não houve nenhuma ocorrência de referências indiretas e homofóricas.

No Texto 5, destaca-se o referente “*agrotóxicos*”, que é introduzido no início do texto e depois retomado principalmente por sintagmas nominais, tais como: “*resíduos de agrotóxicos*”; “*reativação toxicológica dos agrotóxicos*”; “*o levantamento dos Agrotóxicos usados*”; “*mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos*”; “*a utilização de agrotóxicos*”; “*os agrotóxicos mais críticos para o Estado*”; “*os produtos mais usados e mais críticos*”; “*perigos da utilização de agrotóxicos*”; “*benefícios em relação às lavouras*”; “*uso de agrotóxicos*”; “*o uso incorreto e inadequado*”; “*uso dos mesmos (sic)*”, “*o uso indiscriminado de agrotóxicos*”; “*os agrotóxicos*”; “*registros de atendimento por*

agrotóxicos”. Observa-se que a relação que há entre o objeto de discurso “*agrotóxicos*” e os sintagmas nominais que o retomam no decorrer do texto dá-se por meio do recurso metafórico da “*onda*”. O termo “*agrotóxico*” pode ser considerado um macroTema, a partir do qual todos os outros Temas pressupostos derivaram. Identifica-se nesta situação um processo de referenciação que se dá no discurso, especialmente, por considerar os aspectos semânticos e sociointerativos (cf. KOCH, 2004; 2014; CAVALCANTE, 2011; 2012). Percebe-se o quanto a progressão temática e a progressão referencial estão imbricadas na construção das tramas do texto para sua progressão textual.

No Texto 5 (T5_GA_TP), há também a retomada por referência textual como pode ser observado no exemplo (50):

- (50) O resultado apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas. Concordo com os autores que **tudo isso** está relacionado a dificuldade de acesso dos agricultores às unidades de saúde (...).

Nesse exemplo, a expressão “*tudo isso*”, em negrito, retoma toda a ideia anterior “*O resultado apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas*”. O recurso discursivo empregado nesta situação pode ser caracterizado como progressão com Tema sintetizador ou uma anáfora encapsuladora (cf. seção [5.2.1](#)). Esse recurso que contribui para a continuidade lógica e argumentativa do texto aparece apenas esporadicamente nos textos que constituem o *corpus*, deixando em evidência uma dificuldade que os alunos possuem no manejo da língua escrita.

Outro recurso pouco identificado nos dados, mas que contribui de forma significativa na progressão textual é a referência catafórica. No Texto 5, observa-se o emprego deste tipo de referência na etapa de descrição da obra (ver seção [5.1.1](#)). Nesta etapa, faz-se um detalhamento de como a obra está constituída ou estruturada, ou seja, dá-se uma visão geral do Boletim e dos artigos que o compõem, “inaugurando tópicos, mudando de tópicos e orientando a localização de um referente” (CIULLA, 2008, p. 31). Como pode ser observado no exemplo (51):

- (51) O Boletim apresenta **(1) três artigos**, (1) Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, (1) Levantamento dos Agrotóxicos usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, (1) Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul. (1) O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” escrito por Vanda Gribotti [...] (1) O segundo artigo escrito por Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti [...] (1) O terceiro artigo com o título “Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul” escrito por Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer, trás(sic) informações sobre crescimento e o uso indiscriminado de agrotóxicos. (T5_GA_TP).

No exemplo (51), identifica-se o recurso da catáfora, que faz olhar para frente, a partir do referente “*três artigos*”, tem-se na sequência a apresentação nominal dos títulos dos artigos e depois a menção a estes por meio dos numerais ordinários “*o primeiro artigo*”, “*o segundo artigo*”, “*o terceiro artigo*”. Este recurso, como já mencionado na discussão dos resultados do Texto 3, contribui de forma significativa para a progressão textual, exercendo a função de organização de partes do texto por meio da organização enumerativa – preditiva.

No mesmo exemplo, evidencia-se também um outro tipo de referência, cujo recurso identifica os participantes sem ser necessário olhar para outra parte do texto ou fora dele, pois os elementos apontam para si mesmos (MARTIN; ROSE, 2007), trata-se da referência esfórica: “**o Direito de Escolha dos Cidadãos**”; “**Levantamento dos Agrotóxicos**”; “**Avaliação dos Registros de Intoxicação**”. Esse recurso completa semanticamente os sintagmas nominais, contribuindo para a construção de sentidos do texto.

Nesta seção, assim como nas seguintes, foram analisados apenas cinco textos representativos do *corpus*, para apresentar uma análise mais detalhada em relação à progressão textual e à estrutura temática das resenhas. Pelo exposto, considerando-se os resultados mais evidentes com relação aos padrões de progressão referencial e análise das etapas do gênero, destaca-se:

- (1) a identificação de como se dá a introdução e o rastreamento dos participantes nos textos selecionados permitiu constatar os principais tipos de referências que fazem parte das escolhas discursivas e lexicogramaticais dos alunos do primeiro semestre da graduação, bem como permitiu verificar como a progressão referencial contribui para a progressão textual e para que o fluxo de informação do texto, considerando

as diferentes etapas do gênero resenha.

- (2) os recursos anafóricos diretos predominam nos cinco textos analisados em todas as etapas indiscriminadamente. Esse padrão discursivo explicita que os alunos preferem recorrer às estratégias mais conhecidas ou que fazem parte do seu conhecimento implícito sobre os processos de referenciação;
- (3) o emprego de referências catafóricas, que estimulam o leitor a olhar para frente, diferentemente das demais situações anafóricas que remetem o leitor a olhar para trás, foi mais recorrente na etapa da descrição, ao antecipar as seção ou a parte da obra que foram abordadas em seguida;
- (4) as *referências textuais* ou *anáforas encapsuladoras* que contribuem para a continuidade lógica e argumentativa do texto apareceram apenas esporadicamente nos textos que constituem o *corpus*, deixando em evidência uma dificuldade que os alunos possuem no manejo da língua escrita.
- (5) a apresentação dos referentes no texto foi realizada, predominantemente, na segunda etapa da oração. Assim, normalmente a informação Nova foi apresentada no Rema e a informação Dada no Tema (cf. seção [1.5](#))⁷⁸.
- (6) as resenhas que apresentaram maior recorrência de introdução de participantes acompanhadas por um artigo indefinido, condizente com o padrão apresentado no sistema discursivo de *identificação* (cf. seção [2.1.1](#)) foram aquelas realizadas a partir de filmes (Textos 2 e 4), nas quais predominaram sequências narrativas na etapa da descrição da obra;
- (7) as resenhas realizadas a partir de artigos (Texto 1 e 3) e de um Boletim informativo (Texto 5) não se enquadram ao padrão de introdução proposto por Martin e Rose (2007), apresentando uma introdução direta do participante ou este acompanhado por um artigo definido. Esse tipo de estratégia pressupõe que o participante introduzido seja do conhecimento partilhado entre autor-leitor;
- (8) os resultados evidenciam a importância de se apropriar do conhecimento referente às variáveis de registro – *contexto de situação* – e

⁷⁸ Essa relação Tema/Rema é aprofundada na análise realizada na seção [5.3](#), na qual se faz a descrição dos padrões de escolhas temáticas identificados nos textos sob análise nesta pesquisa.

do gênero – *contexto de cultura*, apresentados na seção [5.1](#) para compreender as escolhas que se dão nos estratos semântico-discursivo e lexicogramaticais;

- (9) os tipos de referências presentes nos textos mostram que os alunos têm conhecimento destas estratégias de construção textual, no entanto, é evidente a necessidade de tornar este conhecimento explícito, de modo que suas produções evoluam em termos de qualidades discursivas.

A partir dessa análise da *progressão referencial*, na seção seguinte, pretende-se apresentar quais foram as funções textual-discursivas mais contempladas nas resenhas produzidas pelos alunos do primeiro semestre.

5.2.2.2 Funções textual-discursivas dos processos referenciais

Nesta seção, destacam-se as funções textual-discursivas dos processos referenciais recorrentes nas resenhas, conforme pressupostos teóricos fundamentados em Ciulla (2008) (cf. seção [2.2.2](#)). Pretende-se compreender a relação entre as funções desempenhadas pelos processos referenciais apresentados na seção anterior, que explicitaram os processos de identificação e rastreamento de participantes no discurso e a progressão textual. Além disso, verifica-se a relação destas funções com o gênero resenha (cf. seção [5.1](#)).

A função mais recorrente no *corpus* analisado foi a Função 1 – “organização de partes do texto”, a qual é ilustrada a partir do exemplo (52).

- (52) (1) O artigo (1) resenhado** tem como título: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola [...] **(1) O artigo** foi **(1) organizado** em **(2) quatro seções**. **(2) A primeira seção**, com o título de introdução trata das ideias iniciais, em torno da agroecologia e como se deu a constituição deste novo paradigma agrícola [...]
- (2) A segunda seção** traz o título de: Agricultura e sustentabilidade, um desafio para o século XXI.
- (2) Nesta seção** é trazido um comparativo, entre os sistemas produtivos de base convencional e agroecológica, elencando os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos. [...]
- (2) A terceira seção**, com o título de: Agroecologia: um novo paradigma retrata como se faz a construção desta nova proposta produtiva sustentável. [...]
- (2) A última seção**, que traz as considerações finais, elucida as principais ideias debatidas nas **seções anteriores**.

No exemplo (52), os anafóricos indicados pelo número (1) “*resenhado*”, “*organizado*”, “*o artigo*” têm a função de orientar e localizar o referente não-ancorado “*O artigo*”, que é introduzido no texto e recuperado por meio de anáforas expressas por predicativos do sujeito e substituição lexical, o que mantém a continuidade textual e renova semanticamente o texto. Neste exemplo, percebe-se também a função de organização enumerativa – preditiva, indicados pelo número (2), por meio do encapsulador “*quatro seções*”, que além de apresentar uma organização mais geral do texto, adianta ao leitor a enumeração que segue a partir dos referentes: “*A primeira seção*”, “*A segunda seção*”, “*A terceira seção*” e “*A última seção*”. Os referentes destacados nesse exemplo estão em posição temática, conforme sistematização apresentada no [Apêndice B](#), pois correspondem ao sujeito da oração ou são trazidos para o início da oração para terem maior destaque (cf. seção [5.3.1](#)).

Em relação aos referentes apresentados no exemplo (52), “os encapsuladores não têm apenas funções gerais em comum, relativas à sua própria definição, como também os seus papéis específicos podem aparecer simultaneamente” (CIULLA, 2008, p. 81). Essa função de organização das partes do texto está diretamente relacionada ao gênero resenha, especialmente à etapa da descrição, conforme a estrutura esquemática apresentada por Martin e Rose (2012) e Navarro e Abramovich (2012), na seção [6.1](#). Pode-se afirmar que esta função discursiva dos processos referenciais de organização de partes do texto por meio da apresentação e retomada de referentes ora por meio de anáforas diretas ou referências textuais (encapsuladores), ora por meio de catáforas constituem estratégias que estão diretamente relacionada à *progressão referencial* e à *progressão temática*, garantindo assim a progressão textual como um todo.

A segunda função mais recorrente é a Função 4 – “Ativação/reativação na memória”, ilustrada no exemplo (53).

- (53) A segunda seção traz o título de: Agricultura e sustentabilidade, um desafio para o século XXI. Nesta seção é trazido um comparativo, entre os sistemas produtivos de base convencional e agroecológica, elencando **os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos**. Apontando assim como se deu o impulso principal, para se difundir a sustentabilidade produtiva, e a diferenciação existente entre os dois modelos produtivos abordados (T3_AGRO_TP).

Em (54), a expressão “os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos” ativa na memória do leitor conhecimentos relacionados aos “impactos” que o sistema agrícola tradicional tem causado ao meio ambiente e conseqüentemente ao homem. Os impactos não são citados explicitamente, mas ativam na memória do leitor este conhecimento que é considerado compartilhado por todos, como destaca Ciulla (2008), são significados a partir de experiências e conhecimentos já armazenados na memória discursiva do autor e seus interlocutores. Isso se dá, segundo a autora, não pelo fato de que já exista um modelo de mundo completamente pré-construído na mente dos falantes/leitores, mas devido ao fato de que na interação autor e leitor valem-se de outras experiências e de conhecimentos armazenados na memória para realizar as categorizações mobilizadas por cada situação discursiva.

Outra função textual-discursiva identificada nos textos analisados, embora com menos recorrência, refere-se à Função 3 – “introdução de informações novas”, por meio da qual “busca-se atualizar conhecimentos, especificar por meio de uma sequência de hiperônimo/hipônimo, fornecer explicações com fins definicionais e/ou didáticos” (CIULLA, 2008, p. 102), como observado no exemplo (54):

(54) As pesquisas realizadas trazem figuras apresentando o percentual de internações hospitalares por pesticidas, segundo categoria de causas, 2009 a 2011, RS. Os dados apresentam registros de atendimento por agrotóxicos segundo grupo de agente, 2010, RS; registros de atendimento por agrotóxicos segundo faixa etária, 2010, RS; e percentual de intoxicação por agrotóxicos por tipo de agente, 2009 a 2011, RS.

O resultado apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas.

A introdução de informações novas exemplificada em (54), por meio do hiperônimo “o resultado”, busca sintetizar o parágrafo anterior e ao mesmo tempo dar progressão ao texto nessa situação discursiva. Neste caso, tem-se uma *anáfora encapsuladora*, que pela função de ativação/reactivação na memória, também exerce a função de orientação argumentativa, contribuindo de forma significativa para a progressão do sentido no texto.

Nas resenhas, constatou-se também a presença da Função 2 – “Metadiscursividade”, que oportuniza um olhar mais reflexivo sobre o que é dito ou para o próprio discurso, como pode ser identificado em (55):

- (55) Comprova-se que o autor utiliza o plano padrão de argumentação formal (proposição, análise da proposição, evidências e conclusão) tomando como exemplo os trechos que vão da linha 01 até a linha 04, compreendendo a conclusão, onde o autor retoma, de forma resumida, os assuntos e questões abordadas durante o texto, concluindo e induzindo o leitor a refletir sobre o tema (T7_PED_OS0).

No exemplo (55), a “metadiscursividade” está explícita nos elementos semântico-discursivos evidenciados na resenha analisada “*o autor utiliza o plano padrão de argumentação formal (proposição, análise da proposição, evidências e conclusão)*”, bem como pela referência que se faz aos aspectos lexicogramaticais “*compreendendo a conclusão, onde o autor retoma, de forma resumida, os assuntos e questões abordadas durante o texto, concluindo e induzindo o leitor a refletir sobre o tema*”. Essa função é recorrente dado ao fato de uma das etapas constitutivas do gênero resenha ser “avaliação” (cf. [capítulo 3](#)).

A continuidade no texto também é marcada por meio de processos de *referenciação* empregados com a Função 6 – “Marcação de heterogeneidade discursiva”, quando se faz menção à outros autores e à obra-fonte resenhada, conforme exemplo (56):

- (56) A partir disso podemos relacionar **o filme** com a leitura do artigo “**o segredo dos bons professores**” (Guimarães, 2010) destaca-se que Erin Gruwell pode ser considerada como boa professora, pois usou de diferentes técnicas para prosseguir com suas aulas, não aceitava que seus alunos se diminuíssem e lhes mostrava o potencial que tinham, ela conseguiu ganhar a confiança dos alunos, e motivá-los a seguir estudando, e principalmente a lerem e se interessarem pelas leituras feitas. **A professora usou de aulas prática o que fez com que os alunos tivessem maior interesse**, como vimos nas leituras que a prática na sala de aula faz a diferença na vida do aluno e do professor. Pode-se relacionar também o filme a (*sic*) leitura do artigo **Um novo modelo de ensino para o século XXI** (Mendez, 2009) onde (*sic*) diz que é preciso ensinar o aluno a ser crítico sobre si e sobre o mundo, **de certa forma a professora protagonista do filme fez isso através das leituras de fatos reais que proporcionou a seus alunos**, as quais eles puderam relacionar suas vidas á elas e perceberem que não deveriam somente serem seres passivos na sociedade e que poderiam serem seres ativos e fazerem o certo, foi o que aconteceu com a aluna que deveria testemunhar e iria falar uma mentira para proteger sua “gangue”, mas que depois das aulas e de tudo que havia estudado falou a verdade e não cometeu nenhuma injustiça (T9_PED_SFP).

No exemplo (56), percebem-se marcas de intertextualidade por meio da menção feita às ideias expressas no artigo de “Guimarães” - “*o segredo dos bons professores*” e no artigo de “Mendez” – “*Um novo modelo de ensino para o século XXI*” comparando com cenas do filme resenhado. Por meio destes processos de referenciação, estabelece-se um diálogo intertextual e marca a alternância entre o tipo de discurso reportado. No entanto, percebe-se certa dificuldade relacionada aos aspectos lexicogramaticais e semântico-discursivos para construir esta relação entre às ideias dos autores e o próprio discurso, como pode ser evidenciado em: “*Pode-se relacionar também o filme a (sic) leitura do artigo Um novo modelo de ensino para o século XXI (Mendez, 2009) onde (sic) diz que é preciso ensinar o aluno a ser crítico sobre si e sobre o mundo, de certa forma a professora protagonista do filme fez isso através das leituras de fatos reais que proporcionou a seus alunos, as quais eles puderam relacionar suas vidas á elas e perceberem que não deveriam somente serem seres passivos na sociedade e que poderiam serem seres ativos e fazerem o certo*”.

Ainda no referido exemplo, as expressões referenciais podem exercer no texto mais do que uma função, a partir das escolhas realizadas pelo escritor. Essas expressões à medida que operam no nível dos estratos semântico-discursivo e lexicogramatical, servem como organizadores textuais, destacando ao interlocutor aspectos relevantes e sinalizando pontos de vista do enunciador que as escolheu.

Em relação a esse processo de referenciação à ideia de outros autores no textos, os dados desta pesquisa demonstram que esse recurso pode ser considerado uma das principais dificuldades evidenciadas na produção de resenhas, especialmente relacionado à interpretação e apreensão do sentido de um texto. Além dos aspectos mencionados, enfatiza-se que a marcação inadequada do discurso do outro, simplesmente apropriando-se deste, como acontece em fragmentos de algumas resenhas analisadas, caracteriza-se como plágio, o que pode ser observado no exemplo (57):

- (57) O resultado apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas. Concordo com os autores, que tudo isso está relacionado a **(sic) dificuldade de acesso dos agricultores às unidades de saúde, o (sic) despreparo das equipes de saúde para relacionar problemas de saúde com o trabalho e a (sic) exposição aos agrotóxicos de forma**

particular, os(sic) diagnósticos incorretos, a(sic) escassez de laboratórios de monitoramento biológico e a inexistência de biomarcadores precoces e/ou confiáveis (T5_GA_TP).

Em (57), o fragmento destacado em negrito, é muito semelhante ao que aparece na obra-fonte. Neste caso, deveria ser apresentado em forma de paráfrase trazendo as informações correspondentes ao(s) autor(es) e ao ano da publicação ou por meio de citações diretas, por exemplo: Dapper e Nussbaumer (2012, p. 04), ao abordarem a necessidade de prevenção voltada para populações específicas, destacam que “estas estariam relacionadas a [...]” ou “tudo isso está relacionado a [...]”(DAPPER; NUSSBAUMER, 2012, p. 04). Essa situação reforça a importância de se trabalhar em sala de aula com os processos referenciais e suas funções textual-discursivas.

Das funções analisadas, a menos recorrente foi a Função 5 – “Efeitos estéticos-estilísticos”, presentes especialmente em obras ficcionais ou resenhas de tais obras. Essa função pode ser observada no exemplo (58).

(58)A figura desse menino neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas em(sic) muitas crianças, que se encontram **abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar**. Emergem num mundo hostil, onde são olhadas como **ladras** ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite. Andam **desorientadas, maltrapilhas**, tendo que se tornarem adultas sem plena infância, executando por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas. *Tornam-se adultos por obrigação* encurtando uma fase tão bela de sua vida (T4_PED_OS0).

No exemplo (58), a partir das expressões, em negrito, “*abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar*”, “*ladras*”, “*desorientadas, maltrapilhas*”, ativadas associativamente pelo referente “*a figura desse menino*”, permitem ao leitor reconstruir uma imagem do personagem, por meio de seus efeitos estilísticos. Ao fazer menção às crianças “*abandonadas*”, “*órfãs*”, que são olhadas algumas vezes como “*ladras*”, por meio desse tipo de referência, o autor do texto cria um maior envolvimento do leitor com o personagem e com as impressões descritas; ao mesmo tempo em que também acrescenta uma apreciação sobre o mundo, por meio da expressão anafórica, em itálico, “*tornam-se adultos por obrigação*”, revelando um modo de ver as coisas e conferindo certo valor estético ao texto, relacionado à recriação do mundo ficcional.

Por fim, pode-se observar que o gênero determina o desempenho dos processos referenciais e das funções textual-discursivas. Nesse sentido, analisa-se o estrato lexicogramatical, a fim de compreender a estrutura temática, por meio da análise do sistema Tema/Rema que realiza a metafunção textual, buscando compreender a relação que se estabelece entre os aspectos estruturais e discursivos nos textos.

Quanto às funções textual-discursivas pode-se concluir:

- (1) as funções de “organização de partes do texto”, “Ativação/reactivação na memória”, “metadiscursividade” e “marcação de heterogeneidade discursiva” foram mais recorrentes nas resenhas analisadas;
- (2) a função discursiva dos processos referenciais de “organização de partes do texto” por meio da apresentação e retomada de referentes ora por meio de anáforas diretas ou referências textuais (encapsuladores), ora por meio de catáforas constituem estratégias que estão diretamente relacionada à progressão referencial e à progressão temática, garantindo assim a progressão textual como um todo;
- (3) as anáforas encapsuladoras, além da função ativação/reactivação na memória, exercem a função de “introdução de informações novas” e de orientação argumentativa, contribuindo de forma significativa para a progressão do sentido no texto.
- (4) a função “Metadiscursividade” é recorrente dado ao fato de uma das etapas constitutivas do gênero resenha ser “avaliação”;
- (5) a função de “Marcação de heterogeneidade discursiva” é muito significativa na escritura de resenhas, pois espera-se que o autor ao avaliar a obra resenhada tenha a capacidade de observar a mudança de foco no discurso. Além disso, ao posicionar-se em relação a obra sob análise, estabeleça relações com outras obras que de alguma forma possibilitem diálogos intertextuais e contribuam para a progressão textual. Essa marcação do discurso do outro, ou da obra-fonte, constitui um aspecto que precisa ser mais bem trabalhado, especialmente em contexto acadêmico.

3 ESTRUTURA TEMÁTICA

3.3.1 Padrões de escolhas temáticas: tipos de Temas

Os dados apresentados a seguir foram gerados pelo cômputo dos Temas de cinco textos representativos dos dez que constituem o *corpus*, os quais também foram analisados mais detalhadamente nas seções [5.2.1](#) e [5.2.2](#), nas quais foram apresentados os resultados voltados à progressão textual, quais sejam: [Texto 1 \(T1 PED SFP\)](#), [Texto 2 \(T2 PED SFP\)](#), [Texto 3 \(T3 AGRO TP\)](#), [Texto 4 \(T4 PED OSO\)](#) e [Texto 5 \(T5 GA TP\)](#). Sendo que os Textos 1 e 3 foram produzidos a partir da avaliação de um artigo científico, os Textos 2 e 4 a partir de filmes, e o Texto 5 a partir de um boletim informativo. A análise destes dados consiste na identificação e classificação dos Tipos de Tema, conforme [APÊNDICE B](#).

A Figura 24 apresenta os dados quantitativos relativos aos Temas simples e múltiplos:

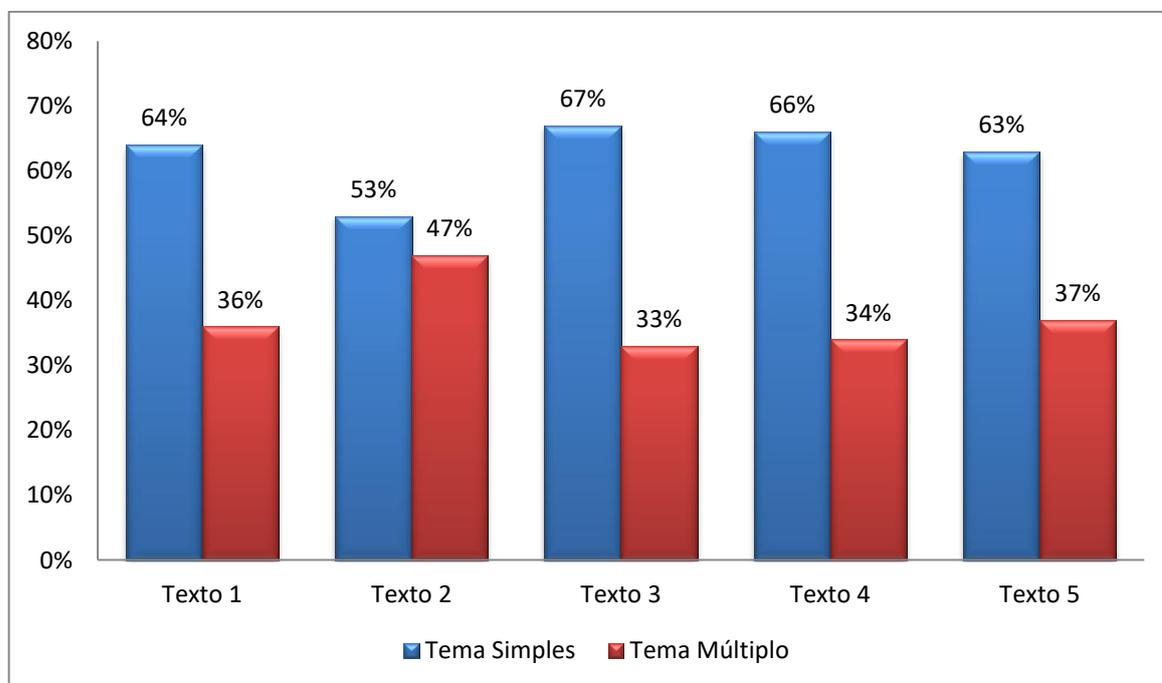


Figura 24- Temas simples e múltiplos dos textos

Na Figura 24, 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 (59):

(59) 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 (59), observa-se que todas as orações que apresentam Temas múltiplos, não possuem Tema interpessoal, mas apenas Tema textual, além do Tema ideacional, que está presente em todas as orações. Isso demonstra uma tentativa de tornar o texto mais coeso e coerente. 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].

O Quadro 39 ilustra um fragmento do Texto T1_PED_SFP, que é o segundo texto que apresenta maior número de recorrências de Temas múltiplos no *corpus*, conforme a Figura 24.

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não-marcado (TNM) ou Enfatizado (TE)	Simple (S) ou Múltiplo (M)	Textual	Interpessoal	Ideacional ou Tópico	
TNM Participante/ Sujeito	S				Este trabalho	nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas,

	TNM Participante/ Sujeito	M	E		isso	deve ocorrer desde pequenos,
	TM Comentário tematizado	M	pois		é fundamenta l formar cidadãos leitores,	para ter uma sociedade culta e inteligente.
	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,
	TM Processo/ Predicador	M	que	certamente	trariam benefícios maravilhos os para o futuro,	tanto profissional como intelectual.
	TNM Participante/ Sujeito	S			A leitura	faz com que nos tornemos cidadãos críticos, reflexíveis nas tomadas de decisões
	TM Comentário Tematizado	M	E	pensando nisso	é que as autoras,	de maneira inteligente, propuseram duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano,
	TM Circunstância/ Adjunto	S			primeiro	seriam feitas leituras compartilhadas
	TM Circunstância/ Adjunto	M	E		depois	as leituras autônomas, aproveitando o avanço da tecnologia, proporcionaram uma nova metodologia de trabalho, de utilizar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Quadro 39 - Exemplo de Temas simples e múltiplos

Fonte: Texto 1 (T1_PED_SFP)

No Quadro 39, observam-se quatro 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, como foi possível observar na Figura 20 e no exemplo (59); o que poderia ser considerado uma das dificuldades relacionadas à escrita evidenciada em suas produções.

Ainda com relação à análise dos padrões de escolhas temáticas, a Figura 25 ilustra a frequência de Temas marcados, não-marcados e enfatizados presentes nos textos analisados.

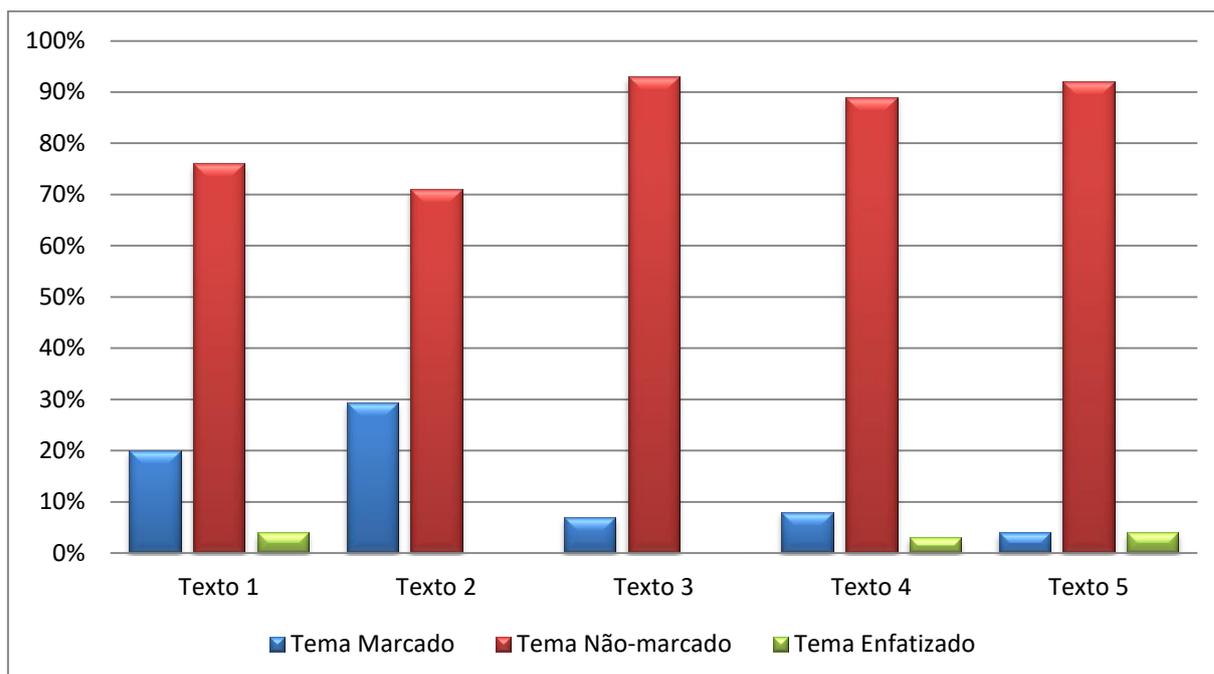


Figura 25- Temas marcados, não-marcados e enfatizados

De acordo com a Figura 25, 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.

