



# **SINTAGMAS NOMINAIS COMO RÓTULOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL**

Gabrieli Pereira Bezerra

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora:  
Professora Doutora Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva

Rio de Janeiro/Fevereiro de 2010.

UFRJ/Faculdade de Letras

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

# **SINTAGMAS NOMINAIS COMO RÓTULOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL**

Gabrieli Pereira Bezerra

Orientadora: Professora Doutora Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Aprovada por:

---

Presidente, Professora Doutora Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Ingedore Grunfeld Villaça Koch – UNICAMP

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Claudia Nívia Roncarati de Souza– UFF

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Luiza Braga – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Christina Abreu Gomes – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu - UERJ, Suplente

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Maura Cezário– UFRJ, Suplente

Rio de Janeiro/  
Fevereiro de 2010.

Bezerra, Gabrieli Pereira.

Sintagmas nominais como rótulos em livros didáticos de História do Brasil/ Gabrieli Pereira Bezerra – Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

xiv,138f:il, 21cm.

Orientadora: Vera Lúcia Paredes Silva

Tese( doutorado) – UFRJ/ Faculdade de Letras/  
Programa de Pós-graduação em Linguística, 2010.

Referências Bibliográficas: f. 133-138.

1.Rótulos 2. Referenciação I. Paredes Silva, Vera Lúcia  
II.Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras,  
Programa de Pós-graduação em Linguística. III. Sintagmas  
nominais como rótulos em livros didáticos de História do Brasil

## RESUMO

# SINTAGMAS NOMINAIS COMO RÓTULOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL

GABRIELI PEREIRA BEZERRA

Orientadora: Professora Doutora Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Este trabalho identifica e analisa SN's que funcionam como *rótulos* em um *corpus* de livros didáticos de História do Brasil, publicados em diferentes épocas. Usamos como critério para a identificação dos rótulos o fato de o rótulo exigir sua lexicalização no cotexto para a compreensão de seu significado. Após o levantamento dos dados, os rótulos foram analisados quanto à forma e à função. Em relação ao aspecto formal, identificamos a estrutura do rótulo – nome-núcleo, determinante e modificador. Além disso, agrupamos os nomes-núcleos conforme o aspecto semântico em: nomes gerais, nomes de eventos, processos e ações e nomes metalinguísticos. Quanto ao aspecto funcional, analisamos o direcionamento do rótulo, que mostrou ser sua função intrínseca, porque o rótulo necessariamente remete a outra parte do texto, que pode ser de extensão variada. Dessa forma, o rótulo funciona como prospectivo ou retrospectivo. Também constatamos que o rótulo desempenha funções na organização tópica dos livros didático, como: introdutor, continuador e concluidor. Por fim, buscamos correlacionar o uso dos rótulos aos tipos textuais em que se inserem e mostrar

que a avaliação expressa pelo rótulo contribui para explicitar o ponto de vista do produtor do texto.

Palavras-chave: Sintagmas Nominais, Rótulos, Coesão lexical, Referenciação.

Rio de Janeiro  
Fevereiro/2010.

## **ABSTRACT**

# **NOUN PHRASES AS LABELS IN TEXTBOOKS OF BRAZIL'S HISTORY**

GABRIELI PEREIRA BEZERRA

ADVISOR: Professora Doutora Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva

Abstract of the Ph.D. dissertation submitted to Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ as part of the fulfillment for the degree of Doctor of Philosophy in Linguistics.

This Ph.D. dissertation identifies and analyzes unspecific nominal groups which are referred to as *labels*. The analysis is based on a *corpus* constituted by textbooks of Brazil's History, published in different periods. Our criterion for identifying a noun phrase as a label is that a label requires lexicalization in the co-text in order to have its meaning explicit. As far as form is considered, the head of the noun phrase, the determiners and modifiers were distinguished. Furthermore, the head of the noun phrase was analyzed taking into account the semantic aspect as: general nouns, events, process and actions nouns and metalinguistics nouns. Afterwards the functional aspect was analyzed. Two types of labels were recognized: advance and retrospective. Labels also showed to have an important role in topic organization of the textbooks of Brazil's History, functioning as introductory, continuative or conclusive elements. Finally, we identified the text type where labels tend to appear: narrative, expository or argumentative and we also showed that the evaluation expressed by labels contribute to explicit the point of view of the author.

Key-words: Noun Phrases, Labels, Lexical Cohesion, Referentiation.

Rio de Janeiro/  
Fevereiro/2010.

Palavra, palavra  
(digo exasperado)  
se me desafia,  
aceito o combate.

Carlos Drummond de Andrade

## AGRADECIMENTOS

Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isto não tem muita importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.

William Shakespeare

Ao longo desses quatro anos, muitas pessoas contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta tese, por esta razão há muitas pessoas a quem gostaria de agradecer.

Agradeço à minha orientadora *Vera Paredes* pelas lições de linguística ao longo desses oito anos, pela dedicação e acima de tudo pela amizade.

Gostaria de agradecer às pessoas que, ao saberem da pesquisa, tentaram me ajudar a encontrar os livros didáticos de História do Brasil que constituem o *corpus* em análise: *os funcionários da Biblioteca Nacional, a funcionária da Biblioteca do CAP-UFRJ, os funcionários da Biblioteca Setorial da UERJ, os funcionários da Biblioteca Pública de Jacarepaguá, a diretora do C.E. Ulisses Guimarães, a diretora do C.E. Brigadeiro Schordt, a professora Kátia Silva, o professor Alcir Nunes, a professora Marília Barreto e a professora Joci Parada.*

Agradeço também a algumas pessoas que foram importantes em etapas do Doutorado: *Talita Moreira* pela ajuda com os dados, *Professora Doutora Claudia Nívia Roncarati de Souza* e *Professora Doutora Christina Abreu Gomes* pelas sugestões apresentadas no Exame de Qualificação.

Sou grata aos meus diretores por compreender as minhas eventuais ausências: *Joel Barros, Dinora Roque, Maria Cândida Batista, Sonia da Fonte e Eliane Loderllo.* Também aos meus colegas de trabalho das escolas: C.E. Mahatma Ghandi, E. M. Silveira Sampaio, E. M. Professora Dyla Sylvia de Sá e E. M. Frei Gaspar. Em especial

à equipe de História, da E. M. Silveira Sampaio, pelas conversas, sugestões e pela enorme boa vontade em me ajudar: *Kátia Silva, Marília Barreto e Carlos Eduardo Freire.*

Quero agradecer a duas pessoas especiais que, desde a minha graduação, acompanham minha trajetória: *Neide Bastos Amendola e Professora Doutora Maria Teresa Tedesco.*

É preciso lembrar também alguns amigos pelo apoio incondicional ao longo de todos esses anos: *Carlos Alberto Balabran, Jarley Frieb, Álvaro Alfredo Bragança, Fernanda Marujo e Marcele Rocha Lamos.*

Por fim, aos meus pais: *Cauby, Luzinete*; à minha irmã *Mariana* e à minha avó *Luíza* por estarem sempre presentes.

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>2. Fundamentação Teórica.....</b>	<b>20</b>
2.1. Referenciação.....	20
2.2. Coesão Textual .....	22
2.3. Rotulação .....	25
2.4. Gênero de Discurso x Tipo Textual .....	34
<b>3. Metodologia.....</b>	<b>41</b>
3.1. <i>Corpus</i> .....	41
3.2. Constituição e delimitação do <i>corpus</i> .....	44
3.3. Tratamento dos dados .....	46
3.4. Linguagem e a organização dos livros didáticos analisados.....	48
<b>4. Análise das Rotulações .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1. Aspectos Formais.....</b>	<b>66</b>
4.1.1. Configuração do rótulo .....	66
4.1.1.2. O determinante .....	67
4.1.1.1. O modificador.....	81
4.1.2. Semântica do nome-núcleo .....	88
4.1.2.1. O uso de nomes gerais.....	90
4.1.2.2. O uso de nomes de eventos, processos e ações .....	95
4.1.2.3. O uso de nomes metalinguísticos .....	96
<b>4.2. Aspectos Funcionais .....</b>	<b>101</b>
4.2.1. Direcionamento .....	101
4.2.2. Papel organizacional-discursivo dos rótulos .....	106
4.2.3. Emprego dos rótulos e os tipos textuais .....	115
4.2.4. Papel avaliativo dos rótulos .....	124
<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>127</b>
<b>6. Referências .....</b>	<b>133</b>

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Relação dos nomes-núcleo.....	89
Quadro 2: Classificação Semântica dos rótulos analisados.....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos rótulos pelos totais de palavras no tema A 48 <i>escravidão</i> .....	48
Tabela 2: Correlação entre os determinantes e os autores 69 analisados.....	69
Tabela 3: Correlação entre o uso do demonstrativo e o direcionamento pelos 78 autores analisados.....	78
Tabela 4: Correlação entre o uso do definido e o direcionamento pelos autores 80 analisados.....	80
Tabela 5: Emprego do demonstrativo e definido pelos autores 80 analisados.....	80
Tabela 6: Correlação entre o uso dos modificadores e os autores 84 analisados.....	84
Tabela 7: Correlação entre o uso dos modificadores e a classe dos nomes 87 gerais.....	87
Tabela 8: Correlação entre a classificação semântica dos rótulos e os autores 100 analisados.....	100
Tabela 9: Incidência dos rótulos anafóricos e catafóricos nos autores 104 analisados.....	104
Tabela 10: Correlação entre o papel do rótulo na organização tópica e os autores 114 analisados.....	114
Tabela 11: Correlação entre os tipos textuais empregados e os autores 122 analisados.....	122

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia de João Correia de Oliveira .....	49
Figura 2: Resumo .....	50
Figura 3: Exercícios .....	50-1
Figura 4: Gravura de Rugendas .....	52
Figura 5: Mapa .....	53
Figura 6: Quadro Síntese.....	53
Figura 7: Quadro Cronológico .....	54
Figura 8: Leitura Complementar .....	54
Figura 9: Gravura de Victor Frond .....	56
Figura 10: Gráfico .....	56
Figura 11: Charge .....	57
Figura 12: Charge.....	58
Figura 13: Reportagem .....	59-60

## 1. Introdução

O presente trabalho dá continuidade à pesquisa realizada durante o Mestrado, na qual me detive no estudo dos rótulos em um *corpus* de cartas pessoais (Bezerra, 2004). Ofereceríamos, assim, uma nova perspectiva acerca do assunto, já que aquele *corpus* apesar de se tratar de modalidade escrita, incorporava traços da oralidade, devido ao caráter informal que as cartas pessoais apresentam.

Em busca de um aprofundamento, este trabalho visa à análise do uso de sintagmas nominais inespecíficos<sup>1</sup>, agora em um *corpus* de livros didáticos de História do Brasil. O uso de sintagmas nominais inespecíficos é uma das estratégias de referenciação empregada pelo produtor de um texto. Essa estratégia, nomeada por Francis ([1994] 2003) como “rotulação”, pode assumir a função de conectar, sumarizar e organizar as partes do texto de diferentes extensões, ligando o que foi dito ao que será dito, contribuindo, assim, para a progressão textual. Além disso, o rótulo pode atribuir avaliação aos segmentos textuais em que está inserido.

Pelo fato de ser um elemento nominal inerentemente inespecífico, o rótulo precisa remeter a outras porções textuais para sua realização lexical, assemelhando-se aos pronomes. Essa característica permite que o rótulo funcione anafórica e/ou cataforicamente, já que remete a porções textuais que podem precedê-lo (rótulo retrospectivo) ou segui-lo (rótulo prospectivo). Observemos os exemplos:

(1) A escravidão estimulou **pensamentos racistas**. Os brancos olhavam para a situação dos escravos e chegavam a uma conclusão absurda: “Eles foram escravizados porque são seres humanos inferiores aos europeus.”<sup>2</sup>  
Schmidt (2003:214)

(2) Em julho de 1830 irrompeu em Paris a revolução que destronou o rei absolutista Carlos X. **Êsse acontecimento** teve forte repercussão no Brasil e,

---

<sup>1</sup> Mantemos a tradução do termo usado em inglês por Francis ([1994] 2003): *unspecific*. O uso do termo, contudo, não deve ser interpretado como um traço semântico do nome-núcleo do rótulo.