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 26:

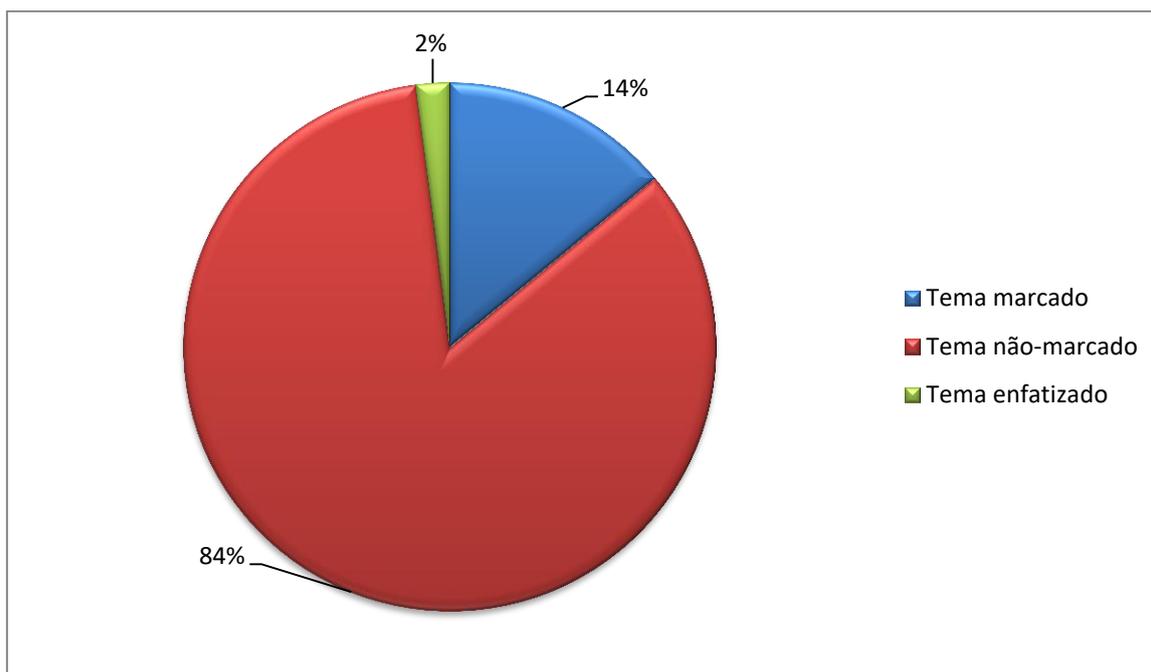


Figura 26- Frequência de Temas marcados, não-marcados e enfatizados no *corpus*

Na Figura 26, 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 tese.

O padrão temático que mantém a ordem direta da língua pode ser observado no fragmento do Texto 1 (T1_PED_SFP), apresentado no Quadro 40.

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.
Este artigo	relata	uma experiência com uma turma de 6º ano sobre leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs)

Quadro 40- Exemplificação do padrão PPC

No Quadro 40, 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. Entretanto, vale salientar, que a opção

por temas não-marcados não necessariamente demonstra uma dificuldade em relação à organização textual, pois como constatou Weissberg (1984, p. 488), citada por Fuzer e Cabral (2014, p. 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 é um aspecto que relaciona a *progressão temática* e a *progressão referencial* na construção dos sentidos do texto (cf. seção [6.2](#))

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 mantêm 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.

A Figura 27 apresenta, mais especificamente, a frequência dos Temas textual, interpessoal e ideacional nos textos no *corpus*.

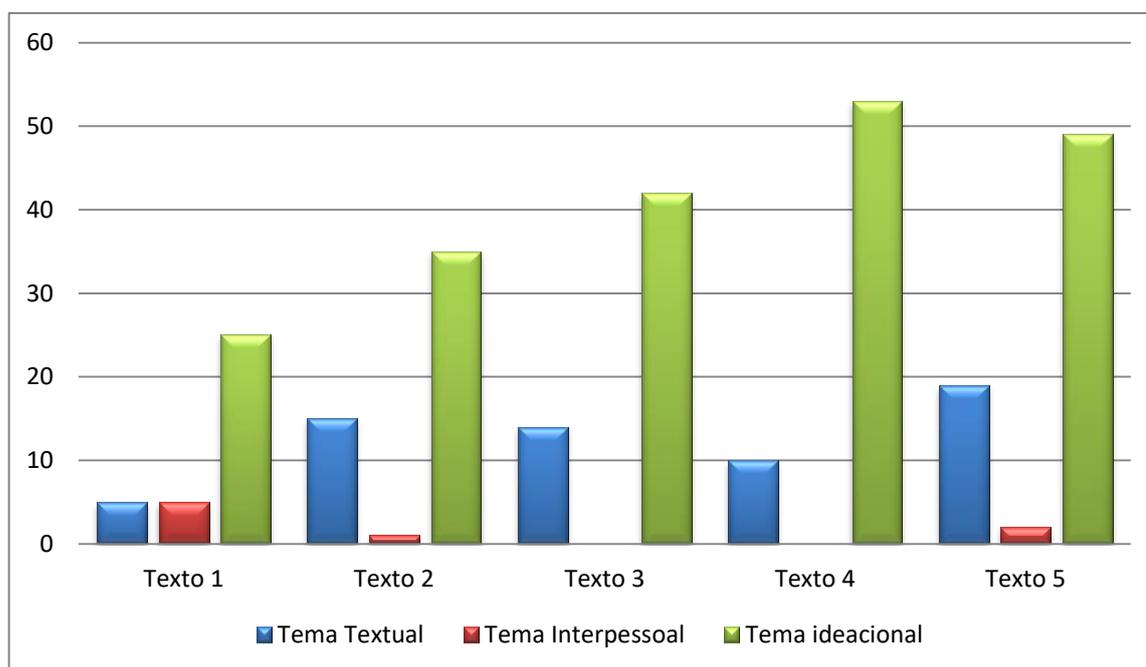


Figura 27- Temas textuais, interpessoais e ideacionais nos textos

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 27, 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 (60).

(60) 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 (60), 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 (61), os Temas textuais relacionam a oração ao texto que a antecede.

(61) (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 (61), 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 (61) e no Quadro 41:

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, deixando de realizar novas descobertas, aprendizagens,
(05)	que	certamente	traria benefícios maravilhosos para o futuro,	tanto profissional como intelectual.

Quadro 41- Exemplo de ocorrência de Temas textuais e interpessoais

Das cinco orações exemplificadas no Quadro 41, 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, conforme sistematizado no [APÊNDICE B](#), 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, a Figura 28 ilustra a porcentagem de Temas deste tipo mais recorrentes em cada um dos textos produzidos pelos alunos analisados.

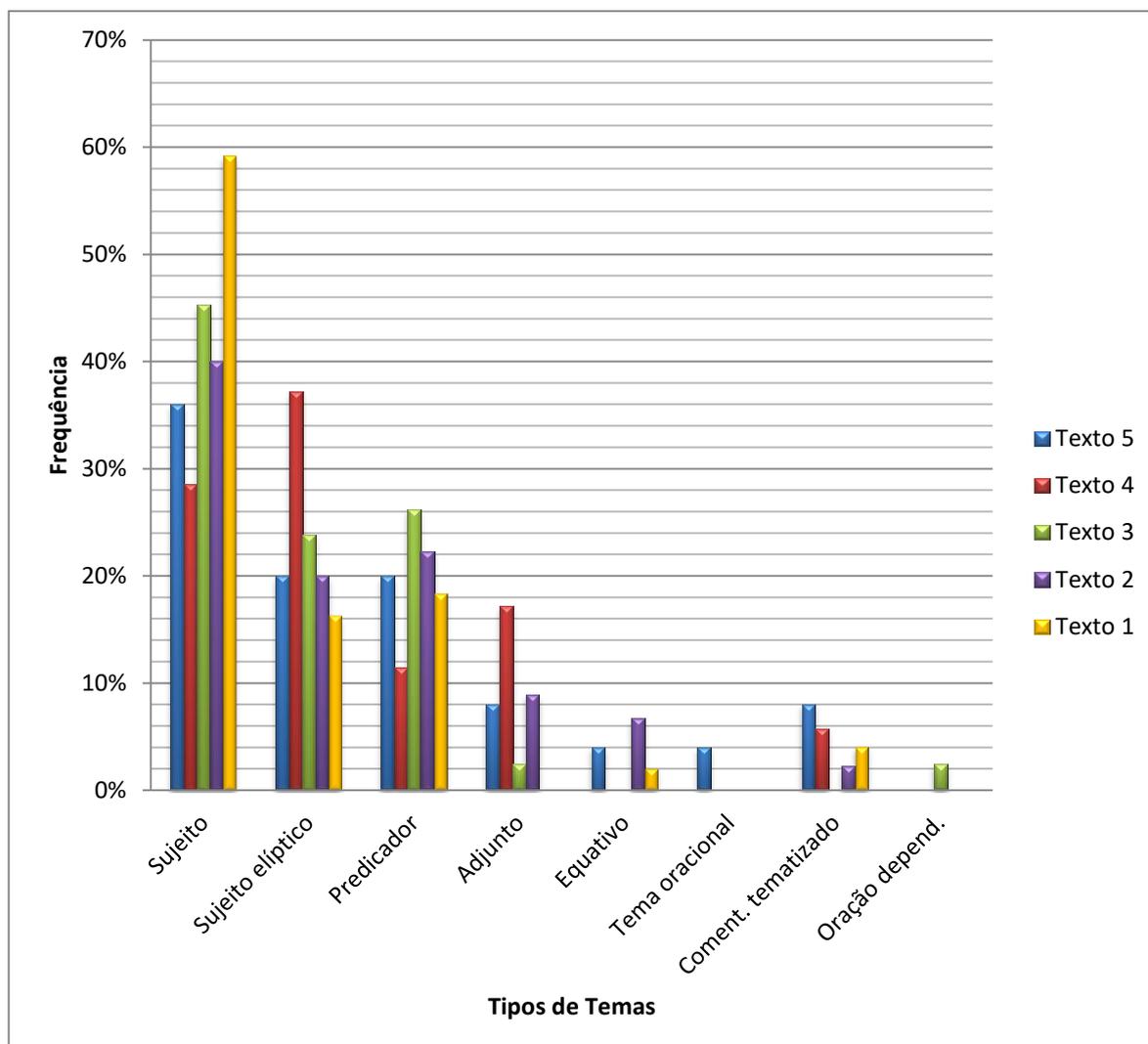


Figura 28 - Temas ideacionais dos textos

Na Figura 28, é possível visualizar a proporcionalidade com que os Temas ideacionais apareceram em cada um dos textos. Predominantemente, observa-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 29.

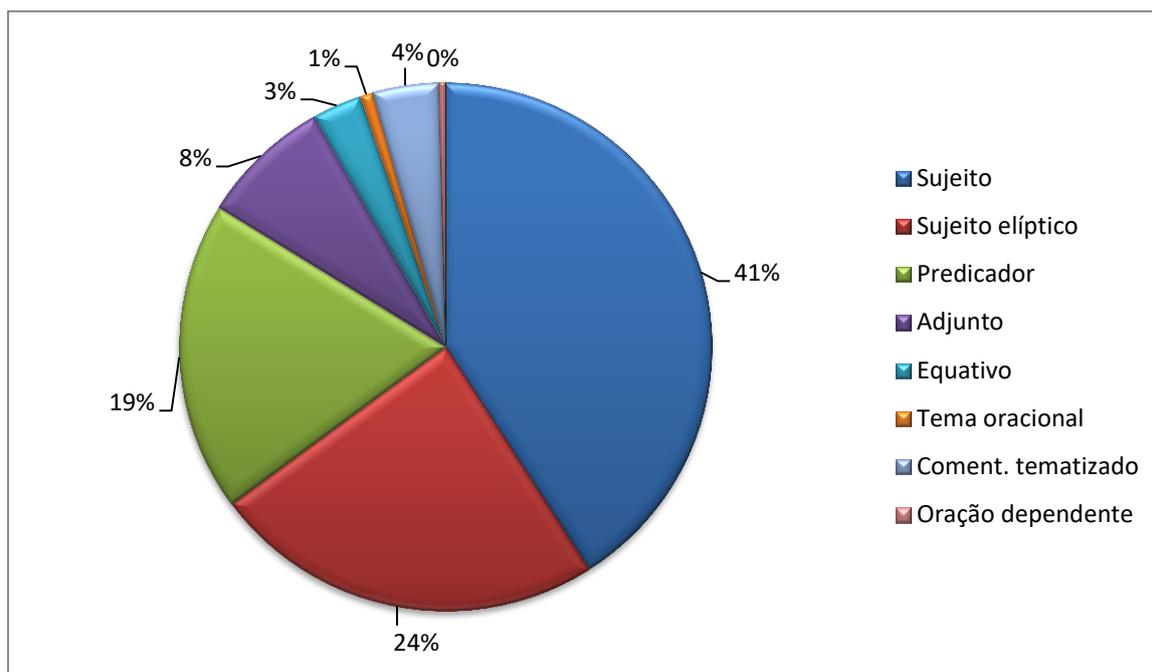


Figura 29- Frequência dos tipos de Temas ideacionais no *corpus*

A frequência dos tipos de Temas ideacionais no corpus ilustrada na Figura 29 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 ao demais Temas ideacionais é exemplificada com um fragmento do Texto 4 T10_PED_SLG, conforme Quadro (42).

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 uma 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.

Quadro 42- Exemplos de Temas ideacionais

No Quadro 42, 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 29 ao Quadro 42, 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. Além disso, salientam os autores, 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 43, que exemplifica uma situação de elipse do sujeito gramatical.

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

Quadro 43- Exemplo de Tema ideacional com sujeito gramatical elíptico

No Quadro 43, na oração (04)⁷⁹ 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, conforme Figura 28.

Nesta seção, procurou-se apresentar o padrão de escolhas temáticas identificadas em uma parte representativa de textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, a partir da análise apresentada no [APÊNDICE B](#). Sendo assim, no que diz respeito a essa análise, apresentam-se, a seguir, alguns resultados.

- (1) Os textos apresentam maior recorrência de Temas simples em relação aos Temas múltiplos.
- (2) Os Temas não-marcados são mais recorrentes no *corpus* 84%, enquanto que 14% são marcados e apenas 2% enfatizados.
- (3) Os dados apontam certa dificuldade por parte dos sujeitos desta pesquisa em organizar as orações com Temas múltiplos e Temas

⁷⁹ O número das orações segue a sequência apresentada na Sistematização dos dados, conforme [APÊNDICE B](#).

marcados, o que poderia estar relacionado ao fato de encontrarem-se em um processo ainda inicial de escrita de textos acadêmicos.

- (4) 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.
- (5) 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) considera Tema tópico. A porcentagem de frequência de Temas ideacionais nos textos analisados foi: sujeito explícito 41%; sujeito gramatical elíptico 24%; predicador 19%; Adjunto 8%; equativo 3%; comentário tematizado 4%; Tema oracional 1% e Oração dependente 0,40%.
- (6) O Tema sujeito é o mais recorrente no *corpus*, constituindo 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.
- (7) O Tema adjunto, expresso pelo sistema de transitividade com a função de circunstância, destaca-se dentre os Temas marcados. 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%.
- (8) A recorrência de Temas com sujeito gramatical elíptico também foi evidenciada nos dados, especialmente no Texto 2, característica esta

predominantemente na LP, diferentemente do padrão da estrutura da língua inglesa evidenciado por Halliday e Matthiessen (2004).

- (9) Os Temas textuais até podem ser antecidos pelos Temas interpessoais em algumas situações, no entanto, os resultados desta pesquisa mantiveram o padrão apresentado por Halliday e Matthiessen (2004) e Thompson (2014), isto é, a sequência “Tema textual + Tema interpessoal + Tema ideacional”.
- (10) Os Temas textuais foram expressos especialmente pelas conjunções aditivas “e”, “*mas também*”; explicativa “*pois*”; adversativas “*mas*”, “*porém*”; e conclusivas “*Assim*”, “*Portanto*” e “*enfim*”; e os Temas interpessoais por adjuntos modais como “*certamente*” e “*realmente*”.
- (11) A análise da relação Tema/Rema e das porções de mensagens agrupadas para formar as fases do discurso permitiu delinear o fluxo discursivo e a progressão temática dos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa.

5.4 RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE A PROGRESSÃO TEXTUAL E A ESTRUTURA TEMÁTICA NA COMPOSIÇÃO DO GÊNERO RESENHA

A partir dos resultados explicitados no final das seções [5.2.1](#) e [5.2.2](#) com relação à *progressão textual – progressão temática e referencial* -, e à identificação da estrutura temática dos textos produzidos pelos alunos do primeiro semestre da graduação (cf. seção [5.3](#)), pode-se afirmar que estas não são independentes, mas codeterminadas. A *progressão referencial*, que se dá numa complexa relação entre linguagem e mundo no discurso, serve de base para o desenvolvimento de um Tema ou Temas; a *progressão temática*, por sua vez, oferece condições para continuidade referencial e, conseqüente, organização textual. Nesse sentido, além de analisar a relação existente entre esses dois tipos de progressão, buscou-se verificar até que ponto a estrutura e composição do gênero resenha interfere nessa organização textual.

No Quadro 44, apresenta-se a sistematização da análise de identificação e rastreamento de referentes, tomando-se para ilustrar esse fator, o Texto 4, que

ilustra o padrão que se mantém nos demais, a fim de explicitar a relação existente entre a *progressão textual* e a estrutura temática no gênero resenha.

Etapas do gênero resenha	Tema	Rema
Contexto	(1) O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 –	trata da (1) história de (2) um menino (Hugo).
Descrição do texto	(2) O garoto	se torna (2) órfão.
	(2) Ele	passa a morar (2) escondido numa (3) estação de trem.
	(3) Lá	é (2) perseguido diariamente pelo (4) inspetor.
	(2) [ele]	Acabou nesta situação depois da morte do (5) pai,
	(2) [ele]	ficou sobre a guarda de um (6) tio,
	Que o (6) [ele]	levou para morar no metro,
	(2) sua função	era de manter os relógios funcionando.
	(1) Desde o primeiro dia	(2) [ele] teve que trabalhar no ofício de seu (6) tio,
	Mas como (6) ele era uma pessoa que bebia e desaparecia, (2) o menino	começou a se virar (2) sozinho.
	A única companhia que (2) lhe restou	foi a de (7) um robô quebrado, herdado do (2) seu (5) pai,
Avaliação	Onde(sic) (2) [ele]	passava os dias (7) concertando-o e tentando desvendar (7) seu mistério.
	(2) A figura desse menino	neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas em(sic) muitas (8) crianças,
	Que se encontram	(8) abandonadas, (8) órfãs, (8) sem carinho e (8) sem lar.
	(8) [elas]	Emergem num mundo hostil,
	Onde são (7) olhadas como ladras	ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite.
	(8) [elas]	Andam (8) desorientadas, (8) maltrapilhas,
	Tendo executando	que (8) se tornarem adultas sem plena infância, por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas.
(8) Tornam-se	adultos por obrigação encurtando uma fase tão bela de sua vida.	
Descrição do texto	(1) No decorrer da história	(2)[ele] conhece (9) uma menina chamada Isabelle,
	com (9) ela (2)	[ele] retorna ao tempo de infância,
	Vivendo	momentos de alegria, tristezas, curiosidades, aventuras, espertezas, inocência, criatividade e uma amizade profunda.
	(2) [ele]	Descobre que (9) ela tem a chave para (7) o robô funcionar,
	e que (10) o tio dessa menina,	era o (10) idealizador desse (7) robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes),
	Mas como (10) sua trajetória de vida (10) tornou-se triste, recolheu-se	numa pequena loja de consertos de brinquedos.
	Os dois [(9) a menina e (2) o menino]	conseguem trazer a alegria para (10) ele,
Que	sempre idealizou os sonhos para as pessoas,	
(1) E no final	(10) [ele] consegue finalmente uma família.	
Avaliação	(1) O filme	nos remete ao mundo imaginário de todas as crianças, suas alegrias,

Que	comparadas as (8) crianças atuais
(8) [elas]	estão muito próximas da realidade, comportamentos encontrados em (8) todas as crianças abandonadas pelo destino.
(1) Um filme elaborado naquela década,	não difere do comportamento atual,
pode passar anos e anos	e às(sic) (11) pessoas ainda são (11) moldadas conforme a sociedade em que vivem,
criam-se	leis,
criam-se	normas,
Mas a essência do (11) ser humano	continua a mesma,
(11) [a essência do ser humano]	(11) Motivadas por ações e comportamentos,
vale lembrar	o que diz (2) o pequeno Hugo
"(11) As pessoas	são que nem máquinas
(11) [elas]	vêm incompletas,
o único jeito de (11) consertá-la (sic)	é (11) fazendo-as sentirem (sic) (11) úteis e nunca (11) esquecidas".

Quadro 44- Análise quanto à *progressão textual* e à *relação Tema/Rema* no gênero resenha
 Fonte: TEXTO 4 (T4_PED_OSO)

No Quadro 44, é possível perceber que a introdução de referentes ou informação *Nova*, identificados por um número ordinal crescente entre parênteses, dá-se no Rema da oração, na maioria das ocorrências, enquanto que a retomada deste ou informação *Dada* e sua topicalização acontece no Tema. Além disso, predomina no texto analisado as sequências não-marcadas, ou seja, Temas não-marcados, o que possibilita a identificação do referente de forma mais rápida e precisa, bem como a orientação de sentido, contribuindo, desta forma, para a compreensão do texto.

Os resultados evidenciam também outros dois aspectos considerados relevantes nesta análise. O primeiro, diz respeito à retomada dos referentes introduzidos no Texto 4, bem como nos demais textos que tiveram os resultados explicitados na seção [6.2.2](#), que se dá predominantemente pela repetição do mesmo termo ou por elipse. O fato dos alunos recorrerem frequentemente aos mesmos recursos demonstra um certo desconhecimento em relação às inúmeras possibilidades que a língua oferece. Sendo assim, este pode ser considerado um aspecto que deveria ser melhor trabalhado nas disciplinas voltadas à produção textual.

O segundo, refere-se à estrutura temática das orações que também poderia ser melhor explorado, 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, isto é, “o Tema, no início da oração, orienta os leitores para a mensagem que virá a seguir e o Rema, no final da oração, indica a informação importante aos leitores” (p.13). 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.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral “analisar a progressão textual e a estrutura temática em resenhas produzidas por alunos no ES”. Para tanto, recorreu-se aos pressupostos teóricos da LSF (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004 e 2014; THOMPSON, 2014; MARTIN, 1992; MARTIN e ROSE, 2003, 2007, 2008 e 2012; EGGINS e MARTIN, 1997; FUZER e CABRAL, 2014) para dar conta dos *contextos de cultura* e *de situação*, bem como da estrutura e progressão temática e à LT (APOTHÉLOZ, 1995; CHAROLLES, 1999; MONDADA E DUBOIS, 1995 e 2003 KOCH *et al.*, 2005; KOCH e ELIAS, 2010; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2011, 2012 e 2013; CAVALCANTE *et al.*, 2014; e CIULLA, 2008) para analisar os processos de *referenciação* e funções textual-discursivas.

As categorias que embasaram a análise foram exemplificadas ao longo da tese, a partir dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, constituído por resenhas produzidas por alunos do primeiro semestre, coletadas por professores da UERGS. A análise dos dados foi realizada a partir dos diferentes estratos propostos por Halliday e Matthiessen (2004): *contexto de cultura*, *contexto de situação*, *semântico-discursivo* e *lexicogramática*. Assim, para evidenciar os resultados, serão retomados os objetivos específicos, em forma de perguntas de pesquisa:

- (1) *Quais as principais características evidenciadas nos textos produzidos pelos alunos em relação ao contexto de cultura (gênero) e ao contexto de situação (registro)?*

Quanto ao gênero e à sua composição, os textos apresentam as etapas características do gênero resenha: “contexto^descrição^avaliação”, embora nem sempre na mesma ordem e/ou proporção de tamanho. Assim, quanto à ordenação

das etapas, identificou-se dois grupos distintos: no primeiro, os textos que apresentam as etapas “contexto^descrição^avaliação” uma única vez e nessa ordem (T6_AGRO_TP e T7_PED_OSO); e um segundo grupo, que corresponde aos demais textos, nos quais as etapas se repetem mais do que uma vez no decorrer do texto e com diferentes ordenamentos (T1_PED_SFP, T2_PED_SFP, T3_AGRO_TP, T4_PED_OSO, T5_GA_TP, T8_LET_POA, T9_PED_SFP e T10_PED_SLG).

Quanto ao *contexto de situação*, os resultados referentes à análise das variáveis de registro, permitem afirmar: a variável *campo* apresenta maior número de alterações em termos de traços situacionais presentes nos textos analisados, considerando que estes foram produzidos a partir da avaliação de obras-fonte distintas (artigos científicos, filmes e um Boletim Informativo), pertencentes a diferentes campos do conhecimento e com conteúdos específicos; as variáveis de *relações* e *modo*, os dez textos são praticamente os mesmos. Quanto às *relações*, a identificação dos interlocutores envolvidos na situação discursiva, apontou dois participantes recorrentes em todos os textos: o(a) aluno(a) e o(a) professor(a), que mantém uma relação hierárquica com distância social média. Quanto ao modo, as resenhas foram escritas manualmente e/ou digitadas. Trata-se de textos escritos, de natureza verbal, veiculados apenas entre o professor e colegas de turma informalmente. As escolhas lexicogramaticais refletem o objetivo sociocomunicativo das produções, ou seja, uma escrita com traços avaliativos e persuasivos para demonstrar o entendimento e a importância da obra analisada. Desta forma, reforça-se a ideia de inter-relação entre o *contexto de cultura* e as dimensões analisadas no *contexto de situação*. As escolhas realizadas em função do gênero afetam as escolhas realizadas no nível situacional, isto é, em relação às variáveis de *campo*, *relações* e *modo*.

(2) *Como os processos de processão temática e progressão referencial contribuem para a progressão textual e construção de sentidos nas resenhas?*

A análise do estrato semântico-discursivo permitiu investigar a *metafunção textual* e entender como se dá o processo de progressão textual, a partir dos processos de *progressão temática* e *progressão referencial*. Os processos mais recorrentes dizem respeito: (a) à apresentação de um novo referente no texto ou

apresentação de uma nova identidade (pessoas ou coisas); b) à retomada de um referente ou identificação de uma identidade pressuposta; e (c) ao resumo de uma porção textual por expressões menores.

A nomenclatura usada pelas teorias para denominar esses processos apresenta algumas diferenças: (a) na LSF, a apresentação de novo referente sem contexto prévio é denominada “apresentação”, enquanto na LT recebe três denominações distintas “construção”, “ativação” ou “introdução referencial”; (b) para indicar retomada de um referente, na LSF, são apresentadas seis categorias de referência (endofórica-anafórica, endofórica-catafórica, esfórica, indireta, homofórica e exofórica), enquanto que na LT, aglutinam-se essas em duas (anáforas diretas e anáforas indiretas); (c) no que diz respeito ao resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais, na LSF, denomina-se “referência textual”; na LT, recebe a denominação de “anáfora encapsuladora”.

As principais diferenças teóricas observadas entre a LSF e LT dizem respeito à ênfase sistêmico-funcional, dada pela LSF; e a ênfase cognitivo-interacionista, apresentada pela LT, na perspectiva dos estudos da *referenciação*. Observa-se, assim, mais uma possibilidade de análise a ser explicitada em sala de aula, aliando os conhecimentos lexicogramaticais, semântico-discursivos e contextuais no meio acadêmico, de modo a tornar explícito este conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da escrita e conseqüentemente do letramento acadêmico.

Os resultados evidenciaram a recorrência da estrutura de progressão textual caracterizada no sistema discursivo de periodicidade pela metáfora da onda. Esse sistema contribui para que o fluxo de informação apresente uma regularidade e um ritmo que auxiliam o(a) leitor(a) a compreender melhor o texto.

Quanto à estratégia de progressão temática, destaca-se que a progressão linear simples, modelo também conhecido como padrão “zigue-zague”, foi a mais recorrente, seguida pela progressão com Tema contínuo. Com menor recorrência observou-se a progressão com Tema derivado, e alguns casos de progressão com Tema sintetizador. Essas estratégias estão diretamente relacionadas aos processos referenciais e ao fluxo da informação textual, contribuindo para a organização estrutural, progressão textual e construção de sentidos.

No que diz respeito à progressão referencial, pode-se afirmar que a identificação de como se dá a introdução e o rastreamento dos participantes nos textos selecionados permitiu constatar os principais tipos de referências que fazem

parte das escolhas discursivas e lexicogramaticais dos alunos do primeiro semestre da graduação, bem como permitiu verificar como a progressão referencial contribui para a progressão textual e para que o fluxo de informação do texto, considerando as diferentes etapas do gênero resenha. Nesse sentido, os recursos anafóricos diretos predominaram nos cinco textos analisados em todas as etapas indiscriminadamente. Esse padrão discursivo explicita que os alunos preferem recorrer às estratégias mais conhecidas ou que fazem parte do seu conhecimento implícito sobre os processos de referenciação.

O emprego de referências catafóricas, que estimulam o leitor a olhar para frente, diferentemente das demais situações anafóricas que remetem o leitor a olhar para trás, foram identificadas especialmente na etapa da descrição, ao antecipar a seção ou a parte da obra que serão abordadas em seguida. Já as referências textuais ou anáforas encapsuladoras, que contribuem para a continuidade lógica e argumentativa do texto, apareceram apenas esporadicamente nos textos que constituem o corpus, deixando em evidência uma dificuldade que os alunos possuem no manejo da língua escrita.

Quando à apresentação dos referentes no texto, constatou-se que, predominantemente, esta foi realizada na segunda etapa da oração. Assim, normalmente a informação Nova foi apresentada no Rema e a informação Dada no Tema. Além disso, observou-se que as resenhas que apresentaram maior recorrência de introdução de participantes acompanhadas por um artigo indefinido, condizente com o padrão apresentado no sistema discursivo de identificação, foram aquelas realizadas a partir de filmes (Textos 2 e 4), nas quais predominou seqüências narrativas na etapa da descrição da obra. As resenhas realizadas a partir de artigos (Texto 1 e 3) e de um Boletim informativo (Texto 5) não se enquadram ao padrão de introdução proposto por Martin e Rose (2007), apresentando uma introdução direta do participante ou este acompanhado por um artigo definido, o que pressupõe que o participante introduzido seja do conhecimento partilhado entre autor-leitor.

A partir dos resultados explicitados quanto ao estrato semântico-discursivo, pode-se concluir que os processos de progressão temática e referencial não são independentes, mas codeterminados, isto é, concorrem concomitantemente para a construção da progressão textual e construção de sentidos do texto. A progressão referencial, que se dá numa complexa relação entre linguagem e mundo no discurso,

serve de base para o desenvolvimento de um Tema ou Temas; a progressão temática, por sua vez oferece condições para continuidade referencial e, conseqüente, organização textual. Além disso, verificou-se 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.

Os resultados também evidenciaram a importância de se apropriar do conhecimento referente às variáveis de registro – *contexto de situação* – e do gênero – *contexto de cultura*, para compreender as escolhas que se dão nos estratos semântico-discursivo e lexicogramaticais. Assim, pelos tipos de referências presentes nos textos, pode-se concluir que os alunos têm conhecimento destas estratégias de construção textual, no entanto, é evidente a necessidade de tornar este conhecimento explícito, de modo que suas produções evoluam em termos de qualidades discursivas.

(3) Como a estrutura temática realiza a metafunção textual nas resenhas produzidas pelos alunos e quais os principais Tipos de Temas escolhidos para construir as orações e/ou complexos oracionais e o sentido dos textos?

Os resultados apontaram em todas as resenhas uma maior recorrência de Temas simples em relação aos Temas múltiplos. Da mesma forma, os Temas não-marcados prenominaram nos textos analisados, representando 84% do *corpus*, enquanto os Temas marcados representam apenas 14% e os enfatizados 2%. Essa dificuldade evidenciada nos textos para organizar as orações com Temas múltiplos e Temas marcados poderia estar relacionada ao fato de tratar-se de produções de alunos do primeiro semestre, que se encontram em um processo ainda inicial de escrita acadêmica de textos.

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 mantêm 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.

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) considera Tema tópico. A porcentagem de frequência de Temas ideacionais nos textos analisados foi: sujeito explícito 41%; sujeito gramatical elíptico 24%; predicador 19%; Adjunto 8%; equativo 3%; comentário tematizado 4%; Tema oracional 1% e Oração dependente 0,40%.

Os resultados revelaram que o Tema sujeito é o mais recorrente no *corpus*, constituindo 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%. A recorrência de Temas com sujeito gramatical elíptico também foi evidenciada nos dados, especialmente no Texto 2, característica esta predominantemente na LP, diferentemente do padrão da estrutura da língua inglesa evidenciado por Halliday e Matthiessen (2004).

Embora os Temas textuais possam, em alguns casos, serem antecidos pelos Temas interpessoais, os resultados desta pesquisa demonstraram o padrão apresentado por Halliday e Matthiessen (2004) e Thompson (2014) predominou, isto é, a sequência Tema textual + tema interpessoal + tema ideacional. Além disso, constatou-se que os Temas textuais foram expressos especialmente pelas conjunções aditivas “e”, “mas também”; explicativa “pois”; adversativas “mas”, “porém”; e conclusivas “Assim”, “Portanto” e “enfim”; e os Temas interpessoais por adjuntos modais como “certamente” e “realmente. Por fim, a análise da relação Tema/Rema e das porções de mensagens agrupadas para formar as fases do discurso, permitiu delinear o fluxo discursivo e a progressão temática dos textos que constituíram o corpus desta pesquisa.

(4) *Qual a relação existente entre a progressão textual – temática e referencial- e a estrutura temática na composição do gênero resenha?*

Quanto ao padrão de progressão temática e referencial apresentado no gênero resenha, destaca-se a complementaridade ou codependência existente entre os processos referenciais e o recurso da *periodicidade*. Estas estratégias dizem respeito aos aspectos semânticos da língua e aos processos de progressão temática. Sendo estes últimos voltados à estrutura textual ou à posição ocupada pelo Tema e pelo Rema nas orações. Observou-se que na etapa do “contexto” houve um predomínio do padrão de progressão com tema contínuo, enquanto que nas demais etapas, que corresponderiam a maior parte do texto, predominou o padrão “zigue-zague” ou padrão linear simples.

Ao identificar e refletir sobre os processos de progressão textual e estrutura temática por meio da sistematização de dados proposta nesta tese, 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.

Com relação aos processos referenciais, observou-se também que a introdução de participantes no discurso apresentou uma diferença significativa dependendo do gênero da obra-fonte resenhada, no que se refere especialmente ao uso de artigos definidos ou indefinidos. As resenhas realizadas a partir de obras nas quais predominavam padrões narrativos, apresentaram a introdução de participantes por meio de artigos indefinidos, enquanto que as resenhas de artigos científicos e do Boletim epidemiológico mantiveram o que Martin e Rose (2007) consideram uma aparente anomalia, que seria introduzir um participante por artigo definido ou pelo próprio participante. Assim, da mesma forma que se percebeu o quanto o gênero textual interfere nas escolhas de padrões referenciais e temáticos, a natureza da obra-fonte e o interlocutor que se tem em mente interferem nas escolhas que o aluno faz ao resenhar determinado texto.

A análise das funções textuais-discursivas possibilitou um maior entendimento dos processos referenciais mais usados pelos alunos na produção das resenhas, destacando-se, dentre outras, a função de “organização de partes do texto”, especialmente na etapa de descrição da obra resenhada; e a “ativação/realização na memória”, que explicita a relevância de se considerar o leitor em potencial do texto produzido, no caso dos textos analisados – o professor, bem como reitera a importância de se trabalhar os diferentes tipos de referências que podem ser usados para introduzir ou retomar referentes ou objetos de discurso no texto.

Ainda com relação às funções textual-discursivas, concluiu-se que uma das maiores dificuldades dos alunos refere-se à “marcação de heterogeneidade discursiva”, o que ficou ainda mais saliente por tratar-se de resenhas. Neste gênero, espera-se que o aluno avalie uma obra e para isso ele precisa marcar adequadamente o que corresponde ao seu discurso e ao discurso do autor da obra-fonte, bem como precisa relacionar a obra resenhada com outras obras que abordem a mesma temática. Essa questão reforça ainda mais a relevância de se trazer essas discussões para a sala de aula e tornar o conhecimento em relação a esses processos explícitos.

Os resultados desta pesquisa (Temas não-marcados 84% e Temas marcados 14%) diferenciam-se dos resultados encontrados por Fuzer e Bárbara (2014), Mckenna (1997) e Gosden (1993). Segundo Fuzer e Barbara (2014), ao comparar o trabalho delas com os resultados desses outros dois trabalhos, constatase que a média de Temas tópicos não-marcados ficaria entre 65,05% e 79,20%, enquanto a frequência de Temas tópicos marcados ficaria entre 18, 30% e 34, 95%. De acordo com as autoras, a maior diferença constatada entre a pesquisa delas e os estudos de Mckenna (1997) e Gosden (1993) deu-se entre os textos analisados do gênero relatórios (MCKENNA, 1997), pois em relação à análise dos artigos científicos em inglês (GOSDEN, 1993), houve pequena variação. Esta diferença poderia ser atribuída aos gêneros analisados. Assim, a partir destes estudos e dos resultados da presente tese ratificam a conclusão de Ventura e Lima-Lopes de que “cada gênero possui seus próprios padrões temáticos, os quais, por sua vez, estão relacionados aos propósitos comunicativos de cada gênero” (VENTURA E LIMA-LOPES, 2002, p. 13).

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 ES uma proposta de análise da organização textual a partir da análise dos *contextos de cultura e de situação*, que passe pela progressão textual, contemplando tanto a progressão temática quanto a progressão referencial, e aprofunde-se minimamente no entendimento das estruturas temáticas para a construção de sentidos.

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. Como contribuição, oferece-se subsídios teóricos e práticos para uma maior compreensão dos processos de progressão textual e estrutura temática presentes em textos produzidos por alunos do primeiro semestre. Essas constatações reforçam a importância de se desenvolver um trabalho que contemple os diferentes gêneros acadêmicos, cuja análise seja realizada a partir dos diferentes estratos textuais, considerando além do contexto de produção, os aspectos semânticos, discursivos e lexicogramaticais. Assim, a sistematização dos resultados poderá embasar futuras propostas didático-metodológicas para trabalhar com a escrita e análise textual/discursiva na graduação.

Como limitação deste estudo destaca-se: (1) o fato de que pelo número reduzido de textos analisados e por não trazer dados de todas as 24 unidades da UERGS não se pode apresentar conclusões gerais ou um diagnóstico mais abrangente sobre a estrutura temática e referencial das produções textuais do gênero resenha da totalidade dos alunos do primeiro semestre, bem como de suas dificuldades; (2) o fato de contemplar apenas a metafunção textual, ao invés de contemplar também as metafunções ideacional e interpessoal. No entanto,

considerando tanto uma situação – número reduzido de resenhas analisadas – quanto a outra – análise das três metafunções ideacional, interpessoal e textual, não se pode afirmar que a pesquisa tenha saído prejudicada, uma vez que esta se voltou mais especificamente para a análise sistêmico-funcional e sociointeracionista dos processos de referência e de progressão e estrutura temática, numa perspectiva qualitativo-interpretativa.

Como indicativos para pesquisas futuras, poder-se-ia explorar mais detalhadamente as metafunções ideacional e interpessoal, respectivamente, em resenhas para olhar mais especificamente para os sistemas de *Conjunção*, *Negociação* e *Avaliatividade*, bem como uma proposta de sistematização dos dados contemplando outros gêneros acadêmicos, a partir de textos produzidos em diferentes momentos da graduação. Além disso, após apresentar e discutir os resultados desta pesquisa com a comunidade acadêmica ou pelo menos com os alunos envolvidos na pesquisa, propor a produção de novas resenhas, a fim de analisar mais efetivamente se o conhecimento tornado explícito em relação aos processos de progressão textual e estrutura temática analisados nesta tese contribuem efetivamente para o processo de aprimoramento da escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. Une approche textuelle de l'argumentation: schema, séquence et phrase périodique. In: DOURY, M.; MOIRAND, S. **L'Argumentation Aujourd'hui**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. 2004, p.77-102.

ALVES, A.S.S. **Anáforas indiretas – uma rediscussão dos critérios classificatórios**. 2009. 115p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

APOTHÉLOZ, D. "Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques". In: BERRENDONNER, A. e M-J REICHLER-BEGUELIN (eds). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**. Neu châtel: Université de Neuchâtel, 1995, pp. 143-173.

_____. Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle: modes d'expansion syntaxique, techniques métalangagières, grandeurs discursives manipulées, etc. In: BOUCHARD, R.; DE GAULMYN, M.-M.; RABATEL, A. (éds). **Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 49-66, 2001.

APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, M., BIASI-RODRIGUES, B; CIULLA, A. (orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.131-76.

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUÉLIN, M.-J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; M.-J. REICHLER-BÉGUÉLIN (eds) **Dusyntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores**. Neuchâtel: Institute de linguistique de l'Université de Neuchâtel, **TRANEL**, nº 23, 1995, p.227-271.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) Enunciatiava(s)**. Traduzido por Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Campinas: Caderno de Estudos Lingüísticos, 1990. p. 25-42.

_____. **Palavras incertas**. Campinas: editora Unicamp, 2001.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Texto original de 1952-1953, publicado em edição póstuma em 1979).

BARBARA, L. & GOUVEIA, C. A. M.. 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, 2001.

GOUVEIA, C. A. M.; BARBARA, L. Marked or unmarked, that is not the question. the question is: where's the theme?. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n.46, p. 155-177, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7399/6797>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Linguística Sistêmico-Funcional para análise de discurso um panorama introdutório. In: **Cadernos de linguagem e sociedade**, 10(1), 2009, p. 89-107.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre a aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BATISTA, E. A. **Identidades de docentes brasileiros e suas representações discursivas em charges**. 2014. 208 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BENTES, A.C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

BERGMAN, P.L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: vozes, 1995.

BERRENDONNER, A. **Note sur la contre: inférence**. Cahiers de Linguistique Française, Genève, v.7, p. 259-277, 1986.

BHATIA, V. K., Genre Analysis Today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**. 75(3), 1997, p. 629-652.

BLUHDORN, H; ANDRADE, M.L. da. Tendências recentes da Linguística Textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, H. P e KOCH, I.G.V. **Linguística Textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p.17 a 37.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, F. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 12, n. 1, 2012, p. 119-140.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões referenciais: uma proposta classificatória**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 44, 2003, p. 105-118.

_____. **Anáforas encapsuladoras:** traços peculiares aos rótulos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 21, 2006, São Paulo. Anais ... São Paulo: USP, 2006.

_____. **Referenciação:** Sobre Coisas Ditas e Não Ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTI, M. C. ; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Nº 17, 1991, p 133-144.

CEP/UFRGS – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. <http://www.ufrgs.br/cep/>. Acesso em 20 jun.2015.

CIULLA, A. **Os processos de referência e suas funções discursivas:** o universo literário dos contos. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

CHAROLLES, M. Associative anaphora and its interpretation. **Journal of Pragmatics**, vol.31., nº 3, 1999, p.307-10.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Normam K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: terias e abordagens.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006.

CONTE, M. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. , RODRIGUES, B & CIULLA, A (orgs.).**Referenciação.** São Paulo: Contexto, p.177-190, 2003.

COSTA, M.H.A. **Acessibilidade de referentes:** um convite à reflexão. 213 p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. A. F. da, *et al* (org.). **Linguística funcional:** teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DANEŠ, F. Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Daneš, ed. **Papers on Functional Sentence Persepective** (106-128). Prague: Academia /The Hague: Mouton, 1974.

_____. On linguistic analysis of text structure. **Folia Linguistics** 6., 1970, p. 72-78.

DOLZ, J. *et.al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter, 1994.

_____. **An introduction to systemic functional linguistics**. Londres: Pinter Publishers, 2004.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: DIJK, Teun A. Van. (ed.). **Discourse as Structure and Process**: Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction. London: Sage. v. 1:230-256, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FLORES, Bianca Simões; CRUZ, Lucas Saldanha; FUZER, Cristiane. ESTRUTURA TEMÁTICA EM TEXTOS CIENTÍFICOS DA ENGENHARIA CIVIL. **Revista Temporis**, v. 13, n. 1, p. 6-24, 2014.

FREGE, G. Sobre o Sentido e a Referência. In: FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 61-86.

FUZER, C. e CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, C; Contexto e léxico-gramática em interação: análise de uma sentença condenatória. **Letras 40**, 2010, p. 113-132.

FUZER, C; BARBARA, L. Estratégias de progressão temática com temas tópicos não marcados em artigos científicos da Engenharia Civil. In: **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 113-142, jul./dez. 2014 115. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/6358/5380>. Acesso em 15 maio 2016.

FUZER, C. *et.al.* *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, 2012, 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.

GARDNER, S. e NESI, H. A Classification of Genre Families in University Student Writing. In: **Applied Linguistics**. volume 34 (1): 25-52, 2013. Disponível em: <http://applied.oxfordjournals.org/content/early/2012/06/26/applin.ams024.abstract>. Acesso em: 10 abr. 2016.

GEIGER, Paulo. **Novíssimo Aulete**: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Lexikon Editora. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/hipostasiar>. Acesso em 15 maio 2016.

GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GOSDEN, H. Discourse functions of subject in scientific research articles. **Applied Linguistics**, v. 14, n. 1, p. 56-75, 1993.

GOUVEIA, C. A.M. **Escrita e ensino**: para além da gramática, com a gramática. 2008. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8316.pdf>. Acesso em 18 ago.2016,

_____. **Texto e Gramática**: uma introdução à linguística sistêmico- funcional. In: Matraca, RJ, v. 16, n. 24, p.13-47, jan.\jun.2009.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the function of language**. London: Edward Arnold, 1973.

_____. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (Org.). **Novos horizontes em linguística**. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 134-160.

_____. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

_____. **Language, contexto, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. "The notion of" context" in language education." **Amsterdam Studies in the theory and history of linguistic Science**. Series 4, 1999, p. 1-24.

_____. **An introduction to functional linguistics**. 2nd. Ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. **El lenguaje como semiótica social**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1978[2001].

_____. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

_____. **Language of science**. Continuum: Lomdom, 2004.(Volume 5 in the Collected Works of M. A. K. Halliday)

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. London: Hoder Education, 2004.

_____. **Systemic functional grammar**: A first step into the theory. (2009). Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Christian_Matthiessen/publication/265398862_SYSTEMIC_FUNCTIONAL_GRAMMAR_A_FIRST_STEP_INTO_THE_THEORY/links/54b513ef0cf28ebe92e4bacf.pdf, Acesso em 10 jul.2016.

- _____. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Cohesion in spoken and written english**. Londres: Longman, 1976.
- _____. **Cohesion in English**, London: Longman, 1985.
- _____. Part A. In: _____; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HASAN, R. The Structure of a Text. In: HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. **Language, Context and Text**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 52-69.
- _____. Situation and the definition of genres. **ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES**, v. 43, p. 127-127, 1994.
- JOHNS, A. M. *et. al.* Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. **Journal of Second Language Writing**, v.15, n.3. 2006. p. 234 - 249.
- KRESS, G. Genre as Social Process. **The powers of literacy: A genre approach to teaching writing**, 1993. 22-37.
- KOCH,I.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. **Coesão Textual**. 4.ed. São Paulo:Contexto,1991.
- _____. **Linguística textual: retrospectiva e perspectivas**. In: ALFA, SP, no. 41, p. 67-78, 1997.
- _____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. In: **DELTA**. Vol. 15, nº Especial, 1999, p. 165-180.
- _____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, M. C. (Org.) **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- _____. *et.al.* (org) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. In: **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte. V.16, n. 1, p. 201-213, jan./jun., 2008.
- _____. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. **revista investigações**, v. 21, n. 2, 2008a. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1446>. Acesso em 16 set. 2016.

_____. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. In: **Veredas: Revista e Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, nº1, 2009, p. 29 a 42.

_____. **As tramas do texto**. – 2 ed – São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I.V. & ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I.V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A.**, v. 14, p. 169-190, 1998. (número especial).

KRESS, G. Considerações de caráter cultural na descrição lingüística: para uma teoria social da linguagem. In: PEDRO, Emília R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 47-76.

LEITE, A. P. R. *et al.* Ética na Pesquisa em Administração – Reflexões junto aos Pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. XXXIII ANPAD, São Paulo/SP, 19 a 23 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ756.pdf>. Acesso em 20 dez. 2015.

LIMA-LOPES, R.E. Padrões Temáticos em Cartas de Negócios. Trabalho apresentado no 6º CBLA (Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada) – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Linguistique pour le texte littéraire**. Paris: Armand Colin, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Produção Textual: análise de gênero e compreensão**. . – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. Koch, I. V. [et.al.](#) (org) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARTIN, J. R. **English text - systems and structure**. Philadelphia: Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

_____. Analyzing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F; MARTIN, J. (Ed.). **Genre and Institutions**. London: New York: Continuum, 1997. p. 3-39.

_____. ;ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2nd ed. London: Continuum, 2007.

_____. **Genre Relations: mapping culture**. London: Equinox. 2008.

_____. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School.** London: Equinox, 2012.

McKENNA, B. How Engineers Write: An Empirical Study of Engineering Report Writing. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 189-211, 1997.

MEURER, J.L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros – teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde** (2a edição). SP-RJ: Hucitec-Abrasco, 1994.

MÓDOLO, M.; OLIVEIRA, A.V. Agraciamento da Grande Medalha da Inconfidência a João Stédile sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional. **Acta Scientiarum.** Language and Culture Maringá, v. 38, n. 2, p. 169-182, Apr.-June, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/lusip/Downloads/29274-139317-1-PB.pdf>. Acesso 09 ago.2016.

MOYANO, E.I. (Org.) **Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura.** Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. 2013. Disponível em: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/598/aprender-ciencias-y-humanidades-una-cuestion-de-lectura-y-escritura.html>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, v.10, n.2, p.329-338, 1994.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado Aberto, 2001.

MONDADA, L. **Pour une approche conversationnelle dès objets de discours.** Boletim da ABRALIN, v. 26, n.esp., p.66-70, 2001.

_____. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. In: TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), n.23, 1995, p.273-302. Tradução para o português : **Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação.** In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.) Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

MONTEIRO, F. M. F. A metafunção textual no gênero carta ao leitor. **Anais do XVI CNLF.** Vol. XVI, Nº 04, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/179.pdf. Acesso em 07 jun. 2015.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics.** Tese (Doutorado em inglês/linguística aplicada) – Programa de Pós-graduação em Letras/Inglês. UFSC, Florianópolis, 1995.

_____. A Visão de Editores Sobre o Gênero Resenha Acadêmica. **Intercâmbio.** São Paulo: PUCSP, 1998, p.127 - 135.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, K. S. Brito (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** (Volume com as conferências apresentadas durante o II SIGET - Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais, realizado em União da Vitória, nos dias 05 e 06 de agosto de 2004.) Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 179-202.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. O conceito de “estrutura potencial de gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTAROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R.. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial 15, 2010.]

Navarro, F. **Análisis Histórico del Discurso. La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989).** Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; ABRAMOVICH, A. L. La reseña académica. En Natale, Lucía (coord.). **En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales.** Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NUNES, L. P. **As conjunções but e mas em textos ficcionais originais e traduzidos: uma análise tridimensional com base na linguística sistêmico-funcional.** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIONI, R. C. **Tema e N-Rema: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional.** 2010. 196f. Tese (Doutorado em Letras – Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

RAMALHO, V. C. V. S. **Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos: Um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília (UnB), 2008.

RODRIGUES, R. Rego. A estrutura temática em A HORA DA ESTRELA. Revista Eletrônica de Linguística, Volume 6, nº 1 – 1º Semestre 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em 02 jun.2016.

RONCARATI, C. **Cadeias do texto: construindo sentidos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School.** Equinox, 2012.

SANTOS, S. S. dos. **A Retextualização em Inglês/Língua Estrangeira em Contexto Acadêmico na Perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.** Porto Alegre: UFRGS. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SCHNEUWLY, M. Genre et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y (org.) **Les interactions lecture-écriture.** Bern: Peter Lang, pp.155-114.

SILVA, W. R. **Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico-funcional.** XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Alfal 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/7820788/consideracoes_sobre_o_contexto_de_cultura_na_linguisticasistêmico-funcional. Acesso em 21 jun 2016.

SILVA, W. R.; ESPÍNDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmicofuncional? In: **Revista da Anpoll**, Florianópolis. n. 34. Jan, Jun, 2013. Pp. 259-307.

SIPPERT, L. **Estratégias referenciais na construção de resumos informativos de artigos acadêmicos.** In: ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS CULTURAIS – SILLPRO- ESPAÇO, TERRITÓRIO E REGIÃOII, 2014. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/II-Sillpro-Trabalhos-Completos_3.pdf . Acesso 21 nov. 2015.

SIPPERT, L. *et al.* **Funcionalismo: deslocamentos teórico-metodológicos entre Malinowski e Halliday.** In: Anais do Salão do Conhecimento UNIJUÍ, XX Jornada de Pesquisa, 2015. (Ensaio teórico) Disponível em: <file:///C:/Users/lusip/Downloads/4726-20608-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **A referenciação na construção da coerência em textos produzidos em contexto acadêmico.** In: Salão do Conhecimento UNIJUÍ, XXI Jornada de Pesquisa, 2016. (Resumo expandido) Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/viewFile/7299/6067>. Acesso em: 12 out. 2016.

SIQUEIRA, C.P. **Análise temática em estudos de tradução: o caso dos relatórios anuais de empresas brasileiras.** Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2000.

SOUZA, S.M.P. de. **A organização da mensagem em anúncios e cartas de pedido de emprego – um estudo transcultural.** Tese de Doutorado. PUC-SP, 1997.

STEGER, H. Über Textsorten und andere Textklassen. In: **Textsorten und literarische Gattungen**, 1983.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 3rd ed. New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 2014.

TRAVAGLIA L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

UERGS. Site institucional. Disponível em: <http://www.uergs.edu.br/index.php?action=estruturaFisica.php>. Acesso em 05 jan. 2016.

VENTURA, C. S. M. e LIMA-LOPES, R. E. O Tema: caracterização e realização em português. **DIRECT Papers**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2002.

VIAN JR., O. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmico-funcional. In: **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes, p. 147-161, 2001,

_____. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

VIAN JR., O.; LIMA-LOPES, R. E. de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de Gêneros textuais. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 29-45.

VIAN JR, O. Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. In: **Revistas Linguagem em (Dis)curso**, vol. 9, nº 2, Mai/Set, 2009. Disponível em: < <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0902/07.htm> >. Acesso em: 8 Mar. 2015.

VIAN JR, O; MOREIRA-FERREIRA, M. Caroline. Gêneros do discurso em transformação: um estudo comparativo da estrutura potencial dos gêneros diário e blog sob a perspectiva sistêmico-funcional. In: **The Specialist**, vol. 28, nº 2 (117-136) 2007. Disponível em: < http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/28_2_2007/ARTIGO1_VIANJR&MOREIRA-FERREIRA.pdf >. Acesso em: 9 jun. 2016.

VIAN JR., O; IKEDA, S. N. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1: jan./jun, 2009. p. 13-32.

_____. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 1, p. 13-32, 2012.

VIAN JR., O; MENDES, W. V. O sistema de conjunção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação. In: CABRAL, S.R.S.C; BARBARA, L. Estudos sistêmico-funcionais: desdobramentos e interfaces. **Letras**, n. 50, v. 25, jan./jun., 2015, p. 163-186.

ZAMPONI, G. Estratégias de construção de referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 169-195.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “**Estudo dos processos de referenciação em textos de alunos do ensino superior na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)**”, de autoria de Luciane Sippert, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lucia Rottava.

O objetivo geral desta pesquisa é “analisar a referenciação e a organização temática em resenhas produzidas por alunos dos primeiros semestres no Ensino Superior, considerando o contexto de cultura e o contexto de situação”. A motivação deste estudo foram as dificuldades enfrentadas por alunos, ao produzirem textos que exijam rigor acadêmico, e o interesse por entender como o estudo da *referenciação* e organização temática podem subsidiar o trabalho com a escrita acadêmica.

O corpus da pesquisa é constituído de um texto escrito do gênero textual resenha, produzido em sala de aula e disponibilizados pelos alunos, no semestre subsequente, após a finalização da disciplina e/ou atribuição do conceito final. Os alunos serão contatados individualmente. Os textos serão recolhidos pelo professor que ministrou a disciplina, que os entregará à pesquisadora, juntamente com uma cópia do presente termo. Todos os textos disponibilizados constituirão estritamente o banco de dados deste projeto de pesquisa.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa não acarretará em qualquer penalidade.

Para evitar qualquer tipo de constrangimento, a(s) pesquisadora(s) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Reitera-se que a análise das produções textuais será realizada a partir dos critérios teóricos da Linguística Textual e Linguística Sistêmico-Funcional, a partir dos seguintes procedimentos:

1. Análise dos dados/textos a partir de dois estratos contextuais que envolvem o texto, quais sejam: (1) o contexto de cultura e sua realização em gêneros, e (2) o contexto de situação/registro.
2. Organização dos dados/textos separando as orações que constituem os textos.
3. Identificação do(s) tipo(s) de Tema(s) e o Rema das orações.
4. Identificação dos tipos de processos de *referenciação* construídos nos textos.
5. Análise da construção do Tema e do Rema a partir dos processos de *referenciação*, a fim de entender a relação existente entre a *progressão referencial* e a *progressão temática*.
6. Identificação das dificuldades observadas nos textos com relação aos processos de *referenciação* e organização temática.

A pesquisa trará benefícios indiretos aos participantes, pois pretende-se por meio desta entender melhor os processos de *referenciação* e organização temática presentes em resenhas em contexto acadêmico. Tais resultados apresentarão os processos de *referenciação* e tematização mais recorrentes nos textos, diagnosticando dificuldades relacionadas à organização textual destes, bem como explicitando outras possibilidades de construção discursiva textual. Entende-se também que este “diagnóstico” poderá subsidiar o planejamento de propostas de intervenção no Ensino Superior, a fim de melhorar os

processos de leitura e escrita e, conseqüentemente, o letramento acadêmico dos alunos da instituição.

Os resultados serão encaminhados pela(s) pesquisadora(s) à instituição na qual a pesquisa está sendo desenvolvida, após a disponibilização da tese pelo Sistema Digital de Bibliotecas da UFRGS, a fim de que a mesma seja disponibilizada aos alunos participantes, professores recrutadores e demais interessados.

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Em caso de dúvidas, poderei chamar algum representante da pesquisa, a partir dos seguintes contatos:

Telefone: (51) 8138 6108 / (51) 3273 5324, E-mail: luciarottava@yahoo.com.br

Telefone: (55) 99 99 79 85, Email: lucianesippert@uergs.edu.br

Comitê de ética em pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)

Telefone: (51) 3308 37 38, E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro, Porto Alegre/RS.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

	/ /
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa	Data
	/ /
Luciane Sippert Pesquisadora	Data
	/ /
Lucia Rottava Pesquisadora Orientadora/Responsável	Data

APÊNDICE B – ANÁLISE DA ESTRUTURA TEMÁTICA DOS TEXTOS

TEXTO 1 (T1_PED_SFP)

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não-marcado(TNM) ou Enfatizado (TE)	Simple (S) ou Múltiplo (M)	Textual	Interpessoal	Ideacional ou Tópico	
(01)	TNM Sujeito/ Participante	S			Esta resenha	será realizada partindo de um estudo do seguinte artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária.
(02)	TNM Participante /Sujeito Elíptico	S			[o artigo]	Foi escrito por Luiza Moraes e Clarice Camargo.
(03)	TNM Participante /Sujeito	S			Este artigo	relata uma experiência com uma turma de 6° ano sobre leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs)
(04)	TNM Participante /Sujeito	S			A proposta deste trabalho,	é que os alunos possam desenvolver o gosto pela leitura, formando leitores com grandes conhecimentos literários, e com bom desempenho ao utilizar os recursos tecnológicos.
(05)	TNM Participante /Sujeito	S			O artigo	possui um breve resumo, introdução, um bom referencial teórico para fundamentar a ideia do trabalho realizado pelas autoras, contém também, alguns anexos dos exemplos das postagens que os alunos fizeram no ambiente virtual moodle.

(06)	TNM Participante /Sujeito	S			Este trabalho	nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas,
(07)	TNM Participante /Sujeito	M	e		isso	deve ocorrer desde pequenos,
(08)	TM Comentário Tematizado	M	pois		é fundamental formar cidadãos leitores,	para ter uma sociedade culta e inteligente.
(09)	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,
(10)	TNM Participante /Sujeito	M	que ^{80*}	certamente	que	trariam benefícios maravilhosos para o futuro, tanto profissional como intelectual.
(11)	TNM Participante /Sujeito	S			A leitura	faz com que nos tornemos cidadãos críticos, reflexíveis nas tomadas de decisões
(12)	TM Comentário Tematizado	M	e	pensando nisso	é que as autoras,	de maneira inteligente, propuseram duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano,
(13)	TM Circunstância/ Adjunto	S			primeiro	seriam feitas leituras compartilhadas
(14)	TM Circunstância/ Adjunto	M	e		depois	as leituras autônomas, aproveitando o avanço da tecnologia, proporcionaram uma nova metodologia de trabalho, de utilizar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
(15)	TNM Participante /Sujeito elíptico	S			[as autoras]	Começaram o trabalho, promovendo um fórum de discussão sobre a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati,
(16)	TNM Participante /Sujeito	S			Isso,	no ambiente moodle, que oportunizou a interação dos alunos, um bom desenvolvimento na comunicação e na maneira de interpretar o

⁸⁰ *Em orações elaboradas hipoteticamente (adjetivas explicativas), o pronome relativo é Tema textual e tópico simultaneamente (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

						que leram sobre a obra,
(17)	TNM Processo/ Predicador	S			sabendo que o uso das TICs	oferece ferramentas para potencializar o ensino/aprendizagem, a interação, e o interesse de aprender mais sobre novos mecanismos de estudo.
(18)	TNM Processo/ Predicador	S			Estudando este artigo,	[eu] entendo que o objetivo das escritoras foi alcançado,
(19)	TNM Processo/ Predicador	M	no sentido de que		houve melhoria	nas leituras, nas interpretações, na hora em que os alunos se pronunciavam para dar a opinião referente à obra em questão,
(20)	TNM Processo/ Predicador	M	pois		tinha alunos	que na sala de aula tinham dificuldade de falar e no ambiente virtual conseguiam se expressar com mais facilidade.
(21)	TNM Participante /Sujeito Elíptico	M	Porém,		[eu]	sinto que faltou colocar nos anexos dos exemplos,
(22)	TNM Participante /Sujeito	S			o dialogo das professoras	interagindo com os alunos no fórum de discussão,
(23)	TE Equativo	M	e até mesmo para		esclarecer as dúvidas se a obra A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati,	era fábula ou não.
(24)	TNM Participante /Sujeito Elíptico	S			[eu] (o resenhador)	Recomendo a leitura, e o estudo deste artigo, uma vez que ele é de fácil compreensão, e seu tema é de suma importância,
(25)	TNM Processo/ Predicador	S			faz-se necessário	resgatar a leitura nas nossas ações diárias,
(26)	TNM Participante /Sujeito Elíptico	M	e também		[nós]	devemos estar evoluindo junto com o surgimento as novas tecnologias,

(27)	TNM Processo/ Predicador	S			visando	que estas ferramentas abram portas para um futuro fantástico e de grandes oportunidades.
------	--------------------------------	---	--	--	----------------	--

TEXTO 2 (T2_PED_SFP)

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não- marcado(TNM) ou Enfatizado (TE)	Simples (S) ou Múltiplo (M)	Textual	Interpessoal	Ideacional ou Tópico	
(01)	TNM Participante/ /Sujeito	S			O filme	que se passa no ano de 1994
(02)	NM Participante/ Sujeito Elíptico				[o filme]	relata histórias de jovens em uma realidade impactante de uma cidade chamada Long Beach, localizada nos Estados Unidos
(03)	TNM Participante/ Sujeito	M	*que		que	é reconhecido como o país da liberdade.
(04)	TNM Participante/ Sujeito	S			Todos eles	tinham várias realidades diferentes,
(05)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico		e		[eles]	lutavam por igualdade, respeito,

(06)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	e		[eles]	não tinham o menor interesse em estar na escola,
(07)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[todos eles]	totalmente desmotivados, e com famílias com histórias muito fortes.
(08)	TM Circunstância/ Adjunto	S			Nesta cidade	vivia uma jovem chamada Eva,
(09)	TNM Participante/ Sujeito	M	*que		que	desde muito pequena presenciou cenas de violência com seus familiares,
(10)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	até mesmo		[ela]	viu seu pai ser preso por “policiais” dentro de sua própria casa.
(11)	TNM Participante/ Sujeito	S			Eva	quando grande já no 2ºano do Ensino Médio, era da turma que tinha apenas alunos
(12)	TNM Participante/ Sujeito	M	*que		que	saíram do reformatório, problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis.
(13)	TM Circunstância, Adjunto	S			Com a chegada de Erin Gruwell	a nova professora da turma com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação
(14)	TNM Participante/ Sujeito	S			ela	fez a diferença, mesmo com todos duvidando de sua capacidade e mesmo depois de todos os obstáculos encontrados,
(15)	TNM Participante/ Sujeito	S			ela	persistiu.
(16)	TNM Participante/ Sujeito	S			A professora	não desistiu
(17)	TNM Participante/	M	e		[ela]	continuou as tentativas de conquistar a atenção dos alunos,

	Sujeito Elíptico					
(18)	TNM Participante/ Sujeito	S			ela	entra na realidade deles,
(19)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico				[ela]	os deixa escrever sobre seus problemas e sua vida,
(20)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	assim ,		[ela]	conhece a realidade de cada um.
(21)	TM Circunstância/ Adjunto	M	Então		no decorrer do ano letivo	as novidades que a senhora Gruwell preparava, mesmo sem apoio da direção escolar e de alguns professores,
(22)	TM Comentário Tematizado	S			eram cada vez mais esperadas	pelos alunos,
(23)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[ela]	mostrou que com carinho, companheirismo e atenção,
(24)	TNM Participante Sujeito	S			eles	tinham uns aos outros,
(25)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	assim como		[nós]	vimos nos capítulos estudados,
(26)	TNM Processo/ Predicador	M	como		ser	um bom professor
(27)	TNM Participante/ Sujeito	M	e como		ele	deve de fato agir.
(28)	TM Circunstancial/	S			No final do ano,	a professora deu a ideia de escreverem os diários,

	Adjunto					
(29)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			onde (sic.) [os diários]	foram publicados por diversos jornais, sempre os motivando.
(30)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	Enfim,		[eles]	tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade
(31)	TNM Participante/ Sujeito	S			que	contava todas as suas histórias,
(32)	TNM Participante/ Sujeito	M	inclusive		a [história] de que muitos foram os primeiros de suas famílias	a entrarem em uma Faculdade,
(33)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[eles]	sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então.
(34)	TNM Participante/ Sujeito	S			Isso	foi tão significativo na vida destes alunos
(35)	TM Circunstância/ Adjunto	M	que		até hoje,	fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade.
(36)	TM Circunstância/ Adjunto	M	Por fim,		depois de toda essa análise do filme,	vimos todos os processos dos capítulos que estudamos.
(37)	TM Processo/ Predicador	S			Mostrando-nos	que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias,
(38)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	mas		[ele]	vai também saber como aplicar,

(39)	TNM Processo/ Predicador	M	e como		mudar	a realidade dos alunos em sala de aula,
(40)	TNM Processo/ Predicador	S			aprendendo	todos juntos.