<sup>2</sup> Nos exemplos retirados do *corpus* desta pesquisa, encontra-se em negrito somente o rótulo em análise.

na Aurora Fluminense, Evaristo da Veiga aconselhou a D. Pedro I prudência, mostrando-lhe o exemplo do que havia sucedido ao soberano Francês.  
Borges Hermida (1961:157)

No exemplo (1), temos um rótulo prospectivo constituído de um nome-núcleo *pensamentos* e um modificador- *racistas*. Esse rótulo remete às informações subsequentes para que tenha seu significado devidamente compreendido, sendo também responsável por introduzir uma avaliação do produtor do texto sobre a informação-suporte<sup>3</sup>. Já no exemplo (2) o rótulo *êsse acontecimento* retoma as informações precedentes, que serão importantes para compreensão do que se segue no parágrafo.

O estudo dos rótulos insere-se em uma perspectiva teórica em que o ato de referir é entendido como uma atividade do discurso, ou seja, segundo Koch (2003<sup>a</sup>:79) “resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade.” Com a finalidade de realçar a noção de processo que o ato de referir traduz na concepção atual, Mondada e Dubois (2003) consideram mais adequado substituir o conceito de *referência* pelo de *referenciação* e de *referente textual* pelo de *objeto de discurso*.

Ao mesmo tempo buscamos correlacionar a noção de referenciação à análise de gêneros e dos tipos textuais. Para Koch (2003<sup>a</sup>), a competência sociocomunicativa dos falantes torna-os capazes de discernir o que é adequado ou não em determinada situação social, bem como de diferenciar os gêneros: anedota, poema, atas, cartas pessoais, notícias jornalísticas e outros. Torna-os, também, aptos a identificar as sequências que predominam em um texto: narrativa, expositiva, argumentativa e descritiva, por exemplo.

---

<sup>3</sup> Apothéloz & Chanet (2003) introduzem o termo *informação-suporte*. Para os autores, o termo se refere à proposição recuperada pela operação discursiva que designam de nomeação.

Dentro dessa perspectiva, o livro didático de História do Brasil, embora esta seja uma expressão abrangente, pode ser tratado como *gênero*, já que é uma unidade funcional, utilizada em situações que visam ao aprendizado. Nesses livros, podem conviver vários tipos de textos, tais como: argumentativos, expositivos e narrativos e até vários gêneros( notícia, história em quadrinhos, charge etc). A distinção entre *gêneros discursivos* e *tipos textuais* é importante para esta pesquisa, pois a escolha do rótulo a ser empregado pode estar relacionada tanto ao gênero que está sendo pesquisado, quanto à sequência textual em que o rótulo está inserido.

Neste trabalho, optamos por analisar os rótulos em um *corpus* constituído de livros didáticos de História do Brasil publicados em épocas distintas, que representam períodos marcantes da vida social brasileira. Como professora da rede Municipal e Estadual de ensino da cidade do Rio de Janeiro há mais de dez anos, pude perceber que o conteúdo, a metodologia e a abordagem dos livros didáticos vêm mudando principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>4</sup>. Assim, um *corpus* com autores (Borges Hermida (1961), Assis Silva (1982) e Schmidt (2003)) representantes de três épocas distintas poderia me oferecer a oportunidade de analisar de que forma os rótulos contribuem para a construção de sentidos dentro desses livros, cujo discurso, assim como o dos livros didáticos de língua materna, deve servir como preparação para formar um leitor crítico.

Pretendemos, então, a partir da estrutura e da semântica dos rótulos, identificar as funções que eles desempenham dentro do *corpus* em análise. Para isso analisaremos o direcionamento, o papel avaliativo, o papel discursivo-organizacional e a correlação entre o emprego dos rótulos e os tipos textuais.

---

<sup>4</sup> Em 1997.

Assim, associam-se nesta pesquisa abordagens sócio-funcionalistas, no sentido de se investigar relações forma-função na língua em uso num dado contexto, ou seja, propõe-se, a partir de determinadas estruturas (sintagmas nominais rotuladores), identificar as funções que desempenham na organização do texto. Isso se correlaciona seja com a perspectiva da análise de gêneros, entendidos numa concepção sócio-histórica, seja com a perspectiva da linguística textual, através da identificação das sequências textuais e de princípios como a coesão.

As hipóteses que norteiam esta pesquisa são:

- a) Em um *corpus* de livros didáticos de História do Brasil, há sintagmas nominais não específicos, cujos significados precisam ser depreendidos em um cotexto, logo funcionam como rótulos;
- b) SNs que atuam como rótulos comportam-se basicamente de três maneiras: (i) remetem ao que já foi dito; (ii) remetem ao que será dito ou (iii) remetem simultaneamente ao que foi dito e ao que será dito, estabelecendo em todos os casos importante papel coesivo;
- c) esses SNs têm um papel na organização, delimitação e/ou avaliação dos tópicos discursivos;
- d) a escolha do nome-núcleo e do modificador desses SNs atende aos propósitos do produtor do texto;
- e) esses SNs têm uma distribuição diferenciada de acordo com a tipologia textual em que se inserem;
- f) a distribuição dos rótulos se correlaciona ao gênero livro didático e suas peculiaridades nos autores representantes das diferentes épocas.

Os dados foram tratados de forma quantitativa, para que pudéssemos lidar objetivamente com a multiplicidade de aspectos que apresentavam. Assim, esse tratamento nos permitiu verificar a correlação entre os aspectos formais e funcionais dos rótulos e os autores analisados. Ao mesmo tempo, realizou-se uma análise qualitativa, através da interpretação de cada subconjunto analisado.

A tese está dividida em seis capítulos. Depois deste primeiro capítulo introdutório, o capítulo 2 é dedicado à apresentação das teorias que fundamentam esta pesquisa, partindo da distinção entre o conceito tradicional de referência e o que Koch (2008,2005,2004,2003<sup>a</sup>,2001,1999<sup>a</sup>), Marcuschi (2008,2001,1999,1998), Mondada & Dubois (2003) chamam de referencição, abordagem adotada pela Linguística Textual atualmente. A seguir, traremos um olhar sobre a coesão textual, desde o trabalho inaugural de Halliday & Hasan (1976), incluindo questões pertinentes ao estudo dos rótulos, como a questão do direcionamento: anáfora e catáfora. Quanto à questão da rotulação, abordaremos o assunto a partir das postulações de Francis ([1994] 2003), Conte (2003) e Koch (2003<sup>a</sup>, 1999<sup>a</sup>), mostrando como os rótulos têm um papel coesivo no discurso em que estão inseridos. Também traremos a abordagem de Bakhtin (2003) sobre os gêneros textuais e a distinção entre gênero de discurso e tipo textual, como proposta em Paredes Silva (2005,1997<sup>a</sup>,1997b) e Marcuschi (2008).

No capítulo 3, apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa. Primeiramente, faremos uma apresentação dos livros didáticos de História do Brasil selecionados como *corpus* a ser analisado e como eles são organizados. A seguir, mostraremos os critérios utilizados na escolha dos dados e seu tratamento.

Já no capítulo 4, apresentaremos nossa análise dos dados levantados no *corpus*. Nosso ponto de partida será a descrição dos determinantes e dos modificadores, assim como as funções que desempenham no sintagma nominal inespecífico analisado –

rótulo. Na sequência, trataremos do papel semântico do nome-núcleo dos rótulos, classificando-os conforme a proposta de Francis ([1994] 2003). Acrescentamos a questão do direcionamento dos rótulos, já que é intrínseco à sua natureza apontar direções: retroação ou progressão.

Dentro desse capítulo ainda, abordaremos a correlação entre os rótulos empregados pelo produtor do texto e os tipos textuais presentes no livro didático de História do Brasil. Será também considerada a função dos rótulos como elementos organizadores, já que têm a capacidade de interligar as informações dentro de um texto, unindo as informações precedentes às subsequentes.

No capítulo 5, teremos as considerações finais a que chegamos com esta pesquisa e os caminhos que nos apontam; a seguir as referências bibliográficas (cap.6).

## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1. Referenciação

Dentre as questões sobre a linguagem, a referência é um tema recorrente entre filósofos da linguagem, lógicos e linguistas, pelo fato de se interessarem em compreender a relação linguagem-mundo.

Em 1976, os funcionalistas Halliday & Hasan abordam a referência, em seu estudo sobre os mecanismos de coesão da língua inglesa, como um dos fatores da articulação textual. Para eles, na referência estão incluídos os itens da língua para cuja compreensão é preciso remeter a outros elementos, internos ou externos ao texto.

Para os autores, a referência é concebida no sentido tradicional, ou seja, como uma representação extensional de referentes do mundo extramental. A língua, portanto, nesse enfoque é vista com um mero instrumento para (de) codificar as coisas do mundo sem que o falante seja incluído, por assim dizer: as palavras funcionariam como etiquetas dos objetos do mundo.

Essa visão, embora ainda tenha defensores, principalmente entre os semanticistas, como por exemplo Mounin (1971), tem sido reformulada por aqueles que veem a linguagem como uma atividade interacional (Koch (2008,2005,2004,2003<sup>a</sup>,2001,1999<sup>a</sup>), Marcuschi (2008,2001,1999,1999), Mondada & Dubois (2003), Cavalcante (2001), Zamponi (2003)), quer dizer, que entendem os referentes como construídos na interação, ou seja, como objetos de discurso. Dessa forma, a relação língua – mundo não é mais ingênua, pois é condicionada à prática social. Nem direta, porque há uma constante reorganização das etiquetas lexicais, portanto os significados não seriam nem fixos, nem estáveis. Mondada & Dubois(2003)

mostram que essa instabilidade constitutiva das categorias não é um problema ou uma exceção, mas sim uma dimensão intrínseca do discurso e da cognição. Para as autoras, antes de tudo, há a instabilidade, a qual pode ser observada nas operações cognitivas, nas atividades verbais e não-verbais e nas negociações da interação. No entanto, apontam que certas práticas exercem um efeito estabilizador, como a escrita.

Dentro dessa perspectiva, temos a seguinte visão de língua de Koch (2003b:124): “a língua só se realiza enquanto prática social, quer dizer, os seres humanos nas suas práticas sociais usam a língua e a língua só se configura nessas práticas e é constituída nessas práticas.”

A fim de sinalizar essa mudança de enfoque, Koch (2008,2005,2004,2003<sup>a</sup>, 2001, 1999<sup>a</sup>) e Marcuschi (2008,2001,1999,1998) adotam o termo *referenciação* no lugar de *referência*. Essa alteração surge a partir da necessidade de ressaltar a ideia de processo que o ato de referir caracteriza. Por consequência, a noção de *referente* é substituída pela de *objeto de discurso*, já que as entidades são construídas no processo de interação, ou seja, são dinâmicas. Logo, quando os objetos de discurso são introduzidos, segundo Koch (2003<sup>a</sup>:80), “podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se, assim, o sentido no curso da progressão textual.”

Consideramos, dessa forma, a *referenciação* uma atividade do discurso, na qual o sujeito será responsável por selecionar dentro de um repertório linguístico os objetos de discurso que dão sentido a sua proposta. Nas palavras de Koch (2005:35), isto quer dizer que

... as formas de *referenciação*, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas constituem escolhas do sujeito em função de um querer –dizer. É por esta razão que se defende que o processamento do discurso, visto que realizado por sujeitos sociais atuantes, é um processamento estratégico.

Com base nesse pressuposto, a referenciação, além de organizar as partes do texto, unindo o que foi dito ao que será dito, o que destaca sua relevância na organização tópica e na progressão textual, exerce a função de dar ao leitor as orientações argumentativas de partes do texto ou do texto como um todo, conforme o desejo do seu produtor.

Alguns linguistas, dentre eles Koch (2008,2005,2004,2003<sup>a</sup>,2001,1999<sup>a</sup>) e Marcuschi (2008,2001,1999,1998), têm defendido o caráter interacional e sociocognitivo dos processos de referenciação. Esta pesquisa insere-se nesse quadro teórico.

## 2.2. Coesão Textual

Os estudos dos conceitos de coesão e coerência evoluíram, desde a publicação de *Cohesion in English*, de Halliday e Hasan (1976). Essa obra tornou-se clássica e serviu de base para os estudos subsequentes sobre coesão textual, embora tenha recebido muitas críticas devido à excessiva valorização atribuída aos elementos textuais e à não distinção dos conceitos de coesão e coerência.

Para os autores, a coesão se refere às relações semânticas existentes entre os elementos do texto, sendo essas relações responsáveis por atribuir ao texto “textura”, ou seja, caracterizar como texto, um conjunto de palavras. Halliday e Hasan (1976) propõem cinco mecanismos de coesão:

- ❖ Referência: aqui se incluem os itens da língua para cuja compreensão remete-se a outros elementos, podendo estar relacionada a algo fora do texto (exofórica) ou a um elemento interno do texto (endofórica). A referência, segundo os autores,

pode ser: pessoal (pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios de lugar) e comparativa ( feita indiretamente, por meio de identidade e similaridades).

- ❖ Substituição: quando utilizamos um item no lugar de outro do texto. Assemelha-se à referência, entretanto na substituição há sempre alguma redefinição quanto ao elemento substituído.
- ❖ Elipse: consiste na omissão de um item lexical, oração, sintagma ou todo o enunciado.
- ❖ Conjunção: tem o papel de estabelecer relações entre elementos ou orações, unindo o que foi dito ao que será dito; incluem-se conectores e partículas de ligação. Halliday e Hasan (1976) classificam em cinco grupos: aditiva, adversativa, causal, temporal e continuativa.
- ❖ Coesão lexical: é realizada através de reiteração e colocação de itens lexicais. A reiteração ocorre pela repetição do item, uso de um sinônimo ou de um nome genérico, já a colocação é a utilização de itens do mesmo campo semântico.

A excessiva valorização dos elementos textuais é uma das críticas ao trabalho de Halliday & Hasan (1976), pois os autores, nesse trabalho, não se preocupam em estabelecer a distinção entre coesão e coerência. Trata-se de conceitos intimamente relacionados, nas palavras de Koch (1997:45) constituem “... duas faces de uma mesma moeda.” Hoje, no entanto, sabemos que a coesão não é condição suficiente para que haja coerência, mas é um dos elementos que contribui para ela.

Carrel (1982) é uma das autoras a criticar o trabalho de Halliday & Hasan (1976), pois acredita que essa postura leva as pessoas a entender erroneamente que a coerência está nos elementos do texto. Assim, a autora demonstra, a partir do estudo de

Morgan e Sellner (1980 *apud* Carrel, 1982), que, na verdade, a coerência textual depende de algumas propriedades, sendo a coesão textual uma delas, porque estariam envolvidos também o conhecimento de mundo do leitor e a sua capacidade de inferir relações entre os itens lexicais.

Em substituição à classificação acima apresentada por Halliday & Hasan (1976), Koch (1989) propõe a existência de duas modalidades: coesão referencial e coesão sequencial. A nova classificação poria fim a alguns problemas apresentados na proposta de Halliday & Hasan (*op.cit.*), como a fronteira entre os conceitos de substituição e referência.

Quanto à coesão sequencial, Koch (1989:49) afirma que

diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos de textos (enunciados, partes de enunciados, parágrafos, e mesmo sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas – discursivas, à medida que se faz o texto progredir.

Já a coesão referencial, segundo a autora (*op.cit.*), é um mecanismo que permite ao produtor do texto remeter a outro elemento linguístico. A autora mantém a distinção, assim como assinalam Halliday & Hasan (1976), entre referência exofórica e referência endofórica. Ao referir a um elemento interno ao texto, teremos: anáfora e/ou catáfora.

O uso do termo anáfora, segundo Zamponi (2003:1), está associado etimologicamente à retórica. Define-se, nesse campo, a anáfora como a repetição de elementos no início de dois ou mais versos. Na Linguística, anáfora é a relação que se estabelece entre o elemento anafórico e seu antecedente, que pode estar explícito (correferencial – anáfora direta) ou não (não-correferencial – anáfora indireta/anáfora associativa<sup>5</sup>) no contexto. A anáfora, então, constitui-se um movimento para trás.

---

<sup>5</sup> Em relação à anáfora associativa e à anáfora indireta, Koch (2006) observa que o referente não aparece expresso no texto, necessitando da inferência por parte do leitor para recuperar em sua memória discursiva a referência. A questão da referência para a autora, portanto, envolve maior complexidade do que era sugerida.

De acordo com Marcuschi (2008:115), a catáfora tem a capacidade de “evocar uma entidade” antes mesmo de ter sido introduzida, o que a caracteriza, em oposição à anáfora, como um movimento para frente, anunciando o que ainda será dito.

A coesão referencial pode ser realizada por elementos de ordem gramatical ou lexical. Os pronomes, os advérbios, os numerais e artigos são elementos de ordem gramatical, os quais podem apresentar função coesiva. Já a repetição, a sinonímia, a hiperonímia, os nomes genéricos e as formas nominais são elementos lexicais que funcionam coesivamente quando reiteram elementos textuais.

Marcuschi (2008) nos assinala que os estudos acerca da coesão não têm sido mais o principal foco da Linguística Textual, que agora volta sua atenção para os processos de referenciação.

### 2.3. Rotulação

O uso de SNs não específicos é uma das estratégias de referenciação que Francis ([1994] 2003) nomeia como rotulação. Entende-se por rótulo o SN não específico que requer uma realização lexical no seu cotexto, ou seja, é um elemento nominal que precisa ser especificado no discurso. Esse traço característico dos rótulos faz com que funcionem como anafóricos e/ou catafóricos, aproximando-se dos pronomes.

A característica acima é utilizada como critério para a identificação de rótulos, assim, segundo Francis (1994:98), o rótulo deve apresentar-se como equivalente a uma sequência discursiva, e não como repetição ou sinônimo de um elemento antecedente, pois sua característica básica é o fato de o rótulo ser inerentemente inespecífico.

Os rótulos funcionam como uma proforma, isto é, como substitutos de diferentes elementos numa oração, tendo uma natureza semelhante à dos nomes genéricos (*coisa, criatura, fato*, por exemplo) identificados por Halliday e Hasan (1976). Para os autores, tais nomes genéricos podem ter uma função coesiva, porque estão na fronteira entre um item lexical e um item gramatical. Os nomes genéricos apontados pelos autores têm a capacidade de referir-se ao texto como um fato, e nisso eles se aproximam dos rótulos retrospectivos. Vejamos alguns exemplos:

(3) Aos poucos, aconteciam mudanças extraordinárias na economia e na sociedade brasileira. Durante três séculos, a economia foi baseada no trabalho escravo. No final do século XIX, os escravos foram substituídos por trabalhadores livres.

Essa mudança teve também **uma formidável consequência**. Raciocine. Qual é o tipo de sociedade onde a maioria das pessoas é livre, vive de salários e trabalha para uma empresa particular (uma fazenda, um banco, uma loja etc.)? Exatamente: a sociedade capitalista.

Schmidt (2003: 290)

(4) Naturalmente, o colonato não era nenhum paraíso. O dono da terra enriquecia sem fazer muita força e o trabalho dos imigrantes era duro. Houve protestos contra a falta de pagamento. Mas numa época em que havia expansão econômica, **esse sistema** foi atraente para os estrangeiros que tentavam uma vida melhor no Brasil.

Schmidt (2003: 288)

Os rótulos nos exemplos acima remetem a outras partes do cotexto para terem seus significados compreendidos. Enquanto no exemplo (3), o rótulo *uma formidável consequência* possui um nome-núcleo – consequência – o qual se refere à questão exposta nos segmentos subsequentes – uma catáfora portanto –, no exemplo (4) o rótulo – *esse sistema* – tem seu sentido explicitado na oração precedente, exercendo a função de anáfora.

Quando o rótulo, segundo Francis ([1994] 2003), é utilizado cataforicamente, a motivação para seu uso ainda não foi identificada, pois seu sentido somente será atribuído nas orações subsequentes. Entretanto, ao funcionar anaforicamente tem como função envolver uma parte do texto, retomando o que já foi dito.

Além da capacidade intrínseca, conforme demonstrada pelos exemplos *acima*, de referir ao que foi dito e/ou ao que será dito, os rótulos apresentam outras funções importantes na organização textual. Uma delas é a de mudar ou ligar os tópicos e contribuir, também, na preservação da continuidade textual ao introduzir as informações novas dentro das velhas. Koch (2003<sup>a</sup>) também acrescenta que os rótulos desempenham ainda uma função cognitivo-discursiva relevante, porque ao remeter à informação-suporte, resumem-na. Por isso, o uso de rótulos, segundo Francis ([1994] 2003), é um recurso de coesão lexical muito comum em textos escritos de natureza argumentativa, como comprovaram Araújo (1996), ao estudar os substantivos ‘não específicos em resenhas críticas em língua inglesa, e Carvalho (2005) em sua pesquisa sobre o funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião.

O fenômeno linguístico da rotulação assemelha-se ao que Conte (2003) chama de *encapsulamento anafórico*. A autora, diferentemente de Francis ([1994]2003), se dedica apenas aos casos de anáfora.

Para Conte (2003), o encapsulamento anafórico é uma anáfora constituída de um nome nuclear acompanhado preferencialmente de um determinante demonstrativo<sup>6</sup>. Em alguns casos, o nome-núcleo apresenta um teor axiológico ou aparece acompanhado de um adjetivo avaliativo como modificador, servindo como um valioso artifício na manipulação da interpretação pelo leitor dos fatos apresentados.

Essa anáfora opera coesivamente como uma paráfrase resumidora de uma porção textual que pode ter extensão variada, desde uma oração até porções maiores. No entanto, a autora argumenta que o encapsulamento anafórico não é apenas uma paráfrase resumitiva, na verdade com base em uma porção textual precedente, ou seja, na

---

<sup>6</sup> Na seção 4.1.1.1, comentaremos detalhadamente os fatores que favorecem a presença do determinante demonstrativo em oposição ao definido nos rótulos.

informação velha, introduz no texto um item lexical que não havia sido mencionado antes, transformando-se, dessa forma, em um argumento para o que virá a seguir.

Percebe-se que, além de ser um recurso coesivo por integrar partes dentro do texto, o sintagma nominal encapsulador geralmente está localizado em pontos que Conte (2003) chama de “nodais”, como o início de um novo parágrafo, o que destaca também seu papel na organização textual.

Considerando o aspecto semântico, Francis ([1994] 2003) distingue dois grupos: *nomes gerais e nomes metalinguísticos*. Na classe dos nomes gerais estão incluídos os nomes de semântica mais genérica, sem que apresentem um caráter metalinguístico. Segundo a autora, os nomes nucleares mais comuns são: *coisa, assunto, problema e caso*. O segundo grupo tem como principal característica o fato de apresentar um caráter metalinguístico. Esses rótulos especificamente, além das características mencionadas, são capazes de orientar o leitor na interpretação. Francis (*op. cit.*) subdivide esse grupo de rótulos em quatro categorias:

- Nomes ilocucionários;
- Nomes de atividades languageiras;
- Nomes de processos mentais;
- Nomes de texto.

Os nomes ilocucionários são nominalizações de processos verbais que costumam ter verbos ilocucionários cognatos. Essas nominalizações refletem a forma como o autor interpreta a força ilocucionária do segmento retomado. Temos, por exemplo, os seguintes nomes-núcleo: *sugestão, conselho, engano e compromisso*.

Já os nomes de atividades languageiras relacionam-se a algumas atividades languageiras ou ao resultado de tais atividades. Por exemplo: *debate, conclusão e explicação*. Quanto à categoria dos nomes de processo mental, engloba estados e

processos cognitivos, assim como os seus resultados. Observemos nos seguintes exemplos: *opinião, experiência, dúvida e ideia*. Por fim, os nomes de texto estão relacionados aos componentes da estrutura textual do discurso, como: *frase, introdução, parágrafo e palavra*.

Francis ([1994]2003:204) reconhece que há “...alguma indistinção e sobreposição...” entre as categorias metalinguísticas. Na verdade, a autora declara que os nomes nessa categoria estão organizados numa escala. Numa ponta da escala, estão os nomes que indicam processos verbais; na outra, estão os nomes puramente cognitivos. Em um nível intermediário, encontramos os nomes que se referem tanto a um ato ilocucionário quanto a um processo cognitivo.