TEXTO 3 (T3_AGRO_TP)

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 artigo resenhado	tem como titulo: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola,
(02)	TNM Participante/ Sujeito/elíptico	M	e		[o artigo]	tem como autora Nádía Luzia Balestrin,
(03)	TNM Participante/ Sujeito	M	*que		que	é mestre em sociologia pela UFPR, e professora na área de ciências sociais do Centro Universitário autônomo do Brasil.
(04)	TNM Participante/ Sujeito	S			O artigo	faz uma reflexão agroecológica,
(05)	TNM Participante/ Sujeito	M	*que		que	critica o atual sistema de agricultura convencional,
(06)	TNM Participante/	M	e		[a reflexão agroecológica]	traz com isso a ciência agroecológica como uma inovadora

	Sujeito/elíptico					alternativa de produção.
(07)	TNM Participante/ Sujeito	S			O público alvo do artigo	são agricultores, estudantes de ciências agrárias e empresas que comercializam insumos agrícolas.
(08)	TNM Participante/ Sujeito	S			O tema abordado	é muito pertinente a ser estudado no contexto em que o curso de Agronomia se insere.
(09)	TNM Participante/ Sujeito	S			O artigo	foi organizado em quatro seções.
(10)	TNM Participante/ Sujeito	S			A primeira seção,	com o título de introdução, trata das ideias iniciais, em torno da agroecologia e como se deu a constituição deste novo paradigma agrícola,
(11)	TNM Participante/ Sujeito/elíptico	M	e também		[a primeira seção]	buscou caracterizar a agricultura convencional, com as adoções de tecnologias, desigualdade social, e práticas não conservacionista, e quais suas consequências,
(12)	TNM Participante/ Sujeito	M	e com		isso	colocando a agroecologia como um fator determinante para a invocação da sustentabilidade para sistemas agrícolas (BALESTRIN, 2016).
(13)	TM Participante/ Sujeito	S			A segunda seção	traz o título de: Agricultura e sustentabilidade, um desafio para o século XXI.
(14)	TM Circunstância/ Adjunto	S			Nesta seção	é trazido um comparativo, entre os sistemas produtivos de base convencional e agroecológica, elencando os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos.
(15)	TNM Processo/ Predicador	M	----- assim		Apontando	como se deu o impulso principal, para se difundir a sustentabilidade produtiva, e a diferenciação existente entre os dois modelos produtivos abordados.
(16)	TNM Participante/ Sujeito	S			A terceira seção,	com o título de: Agroecologia: um novo paradigma retrata como se faz a construção desta nova proposta produtiva sustentável.

(17)	TNM Participante/ Sujeito	S			Essa nova proposta agroecológica, colocando	traz um novo exemplar agrícola,
(18)	TNM Processo/ Predicador	S				o agricultor como ator principal,
(19)	TNM Processo/ Predicador	S			fazendo	sua atuação de extrema importância,
(20)	TNM Processo/ Predicador	S			tendo	ação ativa nos diversos componentes do agroecossistema.
(21)	TM Oração dependente	S			Como resultado dessa nova relação do agricultor com o agroecossistema,	ele passa a desenvolver práticas conservacionistas sustentáveis para produzir,
(22)	TNM Processo/ Predicador	S			trazendo	um maior equilíbrio para o ecossistema envolvido.
(23)	TNM Participante/ Sujeito	S			A última seção,	que traz as considerações finais,
(24)	TNM Participante/ Sujeito elíptico	S			[a última seção]	elucida as principais ideias debatidas nas seções anteriores,
(25)	TNM Processo/ Predicador	S			colocando	a agroecologia como algo além de apenas uma prática alternativa,
(26)	TNM Processo/ Predicador	S			colocando-a	como um processo revolucionário,
(27)	TNM Participante/ Sujeito	M	*que		que	seria capaz de resolver muitos problemas do atual modelo produtivo.
(28)	TNM Processo/ Predicador	M	----- também		Colocando	como seriam importantes que fossem desenvolvidos mais estudos científicos voltados a (sic) agroecologia, e não apenas

						voltados ao agronegócio.
(29)	TNM Participante/ Sujeito	S			A importância homem e natureza	foram também colocadas em destaque na conclusão,
(30)	TNM Participante/ Sujeito elíptico	M	e de que		[destaque na conclusão]	a agroecologia se faz uma alternativa interessante para pequenos agricultores familiares,
(31)	TNM Participante/ Sujeito	M	*que		que	produzem em pequena escala.
(32)	TNM Participante/ Sujeito	M	Por fim,		a autora	coloca o movimento de transição agroecológica
(33)	TNM Participante/ Sujeito	M	como		o principal motivo	de trazer esse novo paradigma para a realidade da agricultura.
(34)	TNM Participante/ Sujeito	S			O artigo	traz em sua estruturação um bom referencial teórico,
(35)	TNM Participante/ Sujeito	M	no entanto		algumas referências	estão desatualizadas,
(36)	TNM Processo/ Predicador	S			deixando	um pouco a desejar neste aspecto.
(37)	TNM Participante/ Sujeito	S			As seções	ficaram bem organizadas, com objetividade e clareza, não fugindo do tema principal do artigo.
(38)	TNM Participante/ Sujeito	S			O título	foi bem formulado,
(39)	TNM Processo/ Predicador	S			condizendo	com o conteúdo abordado no artigo.

(40)	TNM Participante/ Sujeito	S			O mesmo	se constitui em boa fonte de informação e elucidação do tema agroecológico,
(41)	TNM Participante/ Sujeito elíptico	S			[o artigo]	sendo de fácil leitura por apresentar uma linguagem acessível,
(42)	TNM Processo/ Predicador	S			provocando	no leitor um bom entendimento do assunto abordado.

TEXTO 4 (T4_PED_OSO)

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não- marcado(TNM) ou Enfatizado (TE)	Simplex (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 uma 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		que	o levou para morar no metro,
(08)	TE Equativo	S			sua função	era de manter os relógios funcionando.
(09)	TM Circunstância/ Adjunto	S			Desde o primeiro dia	teve que trabalhar no ofício de seu tio,
(10)	TE Equativo	M	mas		como ele era	uma pessoa que bebia e desaparecia,
(11)	TNM Participante/ Sujeito	S			o menino	começou a se virar sozinho.
(12)	TNM Participante/ Sujeito	S			A única companhia que lhe restou	foi a de um robô quebrado, herdado do seu pai,
(13)	TNM Participante/ Sujeito	S			Onde(sic) [com o qual]	passava os dias concertando-o e tentando desvendar seu mistério.
(14)	TNM Participante/ Sujeito	S			A figura desse menino	neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas em(sic) muitas crianças,
(15)	TNM Processo/ Predicador	M	que se		encontram	abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar.
(16)	TNM Participante/	S			[elas]	Emergem num mundo hostil,

	Sujeito Elíptico					
(17)	Comentário tematizado	M	onde		são olhadas como ladras	ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite.
(18)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[elas]	Andam desorientadas, maltrapilhas,
(19)	TNM Processo/ Predicador	S			tendo	que se tornarem adultas sem plena infância,
(20)	TNM Processo/ Predicador	S			executando	por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas.
(21)	TNM Processo/ Predicador	S			Tornam-se	adultos por obrigação encurtando uma fase tão bela de sua vida.
(22)	TM Circunstância/ Adjunto	S			No decorrer da história	conhece uma menina chamada Isabelle,
(23)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	com ela		[ele]	retorna ao tempo de infância,
(24)	TNM Processo/ Predicador	S			vivendo	momentos de alegria, tristezas, curiosidades, aventuras, espertezas, inocência, criatividade e uma amizade profunda.
(25)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[ele]	Descobre que ela tem a chave para o robô funcionar,
(26)	TNM Participante/ Sujeito	M	e que		o tio dessa menina,	era o idealizador desse robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes),
(27)	TNM Participante/ Sujeito	M	mas como		sua trajetória de vida	tornou-se triste,

(28)	TNM Processo/ Predicador	S			recolheu-se	numa pequena loja de consertos de brinquedos.
(29)	TNM Participante/ Sujeito	S			Os dois	conseguem trazer a alegria para ele,
(30)	TNM Participante/ Sujeito	S			Que	sempre idealizou os sonhos para as pessoas,
(31)	TM Circunstância/ Adjunto	M	e		no final	consegue finalmente uma família.
(32)	TNM Participante/ Sujeito	S			O filme	nos remete ao mundo imaginário de todas as crianças, suas alegrias,
(33)	TNM Participante/ Sujeito	S			Que	comparadas as crianças atuais
(34)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[elas]	estão muito próximas da realidade, comportamentos encontrados em todas as crianças abandonadas pelo destino.
(35)	TNM Participante/ Sujeito	S			Um filme elaborado naquela década,	não difere do comportamento atual,
(36)	TNM Processo/ Predicador	S			pode	passar anos e anos
(37)	TNM Participante/ Sujeito	M	e		às pessoas	ainda são moldadas conforme a sociedade em que vivem,
(38)	TNM Processo/ Predicador	S			criam-se	leis,
(39)	TNM Processo/ Predicador	S			criam-se	normas,

(40)	TNM Participante/ Sujeito	M	mas		a essência do ser humano	continua a mesma,
(41)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[a essência do ser humano]	Motivadas(<i>sic</i>) por ações e comportamentos,
(42)	TNM Processo/ Predicador	S			vale lembrar	o que diz o pequeno Hugo
(43)	TNM Participante/ Sujeito	S			"As pessoas	são que nem máquinas
(44)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[elas]	vêm completas,
(45)	TNM Participante/ Sujeito	S			o único jeito de consertá-la	é fazendo-as sentirem úteis e nunca esquecidas".

TEXTO 5 (T5_GA_TP)

Orações	Tema					Rema
	Marcado (TM), Não- marcado(TNM) ou Enfatizado (TE)	Simple (S) ou Múltiplo (M)	Textual	Interpessoal	Ideacional ou Tópico	
(01)	TNM	S			O Boletim	é um instrumento de informação técnica em saúde do Centro

	Participante/ Sujeito				Epidemiológico	Estadual de Vigilância em Saúde.
(02)	TNM Participante/ Sujeito	S			O Boletim	apresenta três artigos, Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, Levantamento dos Agrotóxicos Usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul.
(03)	TNM Participante/ Sujeito	S			O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” escrito por Vanda Gribotti	tem como ideia principal tratar de agrotóxicos utilizados atualmente no Rio Grande do Sul,
(04)	TNM Participante/ Sujeito	M	uma vez que		esse	é o Estado que contribui com grande parte de tudo que é cultivado na agricultura nacional
(05)	TNM Processo/ Predicador	S			trazendo	questões como a falta de interesse, motivada por questões econômicas e políticas
(06)	TNM Participante/ Sujeito	M	*que		que	está (<i>sic</i>) nos levando a um quadro extremamente preocupante, quanto à qualidade e saúde de produtos consumidos, produtores e trabalhadores rurais e a conservação do Meio Ambiente.
(07)	TM Comentário tematizado	M	Dessa forma		se faz necessário observar	as normas consumeristas
(08)	TNM Participante/ Sujeito	M	para que		o destinatário final do produto	tenha consciência daquilo que esta adquirindo
(09)	TNM Participante/ Sujeito	M	e		o possível risco a saúde	que poderá ocorrer pelo uso indevido desses produtos.
(10)	TNM Participante/ Sujeito	S			Vanda Garibotti	ressalta não somente as dificuldades de prevenir e tratar os agravos relacionados à exposição dos trabalhadores, qualidade dos produtos consumidos,
(11)	TNM Participante/	M	mas também		a questão dos resíduos de	que podem alcançar os diversos compartimentos ambientais.

	Sujeito				agrotóxicos	
(12)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[eu]	Concordo com Vanda Garibotti
(13)	TNM Processo/ Predicador	M	que		cabe ao Órgão responsável pela saúde,	(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.
(14)	TNM Participante/ Sujeito	M	E sim,		a população	deve ter mais acesso a informações e à comunicação dos riscos relacionados aos agrotóxicos, dando a garantia de qualidade de vida e a livre escolha sobre o uso ou não do mesmo.
(15)	TNM Participante/ Sujeito	S			O segundo artigo	escrito por Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti
(16)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[ele]	trata sobre o Levantamento dos Agrotóxicos usados no Estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte do Boletim Epidemiológico.
(17)	TM Comentário tematizado	M		Muito bem escrito e detalhado,	é uma ótima explicação	aos que procuram mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos,
(18)	TNM Participante/ Sujeito	S			os quais	são destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas
(19)	TNM Processo/ Predicador	S			tendo como intuito	a proteção de florestas nativas ou implantadas, e outros ecossistemas,
(20)	TNM Participante/ Sujeito	M	Onde(sic)		a finalidade	é a preservação das mesmas.
(21)	TNM Participante/ Sujeito	M	Apesar de ser		um assunto em discussão em todo o país,	não é um texto "fácil de ler",
(22)	TNM Participante/	S			[ele]	é denso,

	Sujeito Elíptico					
(23)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	ou seja,		[ele]	contém muitas informações
(24)	TNM Participante/ Sujeito	M	e		essas	são complexas,
(25)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	porém		[essas informações são]	de grande valia.
(26)	TNM Participante/ Sujeito	S			O mesmo levantamento realizado por meio de aplicação de questionários, com agricultores de 72 cidades, totalizando 360 entrevistas,	trás (<i>sic</i>) informações sobre a utilização de agrotóxicos no Estado do Rio Grande do Sul, a metodologia com informações sobre as cidades selecionadas para amostragem, levantamento de dados primários identificando os princípios ativos, e o volume de agrotóxicos utilizados.
(27)	TNM Processo/ Predicador	S			Vale ressaltar	que o presente levantamento trás (<i>sic</i>) a veracidade das informações coletadas.
(28)	TE Equativo	S			Outro ponto interessante	é representação por meio de imagens de bacias hidrográficas, tabelas com os agrotóxicos mais críticos para o Estado, comparação entre a lista de parâmetros de agrotóxicos mais críticos na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, e a listagem de parâmetros de agrotóxicos a serem analisados na água de abastecimento humano, previstos na Norma do Ministério da Saúde Portaria 2914/2011.
(29)	TNM Participante/ Sujeito	S			Tal estudo	demonstra a necessidade de conhecimento dos riscos químicos para o manancial de captação de água na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí,
(30)	TNM Processo/	M	assim		conhecendo	os produtos mais usados e mais críticos para a rota de exposição

	Predicador					de via hídrica no Estado ou mesmo em regiões hidrográficas.
(31)	TNM Participante/ Sujeito	S			O objetivo deste levantamento	é alertar aos agricultores e aos gaúchos em geral, sobre os perigos da utilização de agrotóxicos, aos riscos inerentes,
(32)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	pois,		[eles]	Pode (<i>sic</i>) vir a trazer benefícios em relação às lavouras,
(33)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	M	porém		[eles]	Oferece (<i>sic</i>) grandes riscos à saúde humana,
(34)	TNM Processo/ Predicador	S			podendo contaminar	a água que bebemos, e o alimento que consumimos.
(35)	TNM Processo/ Predicador	S			Cabe a todos nós seres humanos	colocarmos a mão na consciência
(36)	TNM Processo/ Predicador	M	e		fazer	uma análise sobre o uso de agrotóxicos,
(37)	TE Equativo	M	se	realmente	é necessário fazer o uso dos mesmos,	pois o uso incorreto e inadequado podem (<i>sic</i>) trazer sérios riscos para a saúde das futuras gerações.
(38)	TNM Participante/ Sujeito	S			O terceiro artigo com o título “Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul”	escrito por Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer, trás informações sobre crescimento e o uso indiscriminado de agrotóxicos
(39)	TNM Participante/ Sujeito	S			os quais	vem contaminando o meio ambiente e comprometendo diretamente a saúde dos trabalhadores não só da agricultura como também das indústrias, transportes, entre outros.
(40)	TNM Participante/	S			Os autores	descrevem intoxicações por agrotóxicos os casos ocorridos por pesticidas de uso agrícola, de uso doméstico, agrotóxicos de uso

	Sujeito					veterinário.
(41)	TNM Participante/ Sujeito	S			O artigo	nos mostra que recentes publicações da Organização Internacional do Trabalho(OIT) estimam que, entre trabalhadores de países em desenvolvimento,
(42)	TNM Participante/ Sujeito	S			os agrotóxicos	causam anualmente 70 mil intoxicações agudas e crônicas
(43)	TNM Participante/ Sujeito	S			Que	evoluem para óbito e pelo menos 7 milhões de doenças agudas e crônicas não fatais(ILO, 2005)
(44)	TNM Participante/ Sujeito	S			As pesquisas realizadas	trazem figuras apresentando o percentual de internações hospitalares por pesticidas, segundo categoria de causas, 2009 a 2011, RS.
(45)	TNM Participante/ Sujeito	S			Os dados	apresentam registros de atendimento por agrotóxicos segundo grupo de agente, 2010, RS; registros de atendimento por agrotóxicos segundo faixa etária, 2010, RS; e percentual de intoxicação por agrotóxicos por tipo de agente, 2009 a 2011, RS.
(46)	TNM Participante/ Sujeito	S			O resultado	apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas.
(47)	TNM Participante/ Sujeito Elíptico	S			[eu]	Concordo com os autores
(48)	TNM Participante/ Sujeito	M	que		tudo isso	está relacionado as dificuldades que os agricultores enfrentam para terem atendimento médico, em alguns casos as equipes de saúde estão despreparadas, fornecendo diagnósticos incorretos.
(49)	TNM Participante/ Sujeito	S			A necessidade de análise	é notória, tanto para enfrentamento do problema como melhoria do processo de diagnóstico.

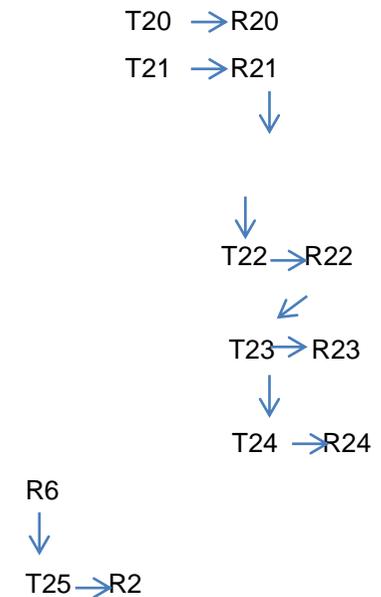
APÊNDICE C – ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEMÁTICA

TEXTO 1 (T1_PED_SFP)

Nº	Tema	Rema	Esqueleto textual da Progressão Temática
(01)	Esta resenha (T1)	será realizada partindo de um estudo do seguinte artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária. (R1)	T1 → R1
(02)	[o artigo] (T2)	Foi escrito por Luiza Moraes e Clarice Camargo. (R2)	↓ T2 → R2
(03)	Este artigo(T3)	relata uma experiência com uma turma de 6º ano sobre leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) (R3)	↓ T2 → R3
(04)	A proposta deste trabalho, (T4)	é que os alunos possam desenvolver o gosto pela leitura, formando leitores com grandes conhecimentos literários, e com bom desempenho ao utilizar os recursos tecnológicos. (R4)	↓ T2 → R4
(05)	O artigo(T5)	possui um breve resumo, introdução, um bom referencial teórico para fundamentar a ideia do trabalho realizado pelas autoras, contém também, alguns anexos dos exemplos das postagens que os alunos fizeram no ambiente virtual moodle. (R5)	↓ T2 → R5
(06)	Este trabalho(T6)	nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas, (R6)	↓ T2 → R6
(07)	E isso(T7)	deve ocorrer desde pequenos, (R7)	↙ T7 → R7
(08)	Pois é fundamental formar cidadãos leitores, (T8)	para ter uma sociedade culta e inteligente. (R8)	↙ T8 → R8
(09)	Conforme vai se deixando	tornam-se ignorante, no sentido, de não ampliar seus conhecimentos,	↙ T9 → R9

	de ler, as pessoas (T9)	deixando de realizar novas descobertas, aprendizagens, (R9)	
(10)	que certamente traria benefícios maravilhosos para o futuro, (T10)	tanto profissional como intelectual. (R10)	T10 → R10
(11)	A leitura(T11)	faz com que nos tornemos cidadãos críticos, reflexíveis nas tomadas de decisões(R11)	T11 → R11
(12)	E pensando nisso é que as autoras, (T12)	de maneira inteligente, propuseram duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano, (R12)	↓ T12 → R12
(13)	primeiro (T13)	seriam feitas leituras compartilhadas (R13)	↓ T13 → R13
(14)	e depois (T14)	as leituras autônomas, aproveitando o avanço da tecnologia, proporcionaram uma nova metodologia de trabalho, de utilizar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). (R14)	↓ T14 → R14
(15)	[as autoras](T15)	Começaram o trabalho, promovendo um fórum de discussão sobre a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati, (R15)	T15 → R15
(16)	Isso, (T16)	no ambiente moodle, que oportunizou a interação dos alunos, um bom desenvolvimento na comunicação e na maneira de interpretar o que leram sobre a obra, (R16)	↙ ↘ T16 → R16
(17)	sabendo que o uso das TICs(T17)	oferece ferramentas para potencializar o ensino/aprendizagem, a interação, e o interesse de aprender mais sobre novos mecanismos de estudo. (R17)	↓ T17 → R17
(18)	Estudando este artigo, [eu] (T18)	entendo que o objetivo das escritoras foi alcançado, (R18)	T18 → R18
(19)	no sentido de que houve melhoria(T19)	nas leituras, nas interpretações, na hora em que os alunos se pronunciavam para dar a opinião referente à obra em questão, (R19)	↓ T19 → R19 ↓

(20)	Pois tinha alunos(T20)	que na sala de aula tinham dificuldade de falar e no ambiente virtual conseguiam se expressar com mais facilidade. (R20)
(21)	Porém, [eu](T21)	sinto que faltou colocar nos anexos dos exemplos, (R21)
(22)	o dialogo das professoras(T22)	interagindo com os alunos no fórum de discussão, (R22)
(23)	E até mesmo para esclarecer as dúvidas se a obra A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati, (T23)	era fábula ou não. (R23)
(24)	[eu] (T24)	Recomendo a leitura, e o estudo deste artigo, uma vez que ele é de fácil compreensão, e seu tema é de suma importância, (R24)
(25)	faz-se necessário resgatar a leitura (T25)	nas nossas ações diárias, e também devemos estar evoluindo junto com o surgimento as novas tecnologias, visando que estas ferramentas abram portas para um futuro fantástico e de grandes oportunidades. (R25)



TEXTO 2 (T2_PED_SFP)

Nº	Tema	Rema	Esqueleto textual da Progressão Temática
(01)	O filme (T1)	que se passa no ano de 1994 relata histórias de jovens em uma realidade impactante de uma cidade chamada Long Beach, localizada nos Estados Unidos (R1)	T1 → R1
(02)	que é reconhecido (T2)	como o país da liberdade. (R2)	↓ T2 → R2
(03)	Todos eles(T3)	tinham várias realidades diferentes, e lutavam por igualdade, respeito, (R3)	↓ T3 → R3
(04)	E não tinham o menor interesse em estar na escola, [todos eles] (T4)	totalmente desmotivados, e com famílias com histórias muito fortes. (R4)	↓ T4 → R4
(05)	Nesta cidade(T5)	vivia uma jovem chamada Eva, que desde muito pequena presenciou cenas de violência com seus familiares, (R5)	↓ T5 → R5
(06)	até mesmo [ela] (T6)	viu seu pai ser preso por “policiais” dentro de sua própria casa. (R6)	↙ T6 → R6
(07)	Eva(T7)	quando grande já no 2ºano do Ensino Médio, era da turma que tinha apenas alunos que saíram do reformatório, problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis. (R7)	↓ T7 → R7
(08)	Com a chegada de Erin Gruwell(T8)	a nova professora da turma com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação (R8)	↓ T8 → R8
(09)	ela (T9)	fez a diferença, (R9)	↓ T8 → R9
(10)	mesmo com todos duvidando de sua capacidade e mesmo depois de todos os obstáculos encontrados, ela (T10)	persistiu. (R10)	↓ T8 → R10
			↓ T8 → R11

(11)	A professora(T11)	não desistiu (R11)	<p>T8 → R12</p> <p>↓</p> <p>T8 → R13</p> <p>↓</p> <p>T8 → R14</p> <p>↓</p> <p>T15 → R15</p> <p>↙</p> <p>T16 → R16</p> <p>↓</p> <p>T8 → R17</p> <p>↙</p> <p>T18 → R18</p> <p>↙</p> <p>T19 → R19</p> <p>↓</p> <p>T20 → R20</p> <p>↙</p> <p>T21 → R21</p> <p>↓</p> <p>T22 → R22</p> <p>↓</p> <p>T23 → R23</p> <p>↙</p>
(12)	E [ela] (T12)	continuou as tentativas de conquistar a atenção dos alunos, (R12)	
(13)	ela(T13)	entra na realidade deles, os deixa escrever sobre seus problemas e sua vida, (R13)	
(14)	assim , [ela] (T14)	conhece a realidade de cada um. (R14)	
(15)	Então no decorrer do ano letivo(T15)	as novidades que a senhora Gruwell preparava, (R15)	
(16)	mesmo sem apoio da direção escolar e de alguns professores, eram cada vez mais esperadas(T16)	pelos alunos, (R16)	
(17)	[ela] (T17)	mostrou que com carinho, companheirismo e atenção, (R17)	
(18)	eles (R18)	tinham uns aos outros, (R18)	
(19)	assim como [nós] (R19)	vimos nos capítulos estudados, (R19)	
(20)	como ser(20)	um bom professor (R20)	
(21)	e como ele(R21)	deve de fato agir. (R21)	
(22)	No final do ano, (T22)	a professora deu a ideia de escreverem os diários, (R22)	
(23)	onde (sic.) [os diários] (T23)	foram publicados por diversos jornais, sempre os motivando. (R23)	

(24)	Enfim, [eles] (T24)	tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade (R24)	T24 → R24
(25)	Que [os diários](T25)	contava todas as suas histórias, (R25)	↙ T25 → R25
(26)	Inclusive a [história] de que muitos foram os primeiros de suas famílias (T26)	a entrarem em uma Faculdade, (R26)	↘ T26 → R26
(27)	[eles] (T27)	sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então. (R27)	↙ T27 → R27
(28)	Isso(T28)	foi tão significativo na vida destes alunos (R28)	↘ T28 → R28
(29)	Que até hoje, (T29)	[eles] fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade. (R29)	T29 → R29
(30)	Por fim, depois de toda essa análise do filme, (T30)	vimos todos os processos dos capítulos que estudamos (R30)	T30 → R30
(31)	Mostrando-nos(T31)	que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias, (R31)	↙ T31 → R31
(32)	Mas [ele] (T32)	vai também saber como aplicar, (R32)	↘ T32 → R32
(33)	E como mudar (T33)	a realidade dos alunos em sala de aula, (R33)	↙ T33 → R33
(34)	aprendendo (T34)	todos juntos. (R34)	↘ T34 → R34

TEXTO 3 (T3_AGRO_TP)

Nº	Tema	Rema	Esqueleto textual da Progressão Temática
(01)	O artigo resenhado (T1)	tem como título: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola, (R1)	T1 → R1
(02)	E [o artigo] (T2)	tem como autora Nádia Luzia Balestrin, (R2)	↓ T2 → R2
(03)	Que [ela] (T3)	é mestre em sociologia pela UFPR, e professora na área de ciências sociais do Centro Universitário autônomo do Brasil. (R3)	← T3 → R3
(04)	O artigo (T4)	faz uma reflexão agroecológica, (R4)	↓ T4 → R4
(05)	Que [a reflexão agroecológica] (T5)	critica o atual sistema de agricultura convencional, (R5)	← T5 → R5
(06)	E [a reflexão agroecológica] (T6)	traz com isso a ciência agroecológica como uma inovadora alternativa de produção. (R6)	↓ T6 → R6
(07)	O público alvo do artigo(T7)	são agricultores, estudantes de ciências agrárias e empresas que comercializam insumos agrícolas. (R7)	T7 → R7
(08)	O tema abordado(T8)	é muito pertinente a ser estudado no contexto em que o curso de Agronomia se insere. (R8)	T8 → R8
(09)	O artigo(T9)	foi organizado em quatro seções. (R9)	T9 → R9
(10)	A primeira seção, (T10)	com o título de introdução, trata das ideias iniciais, em torno da agroecologia e como se deu a constituição deste novo paradigma agrícola, (R10)	T10 → R10
(11)	e também [a primeira seção] (T11)	buscou caracterizar a agricultura convencional, com as adoções de tecnologias, desigualdade social, e práticas não conservacionista, e quais suas consequências, (R11)	← ↓ T11 → R11

(12)	e com isso (T12)	colocando a agroecologia como um fator determinante para a invocação da sustentabilidade para sistemas agrícolas (BALESTRIN, 2016). (R12)	T11 → R11 ↙
(13)	A segunda seção (T13)	traz o título de: Agricultura e sustentabilidade, um desafio para o século XXI. (R13)	T12 → R12
(14)	Nesta seção (T14)	é trazido um comparativo, entre os sistemas produtivos de base convencional e agroecológica, elencando os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos. (R14)	T13 → R13 ↓
(15)	Apontando assim(T15)	como se deu o impulso principal, para se difundir a sustentabilidade produtiva, e a diferenciação existente entre os dois modelos produtivos abordados. (R15)	T14 → R14 ↙
(16)	A terceira seção, (T16)	com o título de: Agroecologia: um novo paradigma retrata como se faz a construção desta nova proposta produtiva sustentável. (R16)	T15 → R15
(17)	Essa nova proposta agroecológica, (T17)	traz um novo exemplar agrícola, (R17)	T16 → R16 ↙
(18)	Colocando (T18)	o agricultor como ator principal, (R18)	T17 → R17
(19)	fazendo(T19)	sua atuação de extrema importância, (R19)	T18 → R18 ↙
(20)	Tendo (T20)	ação ativa nos diversos componentes do agroecossistema. (R20)	T19 → R19
(21)	Como resultado dessa nova relação do agricultor com o agroecossistema, (T21)	ele passa a desenvolver práticas conservacionistas sustentáveis para produzir, (R21)	T20 → R20 ↙
(22)	Trazendo (T22)	um maior equilíbrio para o ecossistema envolvido. (R22)	T21 → R21
(23)	A última seção, (T23)	que traz as considerações finais, (R23)	T22 → R22 ↓
(24)	[a última seção] (T24)	elucida as principais ideias debatidas nas seções anteriores,	