Quanto à configuração, segundo Koch (2003<sup>a</sup>:87), as rotulações enquanto expressões referenciais definidas podem ser assim constituídas:

- ❖ Determinante + Nome
- ❖ Determinante + Modificador(es) + Nome+ Modificador(es)

Podemos acrescentar uma terceira possibilidade às estruturas acima, já observada em Bezerra (2004), em que o nome-núcleo aparece sem determinante e sem modificador, conforme abaixo:

- ❖ Nome

A escolha dos determinantes e dos modificadores é importante também, porque acrescenta significados ao nome-núcleo. Podem funcionar como modificadores: o

adjetivo, o sintagma preposicionado e a oração relativa; e como determinantes: artigos e pronomes.

Adam (2008:141), ao tratar das anáforas, diz que a escolha do definido ou demonstrativo como determinante resulta de “... possibilidades concorrentes produtoras de efeitos de sentido específicos.” Na busca por especificar esses diferentes “efeitos de sentido” alguns autores, como, Apothéloz & Chanet (2003), Conte (2003), Koch (2003<sup>a</sup>), Paredes Silva & Martins (2008), Paredes Silva (2009) e Zamponi (2003), tentam estabelecer e discutir critérios que orientem a escolha do definido ou demonstrativo.

Apothéloz & Chanet (2003:132) a partir do estudo de nomeações<sup>7</sup> buscam “... descrever o mais minuciosamente possível os efeitos de sentido de alguns determinantes.” Utilizam-se, para tal fim, de aproximadamente 250 itens da língua escrita francesa. Os autores assinalam a tendência ao uso de SN’s demonstrativos, que representavam três quartos de sua amostra.

Conte (2003) também defende que, embora haja casos de definidos nos SN encapsuladores, há uma preferência pela determinação demonstrativa que poderia ser pelo fato de o demonstrativo ter um caráter dêitico, responsável por expor o referente textual novo ao leitor. Além disso, a autora declara que o demonstrativo cumpre o papel de orientar o leitor de forma que este seja capaz de identificar a porção textual relevante para compreender a expressão referencial.

Ao abordar a questão do uso do definido/demonstrativo em seu estudo sobre os mostrativos no português falado, Castilho (1993) propõe que estas categorias deveriam pertencer a uma única classe, já que compartilham propriedades sintático-semânticas, dentre elas temos: retomar conteúdo ou indicar posição espacial, temporal ou textual.

---

<sup>7</sup> Cf. nota 3, p.15.

Para o autor, a diferença entre o demonstrativo e o definido seria de caráter pragmático: o *es* representa uma “instrução forte”, mais incisiva na busca pelo referente textual, opondo-se ao *o*, que traduziria uma “instrução fraca”.

Apothéloz & Chanet (2003) buscam evidenciar traços que orientem a escolha do demonstrativo/definido nas anáforas. A seguir, listamos primeiramente os fatores que segundo os autores favorecem o uso do demonstrativo:

- ❖ O fato de o substantivo-predicador<sup>8</sup> operar uma recategorização metafórica ou comportar um valor axiológico;
- ❖ O fato de o substantivo-predicador escolhido ser colocado à distância pelo produtor do texto: por ser uma ironia ou por não concordar totalmente com o que está sendo dito;
- ❖ O fato de o nome nuclear do SN vir acompanhado por um adjetivo na função de adjunto adnominal ou por complemento nominal que não contribua para a identificação do referente;
- ❖ O fato de haver expressões referenciais em fronteira de parágrafo, o que se relaciona à necessidade de marcar as fases mais importantes de um discurso para facilitar a recepção e a produção;
- ❖ O fato de, ao utilizar o definido, alterar-se a interpretação esperada;
- ❖ O fato de, ao utilizar um hiperônimo, evitar-se uma referência genérica;
- ❖ Em situações de referência problemática: ao introduzir um objeto-de-discurso que colabore para a compreensão da informação-suporte.

Ainda de acordo com os autores, privilegia-se o uso do definido nas seguintes situações:

---

<sup>8</sup> Os autores utilizam o termo substantivo-predicador para nomear o que designamos como nome-núcleo da expressão referencial.

- ❖ Presença de um complemento nominal designando um actante do processo representado pelo substantivo;
- ❖ Uso do substantivo-predicador derivado morfológicamente do verbo que faz parte da proposição nominalizada;
- ❖ Ocorrência de nomes metadiscursivos que nominalizam um processo expresso na proposição anterior;
- ❖ Nome nuclear genérico( *coisa, fato*, por exemplo), não acompanhado de um adjunto adnominal;

Embora as expressões referenciais anafóricas geralmente não sejam constituídas por artigo indefinido, Koch (2003) adota a posição de Schwarz (2000:59-60) e aponta os três principais casos em que o artigo indefinido pode ocorrer na retomada dos referentes:

- ❖ Ao selecionar um referente de dentro de um grupo já mencionado;
- ❖ Ao nomear somente parte do referente já mencionado, por vezes com o objetivo de criar um suspense;
- ❖ Ao focalizar mais fortemente a informação que a continuidade textual.

Paredes Silva & Martins (2008) analisam a constituição interna de SNs que funcionam como rótulos, em destaque a alternância definido/demonstrativo, a partir de entrevistas jornalísticas transcritas no jornal *O Globo*.

As autoras objetivam discutir o que poderia favorecer ou não a escolha de uma das formas determinantes, visando a comprovar que esses determinantes não se encontram em variação livre. Isolando casos em que a alternância seria impossível, admitem que em alguns contextos sejam intercambiáveis, e nesse caso, as categorias apresentam condições preferenciais de uso: o definido tende a ser utilizado em catáforas, com o nome-núcleo de uma semântica mais neutra, enquanto o demonstrativo faz parte sobretudo de anáforas, tendo preferencialmente nomes nucleares metafóricos.

Paredes Silva (2009) também pesquisou a alternância definido/demonstrativo em notícias jornalísticas e artigos de opinião, a partir de uma amostra constituída de quarenta notícias e quarenta artigos de opinião.

A autora mostrou que a notícia utiliza-se de poucos rótulos, dando preferência ao uso do definido como determinante. Esses rótulos acompanhados de determinantes definidos são constituídos em sua maioria de nomes gerais sem modificadores e de nomes abstratos de ação/processo. Ao examinar os artigos de opinião, a autora percebeu uma distribuição mais equilibrada entre o uso do definido e do demonstrativo, que se opondo à notícia, ocorrem acompanhando nomes com uma semântica mais variada, teríamos, então: nomes gerais, metalinguísticos e derivados de verbos. Apesar de os gêneros da escrita apresentarem uma tendência ao uso do definido, essa hipótese confirma-se em parte, segundo a autora, nos gêneros analisados.

Nem todos os fatores comentados acima sobre o emprego do definido e demonstrativo se relacionam com o estudo dos rótulos. Aqueles que forem pertinentes à nossa análise serão discutidos e exemplificados com trechos do *corpus* adiante (cap. 4).

## 2.4. Gênero de Discurso x Tipo Textual

O estudo dos gêneros, segundo Marcuschi (2008), teve início com Platão, há cerca de vinte e cinco séculos, vinculado aos estudos literários. Esse aspecto dá origem a um dos problemas relacionados à questão do estudo dos gêneros, de acordo com o autor: a vinculação do termo *gênero*, na tradição ocidental, aos estudos literários, ao tratar da questão dos gêneros: lírico, épico e dramático. Isso provocava certa resistência dos linguistas quanto ao uso do termo. Ele acrescenta que foi com Aristóteles que se iniciou uma teoria sobre gêneros e a natureza do discurso, amplamente difundida na Idade Média.

Hoje há uma diversidade de linguistas envolvidos com o tema, como podemos observar em Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005), que apresentam doze capítulos dedicados à questão dos gêneros discursivos, abrangendo a variedade das teorias vigentes. Estas tanto se aproximam, ao observarem o aspecto social e discursivo da linguagem, quanto se distanciam, ao elaborarem conceitos distintos. Marcuschi (2008) aponta quatro correntes teóricas, no âmbito da Linguística, que tratam da questão dos gêneros discursivos no Brasil: uma vertente bakhtiniana com influência da linha vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra (Schneuwey e Dolz) e do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart), aplicada ao ensino de língua materna; uma vertente influenciada pelos estudos de Swales; uma linha marcada pela teoria sistêmico-funcional de Halliday e uma perspectiva mais ampla, que é influenciada por Bakhtin, Adam, Bronckart, além dos americanos Bazerman e Miller e autores como: Günther Kress e Fairclough. Marcuschi (2008) destaca, entretanto, um grande número de trabalhos desenvolvidos no Brasil, a partir das teorias de Bakhtin e Swales. Este estudo

insere-se na vertente bakhtiniana com influências dos estudos de Swales, devido à sua preocupação com a inserção social do gênero.

Complementando a questão, Marcuschi (2008:152) indica sete enquadres teóricos desenvolvidos internacionalmente que, embora não representem de forma completa a questão, mostram que o estudo dos gêneros textuais têm interessado a vários teóricos:

- 1- perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- 2- perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter);
- 3- perspectiva sistêmico-funcional (Halliday);
- 4- perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico (Swales e Bhatia);
- 5- perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico (Bronckart, Dolz, Schneuwly);
- 6- perspectiva da análise crítica do discurso (Fairclough, Kress);
- 7- perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (Bazerman, Miller, Freedman).

O termo gênero, tal como empregado na linguística hoje em dia (conforme pudemos observar em parágrafos anteriores), tem sido vinculado principalmente ao trabalho do russo Mikhail Bakhtin (2003) que, apesar de dedicar-se principalmente à literatura, destina parte do seu trabalho ao estudo da interação verbal, focado na perspectiva dialógica da linguagem.

As ideias desenvolvidas pelo chamado “Círculo de Bakhtin” impulsionaram questionamentos teóricos e pedagógicos na década de 1980, embora tenham sido produzidos entre 1919 e 1974. Isso ocorreu devido ao fato de esses textos terem sido

mantidos inacessíveis até a década de 1960, por questões políticas que envolveram a antiga URSS.<sup>9</sup>

Bakhtin (2003:262) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Acrescenta, ainda, que há uma heterogeneidade de gêneros, mas os falantes podem discernir os gêneros mais estabilizados, pois estes estariam diretamente ligados às situações sociais.

Bakhtin propõe uma distinção entre os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários surgem em situações comunicativas imediatas, enquanto os gêneros secundários surgem em um contexto cultural mais elaborado e na sua constituição englobam os gêneros primários, reelaborando-os e atribuindo-lhes um caráter especial. Como exemplo, Bakhtin (2003) cita o diálogo dentro de um romance. Ao ser reproduzido dentro do romance, o diálogo afasta-se de sua realidade concreta, passando a integrar um gênero do discurso secundário.

Tal diferenciação proposta por Bakhtin (2003) entre gêneros primários e secundários, amplia a concepção de gênero, que até então compreendia exclusivamente a produção literária, para integrar desde os gêneros do cotidiano à tese científica. Estariam incluídos entre os gêneros primários do discurso: o diálogo, a carta, a interação face-a-face, o bilhete, o relato cotidiano dentre outros. Já nos gêneros secundários inserem-se aqueles que estão relacionados às esferas mais complexas: romance, editorial, tese, anúncio, livro didático, palestra etc.

Koch (2003<sup>a</sup>:54) assinala que os enunciados por nós produzidos são situados sócio-historicamente, ou seja, estão imbricados nas situações sociais, sendo estas responsáveis pelos gêneros, os quais apresentarão características definidoras próprias e

---

<sup>9</sup> União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

estão sujeitos a mudanças devido às transformações sociais e também a novos métodos de organização, o que se coaduna com a teoria dos gêneros de Bakhtin.

Marcuschi (2008:154) adota e defende a ideia de Bakhtin de que nos comunicamos por intermédio de textos que são realizados por um gênero. Acrescenta ainda que “em consequência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra muito bem Bakhtin, mas não infinitos.” Marcuschi (2008) cita como exemplos de gêneros: sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, reportagem, aula expositiva, romance, horóscopo etc.

É necessário, então, distinguirmos o que chamamos de *gênero textual* e *tipo textual*, já que esses termos costumam ser utilizados de maneira imprecisa, ou seja, um pelo outro, de forma intercambiável. Tipos textuais, segundo Paredes Silva (1997<sup>a</sup>,1997b), são estruturas discursivas disponíveis na língua que dão conta da organização interna de um gênero, quer dizer, trata-se das sequências discursivas subjacentes ao texto. Enquanto o gênero constitui uma lista aberta, os tipos textuais são limitados e não apresentam tendência a aumentar, podendo ser: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, por exemplo.

Para a autora, tais estruturas podem ser identificadas por meio de traços linguísticos como o sistema de tempo/aspecto/modo verbal, a estrutura sintática predominante, aspectos lexicais, predominância de relações lógicas ou cronológicas, concentração em uma pessoa do discurso e estilo. Apesar de, em um mesmo gênero, poderem ocorrer dois ou mais tipos textuais, normalmente um dos modos de condução textual tende a predominar no texto, permitindo atribuir-se, assim, o rótulo de argumentativo, por exemplo, a um gênero como o artigo de opinião ou editorial.

Bronckart (2007) a partir das ideias de Adam (1992) diz que na estrutura narrativa há uma sucessão de acontecimentos sustentados por uma intriga, organizados de forma a obter uma sequência com início, meio e fim. Esses acontecimentos são marcados temporalmente e o seu desenrolar é responsável pelas transformações nos personagens, que são núcleo da narrativa o que atribui a ela unidade temática.

Diferentemente da sequência narrativa, o autor (*op.cit.*) ressalta que a descrição não obedece a uma ordem, mas prototipicamente envolve três fases: apresentação do tema a ser descrito, enumeração dos aspectos relativos ao tema e assimilação dos elementos descritos a outros. Pereira *et al.* (2006) acrescenta que a estrutura descritiva fornece informações que tornam o leitor/ouvinte capaz de identificar a cena em que as ações se desenrolam, bem como os personagens que nela estão inseridos. Descrever, dessa forma, significa listar características que podem ser relativas a pessoas, coisas, lugares etc. Em tal definição fica patente a estreita correlação entre as estruturas narrativa e descritiva.

Nas palavras de Pereira *et al.* (2006:35), a estrutura expositiva, às vezes chamada de explicativa ou dissertativa, apresenta ideias, pensamentos, doutrinas, ou mesmo, informações sobre assuntos, por meio de uma linguagem clara e impessoal, a fim de que o leitor seja capaz de acompanhar o raciocínio apresentado. Cabe à estrutura expositiva refletir, conceituar, informar, ou seja, expor ideias. Podemos encontrar sequências expositivas em um livro didático ou um artigo de revista científica, por exemplo.

Sobre a estrutura argumentativa, Bonini (2005:220) assinala que “Argumentar, no sentido mais elementar, é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro...” As sequências argumentativas apresentam uma tese sobre a qual são apresentados argumentos ou contra-argumentos que encaminham a uma conclusão.

Dessa forma, podemos dizer que ao argumentarmos defendemos um ponto de vista e com esse propósito apresentamos justificativas.

Para alguns autores (Adam, por exemplo) há ainda a sequência dialogal. Nessa sequência, encontramos uma alternância entre os interlocutores, ou seja, turnos de fala. Essa interação pode ocorrer entre duas ou mais pessoas ou personagens, já que o diálogo, por exemplo, pode aparecer inserido em um romance.

Já a sequência injuntiva está centrada em como fazer algo, por isso receitas e manuais são exemplos de gêneros textuais de base injuntiva. Segundo Paredes Silva (1997<sup>a</sup>,1997b), nesse tipo textual o foco está no processo e nas etapas que o compõem (organização cronológica), por isso há a ocorrência de verbos no imperativo, ou ainda nas formas de futuro ou infinitivo. Por outro lado, a pessoa em que se centra o discurso tem caráter secundário.

Os tipos textuais estão presentes nos diversos gêneros textuais e como Marcuschi (2008) nos alerta, são complementares e integrados ao gênero, pois separados não têm existência própria, já que constituem um texto. Além disso, o autor (p.156) frisa que “não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária.”

Paredes Silva (1997<sup>a</sup>,1997b) propõe uma classificação em três níveis, que privilegie aspectos formais e funcionais, que evitaria essa visão dicotômica. Em um primeiro nível, estariam as estruturas discursivas, limitadas a um pequeno conjunto, como já mencionamos anteriormente (narrativo, descritivo etc). No segundo nível, privilegia-se o aspecto funcional, pois as estruturas discursivas deixam o plano das possibilidades para a instância do uso nas situações reais (entrevistas, cartas etc). Já o terceiro nível corresponderia a uma perspectiva funcional-interativa, isto é, à função ou

ao propósito comunicativo em que uma unidade discursiva é utilizada e a possibilidade de superposição.

Aos conceitos de gênero de discurso e tipo textual, acrescenta-se ainda a noção de *domínio discursivo*. Marcuschi (2008:23) emprega essa expressão para “designar uma esfera ou instância de produção discursiva.” Dessa forma, entende-se que dentro de um domínio discursivo podem surgir diversos gêneros. No discurso religioso, por exemplo, podemos ter: novenas, ladainhas, jaculatórias, sermões etc. Já no discurso pedagógico, temos o livro didático, que na visão bakhtiniana pode ser categorizado como pertencente a um gênero secundário, pois além da convivência de tipos textuais, há também a convivência de gêneros: a charge, a transcrição de uma notícia, a tira em quadrinhos dentre outros. A classificação do livro didático como gênero é problemática, como reconhece Marcuschi (2008), e não há unanimidade. Diferentemente da nossa abordagem, o autor considera o livro didático um suporte, e não um gênero.

A multiplicidade de trabalhos desenvolvidos, nos dias atuais, em torno da questão dos gêneros, ocorre devido, principalmente, aos referenciais nacionais de ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) que enfatizam a importância do estudo dos gêneros textuais, os quais são considerados imprescindíveis na formação do aluno como leitor/ produtor de textos. Para Beth Marcuschi & Costa Val (2008:9) “trabalhar adequadamente um gênero seria levar os alunos a considerar seu suporte, sua esfera de circulação e os leitores a que se dirigem.”

### 3. Metodologia

#### 3.1. *Corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído de livros didáticos de História do Brasil, os quais abrangem três períodos: início da década de 60 (pré-regime militar), década de 80 (período do regime militar)<sup>10</sup> e século XXI. Todos esses livros foram e/ou são amplamente adotados na rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, o que motivou a nossa escolha. Para evitarmos problemas de correntes de reformulações, adotamos como critério consultar a primeira edição de cada coleção, o que acarretou uma trabalhosa busca para a localização dos livros didáticos das décadas passadas.

A partir da observação de que os livros didáticos de Língua Portuguesa têm sofrido mudanças a fim de se adequar aos debates em torno do ensino de língua materna, às contribuições trazidas pelos PCNs, bem como aos subsídios fornecidos pelas avaliações sistemáticas do MEC<sup>11</sup>, consideramos pertinente analisar um *corpus* constituído por livros didáticos de História do Brasil<sup>12</sup>, disciplina que igualmente exige do aluno a interpretação de textos. Portanto, a escolha de diferentes épocas históricas de nosso país permitiu investigar se a mudança de perspectiva sócio-histórica do discurso pedagógico teria influenciado o tipo de organização do texto, seu teor informativo ou avaliativo e, conseqüentemente, a escolha lexical, pois o sujeito produtor do texto seleciona o repertório que melhor concretiza o seu pensamento.

---

<sup>10</sup> O regime militar tem início em 1964 e se estende até a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985.

<sup>11</sup> Ministério da Educação e Cultura

<sup>12</sup> Os PCN's de História ressaltam que um dos objetivos do ensino de História é o contato com o texto.

As obras escolhidas para constituir esse *corpus* são organizadas em quatro volumes destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Em relação à década de 60, adotamos o livro *História do Brasil*, de autoria do professor Antônio José Borges Hermida, editado no ano de 1961 pela Companhia Editora Nacional. Como observado pelo autor, o conteúdo do livro atende ao programa estabelecido pela portaria n° 1045, de 15 dezembro de 1951. O professor Antonio José Borges Hermida atuava como regente do Estado da Guanabara, do Colégio Pedro II e do Colégio Arte e Instrução, pertencente à rede particular - todos esses situados no atual Estado do Rio de Janeiro.

Quanto à década de 80, o livro adotado é *História do Brasil*, do professor Francisco de Assis Silva, publicado no ano de 1982 pela Editora Moderna. O autor destaca, em sua apresentação, a necessidade de focar o processo histórico de ambos os pontos de vista: colonizador e colonizado.

No período atual, analisaremos a obra *Nova História Crítica*, de Mário Furley Schmidt, de 2003. O autor, em sua introdução, prepara o leitor a fim de que ele entenda que estudar a História do Brasil não envolve a “decoreba” (sic) de datas e nomes, mas sim “aprender a raciocinar historicamente” (p.7), ou seja, o leitor tem de ser capaz de relacionar os fatos estudados ao mundo em que ele vive, para isso destaca a necessidade de se questionar sempre. Essa postura adotada pelo autor pode ser percebida desde o título da obra devido ao uso das palavras *Nova e Crítica*.

Essa coleção é considerada um ‘best seller’ por ser um dos livros didáticos mais vendidos na atualidade. Desde 1998, quando esse livro passou a integrar a lista de recomendação do MEC, cerca de 28 milhões de livros foram vendidos para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio de todo o país, segundo parecer da editora Nova Geração. Tendo em vista algumas questões<sup>13</sup> que envolvem a obra acima

---

<sup>13</sup> A coleção de livros didáticos *Nova História Crítica*, de Mario Schmidt foi reprovada, na avaliação do MEC no ano de 2007, para alunos de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), no entanto aprovada para os

citada, é importante destacarmos os processos que envolvem a escolha de um livro didático nos dias de hoje.

A cada três anos as editoras inscrevem suas coleções para a avaliação do MEC, o qual se responsabiliza por enviar esses livros às universidades públicas, que organizam bancas, relativas às áreas específicas, para avaliarem os conteúdos. Nos meses de março a abril, o MEC se encarrega de divulgar a lista dos aprovados, bem como envia a justificativa de exclusão para os reprovados. A lista dos livros recomendados fica disponível 'on line' na página do MEC, que é utilizada por professores e escolas para a escolha dos livros que serão utilizados nos próximos três anos letivos. A partir da escolha dos professores, no caso das escolas públicas, o MEC compra, em pregão público, os livros escolhidos em uma lista tríplice e os envia às escolas.

No caso das escolas particulares, a escolha dos livros passa pelos representantes das editoras que visitam as escolas e divulgam as obras. Na maior parte das escolas, a lista divulgada pelo MEC é utilizada como referência e a escolha do livro é feita pela equipe pedagógica.

A avaliação realizada pelo MEC foi iniciada no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e segundo o atual Ministro da Educação- Fernando Haddad- o papel do MEC não é o de censor, mas sim o de ajudar a zelar pela qualidade de ensino. Foram realizadas, desde então, quatro avaliações: 1998, 2001, 2004 e 2007.

---

alunos de Ensino Médio, já que as coleções foram avaliadas por equipes distintas. A primeira coleção foi avaliada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a segunda pela Universidade Federal Fluminense. Houve, então, o questionamento de que a reprovação envolveria aspectos políticos, e não a pedagogia, como deveria. Essa questão, que até então envolvia apenas o MEC e os professores responsáveis pela escolha, tornou-se pública com a publicação de um artigo pelo jornalista Ali Kamel no Jornal *O Globo* em setembro de 2007, despertando o interesse do público em geral, por isso foi debatida durante semanas na revista *Época*, jornais e telejornais.