		(R24)	
(25)	Colocando (T25)	a agroecologia como algo além de apenas uma pratica alternativa, (R25)	T23 → R23
(26)	colocando-a (T26)	como um processo revolucionário, (R26)	T24 → R24
(27)	que [a agroecologia] (T27)	seria capaz de resolver muitos problemas do atual modelo produtivo. (R27)	T25 → R25
(28)	Colocando também (T28)	como seriam importantes que fossem desenvolvidos mais estudos científicos voltados a (sic) agroecologia, e não apenas voltados ao agronegócio. (R28)	T26 → R26
(29)	A importância homem e natureza (T29)	foram também colocadas em destaque na conclusão, (R29)	T27 → R27
(30)	e de que [destaque na conclusão] (T30)	a agroecologia se faz uma alternativa interessante para pequenos agricultores familiares, (R30)	T28 → R28
(31)	Que [pequenos agricultores familiares] (T31)	produzem em pequena escala. (R31)	T29 → R29
(32)	Por fim, a autora (T32)	coloca o movimento de transição agroecológica (R32)	T30 → R30
(33)	como o principal motivo (T33)	de trazer esse novo paradigma para a realidade da agricultura. (R33)	T31 → R31
(34)	O artigo (T34)	traz em sua estruturação um bom referencial teórico, (R34)	T32 → R32
(35)	no entanto algumas referências (T35)	estão desatualizadas, (R35)	T33 → R33
(36)	Deixando (T36)	um pouco a desejar neste aspecto. (R36)	
(37)	As seções (T37)	ficaram bem organizadas, com objetividade e clareza, não fugindo do tema principal do artigo. (R37)	
(38)	O título (T38)	foi bem formulado, (R38)	
(39)	Condizendo (T39)	com o conteúdo abordado no artigo. (R39)	

(40)	O mesmo (T40)	se constitui em boa fonte de informação e elucidação do tema agroecológico, (R40)	<p>T34 → R34</p> <p>T35 → R35</p> <p>↙</p> <p>T36 → R36</p> <p>T37 → R37</p> <p>T38 → R38</p> <p>↙</p> <p>T39 → R39</p> <p>↙</p> <p>T40 → R40</p> <p>↓</p> <p>T41 → R41</p> <p>↙</p> <p>T42 → R42</p>
(41)	[o artigo] (T41)	sendo de fácil leitura por apresentar uma linguagem acessível, (R41)	
(42)	Provocando (T42)	no leitor um bom entendimento do assunto abordado. (R42)	

TEXTO 4 (T4_PED_OS0)

Nº	Tema	Rema	Esqueleto textual da Progressão Temática
(01)	O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 – (T1)	trata da história de uma menino (Hugo).(R1)	T1 → R1
(02)	O garoto(T2)	se torna órfão. (R2)	↓ T2 → R2
(03)	Ele (T3)	passa a morar escondido numa estação de trem. (R3)	↓ T2 → R3
(04)	Lá (T4)	é perseguido diariamente pelo inspetor. (R4)	

(05)	[ele] (T5)	Acabou nesta situação depois da morte do pai, (R5)	
(06)	[ele] (T6)	ficou sobre a guarda de um tio, (R6)	
(07)	Que o [ele] (T7)	levou para morar no metro, (R7)	
(08)	sua função(T8)	era de manter os relógios funcionando. (R8)	
(09)	Desde o primeiro dia(T9)	teve que trabalhar no ofício de seu tio, (R9)	
(10)	Mas como ele era uma pessoa que bebia e desaparecia, o menino(T10)	começou a se virar sozinho. (R10)	
(11)	A única companhia que lhe restou(T11)	foi a de um robô quebrado, herdado do seu pai, (R11)	
(12)	Onde(sic)[ele] (T12)	passava os dias concertando-o e tentando desvendar seu mistério. (R12)	
(13)	A figura desse menino(T13)	neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas em(sic) muitas crianças, (R13)	
(14)	Que se encontram(T14)	abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar. (R14)	
(15)	[elas] (T15)	Emergem num mundo hostil, (R15)	
(16)	Onde são olhadas como ladras(T16)	ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite. (R16)	
(17)	[elas] (T17)	Andam desorientadas, maltrapilhas, (R17)	
(18)	tendo(T18)	que se tornarem adultas sem plena infância, (R18)	
(19)	executando(T19)	por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas. (R19)	
(20)	Tornam-se(T20)	adultos por obrigação encurtando uma fase tão bela de sua vida. (R20)	
(21)	No decorrer da história(T21)	[ele] conhece uma menina chamada Isabelle, (R21)	
(22)	com ela [ele] (T22)	retorna ao tempo de infância, (R22)	

(23)	vivendo(T23)	momentos de alegria, tristezas, curiosidades, aventuras, espertezas, inocência, criatividade e uma amizade profunda. (R23)	T15 → R15 ↙ T16 → R16 ↙
(24)	[ele] (T24)	Descobre que ela tem a chave para o robô funcionar, (R24)	T17 → R17 ↙ T18 → R18
(25)	e que o tio dessa menina, (T25)	era o idealizador desse robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes), (R25)	↙ T19 → R19 ↙
(26)	Mas como sua trajetória de vida tornou-se triste, recolheu-se (T26)	numa pequena loja de consertos de brinquedos. (R26)	T20 → R20
(27)	Os dois(T27)	conseguem trazer a alegria para ele, (R27)	T21 → R21
(28)	que(T28)	sempre idealizou os sonhos para as pessoas, (R28)	↙ T22 → R22
(29)	E no final(T29)	consegue finalmente uma família. (R29)	↙ T23 → R23
(30)	O filme(T30)	nos remete ao mundo imaginário de todas as crianças, suas alegrias, (R30)	↙ T24 → R24
(31)	que(T31)	comparadas as crianças atuais(R31)	↙ T25 → R25
(32)	[elas] (T32)	estão muito próximas da realidade, comportamentos encontrados em todas as crianças abandonadas pelo destino. (R32)	↙ T26 → R26
(33)	Um filme elaborado naquela década, (T33)	não difere do comportamento atual, (R33)	↙

(34)	pode passar anos e anos (T34)	e às(sic) pessoas ainda são moldadas conforme a sociedade em que vivem, (R34)	T27 → R27 ↙
(35)	criam-se (T35)	leis, (R35)	T28 → R28 ↙
(36)	criam-se (T36)	normas, (R36)	T29 → R29 ↙
(37)	Mas a essência do ser humano (T37)	continua a mesma, (R37)	T30 → R30 ↙
(38)	[a essência do ser humano] (T38)	Motivadas(sic) por ações e comportamentos, (R38)	T31 → R31 ↙
(39)	vale lembrar (T39)	o que diz o pequeno Hugo (R39)	T32 → R32 ↙
(40)	"As pessoas (T40)	são que nem máquinas (R40)	T33 → R33 ↙
(41)	[elas] (T41)	vêm completas (?), (R41)	T34 → R34 ↙
(42)	o único jeito de consertá-la (T42)	é fazendo-as sentirem úteis e nunca esquecidas".(R42)	T35 → R35 ↙
			T36 → R36 ↙
			T37 → R37 ↓
			T37 → R38 ↙
			T39 → R39 ↙
			T40 → R40

			<p>T41 → R41</p> <p>↙</p> <p>T42 → R42</p>
--	--	--	--

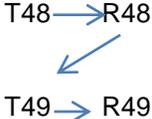
TEXTO 5 (T5_GA_TP)

Nº	Tema	Rema	Esqueleto textual da Progressão Temática
(01)	O Boletim Epidemiológico (T1)	é um instrumento de informação técnica em saúde do Centro Estadual de Vigilância em Saúde. (T1)	
(02)	O Boletim (T2)	apresenta três artigos, Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, Levantamento dos Agrotóxicos Usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul.(R2)	T1 → R1
(03)	O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” escrito por Vanda Gribotti (T3)	tem como ideia principal tratar de agrotóxicos utilizados atualmente no Rio Grande do Sul,(R3)	↓
(04)	uma vez que esse [Rio Grande do Sul](T4)	é o Estado que contribui com grande parte de tudo que é cultivado na agricultura nacional (R4)	T1 → R2
(05)	trazendo questões como a falta de interesse, (T5)	motivada por questões econômicas e políticas (R5)	↙
(06)	Que [questões econômicas e políticas] (T6)	está (<i>sic</i>) nos levando a um quadro extremamente preocupante, quanto à qualidade e saúde de produtos consumidos, produtores e trabalhadores rurais e a conservação do Meio Ambiente. (R6)	T3 → R3
(07)	Dessa forma se faz necessário observar (T7)	as normas consumeristas(R7)	↙
(08)	para que o destinatário final do produto(T8)	tenha consciência daquilo que esta adquirindo(R8)	T4 → R4
			↙
			T5 → R5
			↙
			T6 → R6
			↙
			T7 → R7
			↙
			T8 → R8
			↙

(09)	e o possível risco a saúde(T9)	que poderá ocorrer pelo uso indevido desses produtos.	T9 → R9
(10)	Vanda Garibotti(T10)	ressalta não somente as dificuldades de prevenir e tratar os agravos relacionados à exposição dos trabalhadores, qualidade dos produtos consumidos,(R10)	T10 → R10 ↙
(11)	mas também a questão dos resíduos de agrotóxicos(T11)	que podem alcançar os diversos compartimentos ambientais. (R11)	T11 → R11
(12)	[eu] (T12)	Concordo com Vanda Garibotti(R12)	T12 → R12 ↙
(13)	Que cabe ao Órgão responsável pela saúde, (T13)	(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. (R13)	T13 → R13 ↙
(14)	E sim (sic), a população(T14)	deve ter mais acesso a informações e à comunicação dos riscos relacionados aos agrotóxicos, dando a garantia de qualidade de vida e a livre escolha sobre o uso ou não do mesmo. (R14)	T14 → R14 T15 → R15
(15)	O segundo artigo(T15)	escrito por Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti(R15)	↓ T15 → R16
(16)	[ele] (T16)	trata sobre o Levantamento dos Agrotóxicos usados no Estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte do Boletim Epidemiológico.(R16)	↓ T15 → R17
(17)	Muito bem escrito e detalhado, é uma ótima explicação(T17)	aos que procuram mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos,(R17)	↙ T18 → R18
(18)	os quais(T18)	são destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas (R18)	↙ T19 → R19
(19)	tendo como intuito(T19)	a proteção de florestas nativas ou implantadas, e outros ecossistemas, (R19)	↙ T20 → R20
(20)	Onde(sic) a finalidade(T20)	é a preservação das mesmas.(R20)	
(21)	Apesar de ser um assunto em discussão em todo o país, (T21)	não é um texto “fácil de ler”,(R21)	↙

(22)	[ele] (T22)	é denso.(R22)	T21 → R21
(23)	ou seja, [ele] (T23)	contém muitas informações (R23)	↙
(24)	E essas [informações](T24)	são complexas.(R24)	T22 → R22
(25)	Porém [essas informações são] (T25)	de grande valia.(R25)	↓
(26)	O mesmo levantamento realizado por meio de aplicação de questionários, com agricultores de 72 cidades, totalizando 360 entrevistas, (T26)	trás (sic) informações sobre a utilização de agrotóxicos no Estado do Rio Grande do Sul, a metodologia com informações sobre as cidades selecionadas para amostragem, levantamento de dados primários identificando os princípios ativos, e o volume de agrotóxicos utilizados.(R26)	T22 → R23
(27)	Vale ressaltar(T27)	que o presente levantamento trás (sic) a veracidade das informações coletadas.(R27)	↙
(28)	Outro ponto interessante (T28)	é representação por meio de imagens de bacias hidrográficas, tabelas com os agrotóxicos mais críticos para o Estado, comparação entre a lista de parâmetros de agrotóxicos mais críticos na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, e a listagem de parâmetros de agrotóxicos a serem analisados na água de abastecimento humano, previstos na Norma do Ministério da Saúde Portaria 2914/2011.(R28)	T24 → R24
(29)	Tal estudo(T29)	demonstra a necessidade de conhecimento dos riscos químicos para o manancial de captação de água na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí,(R29)	↓
(30)	Assim conhecendo(T30)	os produtos mais usados e mais críticos para a rota de exposição de via hídrica no Estado ou mesmo em regiões hidrográficas.(R30)	T24 → R25
(31)	O objetivo deste levantamento (T31)	é alertar aos agricultores e aos gaúchos em geral, sobre os perigos da utilização de agrotóxicos, aos riscos inerentes, (R31)	T26 → R26
(32)	pois, [eles/riscos inerentes] (T32)	Pode (sic) vir a trazer benefícios em relação às lavouras,(R32)	↙
(33)	Porém [eles/riscos inerentes] (T33)	Oferece (sic) grandes riscos à saúde humana,(R33)	T27 → R27
			T28 → R28
			↙
			T29 → R29
			↙
			T30 → R30
			↙
			T31 → R31
			↙
			T32 → R32
			↓
			T32 → R33

(34)	podendo contaminar(T34)	a água que bebemos, e o alimento que consumimos.(34)	<p> ↓ T34 → R34 T35 → R35 ↓ T36 → R36 ↓ T37 → R37 T37 → R38 ↓ T39 → R39 T40 → R40 ↓ T41 → R41 ↓ T42 → R42 ↓ T43 → R43 ↓ T44 → R44 ↓ T45 → R45 ↓ T46 → R46 ↓ T47 → R47 ↓ </p>
(35)	Cabe a todos nós seres humanos(T35)	colocarmos a mão na consciência(R35)	
(36)	e fazer(T36)	uma análise sobre o uso de agrotóxicos,(R36)	
(37)	se realmente é necessário fazer o uso dos mesmos, (T37)	pois o uso incorreto e inadequado podem (<i>sic</i>) trazer sérios riscos para a saúde das futuras gerações.(R37)	
(38)	O terceiro artigo com o título “Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul” (T38)	escrito por Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer, trás (<i>sic</i>) informações sobre crescimento e o uso indiscriminado de agrotóxicos(R38)	
(39)	os quais(T39)	vem contaminando o meio ambiente e comprometendo diretamente a saúde dos trabalhadores não só da agricultura como também das indústrias, transportes, entre outros.(R39)	
(40)	Os autores(T40)	descrevem intoxicações por agrotóxicos os casos ocorridos por pesticidas de uso agrícola, de uso doméstico, agrotóxicos de uso veterinário.(R40)	
(41)	O artigo(T41)	nos mostra que recentes publicações da Organização Internacional do Trabalho(OIT) estimam que, entre trabalhadores de países em desenvolvimento,(R41)	
(42)	os agrotóxicos(T42)	causam anualmente 70 mil intoxicações agudas e crônicas (R42)	
(43)	que [intoxicações agudas e crônicas](T43)	evoluem para óbito e pelo menos 7 milhões de doenças agudas e crônicas não fatais(ILO, 2005)(R43)	
(44)	As pesquisas realizadas(T44)	trazem figuras apresentando o percentual de internações hospitalares por pesticidas, segundo categoria de causas, 2009 a 2011, RS.(R44)	
(45)	Os dados(T45)	apresentam registros de atendimento por agrotóxicos segundo grupo de agente, 2010, RS; registros de atendimento por agrotóxicos segundo faixa etária, 2010, RS; e percentual de intoxicação por agrotóxicos por tipo de agente, 2009 a 2011, RS.(R45)	

(46)	O resultado(T46)	apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas.(R46)	 <p>T48 → R48 R48 → R49 T49 → R49</p>
(47)	[eu] (T47)	Concordo com os autores(47)	
(48)	Que tudo isso(T48)	está relacionado às dificuldades que os agricultores enfrentam para terem atendimento médico, em alguns casos as equipes de saúde estão despreparadas, fornecendo diagnósticos incorretos.(R48)	
(49)	A necessidade de análise (T49)	é notória tanto para enfrentamento do problema, como melhoria do processo de diagnóstico.(R49)	

APÊNDICE D - ANÁLISE DA ESTRUTURA REFERENCIAL DOS TEXTOS

TEXTO 1 (T1_PED_SFP)

Tema	Rema
(1)Esta resenha ⁸¹	será realizada partindo de um estudo do seguinte (2) artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária.
(2) [o artigo]	Foi escrito por (3)Luiza Moraes e Clarice Camargo.
(2)Este artigo	relata uma experiência com (4) uma turma de 6º ano sobre um (5) trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs)
(5) A proposta deste trabalho,	é que os alunos (4) possam desenvolver o gosto pela leitura, formando leitores com grandes conhecimentos literários, e com bom desempenho ao utilizar os recursos tecnológicos.
(2) O artigo	possui um breve resumo, introdução, um bom referencial teórico para fundamentar a ideia (5) do trabalho realizado (3) pelas autoras, contém também, (6) alguns anexos dos exemplos das postagens que (4) os alunos fizeram no ambiente virtual moodle.
(5)Este trabalho	nos faz refletir sobre (7)a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das (8) pessoas.
E isso	deve ocorrer desde (8)pequenos,
Pois é fundamental formar (8) cidadãos leitores,	para ter uma (8)sociedade culta e inteligente.
Conforme vai se deixando de ler, (8) as pessoas	tornam-se ignorante (sic), no sentido, de não ampliar (8) seus (9)conhecimentos,

⁸¹ A indicação numérica e cores foram usadas para facilitar a identificação e rastreamento dos referentes, conforme segue: (1) Esta resenha; (2)artigo: “O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária”; (3) Luiza Moraes e Clarice Camargo; (4) uma turma de 6º ano; (5)um trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs); (6) alguns anexos dos exemplos das postagens; (7) a importância da leitura e das obras literárias; (8) pessoas; (9) Conhecimentos; (10) nos/eu; (11)duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano; (12) o avanço da tecnologia; (13) um ambiente virtual de aprendizagem (AVA); (14) a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília (13); (14) professoras.

	deixando de realizar (9) novas descobertas e aprendizagens,
que certamente traria (sic)	benefícios maravilhosos (8) para o futuro, tanto profissional como intelectual.
(7)A leitura	faz com que (10) nos tornemos (8) cidadãos críticos, reflexíveis nas tomadas de decisões
E pensando nisso é que (3)as autoras,	de maneira inteligente, (3) [elas] propuseram (11)duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6° ano
(11)primeiro	seriam feitas (7) leituras compartilhadas
(T11)e depois	as (7)leituras autônomas, aproveitando(12) o avanço da tecnologia, proporcionaram uma (12)nova metodologia de trabalho, de utilizar (13)um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
(3) [as autoras]	Começaram (5)o trabalho, promovendo um fórum de discussão sobre (14)a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati,
Isso,	(13)no ambiente moodle, que oportunizou a interação (4)dos alunos , um bom desenvolvimento na comunicação e na maneira de interpretar o que leram sobre a obra,
sabendo que (12)o uso das TICs	oferece (13) ferramentas para potencializar o ensino/aprendizagem, a interação, e o interesse de aprender mais sobre (12)novos mecanismos de estudo.
Estudando este artigo, (10) [eu]	entendo que o objetivo (3) das escritoras foi alcançado,
no sentido de que houve melhoria, nas leituras, nas interpretações, na hora em que os alunos se pronunciavam para dar a opinião(9)	referente à obra em questão,
Pois tinha alunos(4)	que na sala de aula (4) [eles] tinham dificuldade de falar e (13) no ambiente virtual (4) [eles] conseguiam se expressar com mais facilidade.
Porém, [eu](13)	sinto que faltou colocar nos (6)anexos dos exemplos
o dialogo das professoras (15)	interagindo com (4) os alunos no fórum de discussão,
E até mesmo para esclarecer as dúvidas se a obra A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati, (14)	era fábula ou não.
[eu] (13)	Recomendo a leitura, e o estudo deste artigo (2), uma vez que ele é de fácil compreensão, e seu tema é de suma importância,
faz-se necessário resgatar (7)a leitura	nas (10)nossas ações diárias, e também (10) [nós] devemos estar evoluindo junto com o surgimento (12) as novas tecnologias, visando que estas (13) ferramentas abram portas para um futuro fantástico e de grandes oportunidades.

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 1 (T1_PED_SFP)

	<i>Apresentação</i>	<i>Pressuposto</i>	<i>Posse</i>	<i>Comparação</i>	<i>Referência Textual</i>	<i>Dêixis</i>	<i>Desfocalização</i>
(1)	Esta resenha						
(2)	artigo: "O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária"	[o artigo] Este artigo O artigo	deste artigo				
(3)	Luiza Moraes e Clarice Camargo	pelas autoras as autoras [elas] [elas] [as autoras]	das escritoras				
(4)	uma turma de 6º ano	os alunos os alunos Alunos [eles] [eles] Os alunos	dos alunos				
(5)	um trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).	a ideia do trabalho realizado Este trabalho <u>o trabalho</u>	A proposta deste trabalho				
(6)	alguns anexos dos exemplos das postagens	anexos dos exemplos					
(7)	a importância da leitura, e das obras literárias	A leitura leituras compartilhadas leituras autônomas a leitura					
(8)	pessoas	pequenos cidadãos sociedade culta e inteligente pessoas seus para o futuro tanto					

		profissional como intelectual <u>cidadãos críticos, reflexíveis</u> nas tomadas de decisões					
(9)	Conhecimentos	novas descobertas aprendizagens nas leituras, nas interpretações, na hora em que os alunos se pronunciavam para dar a opinião					
(10)	<u>nos tornemos</u>	[eu]entendo [eu]sinto nossas ações diárias, [nós] devemos					
(11)	duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano	primeiro e depois					
(12)	o avanço da tecnologia	nova metodologia de trabalho o uso das TICs novos mecanismos de estudo as novas tecnologias					
(13)	um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).	no ambiente moodle ferramentas no ambiente virtual ferramentas					
	<u>a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília (13),</u>	a obra A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati					
	professoras (14)						
					Isso nisso Isso,		

TEXTO 2 (T2_PED_SFP)

Tema	Rema
O filme	que se passa no ano de 1994 relata histórias de (1) ⁸² jovens em (4) uma realidade impactante de uma cidade (4) chamada Long Beach, (4) localizada nos Estados Unidos
que [Estados Unidos] é reconhecido	como o país da liberdade.
(1) Todos eles	tinham várias realidades diferentes, e lutavam por igualdade, respeito,
e (1) [todos eles] não tinham o menor interesse em estar na escola,	(1) totalmente desmotivados, e com famílias com histórias muito fortes.
(4) Nesta cidade	vivia (2) uma jovem chamada Eva, que desde muito pequena presenciou cenas de violência com (2) seus familiares,
até mesmo [ela]	viu (2) seu pai ser preso por “policiais” dentro de (2) sua própria casa.
(2) Eva	quando grande já no 2º ano do Ensino Médio, era da turma que tinha apenas (1) alunos que saíram do reformatório, problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis.
Com a chegada de (3) Erin Gruwell (3)	a nova professora da turma (3) com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação
(3) ela	fez a diferença,
mesmo com todos duvidando de (3) sua capacidade e mesmo depois de todos os obstáculos encontrados, (3) ela	persistiu.
(3) A professora	não desistiu
e (3) Ø [ela]	continuou as tentativas de conquistar a atenção (1) dos alunos,
(3) ela	entra na realidade (1) deles, (1) os deixa escrever sobre (1) seus problemas e (1) sua vida,
assim, (3) Ø [ela]	conhece (1) a realidade de cada um.
Então no decorrer do ano letivo	as novidades que (3) a senhora Gruwell preparava,

⁸² A indicação numérica e as cores foram usadas para facilitar a identificação e rastreamento dos referentes, conforme segue: (1) jovens, (2) Eva, (3) Erin Gruwell, (4) cidade e (5) os diários.

mesmo sem apoio da direção escolar e de alguns professores, eram cada vez mais esperadas	(1) pelos alunos ,
(3) Ø [ela]	mostrou que com carinho, companheirismo e atenção,
(1) eles	tinham uns aos outros,
assim como [nós]	vimos nos capítulos estudados,
como ser	um bom professor
e como ele	deve de fato agir.
No final do ano,	a professora deu a ideia de escreverem os (5) diários ,
onde (<i>sic</i>) (5) [os diários]	foram publicados por diversos jornais, sempre (1) os motivando .
Enfim, (2) [eles]	tiveram a oportunidade de publicar (5) o Diário dos Escritores da Liberdade
que (5) [os diários] contava	(5) todas as (1) suas histórias ,
inclusive a (5) [história] de que	muitos foram os primeiros de (2) suas famílias a entrarem em uma Faculdade,
(1) [eles]	sendo (2) grandes vitoriosos pelos desafios que (2) [eles] percorrem até então.
Isso	foi tão significativo na vida (1) destes alunos
Por fim, depois de toda essa análise do filme,	[nós] vimos todos os processos dos capítulos que estudamos
Mostrando-nos	que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias,
Mas [ele]	vai também saber como aplicar
E como mudar	a realidade (9) dos alunos em sala de aula,
aprendendo	todos juntos.

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 2 (T2_PED_SFP)

	<i>Apresentação</i>	<i>Pressuposto</i>	<i>Posse</i>	<i>Comparação</i>	<i>Referência Textual</i>	<i>Dêixis</i>	<i>Desfocalização</i>
(1)	Jovens/alunos	todos eles totalmente desmotivados dos alunos os (deixa) pelos alunos eles os (motivando) destes alunos cada um	deles seus (problemas) sua (vida) suas (histórias)				
(2)	Eva	[ela] Eva [ela]	seus (familiares) seu (pai) sua (própria casa)				
(3)	Erin Gruwell	a nova professora da turma A professora [ela] [ela] a senhora Gruwell [ela] ela ela a professora	seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação; sua (capacidade)				
(4)	Cidade	chamada Long Beach localizada nos Estados Unidos Nesta cidade					
(5)	Diários	o Diário dos Escritores da Liberdade [os diários]		(trabalhos) parecidos			

		[os diários] todas as suas histórias					
--	--	--	--	--	--	--	--

TEXTO 3 (T3_AGRO_TP)

Tema	Rema
(1) O artigo resenhado	tem como (2) título: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola
E (1) [o artigo]	tem como (3) autora Nádia Luzia Balestrin,
Que (3) [ela]	é (3) mestre em sociologia pela UFPR, e (3) professora na área de ciências sociais do Centro Universitário autônomo do Brasil.
(1) O artigo	faz (2) uma reflexão agroecológica,
Que (2) [a reflexão agroecológica]	critica o atual sistema de (4) agricultura convencional,
E (2) [a reflexão agroecológica]	traz com isso a (2) ciência agroecológica como (2) uma inovadora alternativa de produção.
(5) O público alvo do artigo	são (5) agricultores, estudantes de ciências agrárias e empresas que comercializam insumos agrícolas.
(2) O tema abordado	é (2) muito pertinente a ser estudado no contexto em que o curso de Agronomia se insere.
(1) O artigo	foi organizado em (8) quatro seções.
(8) A primeira seção, e também (8) [a primeira seção]	com o título de introdução, trata das ideias iniciais, (2) em torno da agroecologia e como se deu a constituição deste (2) novo paradigma agrícola,
e com isso	buscou caracterizar (4) a agricultura convencional, com as (4) adoções de tecnologias, desigualdade social, e práticas não conservacionista, e quais suas consequências, colocando (2) a agroecologia como (2) um fator determinante para a invocação da sustentabilidade para sistemas agrícolas (BALESTRIN, 2016).
(8) A segunda seção	traz o título de: (2) Agricultura e sustentabilidade, um desafio para o século XXI.
(8) Nesta seção	é trazido um comparativo, entre (4) os sistemas produtivos de base convencional e (2) agroecológica, elencando (4) os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos (7) agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos.

Apontando assim	como se deu o impulso principal, para se difundir a (2) sustentabilidade produtiva, e a diferenciação existente entre (2 e 4) os dois modelos produtivos abordados.
(8)A terceira seção,	com o título de: (2) Agroecologia: (2) um novo paradigma retrata como se faz a construção desta (2) nova proposta produtiva sustentável.
Essa (2) nova proposta agroecológica,	traz (2) um novo exemplar agrícola,
Colocando	(5) o agricultor como (5) ator principal,
fazendo	(5) sua atuação de extrema importância,
Tendo	ação ativa nos (2) diversos componentes do agroecossistema.
Como resultado dessa (2) nova relação do agricultor com o (7) agroecossistema,	(5) ele passa a desenvolver (2) práticas conservacionistas sustentáveis para produzir,
Trazendo	um maior equilíbrio para (7) o ecossistema envolvido.
(8) A última seção,	que traz as considerações finais,
(8) [a última seção]	elucida as principais ideias debatidas nas (8) seções anteriores,
Colocando	(2) a agroecologia como (2) algo além de apenas uma prática alternativa,
colocando-a	como (2) um processo revolucionário,
que (2) [ela]	seria capaz de resolver muitos problemas do (4) atual modelo produtivo.
Colocando também	como seriam importantes que fossem desenvolvidos mais estudos científicos voltados (2) a (sic) agroecologia, e não apenas voltados (4) ao agronegócio.
(9) A importância homem e natureza	foram também colocadas em destaque na conclusão,
e de que	(2) a agroecologia se faz uma alternativa interessante para (10) pequenos agricultores familiares,
Que (10) [eles]	produzem em pequena escala.
Por fim, (3) a autora	coloca (11) o movimento de transição agroecológica
como (11) o principal motivo	de trazer (2) esse novo paradigma para a realidade da agricultura.
(1)O artigo	traz em sua estruturação (12) um bom referencial teórico,
no entanto (12) algumas referências	estão (12) desatualizadas,
Deixando	um pouco a desejar (12) neste aspecto.
(8) As seções	ficaram bem (8) organizadas, (8) com objetividade e clareza, não fugindo do tema principal do artigo.
(2) O título	foi bem formulado,
Condizendo	com o conteúdo abordado (1) no artigo.

(1) O mesmo (sic)	se constitui em (1) boa fonte de informação e elucidação do tema agroecológico,
(1) [o artigo]	sendo de fácil leitura por apresentar uma linguagem acessível,
Provocando	no (13) leitor um bom entendimento do (2) assunto abordado.