### 3.2. Constituição e delimitação do *corpus*

Para a realização desta pesquisa, depois de um primeiro exame dos livros adotados como *corpus*: Borges Hermida<sup>14</sup> (1961), Assis Silva (1982) e Schmidt (2003), percebemos a necessidade de selecionar e realizar um recorte. Apesar de os autores que compõem o *corpus* nomearem os capítulos com títulos diferentes, as temáticas são recorrentes, como, aliás, em todos os livros didáticos da área. Assim, a partir dos tópicos principais que se repetem nos autores, estabelecemos dez temas:

1. O descobrimento do Brasil
2. A colonização
3. As entradas e bandeiras
4. As revoltas anticoloniais
5. A escravidão
6. A independência do Brasil
7. O primeiro império
8. O período regencial
9. O segundo império
10. A república

A partir da leitura dos capítulos, identificamos, conforme nosso objetivo inicial, sintagmas nominais que funcionavam como rótulos, já que atendiam ao critério proposto por Francis (1994:192) “... um elemento nominal inerentemente não-específico cujo significado no discurso necessita ser precisamente decifrado.” Observamos, então,

---

<sup>14</sup> Optamos por utilizar na referência bibliográfica o nome dos autores como eles são empregados e conhecidos pelos professores que utilizam seus livros.

a necessidade de estabelecer alguns critérios que norteassem a seleção dos dados que fariam parte do *corpus* da pesquisa.

Apesar da tradição dos estudos linguísticos em se dedicar predominantemente à análise dos casos de anáfora (Francis, 1994; Conte, 2003), consideramos como dados para esta pesquisa (tal como em Bezerra, 2004), os rótulos que exercem, quanto ao direcionamento, o papel de anáfora e/ou catáfora, como observamos nos dois exemplos abaixo em que o primeiro mostra um caso de anáfora e o segundo uma catáfora:

(5) Usualmente os fazendeiros permitiam que as famílias de camponeses tivessem uma roça. Mas o camponês era obrigado a entregar de graça ao fazendeiro parte da produção, geralmente a meia (a metade). Por isso, o trabalhador **nessa situação** era chamado de meeiro ou foreiro (o pagamento com a produção era chamado de foro. É óbvio que você não precisa decorar esses nomes).

Schmidt (2003:293)

(6) No final do século XIX, aconteceram **lentas mudanças**. As cidades cresciam e, junto com elas, o mercado. Os comportamentos se modificavam. A mulher, agora, também se tornava uma consumidora. Se pertencesse à classe média, já podia passear pelas ruas apropriadas, olhar as vitrines repletas de novidades da Europa. Frequentava o teatro, a ópera, os salões de baile.

Schmidt (2003: 292)

A coleta dos dados nem sempre se mostrou um trabalho simples, porque durante a leitura do material, muitos SNs causavam dúvidas quanto ao fato de serem ou não rótulos no contexto em que estavam sendo empregados. Excluímos alguns casos de rótulos catafóricos cuja especificação ocorria em um predicativo do sujeito, como o exemplo a seguir:

Mas **o motivo principal** foi o preconceito dos fazendeiros do Sudeste.<sup>15</sup>

Schmidt (2003:287)

Nesses casos por se tratar de uma oração equativa, de acordo com Lyons (1977), os termos à esquerda e à direita são intercambiáveis.

---

<sup>15</sup> Nos exemplos do *corpus* sem numeração, não há rótulos em análise.

### 3.3. Tratamento dos dados

Os trezentos e sessenta sintagmas nominais que funcionam como rótulos no *corpus* estudado serão analisados quanto à forma e à função (cf. cap.4). Em relação ao aspecto formal será estudada a constituição do SN, ou seja, o seu nome-núcleo, os determinantes e os modificadores. Já quanto ao aspecto funcional, será abordada a capacidade intrínseca ao rótulo: retomar (retrospectiva) ou apontar (prospectiva) as informações, destacando, além disso, seu papel na organização do discurso, já que ao retomar ou apontar atua na coesão textual. Além disso, buscamos correlacionar o emprego dos rótulos aos tipos textuais e mostrar que a avaliação expressa pelo rótulo explicita opiniões do produtor do texto.

Nesta análise interpretativa, buscamos sempre correlacionar os aspectos formais e funcionais dos rótulos aos autores escolhidos como representantes das épocas, no intuito de estabelecer uma comparação. Para poder lidar com tantos aspectos simultaneamente e, ao mesmo tempo, observar com objetividade essa correlação, utilizamos uma análise quantitativa que, através dos cálculos percentuais, atribuisse maior confiabilidade e permitisse lidar melhor com a diversidade entre os autores. Portanto, submetemos os dados levantados a alguns programas do pacote computacional GOLDVARB, ou seja, à sua primeira fase, que envolve a distribuição de frequências (makecell).

Trabalhamos, então, com as seguintes categorias de análise:

a- Determinante

- Demonstrativo
- Definido
- Indefinido

- Sem determinante
  - Quantificador
- b- Semântica do nome-núcleo
- Geral
  - Eventos, processos e ações
  - Metalinguístico
- c- Modificador
- Presença
  - Ausência
- d- Direcionamento
- Catáfora
  - Anáfora
- e- Tipos textuais
- Narrativo
  - Expositivo
  - Argumentativo
- f- Papel organizacional-discursivo
- Introdutor
  - Continuador
  - Concludor

Como mencionado acima, há uma evidente discrepância na extensão dos capítulos que os autores dedicam aos temas analisados. Tomamos, como exemplo, os capítulos referentes estudo do escravismo na história brasileira. Enquanto, em Borges Hermida (1961), temos 9 páginas, totalizando 1.439 palavras, em Assis Silva (1982)

temos 1.956 palavras, em 3 páginas e em Schmidt (2003), encontramos 31 páginas, o que equivale a 11.261 palavras, conforme podemos observar melhor na tabela a seguir.

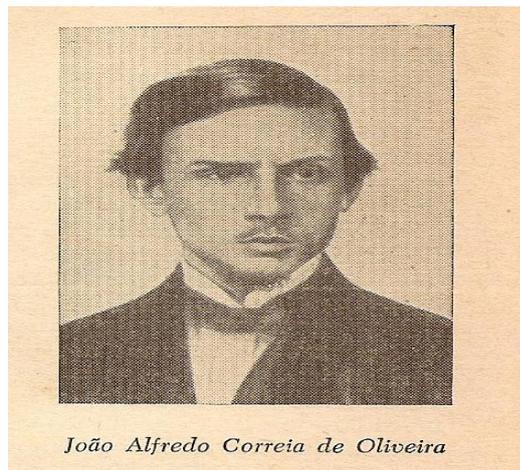
	Rótulos	Total de Palavras	%
Borges Hermida	6	1.439	0.41
Assis Silva	3	1.956	0.15
Schmidt	54	11.261	0.47

Tabela1: Distribuição dos rótulos pelos totais de palavras no tema *A escravidão*

Esse desequilíbrio no tratamento dos temas pode ser observado em todo o *corpus*, embora não tenha sido contabilizado. Embora em números brutos haja uma diferença significativa entre Borges Hermida (1961) e Schmidt (2003), os percentuais apontam para uma proximidade no uso de rótulos pelos dois autores, distanciando-se ambos de Assis Silva (1982).

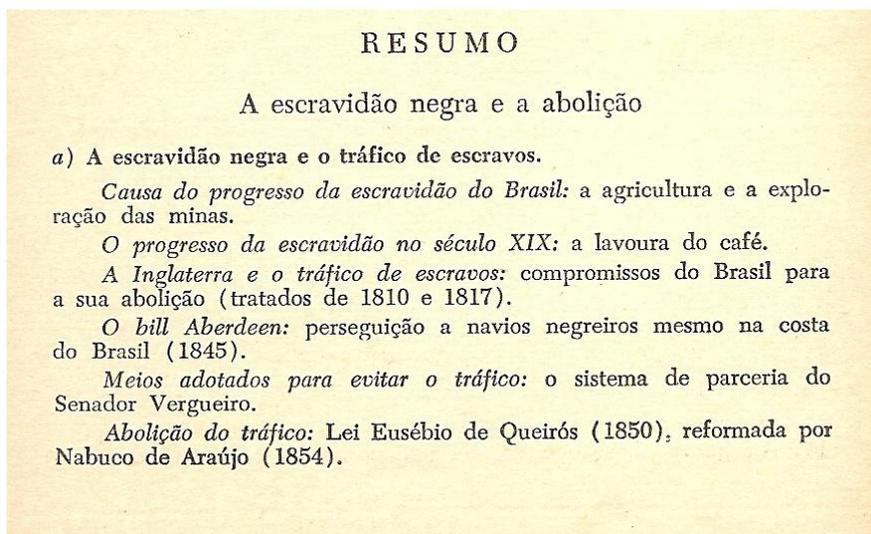
#### 3.4. Linguagem e a organização dos livros didáticos analisados

Nas coleções analisadas, já a partir do aspecto visual pode-se observar a existência de diferenças. Em Borges Hermida (1961), temos um livro em formato pequeno, organizado em pontos de estudo, apresentando a preocupação em seguir um programa oficial do governo. Cada ponto é dividido em seções e suas principais ilustrações são fotografias dos personagens da História do nosso país, como vemos no exemplo abaixo:



**Figura 1: Fotografia de João Correia de Oliveira  
(Borges Hermida, 1961:218)**

Além das fotografias, ao final de cada capítulo temos respectivamente uma ficha resumo, questionários e exercícios, o que já nos mostra uma preocupação com o aluno, ao buscar sintetizar as principais ideias desenvolvidas ao longo do ponto, bem como apresentar atividades que avaliem o que o aluno compreendeu do ponto estudado. Observe os exemplos a seguir:



**b) A Lei do Ventre Livre.**

*D. Pedro II e a abolição:* partidário da abolição gradual.

*A iniciativa da Lei do Ventre Livre:* Ministério do Visconde do Rio Branco (José Maria da Silva Paranhos).

*Assinatura da Lei do Ventre Livre:* pela princesa Imperial D. Isabel (28 de setembro de 1871).

**c) A campanha abolicionista; seu triunfo.**

*Os grandes abolicionistas:* Rui Barbosa, José do Patrocínio e Luís Gama.

*A propaganda abolicionista:* conferências, jornais e a Confederação Abolicionista.

*A Lei dos Sexagenários* (28 de setembro de 1885): Ministério do Barão de Cotegipe (João Maurício Wanderley).

*As adesões à campanha abolicionista:* o apoio do Exército e da Igreja.

*A Lei Áurea* (13 de maio de 1888): assinada pela Princesa Isabel (gabinete de João Alfredo).

*Consequência imediata da abolição:* proclamação da República.

**Figura 2: Resumo (Borges Hermida, 1961:220)**

## EXERCÍCIOS

### Sobre a Unidade VIII (A evolução nacional no Império)

#### I – O progresso econômico e material no Império.

Completar as seguintes frases:

- 1) A primeira estrada de ferro do Brasil, inaugurada em ....., foi construída por .....
- 2) A navegação a vapor começou no Brasil no ano de ..... e deve-se a .....

- 3) A Estrada de Ferro Central do Brasil, que se chamava ....., foi inaugurada por ..... e o seu primeiro trecho ia da ..... até.....

II — As ciências, letras e artes.

- a) Assinalar com um x os nomes dos historiadores brasileiros:

- ( ) — Francisco Adolfo de Varnhagen.  
 ( ) — Ladislau Neto.  
 ( ) — Lafayette Rodrigues Pereira.  
 ( ) — João Capistrano de Abreu.  
 ( ) — José da Silva Lisboa.  
 ( ) — Barão do Rio Branco.

- b) Escrever o nome do autor:

- |                                |   |   |
|--------------------------------|---|---|
| 1) <i>Evangelho das Selvas</i> | ( | ) |
| 2) <i>Primaveras</i>           | ( | ) |
| 3) <i>Suspiros Poéticos</i>    | ( | ) |
| 4) <i>Iracema</i>              | ( | ) |
| 5) <i>Moreninha</i>            | ( | ) |

III — A escravidão negra e a abolição.

Copiar o seguinte trecho, completando as lacunas:

Contra o tráfico de negros para o Brasil, o Parlamento Britânico aprovou o *bill* chamado ..... O Senador Vergueiro adotou em sua fazenda, em ....., o sistema de ..... A Lei Eusébio de Queirós, que proibia o ....., foi promulgada no dia ....., e reformada por ....., no ano de ..... A Lei do Ventre Livre, promulgada no dia ....., deve-se ao gabinete de ..... A Lei dos Sexagenários, promulgada no dia ....., quando estava no poder o gabinete de ....., estabelecia a libertação para ..... Quando foi promulgada a Lei Áurea, no dia ....., estava no poder o gabinete de .....

**Figura 3: Exercícios (Borges Hermida, 1961:222)**

Abaixo temos um parágrafo retirado do ponto de estudo em que Borges Hermida (1961) trata da questão da escravidão e da abolição. Nele notamos que o autor emprega uma linguagem culta, utilizando um vocabulário que parece inadequado para jovens de 11 a 14 anos de idade. Podemos observar isso por intermédio das seguintes palavras: *apresados, indignação, insulto e estipulava*.

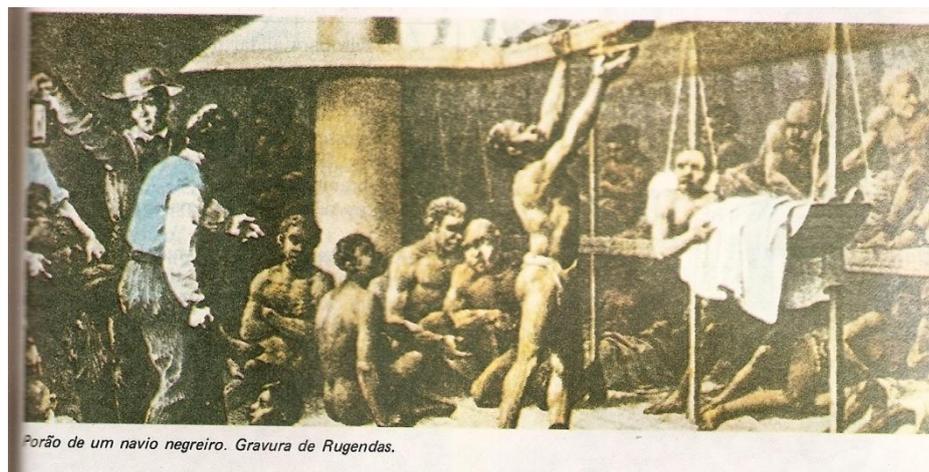
Em 1827, logo depois do reconhecimento da Independência do Brasil pela Inglaterra, esta nação assinou com o império um tratado que estipulava a

duração do tráfico até 1830, devendo cessar no ano seguinte. Mas o desenvolvimento da lavoura intensificou o transporte de africanos para a América, pois somente em 1830 chegaram ao Brasil mais de cem mil escravos. Por isso o Parlamento britânico apelou para medidas mais enérgicas e, em 1845, foi aprovada a lei ou Bill chamada Aberdeen, por ser Lorde Aberdeen seu autor. Ficou determinado que os navios negreiros seriam perseguidos e apresados pelos ingleses, até mesmo na costa do Brasil, o que provocou a indignação nacional, pois essa lei era um insulto à soberania do Império.

Borges Hermida (1961: 214-5)<sup>16</sup>

Trata-se de uma sequência narrativa: observe-se a sucessão cronológica e o uso dos pretéritos perfeitos (*assinou, intensificou, apelou, ficou determinado e provocou*). Também percebemos que o autor se preocupa em situar temporalmente cada fato abordado: em 1827 Brasil assina tratado, em 1830 chegada de mais de cem mil escravos e 1845 aprovação do Bill Aberdeen. Valorizam-se, assim, as datas.

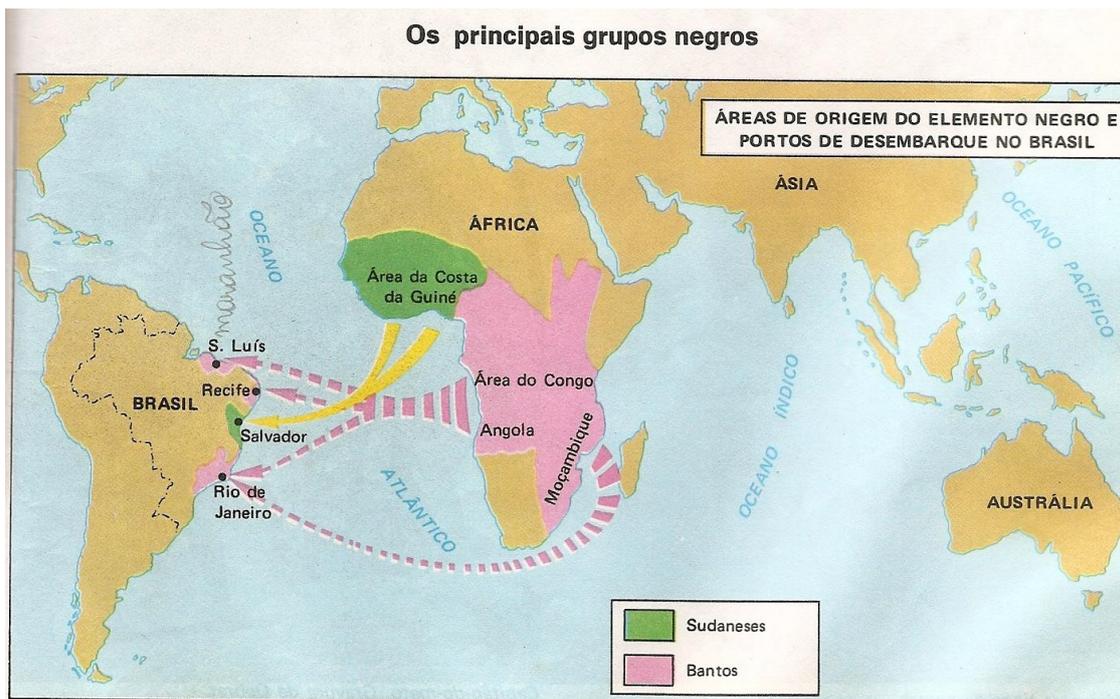
No livro de Assis Silva (1982) já encontramos algumas mudanças de apresentação. Dentre elas está o próprio formato do livro (em tamanho maior [A4] em relação ao de Borges Hermida) e a organização do livro em capítulos, apresentando, além das já mencionadas fotos dos personagens históricos, gravuras de artistas da época estudada, como Rugendas, Debret; esquemas e mapas. Observe a seguir:



**Figura 4: Gravura de Rugendas (Assis Silva, 1982:33)**

---

<sup>16</sup> Nos exemplos sem numeração, não há rótulo em análise.



**Figura 5: Mapa (Assis Silva,1982:33)**

Há ainda algumas leituras complementares em todos os capítulos: fragmentos de textos históricos de livros de referência na área em estudo, quadro síntese organizado em tópicos com as principais ideias abordadas ao longo do capítulo e um quadro cronológico, com os acontecimentos do período estudado. Diferentemente de Borges Hermida (1961) e Schmidt (2003), não há proposta de atividades para os alunos.

## SÍNTESE

A partir de 1850, ocorreram profundas transformações na sociedade brasileira. O café gerou uma estabilidade, salvando o Brasil de uma antiga crise econômica. O país se urbanizou e se modernizou com estradas, telégrafos, iluminação a gás, bonde, bancos, fábricas, companhias de navegação a vapor e estaleiros.

O crescimento das cidades promoveu o desenvolvimento das camadas sociais urbanas, principalmente da classe média, que se tornou uma classe abolicionista e republicana.

As fábricas deram origem ao operariado, cujo crescimento foi lento, porém continuado.

O café deu origem a uma nova camada social, a aristocracia cafeeira, especialmente a aristocracia cafeeira paulista, que, interessada na autonomia econômica da província e no poder político, se opôs ao governo imperial e aderiu às campanhas abolicionista e republicana.

Esta aristocracia cafeeira foi a principal classe social responsável pela abolição da escravidão e, juntamente com os militares do Exército, proclamou a República, em 1889.

**Figura 6: Quadro Síntese (Assis Silva, 1982:35)**

## QUADRO CRONOLÓGICO

- 1727 — Introdução do café no Brasil.
- 1820 — Por esta época, o café começou a ser produzido no Vale do Paraíba.
- 1840 — O café tornou-se o principal produto brasileiro de exportação.
- 1844 — Tarifa Alves Branco. Início da política protecionista alfandegária.
- 1845 — A Inglaterra decretou o **Bill Aberdeen**.
- 1847 — Campos Vergueiro criou o Sistema de Parceria.
- 1850 — Extinguiu-se o tráfico negreiro com a Lei Euzébio de Queiroz.
- 1852 — Inauguração do telégrafo no Brasil.
- 1854 — Inauguração da Estrada de Ferro Mauá.
- 1858 — Inauguração da Estrada de Ferro D. Pedro II (atual Central do Brasil).
- 1868 — Inauguração da Estrada de Ferro Santos—Jundiaí.
- 1871 — Lei do Ventre Livre.
- 1874 — Inauguração do cabo submarino, ligando o Brasil à Europa.
- 1885 — Abolição da escravidão no Ceará e no Amazonas. Lei do Sexagenário.
- 1888 — Lei Áurea.
- 1889 — Proclamação da República.

SÉCULO XIX			
1801			1900
PRIMEIRA METADE		SEGUNDA METADE	
1801	1850	1851	1900

Figura 7: Quadro Cronológico (Assis Silva, 1982:36)

## LEITURA COMPLEMENTAR

### Mauá

Dentre os empresários da segunda metade do século XIX, destacou-se a grande figura de Irineu Evangelista de Souza, **Barão e Visconde de Mauá**.

De menino pobre a símbolo de capitalista brasileiro do século XIX, Mauá foi responsável por grandes empreendimentos no Brasil, como o Estabelecimento de Fundação e Companhia Estaleiro da Ponta da Areia, no Rio de Janeiro (1847), Companhia Fluminense de Transportes (1852), Companhia de Navegação a Vapor do Amazonas (1853), Companhia de Iluminação a Gás do Rio de Janeiro (1854), estradas de ferro, inaugurou a primeira linha de bondes do Rio de Janeiro etc. Além disso, o Banco Mauá tinha filiais na Inglaterra, nos Estados Unidos, na França, na Argentina e no Uruguai.

Apesar de toda a sua força de vontade e de seu interesse pelo desenvolvimento do Brasil, Mauá faliu. Faliu porque não agüentou a concorrência estrangeira, principalmente a partir de 1860, quando o governo reduziu as taxas das importações de máquinas, ferramentas, armas e ferragens, prejudicando a fundição de Mauá, que não podia concorrer com os preços estrangeiros. Outra causa da decadência de Mauá foi a destruição dos modelos e moldes de construção naval em seu estaleiro, na Ponta da Areia, por mãos estrangeiras que não foram identificadas. Em 1857, este mesmo estaleiro, na Ponta da Areia, foi incendiado criminosamente e quase destruído. É evidente que, com isso, os criminosos pretendiam paralisar aquela indústria. Além disso, Mauá era malvisto pelo governo, principalmente por causa de sua posição contrária à Guerra do Paraguai.

Por isso tudo, Mauá faliu.

Figura 8: Leitura Complementar (Assis Silva, 1982:36)

A partir do título de um dos capítulos do livro *A questão da libertação dos escravos*, percebemos que Assis Silva (1982) procura empregar uma linguagem acessível ao aluno, já que não exige muitas inferências para entender o que será

abordado ao longo do capítulo. O mesmo acontece no conteúdo dos parágrafos, visto que não há problematização. Em outras palavras, o aluno não é convidado a participar da construção do conhecimento, a questionar (como veremos em Schmidt(2003) a seguir). Observemos um parágrafo do capítulo:

A partir do final da Guerra do Paraguai(1870), a campanha abolicionista se intensificou, pois, naquela época, o Brasil era o único país americano que ainda mantinha a escravidão.

Assis Silva (1982:34)

Constatamos que Assis Silva (1982:1) se preocupa em situar temporalmente, tal como Borges Hermida (1961), o fato que será abordado, embora na introdução do seu livro tenha dito que não se preocuparia com datas e nomes, porque considerava essa forma “...anticientífica e conservadora...” de ver a História. Além disso, vemos que constrói seu texto a partir de parágrafos curtos, muitas vezes com um único período, utilizando-se de um vocabulário adequado à faixa etária do aluno e de conjunções explícitas para interligar as ideias dentro do texto.