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 3 (T3_AGRO_TP)

	<i>Apresentação</i>	<i>Pressuposto</i>	<i>Posse</i>	<i>Comparação</i>	<i>Referência Textual</i>	<i>Dêixis</i>	<i>Desfocalização</i>
(1)	O artigo resenhado	[o artigo] O artigo O artigo O artigo O mesmo (sic) no artigo boa fonte de informação e elucidação do tema agroecológico, [o artigo]					
(2)	título: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola	uma reflexão agroecológica, [a reflexão agroecológica] [a reflexão agroecológica] ciência agroecológica uma inovadora alternativa de produção O tema abordado muito pertinente a ser estudado no contexto em que o curso de Agronomia se insere. em torno da agroecologia novo paradigma agrícola, a agroecologia					

		<p>um fator determinante para a invocação da sustentabilidade para sistemas agrícolas</p> <p>Agricultura e sustentabilidade agroecológica, sustentabilidade produtiva os dois modelos produtivos abordados.</p> <p>Agroecologia: um novo paradigma nova proposta produtiva sustentável. nova proposta agroecológica, um novo exemplar agrícola</p> <p>diversos componentes do agroecossistema. nova relação do agricultor com o agroecossistema, práticas conservacionistas sustentáveis para produzir, um maior equilíbrio para o ecossistema envolvido. a agroecologia algo além de apenas uma prática alternativa, um processo revolucionário, a (sic) agroecologia, a agroecologia esse novo paradigma para a realidade da</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

		agricultura. O título assunto abordado.					
(3)	autora Nádia Luzia Balestrin,	[ela] mestre em sociologia pela UFPR, professora na área de ciências sociais do Centro Universitário autônomo do Brasil. a autora					
(4)	agricultura convencional,	a agricultura convencional, adoções de tecnologias, desigualdade social, e práticas não conservacionista os sistemas produtivos de base convencional os impactos criados pelo sistema convencional os dois modelos produtivos abordados. atual modelo produtivo. ao agronegócio.			isso	isso	
(5)	O público alvo do artigo	Agricultores, estudantes de ciências agrárias e empresas que comercializam insumos agrícolas.					
(6)	Agricultores	o agricultor ator principal, sua atuação eles ele					
(7)	O agroecossistema	Ecossistemas envolvidos					
(8)	quatro seções.	A primeira seção, [a primeira seção]					

		A segunda seção Nesta seção A terceira seção, A última seção, [a última seção] seções anteriores, As seções organizadas, com objetividade e clareza					
(9)	A importância homem e natureza						
(10)	pequenos agricultores familiares,	[eles]					
(11)	o movimento de transição agroecológica	o principal motivo					
(12)	um bom referencial teórico	algumas referências desatualizadas, neste aspecto.					
(13)	leitor						

TEXTO 4 (T4_PED_OS0)

Tema	Rema
(1) O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 – ⁸³	trata da (1) história de (2) um menino (Hugo).
(2) O garoto	se torna (2) órfão.
(2) Ele	passa a morar (2) escondido numa (3) estação de trem.
(3) Lá	é (2) perseguido diariamente pelo (4) inspetor.

⁸³A indicação numérica e e cores foram usadas para a identificação e rastreamento dos referentes, conforme segue: (1) O Filme "A invenção de Hugo Cabret" ; (2) um menino (Hugo); (3) a estação de trem; (4) inspetor; (5) pai; (6) tio; (7) um robô quebrado; (8) crianças;(9) uma menina chamada Isabelle; (10) o tio dessa menina; (11) pessoas;

(2) [ele]	Acabou nesta situação depois da morte do (5) pai,
(2) [ele]	ficou sobre a guarda de um (6) tio,
Que o (6) [ele]	levou para morar no metro,
(2) sua função	era de manter os relógios funcionando.
(1) Desde o primeiro dia	(2) [ele] teve que trabalhar no ofício de seu (6) tio,
Mas como (6) ele era uma pessoa que bebia e desaparecia, (2) o menino	começou a se virar (2) sozinho.
A única companhia que (2) lhe restou	foi a de (7) um robô quebrado, herdado do (2) seu (5) pai,
Onde(sic) (2) [ele]	passava os dias (7) concertando-o e tentando desvendar (7) seu mistério.
(2) A figura desse menino	neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas em(sic) muitas (8) crianças,
Que se encontram	(8) abandonadas, (8) órfãs, (8) sem carinho e (8) sem lar.
(8) [elas]	Emergem num mundo hostil,
Onde são (7) olhadas como ladras	ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite.
(8) [elas]	Andam (8) desorientadas, (8) maltrapilhas,
tendo	que (8) se tornarem adultas sem plena infância,
executando	por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas.
(8) Tornam-se	adultos por obrigação encurtando uma fase tão bela de sua vida.
(1) No decorrer da história	(2)[ele] conhece (9) uma menina chamada Isabelle,
com (9) ela (2) [ele]	retorna ao tempo de infância,
vivendo	momentos de alegria, tristezas, curiosidades, aventuras, espertezas, inocência, criatividade e uma amizade profunda.
(2) [ele]	Descobre que (9) ela tem a chave para (7) o robô funcionar,
e que (10) o tio dessa menina,	era o (10) idealizador desse (7) robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes),
Mas como (10) sua trajetória de vida (10) tornou-se triste, recolheu-se	numa pequena loja de consertos de brinquedos.
Os dois [(9) a menina e (2) o menino]	conseguem trazer a alegria para (10) ele,
que	sempre idealizou os sonhos para as pessoas,
(1) E no final	(10) [ele] consegue finalmente uma família.
(1) O filme	nos remete ao mundo imaginário de todas as crianças, suas alegrias,

que	comparadas as (8) crianças atuais
(8) [elas]	estão muito próximas da realidade, comportamentos encontrados em (8) todas as crianças abandonadas pelo destino.
(1) Um filme elaborado naquela década,	não difere do comportamento atual,
pode passar anos e anos	e às(sic) (11) pessoas ainda são (11) moldadas conforme a sociedade em que vivem,
criam-se	leis,
criam-se	normas,
Mas a essência do (11) ser humano	continua a mesma,
(11) [a essência do ser humano]	(11) Motivadas por ações e comportamentos,
vale lembrar	o que diz (2) o pequeno Hugo
"(11) As pessoas	são que nem máquinas
(11) [elas]	vêm incompletas,
o único jeito de (11) consertá-la (sic)	é (11) fazendo-as sentirem (sic) (11) úteis e nunca (11) esquecidas".

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 4 (T4_PED_OSO)

	Apresentação	Pressuposto	Posse	Comparação	Referência Textual	Dêixis	Desfocalização
(1)	O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 –	História Desde o primeiro dia No decorrer da história E no final O filme Um filme elaborado naquela década,		não difere do comportamento atual		Lá	
(2)	um menino (Hugo)	O garoto Ele órfão					

		<p>escondido perseguido [ele] [ele] sua [ele] o menino sozinho lhe (restou) seu [ele] A figura desse menino [ele] [ele] [ele] o menino o pequeno Hugo</p>					
(3)	estação de trem.	lá					
(4)	inspetor.						
(5)	pai	pai					
(6)	tio	[ele] Tio ele					
(7)	um robô quebrado	concertando-o seu o robô robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes),					
(8)	crianças	Abandonadas Órfãs sem carinho e sem lar. [elas] [elas] desorientadas maltrapilhas se tornarem adultas sem plena infância Tornam-se [elas]		olhadas como ladras comparadas as crianças atuais			

		todas as crianças abandonadas pelo destino.					
(9)	uma menina chamada Isabelle,	Ela Ela a menina					
(10)	o tio dessa menina,	idealizador desse sua tornou-se triste, recolheu-se ele [ele]					
(11)	peessoas	Moldadas ser humano [a essência do ser humano] Motivadas As pessoas [elas] consertá-la(sic) fazendo-as úteis esquecidas		[a essência do ser humano] continua a mesma			

TEXTO 5 (T5_GA_TP)

Tema	Rema
(1) O Boletim Epidemiológico ⁸⁴	é um instrumento de informação técnica em saúde, (1) editado pelo Centro Estadual de Vigilância em Saúde, (1) vinculado à Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul, com periodicidade trimestral, (1) disponível no endereço eletrônico

⁸⁴A indicação numérica e as cores foram usadas para facilitar a identificação e rastreamento dos referentes, conforme segue: (1) O Boletim Epidemiológico; (2) três artigos; (3) Vanda Gribotti; (4) agrotóxicos; (5) Rio Grande do Sul; (6) agricultura nacional; (7) questões econômicas e políticas; (8) à qualidade e saúde de produtos consumidos; (9) produtores e trabalhadores rurais; (10) a conservação do Meio Ambiente; (11) as normas consumeristas; (12) o destinatário final do produto; (13) risco a (sic) saúde; (14) Órgão responsável pela saúde; (15) a população; (16) Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti; (17) riscos químicos para o manancial de captação de água; (18) Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer;

	www.saude.rs.gov.br.
(1) O Boletim	apresenta (2) três artigos, Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, Levantamento dos Agrotóxicos Usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul.
(2) O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” escrito por (3) Vanda Gribotti	tem como ideia principal tratar de (4) agrotóxicos utilizados atualmente no (5) Rio Grande do Sul,
uma vez que esse (5) [Rio Grande do Sul]	é o (5) Estado que contribui com grande parte de tudo que é cultivado na (6) agricultura nacional
trazendo questões como a falta de interesse,	motivada por (7) questões econômicas e políticas
Que (7) [questões econômicas e políticas]	está (sic) nos levando a um quadro extremamente preocupante, quanto (8) à qualidade e saúde de produtos consumidos, (9) produtores e trabalhadores rurais e (10) a conservação do Meio Ambiente.
Dessa forma se faz necessário observar	(11) as normas consumeristas
para que (12) o destinatário final do produto	tenha consciência daquilo que esta adquirindo
E o possível (13) risco a saúde	que poderá ocorrer em virtude da ingestão de produtos em que foram utilizados (4) agrotóxicos durante todo procedimento de cultivo.
(2) Vanda Garibotti	ressalta não somente (13) as dificuldades de prevenir e tratar os agravos relacionados à (9) exposição dos trabalhadores, (8) qualidade dos produtos consumidos,
mas também a questão dos (9) resíduos de agrotóxicos	que podem alcançar os diversos (10) compartimentos ambientais.
[eu]	Concordo com (2) Vanda Garibotti
Que cabe ao (14) Órgão responsável pela saúde,	(sic) à ampliação das ações e monitoramento de resíduos, a fiscalização da qualidade e a (4) reativação toxicológica dos agrotóxicos, com a finalidade de reduzir (9) a exposição da população às substâncias de maior perigo.
E sim (sic), (15) a população	deve ter mais acesso a informações e à comunicação dos (13) riscos relacionados aos agrotóxicos, dando a garantia de qualidade de vida e a livre escolha sobre o uso ou não do mesmo.
(2) O segundo artigo	escrito por (16) Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti
(2) [ele]	trata sobre (4) o Levantamento dos Agrotóxicos usados (5) no Estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte do (1) Boletim Epidemiológico.

(1) Muito bem escrito e detalhado, é uma ótima explicação	aos que procuram (4) mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos,
(4) os quais	são destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas
tendo como intuito	(10) a proteção de florestas nativas ou implantadas, e outros ecossistemas,
Onde(sic) a finalidade	é a (10) preservação das mesmas.
Apesar de ser um assunto em discussão em todo o país,	não é (2) um texto “fácil de ler”,
(2) [ele]	é (2) denso,
ou seja, (2) [ele]	(2) contém muitas informações
E (2) essas [informações]	são (2) complexas,
Porém [essas informações são]	de grande valia.
Vale ressaltar	que o (2) presente levantamento trás a veracidade das informações coletadas.
Outro ponto interessante	é representação por meio de imagens de bacias hidrográficas, tabelas com (4) os agrotóxicos mais críticos para o Estado, comparação entre a lista de parâmetros de agrotóxicos mais críticos na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, e a listagem de parâmetros de agrotóxicos a serem analisados na água de abastecimento humano, previstos na Norma do Ministério da Saúde Portaria 2914/2011.
(2) Tal estudo	demonstra a necessidade de conhecimento dos (17) riscos químicos para o manancial de captação de água na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí,(R29)
Assim conhecendo	(4) os produtos mais usados e mais críticos para a rota de exposição de via hídrica no (5) Estado ou mesmo em regiões hidrográficas.
O objetivo deste (2) levantamento	é alertar (15) aos agricultores e aos gaúchos em geral, sobre os (4) perigos da utilização de agrotóxicos, aos (13) riscos inerentes,
pois, (13) [eles/riscos inerentes]	Pode (sic) vir a trazer (4) benefícios em relação às lavouras,
Porém (13) [eles/riscos inerentes]	Oferece (sic) grandes (13) riscos à saúde humana,
podendo contaminar	(13) a água que bebemos, e o alimento que consumimos.

Cabe a todos nós (15) seres humanos	colocarmos a mão na consciência
e fazer	uma análise sobre o (4) uso de agrotóxicos,
se realmente é necessário fazer o (4) uso dos mesmos (sic),	pois (4) o uso incorreto e inadequado podem (sic) trazer (13) sérios riscos para a saúde das futuras gerações.
(2) O terceiro artigo com o título “Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul”	escrito por (18) Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer, trás(sic) informações sobre crescimento e (4) o uso indiscriminado de agrotóxicos
os quais (4) [agrotóxicos]	vem (10) contaminando o meio ambiente e (13) comprometendo diretamente a saúde dos trabalhadores não só da agricultura como também das indústrias, transportes, entre outros.
(18) Os autores	descrevem (13) intoxicações por agrotóxicos os casos ocorridos por pesticidas de uso agrícola, de uso doméstico, agrotóxicos de uso veterinário.
(2) O artigo	nos mostra que recentes publicações da Organização Internacional do Trabalho(OIT) estimam que, entre trabalhadores de países em desenvolvimento,
(4) os agrotóxicos	causam anualmente (13) 70 mil intoxicações agudas e crônicas
(13) que [intoxicações agudas e crônicas]	evoluem para óbito e pelo menos 7 milhões de doenças agudas e crônicas não fatais(ILO, 2005)
(2) As pesquisas realizadas	trazem figuras apresentando (13) o percentual de internações hospitalares por pesticidas, segundo categoria de causas, 2009 a 2011, RS.
(2) Os dados	apresentam (4) registros de atendimento por agrotóxicos segundo grupo de agente, 2010, RS; registros de atendimento por agrotóxicos segundo faixa etária, 2010, RS; e percentual de intoxicação por agrotóxicos por tipo de agente, 2009 a 2011, RS.
(2) O resultado	apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas.
[eu]	Concordo com (18) os autores
Que tudo isso	está relacionado às dificuldades que os agricultores enfrentam para terem atendimento médico, em alguns casos as equipes de saúde estão despreparadas, fornecendo diagnósticos incorretos.
(20) A necessidade de análise	é notória tanto para enfrentamento do problema, como melhoria do processo de diagnóstico.

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DO RASTREAMENTO DE REFERENTES DO TEXTO 5 (T5_GA_TP)

	<i>Apresentação</i>	<i>Pressuposto</i>	<i>Posse</i>	<i>Comparação</i>	<i>Referência Textual</i>	<i>Dêixis</i>	<i>Desfocalização</i>
(1)	O Boletim Epidemiológico	O Boletim Editado Vinculado Disponível Boletim Epidemiológico Muito bem escrito e detalhado					
(2)	três artigos	O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” O segundo artigo [ele] um texto “fácil de ler”, [ele] Denso [ele] contém muitas informações essas [informações] complexas, mesmo levantamento realizado por meio de aplicação de questionários, presente levantamento Tal estudo deste levantamento O terceiro artigo com o título “Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul” O artigo; As pesquisas realizadas; Os dados O resultado A necessidade de análise					
(3)	Vanda Gribotti	Vanda Garibotti					

		Vanda Garibotti					
(4)	agrotóxicos	Agrotóxicos; resíduos de agrotóxicos; reativação toxicológica dos agrotóxicos; o levantamento dos Agrotóxicos usados; mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos; mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos; os quais; a utilização de agrotóxicos; os agrotóxicos mais críticos para o Estado; os produtos mais usados e mais críticos; perigos da utilização de agrotóxicos; benefícios em relação às lavouras uso de agrotóxicos; o uso incorreto e inadequado; uso dos mesmos (<i>sic</i>), o uso indiscriminado de agrotóxicos; os quais [agrotóxicos]; os agrotóxicos; registros de atendimento por agrotóxicos					
(5)	Rio Grande do Sul,	[Rio Grande do Sul] Estado no Estado do Rio Grande do Sul Estado do Rio Grande do Sul Estado					
(6)	agricultura nacional						
(7)	questões econômicas e políticas	[questões econômicas e políticas]					
(8)	à qualidade e saúde de produtos consumidos	qualidade dos produtos consumidos					
(9)	produtores e	exposição dos trabalhadores					

	trabalhadores rurais	a exposição da população às substâncias de maior perigo.					
(10)	a conservação do Meio Ambiente.	compartimentos ambientais; a proteção de florestas nativas ou implantadas, e outros ecossistemas, preservação das mesmas; contaminando o meio ambiente;					
(11)	as normas consumeristas						
(12)	o destinatário final do produto						
(13)	risco a (sic) saúde	as dificuldades de prevenir e tratar os agravos; riscos relacionados aos agrotóxicos; riscos inerentes, [eles/riscos inerentes]; riscos à saúde humana; [eles/riscos inerentes] ; a água que bebemos, e o alimento que consumimos; sérios riscos para a saúde; comprometendo diretamente a saúde dos trabalhadores; intoxicações por agrotóxicos; 70 mil intoxicações agudas e crônicas; que [intoxicações agudas e crônicas]; o percentual de internações hospitalares por pesticidas maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas.			tudo isso		
(14)	Órgão responsável pela saúde,						
(15)	a população	aos agricultores e aos gaúchos em geral;					

		seres humanos;					
(16)	Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti						
(17)	riscos químicos para o manancial de captação de água						
(18)	Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer	Os autores os autores					

APÊNDICE E – ANÁLISE DO CONTEXTO DE CULTURA E SUA REALIZAÇÃO EM GÊNEROS

Texto 1 - T1_PED_SFP

Etapas	O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária.
Contexto	Esta resenha será realizada partindo de um estudo do seguinte artigo: O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária. Foi escrito por Luiza Moraes e Clarice Camargo. Este artigo relata uma experiência com uma turma de 6º ano sobre um trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). A proposta deste trabalho, é que os alunos possam desenvolver o gosto pela leitura, formando leitores com grandes conhecimentos literários, e com bom desempenho ao utilizar os recursos tecnológicos.
Descrição	O artigo possui um breve resumo, introdução,
Avaliação	um bom referencial teórico para fundamentar a ideia do trabalho realizado pelas autoras,
Descrição	contém também, alguns anexos dos exemplos das postagens que os alunos fizeram no ambiente virtual moodle. Este trabalho nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas, e
Avaliação	isso deve ocorrer desde pequenos, pois é fundamental formar cidadãos leitores, para ter uma sociedade culta e inteligente. Conforme vai se deixando de ler, as pessoas tornam-se ignorante (sic), no sentido, de não ampliar seus conhecimentos, deixando de realizar novas descobertas, aprendizagens, que certamente traria benefícios maravilhosos para o futuro, tanto profissional como intelectual. A leitura faz com que nos tornemos cidadãos críticos, reflexíveis nas tomadas de decisões, e pensando nisso, é que as autoras, de maneira inteligente, propuseram duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano,
Descrição	primeiro seriam feitas leituras compartilhadas e depois as leituras autônomas, aproveitando o avanço da tecnologia, proporcionaram uma nova metodologia de trabalho, de utilizar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Começaram o trabalho, promovendo um fórum de discussão sobre a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati, isso no ambiente moodle,
Avaliação	que oportunizou a interação dos alunos, um bom desenvolvimento na comunicação e na maneira de interpretar o que leram sobre a obra, sabendo que o uso das TICs oferece ferramentas para potencializar o ensino/aprendizagem, a interação, e o interesse de aprender mais sobre novos mecanismos de estudo. Estudando este artigo, entendo que o objetivo das escritoras foi alcançado, no sentido de que houve melhoria nas leituras, nas interpretações, na hora em que os alunos se pronunciavam para dar a opinião referente à obra em questão, pois tinha alunos que na sala de aula tinham dificuldade de falar e no ambiente virtual conseguiam se expressar com mais facilidade. Porém, sinto que faltou colocar nos anexos dos exemplos, o dialogo das professoras interagindo com os alunos no fórum de discussão, e até mesmo para esclarecer as dúvidas se a obra A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati, era fábula ou não. Recomendo a leitura, e o estudo deste artigo, uma vez que ele é de fácil compreensão, e seu tema é de suma importância, faz-se necessário resgatar a leitura nas nossas ações diárias, e também devemos estar evoluindo junto com o surgimento as novas tecnologias, visando que estas ferramentas abram portas para um futuro fantástico e de grandes oportunidades.

Texto 2 - T2_PED_SFP

Etapas	Resenha do Filme Escritores da Liberdade
Contexto	O filme que se passa no ano de 1994 relata histórias de jovens em uma realidade impactante de uma cidade chamada Long Beach, localizada nos Estados Unidos que é reconhecido como o país da liberdade.
Avaliação	Todos eles tinham várias realidades diferentes, e lutavam por igualdade, respeito, e não tinham o menor interesse em estar na escola, totalmente desmotivados, e com famílias com histórias muito fortes.
Descrição	Nesta cidade vivia uma jovem chamada Eva, que desde muito pequena presenciou cenas de violência com seus familiares, até mesmo viu seu pai ser preso por “policiais” dentro de sua própria casa. Eva quando grande já no 2ºano do Ensino Médio, era da turma que tinha apenas alunos que saíram do reformatório,
Avaliação	problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis.
Descrição	Com a chegada de Erin Gruwell a nova professora da turma
Avaliação	com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação ela fez a diferença,
Descrição	mesmo com todos duvidando de sua capacidade e mesmo depois de todos os obstáculos encontrados, ela persistiu. A professora não desistiu e continuou as tentativas de conquistar a atenção dos alunos, ela entra na realidade deles, os deixa escrever sobre seus problemas e sua vida, assim, conhece a realidade de cada um. Então no decorrer do ano letivo as novidades que a senhora Gruwell preparava, mesmo sem apoio da direção escolar e de alguns professores, eram cada vez mais esperadas pelos alunos,
Avaliação	mostrou que com carinho, companheirismo e atenção, eles tinham uns aos outros, assim como vimos nos capítulos estudados, como ser um bom professor e como ele deve de fato agir.
Descrição	No final do ano, a professora deu a ideia de escreverem os diários, onde (sic) foram publicados por diversos jornais, sempre os motivando. Enfim, tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que contava todas as suas histórias, inclusive a de que muitos foram os primeiros de suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então.

Avaliação	<p>Isso foi tão significativo na vida destes alunos que até hoje, fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade.</p> <p>Por fim, depois de toda essa análise do filme, vimos todos os processos dos capítulos que estudamos aplicados de forma com que os alunos se apaixonassem por suas aulas, como ser um bom professor, onde entram todos os conteúdos estudados. Mostrando-nos que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias, mas vai também saber como aplicar, e como mudar a realidade dos alunos em sala de aula, aprendendo todos juntos.</p>
------------------	--

Texto 3 - T3_AGRO_TP

Etapas	Resenha do artigo “AGROECOLOGIA: UMA PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA AGRICOLA”
Contexto	O artigo resenhado tem como título: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola, e tem como autora Nádia Luzia Balestrin, que é mestre em sociologia pela UFPR, e professora na área de ciências sociais do Centro Universitário autônomo do Brasil.
Avaliação	O artigo faz uma reflexão agroecológica, que critica o atual sistema de agricultura convencional, e traz com isso a ciência agroecológica como uma inovadora alternativa de produção.
Contexto	O público alvo do artigo são agricultores, estudantes de ciências agrárias e empresas que comercializam insumos agrícolas.
Avaliação	O tema abordado é muito pertinente a ser estudado no contexto em que o curso de Agronomia se insere.
Descrição	O artigo foi organizado em quatro seções. A primeira seção, com o título de introdução, trata das ideias iniciais, em torno da agroecologia e como se deu a constituição deste novo paradigma agrícola, e também buscou caracterizar a agricultura convencional, com as adoções de tecnologias, desigualdade social, e praticas não conservacionista, e quais suas consequências, e com isso colocando a agroecologia como um fator determinante para a invocação da sustentabilidade para sistemas agrícolas (BALESTRIN, 2016). A segunda seção traz o título de: Agricultura e sustentabilidade, um desafio para o século XXI. Nesta seção é trazido um comparativo, entre os sistemas produtivos de base convencional e agroecológica, elencando os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos. Apontando assim como se deu o impulso principal, para se difundir a sustentabilidade produtiva, e a diferenciação existente entre os dois modelos produtivos abordados. A terceira seção, com o título de: Agroecologia: um novo paradigma retrata como se faz a construção desta nova proposta produtiva sustentável. Essa nova proposta agroecológica, traz um novo exemplar agrícola, colocando o agricultor como ator principal, fazendo sua atuação de extrema importância, tendo ação ativa nos diversos componentes do agroecossistema. Como resultado dessa nova relação do agricultor com o agroecossistema, ele passa a desenvolver práticas conservacionistas sustentáveis para produzir, trazendo um maior equilíbrio para o ecossistema envolvido. A última seção, que traz as considerações finais, elucida as principais ideias debatidas nas seções anteriores, colocando a agroecologia como algo além de apenas uma prática alternativa, colocando-a como um processo revolucionário, que seria capaz de resolver muitos problemas do atual modelo produtivo. Colocando também como seriam importantes que fossem desenvolvidos mais estudos científicos voltados a agroecologia, e não apenas voltados ao agronegócio.

Avaliação	A importância homem e natureza foram também colocadas em destaque na conclusão, e de que a agroecologia se faz uma alternativa interessante para pequenos agricultores familiares, que produzem em pequena escala.
Descrição	Por fim, a autora coloca o movimento de transição agroecológica como o principal motivo de trazer esse novo paradigma para a realidade da agricultura.
Avaliação	O artigo traz em sua estruturação um bom referencial teórico, no entanto algumas referências estão desatualizadas, deixando um pouco a desejar neste aspecto. As seções ficaram bem organizadas, com objetividade e clareza, não fugindo do tema principal do artigo. O título foi bem formulado, condizendo com o conteúdo abordado no artigo. O mesmo se constitui em boa fonte de informação e elucidação do tema agroecológico, sendo de fácil leitura por apresentar uma linguagem acessível, provocando no leitor um bom entendimento do assunto abordado.

Texto 4 - T4_PED_OS0

Etapas	Resenha do filme "A invenção de Hugo Cabret"
Contexto	O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 - trata da história de uma menino (Hugo).
Descrição	O garoto se torna órfão. Ele passa a morar escondido numa estação de trem. Lá e perseguido diariamente pelo inspetor. Acabou nesta situação depois da morte do pai, ficou sob a guarda de um tio, que o levou para morar no metro, sua função era de manter os relógios funcionando. Desde o primeiro dia teve que trabalhar no ofício de seu tio, mas como ele era uma pessoa que bebia e desaparecia, o menino começou a se virar sozinho. A única companhia que lhe restou foi a de um robô quebrado, herdado do seu pai, onde passava os dias concertando-o e tentando desvendar seu mistério.
Avaliação	A figura desse menino neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas por muitas crianças, que se encontram abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar. Emergem num mundo hostil, onde são olhadas como ladras ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite. Andam desorientadas, maltrapilhas, tendo que se tornarem adultas sem plena infância, executando por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas. Tornam-se adultos por obrigação encurtando uma fase tão bela de sua vida.
Descrição	No decorrer da história conhece uma menina chamada Isabelle, com ela retorna ao tempo de infância, vivendo momentos de alegria, tristezas, curiosidades, aventuras, espertezas, inocência, criatividade e uma amizade profunda. Descobre que ela tem a chave para o robô funcionar, e que o tio dessa menina, era o idealizador desse robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes), mas como sua trajetória de vida tornou-se triste, recolheu-se numa pequena loja de consertos de brinquedos. Os dois conseguem trazer a alegria para ele, que sempre idealizou os sonhos para as pessoas, e no final consegue finalmente uma família.
Avaliação	O filme nos remete ao mundo imaginário de todas as crianças, suas alegrias, que comparadas as crianças atuais estão muito próximas da realidade, comportamentos encontrados em todas as crianças abandonadas pelo destino. Um filme elaborado naquela década, não difere do comportamento atual, pode passar anos e anos e às pessoas ainda são moldadas

conforme a sociedade em que vivem, criam-se leis, criam-se normas, mas a essência do ser humano continua a mesma, motivadas por ações e comportamentos, vale lembrar o que diz o pequeno Hugo " As pessoas são que nem máquinas vêm completas, o único jeito de consertá-la é fazendo-as sentirem úteis e nunca esquecidas".

Texto 5 - T5_GA_TP

Etapas Resenha Crítica sobre O Boletim Epidemiológico V14.

Contexto	<p>O Boletim Epidemiológico é um instrumento de informação técnica em saúde, editado pelo Centro Estadual de Vigilância em Saúde, vinculado à Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul, com periodicidade trimestral, disponível no endereço eletrônico www.saude.rs.gov.br. O Boletim apresenta três artigos, Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, Levantamento dos Agrotóxicos Usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul.</p> <p>O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” escrito por Vanda Gribotti tem como ideia principal tratar de agrotóxicos utilizados atualmente no Rio Grande do Sul, uma vez que esse é o Estado que contribui com grande parte de tudo que é cultivado na agricultura nacional trazendo questões como a falta de interesse, motivada por questões econômicas e políticas que está nos levando a um quadro extremamente preocupante, quanto à qualidade e saúde de produtos consumidos, produtores e trabalhadores rurais e a conservação do Meio Ambiente.</p>
Descrição	Vanda Garibotti ressalta não somente as dificuldades de prevenir e tratar os agravos relacionados à exposição dos trabalhadores, qualidade dos produtos consumidos, mas também a questão dos resíduos de agrotóxicos que podem alcançar os diversos compartimentos ambientais.
Avaliação	Concordo com Vanda Garibotti que cabe ao Órgão responsável pela saúde, 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. E sim, a população deve ter mais acesso a informações e à comunicação dos riscos relacionados aos agrotóxicos, dando a garantia de qualidade de vida e a livre escolha sobre o uso ou não do mesmo.
Descrição	O segundo artigo escrito por Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti trata sobre o Levantamento dos Agrotóxicos usados no Estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte do Boletim Epidemiológico.
Avaliação	Muito bem escrito e detalhado, é uma ótima explicação aos que procuram mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, os quais são destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas tendo como intuito a proteção de florestas nativas ou implantadas, e outros ecossistemas, onde a finalidade é a preservação das mesmas. Apesar de ser um assunto em discussão em todo o país, não é um texto “fácil de ler”, é denso, ou seja, contém muitas informações e essas são complexas, porém de grande valia.
	Vale ressaltar que o presente levantamento trás (sic) a veracidade das informações coletadas. Outro ponto interessante é representação por meio de imagens de bacias hidrográficas, tabelas com os agrotóxicos mais críticos para o Estado, comparação entre a lista de parâmetros de agrotóxicos mais críticos na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, e a listagem de parâmetros de agrotóxicos a serem

Descrição	<p>analisados na água de abastecimento humano, previstos na Norma do Ministério da Saúde Portaria 2914/2011. Tal estudo demonstra a necessidade de conhecimento dos riscos químicos para o manancial de captação de água na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, assim conhecendo os produtos mais usados e mais críticos para a rota de exposição de via hídrica no Estado ou mesmo em regiões hidrográficas.</p> <p>O objetivo deste levantamento é alertar aos agricultores e aos gaúchos em geral, sobre os perigos da utilização de agrotóxicos, aos riscos inerentes, pois, pode vir a trazer benefícios em relação às lavouras, porém oferece grandes riscos à saúde humana, podendo contaminar a água que bebemos, e o alimento que consumimos.</p>
Avaliação	<p>Cabe a todos nós seres humanos colocarmos a mão na consciência e fazer uma análise sobre o uso de agrotóxicos, se realmente é necessário fazer o uso dos mesmos, pois o uso incorreto e inadequado podem trazer sérios riscos para a saúde das futuras gerações.</p>
Descrição	<p>O terceiro artigo com o título “Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul” escrito por Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer, trás informações sobre crescimento e o uso indiscriminado de agrotóxicos os quais vem contaminando o meio ambiente e comprometendo diretamente a saúde dos trabalhadores não só da agricultura como também das indústrias, transportes, entre outros.</p> <p>Os autores descrevem intoxicações por agrotóxicos os casos ocorridos por pesticidas de uso agrícola, de uso doméstico, agrotóxicos de uso veterinário.</p> <p>O artigo nos mostra que recentes publicações da Organização Internacional do Trabalho(OIT) estimam que, entre trabalhadores de países em desenvolvimento, os agrotóxicos causam anualmente 70 mil intoxicações agudas e crônicas que evoluem para óbito e pelo menos 7 milhões de doenças agudas e crônicas não fatais(ILO, 2005)</p> <p>As pesquisas realizadas trazem figuras apresentando o percentual de internações hospitalares por pesticidas, segundo categoria de causas, 2009 a 2011, RS. Os dados apresentam registros de atendimento por agrotóxicos segundo grupo de agente, 2010, RS; registros de atendimento por agrotóxicos segundo faixa etária, 2010, RS; e percentual de intoxicação por agrotóxicos por tipo de agente, 2009 a 2011, RS.</p> <p>O resultado apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas.</p>
Avaliação	<p>Concordo com os autores que tudo isso está relacionado às dificuldades que os agricultores enfrentam para terem atendimento médico, em alguns casos as equipes de saúde estão despreparadas, fornecendo diagnósticos incorretos. A necessidade de análise é notória, tanto para enfrentamento do problema como melhoria do processo de diagnóstico.</p>

Texto 6 - T6_AGRO_TP

Etapas

Resenha do artigo: Agroecologia uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola

Contexto	O artigo tem por título: Agroecologia uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola, escrito por Nádía Luiza Balestrin,
-----------------	--

	mestre em Sociologia, que atua como professora no Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL). O assunto tratado é uma reflexão agroecológica capaz de amenizar as más consequências da agricultura convencional. O artigo busca chamar a atenção de pessoas interessadas neste tema, estudantes de ciências agrárias empresas com interesse agroecológico ou não e ainda estudiosos da área.
Descrição do texto	O artigo está organizado em quatro seções a primeira que é a Introdução contextualiza o que será tratado nas demais sessões, justificando a relevância do tema e fazendo uma reflexão inicial em torno da agroecologia. A ideia da autora é dar uma visão sobre essa tecnologia agrícola, seu caráter inovador, trazendo informações das práticas adotadas na Revolução Verde. A segunda seção “Agricultura e sustentabilidade um desafio para o século XXI” trata de uma comparativo entre o sistema convencional e o modelo agroecológico, os benefícios trazidos por essa inovação e as perspectivas futuras em relação ao mesmo. A terceira seção “Agroecologia: um novo paradigma” traz o agricultor como ator principal neste modelo atuando e interagindo com todos os demais componentes do sistema com o objetivo de desenvolver uma agricultura sustentável. A quarta e última seção Considerações Finais vem pincelar todas as ideias expostas anteriormente, afirmando os aspectos da produção agroecológica, o papel do agricultor no sistema, destaca ainda a importância das organizações e do repasse das informações aos agricultores.
Avaliação	O artigo traz um conteúdo aplicável à área, com assunto interessante, somente peca ao que diz respeito ao seu referencial teórico por estar desatualizado. O título do artigo é claro e objetivo, o assunto abordado durante o decorrer do texto não foge do que nos traz o título, o autor apresenta clareza nas ideias apresentadas e domínio do assunto.

Texto 7 - T7_PED_OSO

Etapas

Resenha do texto “Destinos à la carte”

Contexto	O texto “Destinos à la carte”, escrito por Gilberto Cunha, em 24 de junho de 2010, publicado no Jornal “O Nacional”, aborda temas relacionados à Biologia e à ética, bem como relações que estes têm entre si e para com outras áreas, tais como Psicologia, Sociologia e Antropologia.
Descrição do texto	Cita fatos que afirmam que a evolução da Biologia é constante e necessária e que vivemos em uma época em que a Biologia constantemente se choca com as áreas que contemplam os estudos sociais. Fala sobre os caminhos que a Biologia percorreu e qual caminho o autor julga ser o melhor a tomar. O autor defende, ainda, uma posição de que a Biologia deve continuar evoluindo, como tem acontecido através dos séculos, para uma posição que aja em conjunto com as áreas sociais do estudo humano. Deve unir-se em um caminho único junto com a Antropologia, Sociologia, Psicologia, defendendo que os estudos biológicos deverão levar em consideração os direitos, vontades e limitações dos seres vivos como seres multifacetados e não somente como seres formados por DNA, átomos e moléculas.
	Comprova-se que o autor utiliza o plano padrão de argumentação formal (proposição, análise da proposição, evidências e conclusão) tomando como exemplo os trechos que vão da linha 01 até a linha 04, compreendendo a conclusão, onde o autor retoma, de forma resumida, os assuntos e questões abordadas durante o texto, concluindo e induzindo o leitor a refletir sobre o tema. O segundo parágrafo do texto o autor dá, de forma clara, ao menos dois exemplos de definição, onde informa o conceito de comportamento humano e

Avaliação	sociobiologia, informando ao leitor o significado desses dois assuntos. Em outro ponto do texto, no decorrer do quarto parágrafo, é nítido o uso da enumeração, onde o autor informa os três níveis de atuação do cientista moderno (na área em que é especialista, na “antidisciplina” e no assunto em que a sua especificidade se relaciona com a “antidisciplina”). É justificável uma maior interrelação entre a biologia com as áreas sociais, de modo que ambas as áreas possam não só existir, mas também possam trabalhar juntas para um objetivo comum. O texto apresenta argumentos que confirmam que grande parte das críticas trocadas entre as duas áreas são baseadas em conceitos bastante fechados e específicos, por esse motivo convencionou-se que, até agora, as áreas devem manter-se isoladas em suas especificidades. É claro o fato de que um trabalho conjunto só poderia trazer benefícios, vantagens e agilidade para muitos estudos de ambos os ramos.
------------------	---

Texto 8 - T8_LET_POA

Etapas

Contexto	“Escritores da Liberdade” é um filme de drama, baseado em fatos reais, cuja direção e produção é de Richard Lagranese e roteiro de Erin Gruwell e Lavagranese. Foi lançado nos EUA e Alemanha em 2007. O filme trata do drama vivido por Erin Gruwell, uma professora, que leciona as disciplinas de inglês e Literatura numa escola da periferia de Los Angeles/EUA), no 1º ano do Ensino Médio. A turma é composta por adolescentes advindos de uma situação social marcada pela violência urbana, pobreza e discriminação étnica. O enredo traz uma história extraordinária que mostra a força de uma jovem professora contrariando estigmas sociais e vencendo paradigmas dentro de um ambiente educacional desfavorável.
Descrição	O filme mostra a questão do sistema educacional americano e como este lida com as minorias.
Avaliação	Traz uma reflexão sobre inclusão social e nos leva a repensar nossas políticas públicas educacionais e o papel do educador que está inserido nesta realidade.
Descrição	Assim como nos EUA o sistema burocrático distancia o professor do aluno e distancia também, o conselho educacional do professor.
Avaliação	Isto reflete algumas das maiores barreiras da educação para se implementar uma política educacional democrática. Quando nos deparamos com a história protagonizada no filme, vemos que muitas vezes, a escola não cumpre o seu papel como rege a lei. De outra forma, a partir do momento que alguém motivado e apaixonado pelo que faz toma uma posição de ultrapassar o sistema burocrático e valorizar os princípios éticos e morais as coisas tendem a se tornar reais. Assim sendo, aplicando o conteúdo adquirido na disciplina ministrada e nos voltando para os temas abordados no filme compreendemos que o papel do educador é fundamental no processo educacional. A problemática da educação não pode desmotivar o docente em sua função, mesmo com todas as adversidades que o cerca. A motivação do educador é apresentada como uma via de mão dupla, pois ao passo que ele desperta o aluno a pensar, ele recebe a recompensa do seu trabalho no feedback que os discentes dão ao serem despertados no mundo do conhecimento, no desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, graças ao impulso do docente.
Descrição	A professora, protagonista, usou a escrita como um meio de despertar o interesse dos seus alunos pelas aulas, em forma de um diário;
Avaliação	também não trouxe uma aula fria e fora da realidade da turma,

Descrição	<p>mas contextualizou o conhecimento de acordo com a vivência dos alunos, aproveitou a disciplina para aplicar valores, confrontando preconceitos através do pensar. Utilizou a linguagem deles, a cultura local deles, para aplicar o conhecimento ao nível de percepção da turma, como no exemplo do uso do hap (como linguagem poética), abordagem dos temas vivenciados pelo grupo, como gangues e violência urbana (visto na dinâmica da faixa vermelha no chão da sala), indicação de literatura compreensível (no livro que ela comprou pra turma para aplicar o tema segregação racial, fazendo um link com a aula de sionismo que ela deu).</p> <p>Dessa forma, através da inovação na didática a professora logrou êxito ao tirar seus alunos de uma condição de marginalidade educacional e social influenciando de maneira positiva tanto no processo de educação, quanto no processo e formação ética. Restando provado que a educação tem um papel transformador na sociedade em que se insere.</p>
Avaliação	<p>Durante a ministração da disciplina vimos a influencia da educação ao longo da historia e o quanto ela transformou a mentalidade das gerações passadas e como uma constante dinâmica vem influenciando. Ressaltamos, também, o advento da Revolução Francesa que da as bases ideológicas para a constituição do Estado Moderno. Essas grandes mudanças iluministas tiveram como pano de fundo favorável à reforma religiosa, que por sua vez estimulou a leitura individual e favoreceu a publicização da escrita, visto que a bíblia passou a ser traduzida para as línguas “vulgares” ou populares.</p> <p>Nesse contexto, fazemos um paralelo entre o tema abordado no filme e o conhecimento discutido em sala de aula e concluímos que as mudanças que criam um novo habitat para sociedade estão diretamente ligadas aos processos educacionais. Portanto, em síntese, entendemos que a educação e seus instrumentos são indispensáveis para o desenvolvimento social.</p> <p>Nessa perspectiva, pela importância pedagógica em que se reveste o filme, recomenda-se aos educadores e acadêmicos, bem como a todos os que sentem interesse pelo conteúdo educacional, pois embora o filme mostre como contexto uma escola americana, ele nos fornece um aio comparativo com a realidade educacional brasileira.</p>

Texto 9 - T9_PED_SFP

Etapas

Contexto	<p>A dura realidade de algumas cidades, bairros já é estampada logo no início do filme, onde crianças e jovens já presenciam e convivem em um meio social violento, desumano e com discriminação racial. E é inserido nesse contexto que seguem suas vidas, muitos seguindo os exemplos que têm, outros tentando mudar essa realidade em que o filme passa que não é nada diferente dos dias atuais.</p>
Avaliação	<p>E com isso, reflete fortemente na escola, onde mostra as dificuldades encontradas por uma professora, recém-formada, para conseguir ensinar alunos de classe social menos favorecida, e que eram vistos como os incapazes de aprender pela escola, e ao mesmo tempo mostra a dedicação e a força de vontade que esta professora teve para conseguir fazer seu trabalho e ensinar seus alunos, mostrando que ela acreditava que a escola era o lugar que poderia fazer alguma coisa por esses jovens antes que fosse tarde. Uma boa mudança foi o ambiente da sala, pois estava em péssimas condições pelos maus cuidados dos alunos e ela tornou em um ambiente mais agradável.</p>

Descrição	A professora se assusta com as cenas que vê no ambiente escolar,
Avaliação	<p>mas está disposta a encarar e ajudar a escola e principalmente os alunos, e a forma em que ela se dedica ao seu trabalho até mesmo, deixando sua vida pessoal de lado, isso raramente acontece nos dias de hoje. E com sua dedicação e um bom planejamento, teria a certeza que todos iriam querer participar de sua aula e não estar mais ali por obrigação e sim para obter novos conhecimentos, crescer na vida e ter a esperança de dar um novo rumo ao seu futuro.</p> <p>A partir disso podemos relacionar o filme com a leitura do artigo “o segredo dos bons professores” (Guimarães,2010) destaca-se que Erin Gruwell pode ser considerada como boa professora, pois usou de diferentes técnicas para prosseguir com suas aulas, não aceitava que seus alunos se diminuíssem e lhes mostrava o potencial que tinham, ela conseguiu ganhar a confiança dos alunos, e motivá-los a seguir estudando, e principalmente a lerem e se interessarem pelas leituras feitas. A professora usou de aulas prática o que fez com que os alunos tivessem maior interesse, como vimos nas leituras que a prática na sala de aula faz a diferença na vida do aluno e do professor. Pode-se relacionar também o filme a leitura do artigo Um novo modelo de ensino para o século XXI (Mendez,2009) onde diz que é preciso ensinar o aluno a ser crítico sobre si e sobre o mundo, de certa forma a professora protagonista do filme fez isso através das leituras de fatos reais que proporcionou a seus alunos, as quais eles puderam relacionar suas vidas á elas e perceberem que não deveriam somente serem seres passivos na sociedade e que poderiam serem seres ativos e fazerem o certo, foi o que aconteceu com a aluna que deveria testemunhar e iria falar uma mentira para proteger sua “gangue”, mas que depois das aulas e de tudo que havia estudado falou a verdade e não cometeu nenhuma injustiça.</p>
Descrição	Outro ponto a ser destacado está em como a professora tratava cada aluno individualmente, pois com o diário que propôs a turma que escrevessem contando um pouco de suas vidas e relatos pessoais, ela conseguiu assim perceber o contexto em que seus alunos estavam inseridos dentro da sociedade e das dificuldades que passavam,
Avaliação	<p>podemos assim relacionar suas aulas com a realidades dos alunos, para que se tornassem aulas atrativas para eles, no artigo Novos Arranjo, de Deise Amaral e Ingrid Frank, elas destacam o quanto é importante que o professor faça uma aula com a participação dos alunos, saiba ouvi-los pois eles também tem muito a contribuir com as aulas, para que aluno e professor construam juntos o conhecimento.</p> <p>Não se pode deixar de comparar o filme também com o livro que estamos fazendo a leitura para as aulas, Alfabetização sem o Bá-Bá-Bi-Bó-Bu, de Gagliari, o autor fala sobre as maneiras de avaliação, pode-se perceber que a professora usava métodos diferentes para avaliar seus alunos, usando essa avaliação para a vida dos alunos não tanto para sua promoção, os alunos dela estudavam porque achavam interessante e não com a única intenção de passar de ano, apesar de que Gruwell tinha que ser contra o sistema da própria escola para conseguir isto, já que, tinha que enfrentar a gestão da escola e os outros professores, que não acreditavam na aprendizagem dos alunos, nem na capacidade dela de ensinar, não queriam aceitar uma mudança na escola.</p>
Descrição	A sua persistência e seu envolvimento com aquela turma, mostrou a sua responsabilidade com seu trabalho enquanto professor, tendo como resultado, seguir sendo professora da turma, já que foi ela quem despertou o interesse para que eles continuassem ate a formatura.

Texto 10 - T10_PED_SLG

Etapas

Contexto	O filme escritores da liberdade trata de ideias de uma professora (Erin Gruwell), que recém-formada
Avaliação	está a procura de fazer a diferença em sua profissão.
Descrição	Inicia sua jornada numa turma de adolescentes
Avaliação	rebeldes e intolerantes, desacreditados pelo sistema educacional debilitado da escola. Por este motivo, há uma diferença até nas condições de sala de aula em que foram destinadas aos discentes, considerando que eram com culturas e estilos de vida diferentes, desfavorecidos, injustiçados, sofriam violência e de classe baixa. A sua metodologia por ser diferenciada, visava conhecer um pouco mais da realidade de cada aluno daquela sala de aula, a partir disso, resolveu inovar o seu trabalho e o currículo já imposto pela escola. Induziu a classe à participação ativa em sala, pedindo para que escrevessem o que quisessem livremente, desde que fosse todos os dias. E para complementar essa abordagem, indicava e incentivava a leitura que retratava história de heróis da humanidade, com isso buscava a melhor interação e harmonia entre os alunos.
Descrição	Primeiramente os alunos relutavam para mudar e fazer o proposto pela professora Gruwell,
Avaliação	e a mesma encontrava dificuldades de que eles percebessem a intolerância que criaram entre si, por isso para a profissional, as coisas ficaram um tanto complicadas.
Descrição	No momento em que ela começou a participar mais da vida dos alunos, e desenvolvendo mais seu plano de ensino, o pessoal acreditou e confiou muito mais nela. Engajando-se aos seus diários, comentando sobre suas vidas, suas perspectivas, utilizando o que aprendem em aula como lição para suas realidades, refletindo sobre seus ideais, a sociedade, ter responsabilidade por suas escolhas, despertando motivação para um futuro melhor que só será possível através de uma mudança nas suas próprias atitudes.
Avaliação	A história tratada no filme nos faz refletir sobre a função do professor que não deve se conter apenas ao plano curricular obrigatório imposto, deve sim adequar o ensino à realidade e necessidade dos alunos. Foi bem salientado no filme, que há dois tipos de professor: um limita-se rigorosamente ao plano de ensino, que os alunos não são merecedores de atividades complementares diferenciadas; o outro professor já exerce uma interação extra ao tempo de sala de aula, participando na vida do aluno, buscando auxílio didático para aprimorar o desenvolvimento das atividades, e com isso há uma dimensão reflexiva e crítica, proporcionando oportunidades à novas experiências.
Descrição	A chegada dessa professora na escola, contou com muitas modificações para que as competências e habilidades no ensino fossem atingidas.

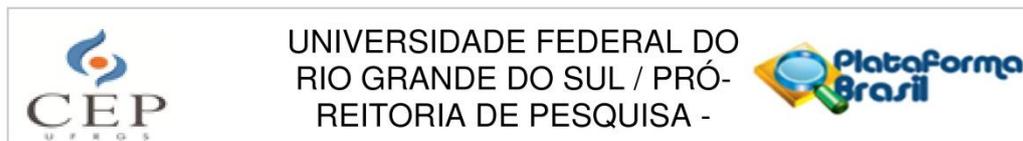
Avaliação	<p>Nos chamou a atenção que ela reconfigurou a disposição em sala de aula, que antes era em fileiras e agora passa a ser uma oficina, onde muito são trabalhados os aspectos de igualdade, consciência, respeito, humanização, dignidade, vínculo, admirando os passos que a profissional de ensino propunha.</p> <p>Isso marca que o professor competente (ou excelente) deve sempre buscar a atenção e confiança dos seus discentes. Para que isto aconteça, deve-se aprimorar as metodologias e recursos aplicados à eles, resgatando mais da realidade deles, um olhar primordial para iniciar o trabalho que será executado. A partir disso, é possível afirmar que realmente, os resultados melhoram consideravelmente e o desempenho de aluno X professor pode se estabelecer no ambiente de sala de aula com aprendizados recíprocos.</p>
------------------	---

QUADRO SÍNTESE DO CONTEXTO DE CULTURA DO CORPUS

Instrumentos	T1_PED_SFP	T2_PED_SFP	T3_AGRO_TP	T4_PED_OSO	T5_GA_TP	T6_AGRO_TP	T7_PED_OSO	T8_LET_POA	T9_PED_SFP	T10_PED_SLG
Propósito social	avaliar	avaliar	avaliar	avaliar	avaliar	avaliar	avaliar	avaliar	avaliar	avaliar
Família de gêneros	respostas a textos	respostas a textos	respostas a textos	respostas a textos	respostas a textos	respostas a textos	respostas a textos	respostas a textos	respostas a textos	respostas a textos
Gênero	resenha	resenha	resenha	resenha	resenha	resenha	resenha	resenha	resenha	resenha
Objetivo sociocomunicativo:	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical	avaliar um texto verbal, visual ou musical
Estrutura esquemática	Contexto^ Descrição^ Avaliação^	Contexto^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^	Contexto^ Avaliação^ Contexto^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^	Contexto^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação	Contexto^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^	Contexto^ Descrição do texto^ Avaliação	Contexto^ Descrição do texto^ Avaliação	Contexto^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^	Contexto^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação	Contexto^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação^ Descrição^ Avaliação

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL / PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO DOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Pesquisador: Lucia Rottava

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53485816.3.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.662.694

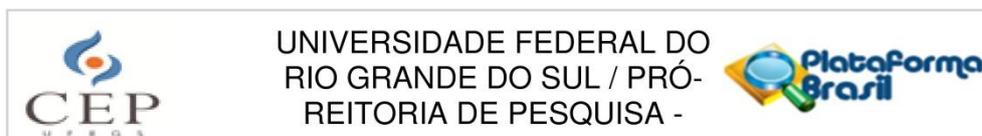
Apresentação do Projeto:

Trata-se da terceira versão de projeto de tese de doutorado, desenvolvido pela pos-graduanda Luciane Sippert, sob orientação da Profa. Dra. Lucia Rottava (Instituto de Letras/UFRGS). A pesquisa busca contribuir para o ensino de produção textual no âmbito acadêmico, sobretudo naquilo que se refere à referenciação e organização temática das orações. Busca-se identificar os processos de referenciação e tematização mais recorrentes na construção de resenhas acadêmicas, diagnosticar dificuldades relacionadas à organização textual nos textos, bem como possibilitar que os alunos conheçam outras possibilidades de construção discursiva textual. A coleta dos textos será realizada por 6 (seis) professores de diferentes cursos da UFRGS, os quais irão apenas recolher os textos produzidos em suas disciplinas, no semestre subsequente ao que estas foram ministradas. Espera-se que possam ser obtidos 40 (quarenta) textos do gênero resenha, produzidos em disciplinas voltadas à escrita acadêmica, dos quais serão selecionados pela pesquisadora apenas 5 (cinco) para análise.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como os alunos dos primeiros semestres no Ensino Superior constroem a referenciação, bem como a organização temática das orações no que diz respeito à informação e à manutenção do assunto. Objetivos específicos: 1º Identificar como se organiza a metafunção textual nas

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.662.694

produções escritas de alunos dos semestres iniciais da graduação, identificando o Tema e o Rema nas orações. 2º Analisar quais são os tipos de Temas mais recorrentes nas resenhas produzidas pelos acadêmicos. 3º Verificar quais tipos de processos de referenciação são construídos nos textos que constituem o corpus desta pesquisa. 4º Analisar como o Tema e o Rema das orações são construídos a partir dos processos de referenciação, a fim de entender a relação existente entre a progressão referencial e a progressão temática.

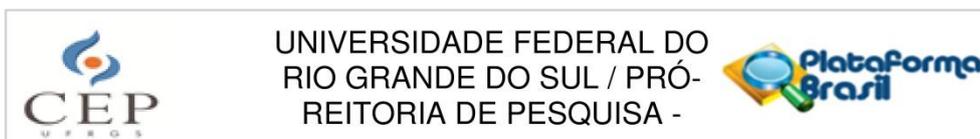
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora indica risco ligado à possibilidade de "desconforto, como cansaço, nervosismo e indisposição". Para minimizar o referido risco, acrescenta-se no projeto de pesquisa e no termo de consentimento livre e esclarecido que "os alunos participantes em caso de desconforto, cansaço, nervosismo e/ou indisposição são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento, interromper sua participação ou abandonar a tarefa a qualquer momento, o que não acarretará em quaisquer penalidades".

Questionava-se ainda em parecer anterior como essa recusa à participação "livre de constrangimentos" seria possível, já que os estudantes estariam realizando a tarefa "como parte das atividades da disciplina". Aventava-se, portanto, a possibilidade dos alunos sentirem-se constrangidos à participação na pesquisa na medida em que estes ainda estariam matriculados e sujeitos à avaliação do professor. Esse tipo de risco procura ser minimizado com a seleção e disponibilização das resenhas após a conclusão das disciplinas para as quais foram produzidas e a respectiva avaliação dos alunos. Ressalta-se ainda que "não haverá qualquer (...) exigência na disciplina que tenha relação com esta proposta de pesquisa. Essa ressalva busca atender aos dispositivos previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa."

Em relação aos benefícios, indica-se que a pesquisa trará benefícios indiretos aos participantes e professores, vinculados à "realização de um diagnóstico relacionado à escrita acadêmica e à análise dos processos de Tematização e Referenciação presentes nos mesmos." Questionou-se em parecer anterior a ausência de indicações sobre o "modo como os estudantes receberão tal diagnóstico", solicitando-se esclarecimentos. Em resposta a essa solicitação, acrescentou-se no projeto, no Formulário de Informações Básicas e no TCLE que "o resultado final desta pesquisa será encaminhado pela(s) pesquisadora(s) à instituição, da qual os sujeitos participantes fazem parte, após a disponibilização da Tese pelo Sistema Digital de Bibliotecas da UFRGS, para que esta seja disponibilizada aos alunos participantes, professores recrutadores e demais interessados".

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.662.694

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Acompanhamos o parecer da Compesq competente que avalia a pesquisa como adequada em sua fundamentação teórica, seus objetivos e sua exequibilidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes documentos: (i) Folha de rosto (ii) Projeto detalhado (iii) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (iv) Parecer de aprovação na Compesq; (v) Formulário da Plataforma Brasil; (vi) Cartas de anuência dos coordenadores dos cursos e professores das disciplinas de produção textual; (vii) Cronograma das atividades; (viii) orçamento.

As pendências indicadas anteriormente nos referidos documentos foram sanadas, como pode ser verificado abaixo.

Recomendações:

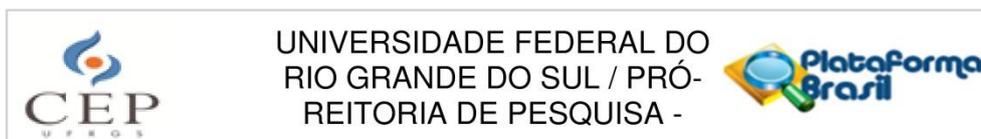
Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em resposta a exigências anteriores deste Comitê de Ética, a nova versão do projeto de pesquisa acrescenta:

1. Esclarecimentos acerca do momento da produção e do envio da produção textual pelos alunos: O projeto esclarece que a produção das resenhas será realizada durante as cadeiras de produção textual indicadas, mas serão enviadas à pesquisadora, junto com o TCLE devidamente assinado, após concluídas as referidas disciplinas - minimizando com isso o risco de que seja restringida a voluntariedade da participação dos alunos;
2. Esclarecimentos sobre o modo como os benefícios da pesquisa poderão ser compartilhados com alunos e professores: como indicado acima, passa a constar no projeto, no TCLE e no Formulário de Informações Básicas que o resultado final da pesquisa será encaminhado pela pesquisadora à instituição da qual os participantes fazem parte após o registro da Tese no Sistema Digital de Bibliotecas da UFRGS, de tal modo que esta seja disponibilizada aos alunos participantes, professores e demais interessados.
3. Revisão no cronograma de modo a permitir tempo hábil para tramitação do projeto no CEP/UFRGS. Desse modo, a coleta de dados passa a ser prevista para os dois primeiros meses após a tramitação do projeto no CEP/UFRGS e a seleção do "corpus de análise" para os dois meses subsequentes.
4. Revisões no TCLE, incluindo:

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.662.694

- (i) explicações sobre os procedimentos de coleta e análise de dados;
- (ii) menção de benefícios apenas indiretos aos participantes, relacionados ao envio das análises contidas na tese após seu registro no Sistema Digital de Bibliotecas da UFRGS;
- (iii) menção ao caráter inteiramente voluntário da participação dos alunos, indicando que estes poderão sob quaisquer motivos se recusar ao envio da referida atividade à pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_667073.pdf	09/06/2016 01:03:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_lucianesippert_3versao.pdf	09/06/2016 00:57:44	LUCIANE SIPPERT	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_lucianesippert_3versao.pdf	09/06/2016 00:56:52	LUCIANE SIPPERT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_lucianesippert_3versao.pdf	09/06/2016 00:54:41	LUCIANE SIPPERT	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_LUCIA_ROTTAVA.jpeg.pdf	24/02/2016 09:26:04	Lucia Rottava	Aceito
Outros	PAR_09_2016_Lucia_Rottava.pdf	22/02/2016 21:33:34	LUCIANE SIPPERT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartas_anuencia_coordenadores_e_professores.docx	22/02/2016 21:31:46	LUCIANE SIPPERT	Aceito
Orçamento	orcamento_projeto_lucianesippert.docx	22/02/2016 21:01:54	LUCIANE SIPPERT	Aceito

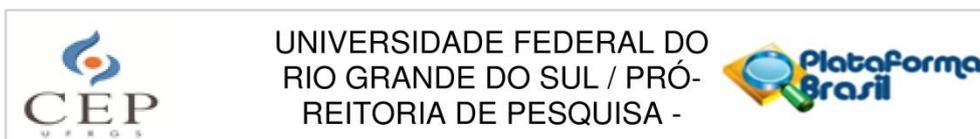
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.662.694

PORTO ALEGRE, 04 de Agosto de 2016

Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

ANEXO B - TEXTOS QUE CONSTITUEM O CORPUS DA PESQUISA

Texto 1 - T1_PED_SFP

O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária.

Esta resenha será realizada partindo de um estudo do artigo: “O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária”. Escrito por Luiza Moraes e Clarice Camargo. Este artigo relata uma experiência com uma turma de 6º ano sobre um trabalho com leitura literária, compartilhada e autônoma, utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). A proposta deste trabalho, é que os alunos possam desenvolver o gosto pela leitura, formando leitores com grandes conhecimentos literários, e com bom desempenho ao utilizar os recursos tecnológicos.

O artigo possui um breve resumo, introdução, um bom referencial teórico para fundamentar a ideia do trabalho realizado pelas autoras, contém também, alguns anexos dos exemplos das postagens que os alunos fizeram no ambiente virtual moodle.

Este trabalho nos faz refletir sobre a importância da leitura, e das obras literárias, na vida das pessoas, e isso deve ocorrer desde pequenos, pois é fundamental formar cidadãos leitores, para ter uma sociedade culta e inteligente. Conforme vai se deixando de ler, as pessoas tornam-se ignorante, no sentido, de não ampliar seus conhecimentos, deixando de realizar novas descobertas, aprendizagens, que certamente traria benefícios maravilhosos para o futuro, tanto profissional como intelectual. A leitura faz com que nos tornemos cidadãos críticos, reflexíveis nas tomadas de decisões, e pensando nisso, é que as autoras, de maneira inteligente, propuseram duas maneiras para trabalhar essa questão na turma do 6º ano, primeiro seriam feitas leituras compartilhadas e depois as leituras autônomas, aproveitando o avanço da tecnologia, proporcionaram uma nova metodologia de trabalho, de utilizar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Começaram o trabalho, promovendo um fórum de discussão sobre a obra: A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati, isso no ambiente moodle, que oportunizou a interação dos alunos, um bom desenvolvimento na comunicação e na maneira de interpretar o que leram sobre a obra, sabendo que o uso das TICs oferece ferramentas para potencializar o ensino/aprendizagem, a interação, e o interesse de aprender mais sobre novos mecanismos de estudo.

Estudando este artigo, entendo que o objetivo das escritoras foi alcançado, no sentido de que houve melhoria nas leituras, nas interpretações, na hora em que os alunos se pronunciavam para dar a opinião referente à obra em questão, pois tinha alunos que na sala de aula tinham dificuldade de falar e no ambiente virtual conseguiam se expressar com mais facilidade. Porém, sinto que faltou colocar nos anexos dos exemplos, o dialogo das professoras interagindo com os alunos no fórum de discussão, e até mesmo para esclarecer as dúvidas se a obra A famosa invasão dos ursos na Sicília, de Dino Buzzati, era fábula ou não.

Recomendo a leitura, e o estudo deste artigo, uma vez que ele é de fácil compreensão, e seu tema é de suma importância, faz-se necessário resgatar a leitura nas nossas ações diárias, e também devemos estar evoluindo junto com o surgimento as novas tecnologias, visando que estas ferramentas abram portas para um futuro fantástico e de grandes oportunidades.

MORAES, Luiza; CAMARGO, Clarice. O uso das TIC a serviço da reflexão e interação na leitura literária. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN Y EN LA CULTURA/ IV CONGRESO LEER, 2012, Salamanca. Anais..., Salamanca, España: LEE. p.1-11.

Texto 2 - T2_PED_SFP

O filme que se passa no ano de 1994 relata histórias de jovens em uma realidade impactante de uma cidade chamada Long Beach, localizada nos Estados Unidos que é reconhecido como o país da liberdade. Todos eles tinham várias realidades diferentes, e lutavam por igualdade, respeito, e não tinham o menor interesse em estar na escola, totalmente desmotivados, e com famílias com histórias muito fortes.

Nesta cidade vivia uma jovem chamada Eva, que desde muito pequena presenciou cenas de violência com seus familiares, até mesmo viu seu pai ser preso por “policiais” dentro de sua própria casa. Eva quando grande já no 2ºano do Ensino Médio, era da turma que tinha apenas alunos que

saíram do reformatório, problemáticos e todos com realidades extremamente difíceis. Com a chegada de Erin Gruwell a nova professora da turma com o seu entusiasmo, dedicação e com muita motivação fez a diferença, mesmo com todos duvidando de sua capacidade e mesmo depois de todos os obstáculos encontrados, ela persistiu.

A professora não desistiu e continuou as tentativas de conquistar a atenção dos alunos, ela entra na realidade deles, os deixa escrever sobre seus problemas e sua vida, assim, conhece a realidade de cada um.

Então no decorrer do ano letivo as novidades que a senhora Gruwell preparava, mesmo sem apoio da direção escolar e de alguns professores, eram cada vez mais esperadas pelos alunos, mostrou que com carinho, companheirismo e atenção, eles tinham uns aos outros, assim como vimos nos capítulos estudados, como ser um bom professor e como ele deve de fato agir. No final do ano, a professora deu a ideia de escreverem os diários, onde foram publicados por diversos jornais, sempre os motivando.

Enfim, tiveram a oportunidade de publicar o Diário dos Escritores da Liberdade que contava todas as suas histórias, inclusive a de que muitos foram os primeiros de suas famílias a entrarem em uma Faculdade, sendo grandes vitoriosos pelos desafios que percorrem até então. Isso foi tão significativo na vida destes alunos que até hoje, fazem trabalhos parecidos com outros jovens no Instituto dos Escritores da Liberdade e Fundação dos Escritores da Liberdade.

Por fim, depois de toda essa análise do filme, vimos todos os processos dos capítulos que estudamos. Mostrando-nos que um bom professor, vai sim, aplicar, textos, matérias, mas vai também saber como aplicar, e como mudar a realidade dos alunos em sala de aula, aprendendo todos juntos.

Texto 3 – T3_AGRO_TP

Resenha do artigo “AGROECOLOGIA: UMA PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA AGRÍCOLA”

O artigo resenhado tem como título: Agroecologia: uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola, e tem como autora Nádia Luzia Balestrin, que é mestre em sociologia pela UFPR, e professora na área de ciências sociais do Centro Universitário autônomo do Brasil. O artigo faz uma reflexão agroecológica, que critica o atual sistema de agricultura convencional, e traz com isso a ciência agroecológica como uma inovadora alternativa de produção. O público alvo do artigo são agricultores, estudantes de ciências agrárias e empresas que comercializam insumos agrícolas. O tema abordado é muito pertinente a ser estudado no contexto em que o curso de Agronomia se insere.

O artigo foi organizado em quatro seções. A primeira seção, com o título de introdução, trata das ideias iniciais, em torno da agroecologia e como se deu a constituição deste novo paradigma agrícola, e também buscou caracterizar a agricultura convencional, com as adoções de tecnologias, desigualdade social, e práticas não conservacionista, e quais suas consequências, e com isso colocando a agroecologia como um fator determinante para a invocação da sustentabilidade para sistemas agrícolas (BALESTRIN, 2016). A segunda seção traz o título de: Agricultura e sustentabilidade, um desafio para o século XXI. Nesta seção é trazido um comparativo, entre os sistemas produtivos de base convencional e agroecológica, elencando os impactos criados pelo sistema convencional dentro dos agroecossistemas, no meio ambiente e também aos humanos. Apontando assim como se deu o impulso principal, para se difundir a sustentabilidade produtiva, e a diferenciação existente entre os dois modelos produtivos abordados. A terceira seção, com o título de: Agroecologia: um novo paradigma retrata como se faz a construção desta nova proposta produtiva sustentável. Essa nova proposta agroecológica, traz um novo exemplar agrícola, colocando o agricultor como ator principal, fazendo sua atuação de extrema importância, tendo ação ativa nos diversos componentes do agroecossistema. Como resultado dessa nova relação do agricultor com o agroecossistema, ele passa a desenvolver práticas conservacionistas sustentáveis para produzir, trazendo um maior equilíbrio para o ecossistema envolvido. A última seção, que traz as considerações finais, elucida as principais ideias debatidas nas seções anteriores, colocando a agroecologia como algo além de apenas uma prática alternativa, colocando-a como um processo revolucionário, que seria capaz de resolver muitos problemas do atual modelo produtivo. Colocando também como seriam importantes que fossem desenvolvidos mais estudos científicos voltados a agroecologia, e não apenas voltados ao agronegócio. A importância homem e natureza foram também colocadas em destaque na conclusão, e de que a agroecologia se faz uma alternativa interessante para pequenos agricultores familiares, que produzem em pequena escala. Por fim, a

autora coloca o movimento de transição agroecológica como o principal motivo de trazer esse novo paradigma para a realidade da agricultura.

O artigo traz em sua estruturação um bom referencial teórico, no entanto algumas referências estão desatualizadas, deixando um pouco a desejar neste aspecto. As seções ficaram bem organizadas, com objetividade e clareza, não fugindo do tema principal do artigo. O título foi bem formulado, condizendo com o conteúdo abordado no artigo. O mesmo se constitui em boa fonte de informação e elucidação do tema agroecológico, sendo de fácil leitura por apresentar uma linguagem acessível, provocando no leitor um bom entendimento do assunto abordado.

Texto 4 – T4_PED_OSO

Resenha do filme “A invenção de Hugo Cabret”

O Filme "A invenção de Hugo Cabret" - Paris anos 30 - trata da história de uma menino (Hugo). O garoto se torna órfão. Ele passa a morar escondido numa estação de trem. Lá é perseguido diariamente pelo inspetor. Acabou nesta situação depois da morte do pai, ficou sobre a guarda de um tio, que o levou para morar no metro, sua função era de manter os relógios funcionando.

Desde o primeiro dia teve que trabalhar no ofício de seu tio, mas como ele era uma pessoa que bebia e desaparecia, o menino começou a se virar sozinho. A única companhia que lhe restou foi a de um robô quebrado, herdado do seu pai, onde passava os dias concertando-o e tentando desvendar seu mistério.

A figura desse menino neste primeiro momento nos faz pensar, nas dificuldades encontradas em muitas crianças, que se encontram abandonadas, órfãs, sem carinho e sem lar. Emergem num mundo hostil, onde são olhadas como ladras ao pegarem um pedaço de pão e uma garrafa de leite. Andam desorientadas, maltrapilhas, tendo que se tornarem adultas sem plena infância, executando por vezes trabalhos a mando de algum parente ou pessoas que se intitulam amigas. Tornam-se adultos por obrigação encurtando uma fase tão bela de sua vida.

No decorrer da história conhece uma menina chamada Isabelle, com ela retorna ao tempo de infância, vivendo momentos de alegria, tristezas, curiosidades, aventuras, espertezas, inocência, criatividade e uma amizade profunda. Descobre que ela tem a chave para o robô funcionar, e que o tio dessa menina, era o idealizador desse robô (quando é acionado desenha figuras fantásticas de antigos filmes), mas como sua trajetória de vida tornou-se triste, recolheu-se numa pequena loja de consertos de brinquedos. Os dois conseguem trazer a alegria para ele, que sempre idealizou os sonhos para as pessoas, e no final consegue finalmente uma família.

O filme nos remete ao mundo imaginário de todas as crianças, suas alegrias, que comparadas as crianças atuais estão muito próximas da realidade, comportamentos encontrados em todas as crianças abandonadas pelo destino.

Um filme elaborado naquela década, não difere do comportamento atual, pode passar anos e anos e às pessoas ainda são moldadas conforme a sociedade em que vivem, criam-se leis, criam-se normas, mas a essência do ser humano continua a mesma, motivadas por ações e comportamentos, vale lembrar o que diz o pequeno Hugo "As pessoas são que nem máquinas vêm completas, o único jeito de consertá-la é fazendo-as sentirem úteis e nunca esquecidas".

Texto 5 - T5_GA_TP

RESENHA CRÍTICA SOBRE O BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO V14.

O Boletim Epidemiológico é um instrumento de informação técnica em saúde, editado pelo Centro Estadual de Vigilância em Saúde, vinculado à Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul, com periodicidade trimestral, disponível no endereço eletrônico www.saude.rs.gov.br. O Boletim apresenta três artigos, Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos, Levantamento dos Agrotóxicos Usados no Estado do Rio Grande do Sul por Bacia Hidrográfica, Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul.

O primeiro artigo com o título “Os Agrotóxicos e o Direito de Escolha dos Cidadãos” escrito por Vanda Gribotti tem como ideia principal tratar de agrotóxicos utilizados atualmente no Rio Grande

do Sul, uma vez que esse é o Estado que contribui com grande parte de tudo que é cultivado na agricultura nacional trazendo questões como a falta de interesse, motivada por questões econômicas e políticas que está nos levando a um quadro extremamente preocupante, quanto à qualidade e saúde de produtos consumidos, produtores e trabalhadores rurais e a conservação do Meio Ambiente.

Vanda Garibotti ressalta não somente as dificuldades de prevenir e tratar os agravos relacionados à exposição dos trabalhadores, qualidade dos produtos consumidos, mas também a questão dos resíduos de agrotóxicos que podem alcançar os diversos compartimentos ambientais.

Concordo com Vanda Garibotti que cabe ao Órgão responsável pela saúde, 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. E sim, a população deve ter mais acesso a informações e à comunicação dos riscos relacionados aos agrotóxicos, dando a garantia de qualidade de vida e a livre escolha sobre o uso ou não do mesmo.

O segundo artigo escrito por Salzano Barreto, Luciano Herman e Vanda Garibotti trata sobre o Levantamento dos Agrotóxicos usados no Estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte do Boletim Epidemiológico.

Muito bem escrito e detalhado, é uma ótima explicação aos que procuram mais informações sobre o uso de agrotóxicos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, os quais são destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas tendo como intuito a proteção de florestas nativas ou implantadas, e outros ecossistemas, onde a finalidade é a preservação das mesmas.

Apesar de ser um assunto em discussão em todo o país, não é um texto “fácil de ler”, é denso, ou seja, contém muitas informações e essas são complexas, porém de grande valia.

Vale ressaltar que o presente levantamento trás a veracidade das informações coletadas. Outro ponto interessante é representação por meio de imagens de bacias hidrográficas, tabelas com os agrotóxicos mais críticos para o Estado, comparação entre a lista de parâmetros de agrotóxicos mais críticos na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, e a listagem de parâmetros de agrotóxicos a serem analisados na água de abastecimento humano, previstos na Norma do Ministério da Saúde Portaria 2914/2011.

Tal estudo demonstra a necessidade de conhecimento dos riscos químicos para o manancial de captação de água na Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, assim conhecendo os produtos mais usados e mais críticos para a rota de exposição de via hídrica no Estado ou mesmo em regiões hidrográficas.

O objetivo deste levantamento é alertar aos agricultores e aos gaúchos em geral, sobre os perigos da utilização de agrotóxicos, aos riscos inerentes, pois, pode vir a trazer benefícios em relação às lavouras, porém oferece grandes riscos à saúde humana, podendo contaminar a água que bebemos, e o alimento que consumimos.

Cabe a todos nós seres humanos colocarmos a mão na consciência e fazer uma análise sobre o uso de agrotóxicos, se realmente é necessário fazer o uso dos mesmos, pois o uso incorreto e inadequado podem trazer sérios riscos para a saúde das futuras gerações.

O terceiro artigo com o título “Avaliação dos Registros de Intoxicação por Agrotóxicos no Rio Grande do Sul” escrito por Virgínia Dapper e Luciana Nussbaumer, trás informações sobre crescimento e o uso indiscriminado de agrotóxicos os quais vem contaminando o meio ambiente e comprometendo diretamente a saúde dos trabalhadores não só da agricultura como também das indústrias, transportes, entre outros.

Os autores descrevem intoxicações por agrotóxicos os casos ocorridos por pesticidas de uso agrícola, de uso doméstico, agrotóxicos de uso veterinário.

O artigo nos mostra que recentes publicações da Organização Internacional do Trabalho(OIT) estimam que, entre trabalhadores de países em desenvolvimento, os agrotóxicos causam anualmente 70 mil intoxicações agudas e crônicas que evoluem para óbito e pelo menos 7 milhões de doenças agudas e crônicas não fatais(ILO, 2005)

As pesquisas realizadas trazem figuras apresentando o percentual de internações hospitalares por pesticidas, segundo categoria de causas, 2009 a 2011, RS. Os dados apresentam registros de atendimento por agrotóxicos segundo grupo de agente, 2010, RS; registros de

atendimento por agrotóxicos segundo faixa etária, 2010, RS; e percentual de intoxicação por agrotóxicos por tipo de agente, 2009 a 2011, RS.

O resultado apresentou maior número de notificações no sexo masculino, porém elevado número de intoxicação que atingiu mulheres, bem como preocupante número de internações de menores de 19 anos apontam a necessidade de prevenção voltada para essas populações específicas.

Concordo com os autores que tudo isso está relacionado está relacionado as (sic) dificuldade de acesso dos agricultores às unidades de saúde, o (sic) despreparo das equipes de saúde para relacionar problemas de saúde com o trabalho e a (sic) exposição aos agrotóxicos de forma particular, os(sic) diagnósticos incorretos, a(sic) escassez de laboratórios de monitoramento biológico e a inexistência de biomarcadores precoces e/ou confiáveis. A necessidade de análise é notória, tanto para enfrentamento do problema como melhoria do processo de diagnóstico.

Texto 6 - T6_AGRO_TP

Resenha do artigo: Agroecologia uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola

O artigo tem por título: Agroecologia uma proposta para a construção de um novo paradigma agrícola, escrito por Nádia Luiza Balestrin, mestre em Sociologia, que atua como professora no Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL). O assunto tratado é uma reflexão agroecológica capaz de amenizar as más consequências da agricultura convencional. O artigo busca chamar a atenção de pessoas interessadas neste tema, estudantes de ciências agrárias empresas com interesse agroecológico ou não e ainda estudiosos da área.

O artigo está organizado em quatro seções a primeira que é a Introdução contextualiza o que será tratado nas demais sessões, justificando a relevância do tema e fazendo uma reflexão inicial em torno da agroecologia. A ideia da autora é dar uma visão mais abrangente do que constitui essa tecnologia, seu caráter inovador, trazendo informações das práticas adotadas na Revolução Verde. A segunda seção “Agricultura e sustentabilidade um desafio para o século XXI” trata de uma comparativo entre o sistema convencional e o modelo agroecológico, os benefícios trazidos por essa inovação e as perspectivas futuras em relação ao mesmo. A terceira seção “Agroecologia: Um novo paradigma” traz o agricultor como ator principal neste modelo atuando e interagindo com todos os demais componentes do sistema com o objetivo de desenvolver uma agricultura sustentável. A quarta e última seção Considerações Finais vem pincelar todas as ideias expostas anteriormente, afirmando os aspectos da produção agroecológica, o papel do agricultor no sistema, destaca ainda a importância das organizações e do repasse das informações aos agricultores.

O artigo traz um conteúdo aplicável à área, com assunto interessante, somente peca ao que diz respeito ao seu referencial teórico por estar desatualizado. O título do artigo é claro e objetivo, o assunto abordado durante o decorrer do texto não foge do que nos traz o título, o autor apresenta clareza nas ideias apresentadas e domínio do assunto.

Texto 7 - T7_PED_OSO

Resenha do texto “Destinos à la carte”

O texto “Destinos à la carte”, escrito por Gilberto Cunha, em 24 de junho de 2010, publicado no Jornal “O Nacional”, aborda temas relacionados à Biologia e à ética, bem como relações que estes têm entre si e para com outras áreas, tais como Psicologia, Sociologia e Antropologia. Cita fatos que afirmam que a evolução da Biologia é constante e necessária e que vivemos em uma época em que a Biologia constantemente se choca com as áreas que contemplam os estudos sociais. Fala sobre os caminhos que a Biologia percorreu e qual caminho o autor julga ser o melhor a tomar.

O autor defende, ainda, uma posição de que a Biologia deve continuar evoluindo, como tem acontecido através dos séculos, para uma posição que aja em conjunto com as áreas sociais do estudo humano. Deve unir-se em um caminho único junto com a Antropologia, Sociologia, Psicologia, defendendo que os estudos biológicos deverão levar em consideração os direitos, vontades e

limitações dos seres vivos como seres multifacetados e não somente como seres formados por DNA, átomos e moléculas.

Comprova-se que o autor utiliza o plano padrão de argumentação formal (proposição, análise da proposição, evidências e conclusão) tomando como exemplo os trechos que vão da linha 01 até a linha 04, compreendendo a conclusão, onde o autor retoma, de forma resumida, os assuntos e questões abordadas durante o texto, concluindo e induzindo o leitor a refletir sobre o tema.

O segundo parágrafo do texto o autor dá, de forma clara, ao menos dois exemplos de definição, onde informa o conceito de comportamento humano e sociobiologia, informando ao leitor o significado desses dois assuntos. Em outro ponto do texto, no decorrer do quarto parágrafo, é nítido o uso da enumeração, onde o autor informa os três níveis de atuação do cientista moderno (na área em que é especialista, na “antidisciplina” e no assunto em que a sua especificidade se relaciona com a “antidisciplina”).

É justificável uma maior interrelação entre a biologia com as áreas sociais, de modo que ambas as áreas possam não só existir, mas também possam trabalhar juntas para um objetivo comum. O texto apresenta argumentos que confirmam que grande parte das críticas trocadas entre as duas áreas são baseadas em conceitos bastante fechados e específicos, por esse motivo convencionou-se que, até agora, as áreas devem manter-se isoladas em suas especificidades. É claro o fato de que um trabalho conjunto só poderia trazer benefícios, vantagens e agilidade para muitos estudos de ambos os ramos.

Texto 8 - T8_LET_POA

ESCRITORES DA LIBERDADE: Gênero: Drama. Direção e Produção Richard Lavagranese. Roteiro: Richard Lavagranese e Erin Gruwell. EUA/Alemanha, 2007.

Escritores da Liberdade é um filme de drama, baseado em fatos reais, cuja direção e produção é de Richard Lavagranese e roteiro de Erin Gruwell e Lavagranese. Foi lançado nos EUA e Alemanha em 2007. O filme trata do drama vivido por Erin Gruwell, uma professora, que leciona as disciplinas de inglês e Literatura numa escola da periferia de Los Angeles/EUA), no 1º ano do Ensino Médio. A turma é composta por adolescentes advindos de uma situação social marcada pela violência urbana, pobreza e discriminação étnica. O enredo traz uma história extraordinária que mostra a força de uma jovem professora contrariando estigmas sociais e vencendo paradigmas dentro de um ambiente educacional desfavorável.

O filme mostra a questão do sistema educacional americano e como este lida com as minorias. Traz uma reflexão sobre inclusão social e nos leva a repensar nossas políticas públicas educacionais e o papel do educador que está inserido nesta realidade.

Assim como nos EUA o sistema burocrático distancia o professor do aluno e distancia também, o conselho educacional do professor. Isto reflete algumas das maiores barreiras da educação para se implementar uma política educacional democrática.

Quando nos deparamos com a história protagonizada no filme, vemos que muitas vezes, a escola não cumpre o seu papel como rege a lei. De outra forma, a partir do momento que alguém motivado e apaixonado pelo que faz toma uma posição de ultrapassar o sistema burocrático e valorizar os princípios éticos e morais as coisas tendem a se tornar reais.

Assim sendo, aplicando o conteúdo adquirido na disciplina ministrada e nos voltando para os temas abordados no filme compreendemos que o papel do educador é fundamental no processo educacional. A problemática da educação não pode desmotivar o docente em sua função, mesmo com todas as adversidades que o cerca. A motivação do educador é apresentada como uma via de mão dupla, pois ao passo que ele desperta o aluno a pensar, ele recebe a recompensa do seu trabalho no feedback que os discentes dão ao serem despertados no mundo do conhecimento, no desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, graças ao impulso do docente.

A professora, protagonista, usou a escrita como um meio de despertar o interesse dos seus alunos pelas aulas, em forma de um diário; também não trouxe uma aula fria e fora da realidade da turma, mas contextualizou o conhecimento de acordo com a vivência dos alunos, aproveitou a disciplina para aplicar valores, confrontando preconceitos através do pensar. Utilizou a linguagem deles, a cultura local deles, para aplicar o conhecimento ao nível de percepção da turma, como no

exemplo do uso do hap (como linguagem poética), abordagem dos temas vivenciados pelo grupo, como gangues e violência urbana (visto na dinâmica da faixa vermelha no chão da sala), indicação de literatura compreensível (no livro que ela comprou pra turma para aplicar o tema segregação racial, fazendo um link com a aula de sionismo que ela deu).

Dessa forma, através da inovação na didática a professora logrou êxito ao tirar seus alunos de uma condição de marginalidade educacional e social influenciando de maneira positiva tanto no processo de educação, quanto no processo e formação ética. Restando provado que a educação tem um papel transformador na sociedade em que se insere.

Durante a ministração da disciplina vimos a influencia da educação ao longo da historia e o quanto ela transformou a mentalidade das gerações passadas e como uma constante dinâmica vem influenciando. Ressaltamos, também, o advento da Revolução Francesa que da as bases ideológicas para a constituição do Estado Moderno. Essas grandes mudanças iluministas tiveram como pano de fundo favorável à reforma religiosa, que por sua vez estimulou a leitura individual e favoreceu a publicização da escrita, visto que a bíblia passou a ser traduzida para as línguas “vulgares” ou populares.

Nesse contexto, fazemos um paralelo entre o tema abordado no filme e o conhecimento discutido em sala de aula e concluímos que as mudanças que criam um novo habitat para sociedade estão diretamente ligadas aos processos educacionais. Portanto, em síntese, entendemos que a educação e seus instrumentos são indispensáveis para o desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, pela importância pedagógica em que se reveste o filme, recomenda-se aos educadores e acadêmicos, bem como a todos os que sentem interesse pelo conteúdo educacional, pois embora o filme mostre como contexto uma escola americana, ele nos fornece um aio comparativo com a realidade educacional brasileira.

Texto 9 - T9_PED_SFP

A dura realidade de algumas cidades, bairros já é estampada logo no início do filme, onde crianças e jovens já presenciam e convivem em um meio social violento, desumano e com discriminação racial. E é inserido nesse contexto que seguem suas vidas, muitos seguindo os exemplos que têm, outros tentando mudar essa realidade em que o filme passa que não é nada diferente dos dias atuais.

E com isso, reflete fortemente na escola, onde mostra as dificuldades encontradas por uma professora, recém-formada, para conseguir ensinar alunos de classe social menos favorecida, e que eram vistos como os incapazes de aprender pela escola, e ao mesmo tempo mostra a dedicação e a força de vontade que esta professora teve para conseguir fazer seu trabalho e ensinar seus alunos, mostrando que ela acreditava que a escola era o lugar que poderia fazer alguma coisa por esses jovens antes que fosse tarde. Uma boa mudança foi o ambiente da sala, pois estava em péssimas condições pelos maus cuidados dos alunos e ela tornou em um ambiente mais agradável.

A professora se assusta com as cenas que vê no ambiente escolar, mas está disposta a encarar e ajudar a escola e principalmente os alunos, e a forma em que ela se dedica ao seu trabalho até mesmo, deixando sua vida pessoal de lado, isso raramente acontece nos dias de hoje. E com sua dedicação e um bom planejamento, teria a certeza que todos iriam querer participar de sua aula e não estar mais ali por obrigação e sim para obter novos conhecimentos, crescer na vida e ter a esperança de dar um novo rumo ao seu futuro.

A partir disso podemos relacionar o filme com a leitura do artigo “o segredo dos bons professores” (Guimarães, 2010) destaca-se que Erin Gruwell pode ser considerada como boa professora, pois usou de diferentes técnicas para prosseguir com suas aulas, não aceitava que seus alunos se diminuíssem e lhes mostrava o potencial que tinham, ela conseguiu ganhar a confiança dos alunos, e motivá-los a seguir estudando, e principalmente a lerem e se interessarem pelas leituras feitas. A professora usou de aulas prática o que fez com que os alunos tivessem maior interesse, como vimos nas leituras que a prática na sala de aula faz a diferença na vida do aluno e do professor. Pode-se relacionar também o filme a leitura do artigo Um novo modelo de ensino para o século XXI (Mendez, 2009) onde diz que é preciso ensinar o aluno a ser crítico sobre si e sobre o mundo, de certa forma a professora protagonista do filme fez isso através das leituras de fatos reais que proporcionou a seus alunos, as quais eles puderam relacionar suas vidas á elas e perceberem que não deveriam somente serem seres passivos na sociedade e que poderiam serem seres ativos e

fazerem o certo, foi o que aconteceu com a aluna que deveria testemunhar e iria falar uma mentira para proteger sua “gangue”, mas que depois das aulas e de tudo que havia estudado falou a verdade e não cometeu nenhuma injustiça.

Outro ponto a ser destacado está em como a professora tratava cada aluno individualmente, pois com o diário que propôs a turma que escrevessem contando um pouco de suas vidas e relatos pessoais, ela conseguiu assim perceber o contexto em que seus alunos estavam inseridos dentro da sociedade e das dificuldades que passavam, pode assim relacionar suas aulas com a realidade dos alunos, para que se tornassem aulas atrativas para eles, no artigo Novos Arranjo, de Deise Amaral e Ingrid Frank, elas destacam o quanto é importante que o professor faça uma aula com a participação dos alunos, saiba ouvi-los pois eles também tem muito a contribuir com as aulas, para que aluno e professor construam juntos o conhecimento.

Não se pode deixar de comparar o filme também com o livro que estamos fazendo a leitura para as aulas, Alfabetização sem o Bá-Bá-Bi-Bó-Bu, de Gagliari, o autor fala sobre as maneiras de avaliação, pode-se perceber que a professora usava métodos diferentes para avaliar seus alunos, usando essa avaliação para a vida dos alunos não tanto para sua promoção, os alunos dela estudavam porque achavam interessante e não com a única intenção de passar de ano, apesar de que Gruwell tinha que ser contra o sistema da própria escola para conseguir isto, já que, tinha que enfrentar a gestão da escola e os outros professores, que não acreditavam na aprendizagem dos alunos, nem na capacidade dela de ensinar, não queriam aceitar uma mudança na escola.

A sua persistência e seu envolvimento com aquela turma, mostrou a sua responsabilidade com seu trabalho enquanto professor, tendo como resultado, seguir sendo professora da turma, já que foi ela quem despertou o interesse para que eles continuassem até a formatura.

Texto 10 – T10_PED_SLG

O filme escritores da liberdade trata de ideias de uma professora (Erin Gruwell), que recém-formada está a procura de fazer a diferença em sua profissão. Inicia sua jornada numa turma de adolescentes rebeldes e intolerantes, desacreditados pelo sistema educacional debilitado da escola. Por este motivo, há uma diferença até nas condições de sala de aula em que foram destinadas aos discentes, considerando que eram com culturas e estilos de vida diferentes, desfavorecidos, injustiçados, sofriam violência e de classe baixa.

A sua metodologia por ser diferenciada, visava conhecer um pouco mais da realidade de cada aluno daquela sala de aula, a partir disso, resolveu inovar o seu trabalho e o currículo já imposto pela escola. Induziu a classe à participação ativa em sala, pedindo para que escrevessem o que quisessem livremente, desde que fosse todos os dias. E para complementar essa abordagem, indicava e incentivava a leitura que retratava história de heróis da humanidade, com isso buscava a melhor interação e harmonia entre os alunos.

Primeiramente os alunos relutavam para mudar e fazer o proposto pela professora Gruwell, e a mesma encontrava dificuldades de que eles percebessem a intolerância que criaram entre si, por isso para a profissional, as coisas ficaram um tanto complicadas. No momento em que ela começou a participar mais da vida dos alunos, e desenvolvendo mais seu plano de ensino, o pessoal acreditou e confiou muito mais nela. Engajando-se aos seus diários, comentando sobre suas vidas, suas perspectivas, utilizando o que aprendem em aula como lição para suas realidades, refletindo sobre seus ideais, a sociedade, ter responsabilidade por suas escolhas, despertando motivação para um futuro melhor que só será possível através de uma mudança nas suas próprias atitudes.

A história tratada no filme nos faz refletir sobre a função do professor que não deve se conter apenas ao plano curricular obrigatório imposto, deve sim adequar o ensino à realidade e necessidade dos alunos. Foi bem salientado no filme, que há dois tipos de professor: um limita-se rigorosamente ao plano de ensino, que os alunos não são merecedores de atividades complementares diferenciadas; o outro professor já exerce uma interação extra ao tempo de sala de aula, participando na vida do aluno, buscando auxílio didático para aprimorar o desenvolvimento das atividades, e com isso há uma dimensão reflexiva e crítica, proporcionando oportunidades à novas experiências.

A chegada dessa professora na escola, contou com muitas modificações para que as competências e habilidades no ensino fossem atingidas. Nos chamou a atenção que ela reconfigurou a disposição em sala de aula, que antes era em fileiras e agora passa a ser uma oficina, onde muito são trabalhados os aspectos de igualdade, consciência, respeito, humanização, dignidade, vínculo, admirando os passos que a profissional de ensino propunha.

Isso marca que o professor competente (ou excelente) deve sempre buscar a atenção e confiança dos seus discentes. Para que isto aconteça, deve-se aprimorar as metodologias e recursos aplicados à eles, resgatando mais da realidade deles, um olhar primordial para iniciar o trabalho que será executado. A partir disso, é possível afirmar que realmente, os resultados melhoram consideravelmente e o desempenho de aluno X professor pode se estabelecer no ambiente de sala de aula com aprendizados recíprocos.

ANEXO C – EXEMPLO DE RESENHA A PARTIR DAS ETAPAS PROPOSTAS PELA ESCOLA DE SYDNEY

[2:21] Review of Rabbit-Proof Fence

Context

This book is about one of the dark chapters of Aboriginal Australian history: The "Stolen Generations". The "Aboriginal Protection Act" of 1897 allowed the authorities "to cause every Aboriginal within any district [...] to be removed to, and kept within the limits of, any reserve". In addition, article 31 allowed them to provide "for the care, custody, and education of the children of Aboriginals" and prescribed "the conditions".

[2:21] Review of Rabbit-Proof Fence (Contd)

Description

This is the political background, the setting which must be comprehended before the story's full tragedy can be understood. Three girls, Molly, Gracie and Daisy, are "half-caste" Aboriginal youngsters living together with their family of the Mardu people at Jigalong, Western Australia. One day a constable, a "Protector" in the sense of the Act, comes to take the three girls with him. They are placed in the Moore River Native Settlement north of Perth, some 1,600 kilometres away. Most children this was done to never saw their parents again. Thousands are still trying to find them. This story is different. The three girls manage to escape from the torturing and authoritarian rule of the settlement's head. Guided by the rabbit-proof fence, which, at that time ran from north to south through Western Australia, they walk the long distance back to their family.

Judgement

The authors are not professional writers which you'll notice while you read. But despite occasional stylistic flaws, the book has one advantage over novels: it's authentic. And this makes the story even more remarkable and the reader more and more concerned and shocked about the circumstances of that time. In the end you'll be as happy as the Mardu people when the girls come home, but your understanding of Australian history may have changed.

Korff 2004

Fonte: MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Genre Relations**: mapping culture. London: Equinox. 2008, p. 90-91.

ANEXO D - RESULTADO DA VERIFICAÇÃO DO ÍNDICE DE SUSPEITA DE PLÁGIO DOS TEXTOS QUE CONSTITUEM O *CORPUS*

Plagius - Detetor de Plágio Profissional 2.4 (Beta 1)

plagius.com

Configurar nível da análise

Análise de vários arquivos | Análise de único arquivo | Análise de Texto | Análise de Página na Internet | Lista Branca (Endereços ignorados)

Adicionar Remover Resultado Salvar resultados (10)

Arquivo	Progresso	Suspeitas	Status
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T1_PED_SFP.docx	100%	6,25%	Análise concluída em: 03:10.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T2_PED_SFP.docx	100%	0,00%	Análise concluída em: 03:06.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T3_PED_SLG.docx	100%	0,00%	Análise concluída em: 03:36.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T4_GA_TP.docx	100%	7,36%	Análise concluída em: 04:42.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T5_AGRO_TP.docx	100%	0,00%	Análise concluída em: 04:03.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T6_AGRO_TP.docx	100%	4,12%	Análise concluída em: 02:50.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T7_PED_OSO.docx	100%	0,00%	Análise concluída em: 03:18.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T8_LET_POA.docx	100%	2,07%	Análise concluída em: 04:02.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T9_PED_SFP.docx	100%	0,00%	Análise concluída em: 04:33.
C:\Users\lusp\Documents\TESE DOUTORADO\TESE em andamento - \DADOS TESE - 2016\1 textos selecionados para ANALISE\T10_PED_OSO.docx	100%	0,00%	Análise concluída em: 02:50.

Análise concluída em: 02:50. 100%

08:30
08/11/2016