Cerca de 20 anos de diferença separam as publicações de Borges Hermida (1961) e Assis Silva (1982), entretanto as mudanças percebidas entre os livros didáticos não são tão significativas.

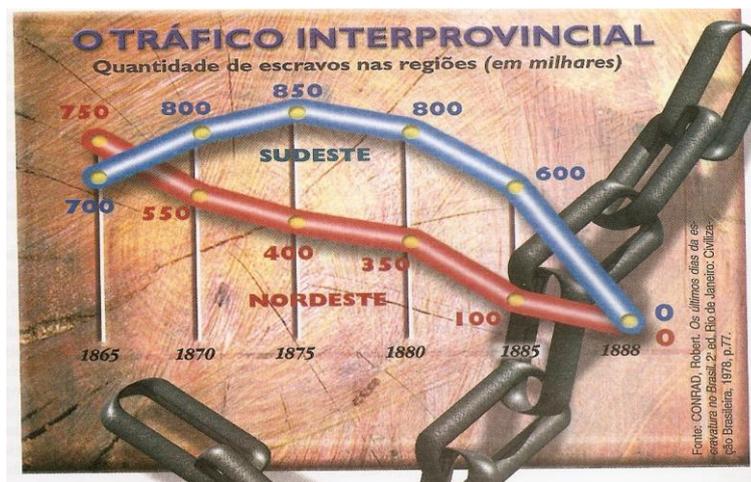
Em Schmidt (2003), temos uma obra com uma apresentação completamente mudada especialmente do ponto de vista visual. Notamos a entrada do “apelo visual” no texto. Suas páginas são coloridas, o texto aparece entremeado de muitas ilustrações referentes aos períodos que são analisados, como vestimentas, instrumentos de tortura, reprodução do mercado de escravos, histórias em quadrinhos, gráficos, charges etc; de forma que permite ao leitor conhecer mais profundamente o contexto do assunto que está em análise. Observemos alguns exemplos a seguir:



**Gravura de Victor Frond (1861) mostra as escravas antes de partir para a roça. Parece uma foto, mas foi desenhado (é litografia). Podemos acreditar que é uma imagem exata da realidade? As escravas têm um jeito preguiçoso e submisso. Seriam assim mesmo ou era a idéia que os homens de posse tinham da escravidão? Toda imagem (inclusive as fotos) expressa a maneira como o autor compreende a realidade. É só parte da verdade.**

**Figura 9: Gravura de Victor Frond (Schmidt, 2003:283)**

Repare que o texto que acompanha a imagem não é uma simples legenda, informando ao leitor o nome e o autor, mas sim um recurso utilizado pelo autor como uma forma de interagir com o seu leitor, ao questionar se a imagem representaria o que realmente acontecia naquela época. Mas, a interpretação da imagem feita pelo autor (“As escravas tem um jeito preguiçoso e submisso.”) também é passível de questionamentos, pois a cena poderia representar apenas um momento de descanso.



**Figura 10: Gráfico (Schmidt, 2003:285)**

Acima, temos um gráfico que mostra o tráfico de escravos entre as regiões brasileiras, desde a proibição do tráfico intercontinental (1865) até a abolição dos

escravos em 1888. Vale ressaltar que o gráfico representa um recurso interdisciplinar muito utilizado nos dias atuais: interrelacionar as disciplinas escolares: História e Matemática, por exemplo.

A escolha do gênero textual *charge* para ilustrar as ideias abordadas e discutidas relaciona-se com a proposta da coleção, que busca um aluno crítico, pois esse gênero caracteriza-se por conter uma crítica contundente, como observamos abaixo em que temos os senhores comemorando a abolição dos escravos, mas o que vemos é que os negros continuam servindo. Em outras palavras, o aluno mais atento seria capaz de perceber que, apesar de os negros terem sido libertos, suas condições de vida não foram modificadas.



**Figura11: Charge (Schmidt, 2003:296)**

Vejam os mais um exemplo:



Alguns papas autorizaram a escravidão porque acreditavam que essa era uma maneira de levar os Evangelhos até os africanos. Mas deixavam claro aos donos de escravos que não deveriam castigar os escravos "além do necessário".

Figura 12: Charge (Schmidt, 2003:102)

Schmidt (2003:16) diz que essas charges foram feitas especialmente para a coleção em análise, o que nos faz pensar que imprimem, de certa forma, a opinião do autor.

Um ponto que se destaca, na obra de Schmidt (2003), é a reprodução de reportagens e artigos, contemporâneos ao leitor de seu texto, relacionados ao conteúdo tratado. Isso permite uma aproximação entre as informações históricas - até então consideradas distantes da realidade do aluno, e tomadas, durante muito tempo, como justificativa para o desinteresse dos alunos - com o dia a dia do estudante.

## Não existem raças humanas

*Os cientistas são unânimes em apontar que não existem raças humanas. Falar em raça "branca" e "negra" é tão absurdo quanto achar que uma pessoa de orelha grande é mais inteligente do que uma de orelha pequena.*

## A herança genética

A cor dos olhos e da pele, o formato do rosto, o tamanho do pé, tudo isso é determinado pelos nossos **genes**. Os genes são estruturas químicas (porções de uma molécula chamada ADN) que estão no interior das células do organismo. O indivíduo é o resultado da mistura dos genes da mãe com os do pai. Somos parecidos com nossos pais e nossos avós porque herdamos os genes deles.

Cada espécie de animal ou de planta possui um conjunto próprio de genes. São os genes que tornam o tamanho diferente de um pé de couve. São os genes que fazem os humanos terem nariz em vez de focinho de girafa.

## Nem tudo é genético

Nosso corpo não é determinado apenas pelos genes. O tipo de vida que levamos também influencia. Por exemplo, a altura depende dos genes. Mas, se a pessoa não se alimentar direito e não praticar atividades físicas, poderá não crescer muito. Outro exemplo: ninguém nasce sabendo ler e escrever. Os genes não determinam quem será alfabetizado ou não. Os genes também não definem quem completará um curso na universidade e quem será

obrigado a abandonar os estudos para trabalhar.

Portanto, nós não nascemos prontos. Cada um de nós é um ser em construção. Nós somos construídos pela sociedade (as informações que recebemos, o nosso trabalho, nossas experiências de vida) e pelas escolhas que fazemos (o que projetamos fazer, o que recusamos).

## A idéia anticientífica de raças humanas

As diferenças de cor da pele entre as pessoas são determinadas pelos genes. Entretanto, preste bastante atenção: **não** é verdade que a inteligência ou a capacidade para o trabalho "dependem da raça". Nada mais falso do que a idéia de que "os brancos raciocinam melhor do que negros" ou que "os negros são melhores do que os brancos no atletismo e na dança". Sabe por quê? Porque *os cientistas já jogaram na lata de lixo a idéia de que existem raças humanas*. Isso mesmo que você leu: os cientistas já provaram que **não** existem raças humanas!

O motivo para isso é simples. Afinal, o que faz alguém ser "branco" ou "negro" é pouco mais de meia dúzia de genes. E o ser humano possui perto de 100 mil



Quando o espermatozoide fecunda o óvulo, os genes do pai e da mãe se unem para formar o novo ser humano.

genes! Como é que alguém racional pode achar que uma dezena vale mais do que milhares e milhares de dezenas? Absurdo!

O cérebro é a sede da inteligência. Os cientistas mostram que a inteligência tem a ver com os genes e com a vida que o indivíduo leva. Acontece que *os genes que determinam a cor da pele de uma pessoa não têm nada a ver com os genes que determinam a formação do cérebro*. Em outras palavras, não existe “cérebro de negro” ou “cérebro de branco”! Do mesmo jeito que não há “sangue de branco” e “sangue de negro”, e por aí vai.

Raciocine um pouco. A cor dos olhos é definida por meia dúzia de genes. O tamanho do nariz e a cor da pele também. Ora, você acha que as pessoas de olhos azuis são mais fortes do que as de olhos verdes? Ou que as pessoas de orelha grande são mais inteligentes do que as pessoas de orelha pequena? Claro que não! Seria ridículo se alguém falasse na “raça dos orelhões” e na “raça dos orelhinhas”, não é mesmo? Pelo mesmo raciocínio, é ridículo achar que a cor da pele de uma pessoa, o tipo de cabelo ou de nariz determinam a inteligência, a capacidade de trabalhar, de fazer arte ou praticar esportes de um povo ou de um in-

divíduo. Portanto, *não existe raça branca nem negra*. O fato de alguém ser branco ou negro tem tanto a ver com a capacidade mental ou física dessa pessoa quanto o fato de ela ter pés grandes ou pequenos.

### Racismo é crime

As pessoas preconceituosas acreditam numa idéia sem jamais verificar se essa idéia é verdadeira ou falsa. Aceitam passivamen-

te tudo o que é dito para elas. Não questionam, não buscam novas informações. São uma espécie de cordeirinhos mentais, sempre mansos, sempre obedientes, sempre contentes com a própria ignorância e irracionalidade.

O racismo é um tipo de preconceito. Exemplos de atitudes racistas: a loja que trata mal os clientes negros, os delinqüentes que botam fogo num índio, o político que alerta sobre “o perigo que os judeus representam para o país”, os filmes que sempre mostram os árabes como terroristas e os latino-americanos como traficantes de drogas.

A Constituição brasileira é bem clara a esse respeito: discriminação racial constitui crime inafiançável.

Por isso, amigo leitor, se você presenciar um caso de discriminação racial, reaja contra essa injustiça. Primeiro, tente dialogar, mostrar que a pessoa não pode discriminar, que essa atitude contraria a ciência (não existem raças humanas) e os direitos do cidadão (a Constituição assegura os mesmos direitos a todos). Caso o indivíduo insista na discriminação racial, chame a polícia e denuncie. Racismo é crime, e lugar de criminoso é na penitenciária!



Figura 13: Reportagem (Schmidt, 2003:206-207)

Observamos que as modificações, acima descritas e exemplificadas, acompanham a mudança de perspectiva sócio-histórica do discurso pedagógico, que hoje precisa competir com a tecnologia que permite ao adolescente ter, cada vez mais rapidamente, acesso às informações, a imagens, a pessoas etc; o que torna imprescindível que o livro didático se adapte a essa nova realidade, ou seja, o autor precisa produzir um texto que “seduza” o seu leitor. Observe as palavras de Schmidt (2003:17)<sup>17</sup> sobre o assunto:

Não nos esqueçamos de que nós, professores, temos de competir com a televisão, o cinema, os jogos de computador, o CD-ROM, o DVD. Por que então não lançamos mão de recursos gráficos para atrair os estudantes? O livro bonito desperta a vontade de estudar. Se o cinema de arte e os documentários quiseram as cores, por que o livro didático não pode querer também?

<sup>17</sup> A citação se encontra no manual do professor, anexado ao livro texto.

Perante essa nova realidade, em Schmidt (2003), uma das coleções que compõe o *corpus* em estudo, um aspecto se torna relevante: a busca pelo autor da interação com o leitor. Essa interação pode ser observada em várias situações. No exemplo abaixo, o autor se dirige ao leitor através do pronome de tratamento “você” – próprio de uma linguagem coloquial. Além disso, utiliza o estratagema de pedir ao leitor que se coloque na mesma posição das pessoas que foram escravizadas, um recurso para fazer com que o seu leitor -aluno do ensino fundamental- se envolva emocionalmente com o que está sendo comentado com o objetivo de se sensibilizar: transformação de seres humanos em escravos.

Imagine que um dia **você** seja arrancado de sua casa e levado à força para uma terra distante, com outro idioma, outros costumes.

Schmidt(2003:205)

Um outro expediente utilizado pelo autor em busca dessa aproximação é a utilização da expressão machadiana *amigo leitor*, como no original abaixo:

Primeira comoção da minha juventude, que doce que me foste! Tal devia ser, na criação bíblica, o efeito do primeiro sol. Imagina tu o efeito do primeiro sol, a bater de chapa na face de um mundo em flor. Pois foi a mesma coisa, **leitor amigo**, se alguma vez contaste dezoito anos, deves lembrar-te que foi assim mesmo.(grifo meu) *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ([1881]1988:23)

Assinalamos, então, que o uso dessa expressão por Schmidt (2003<sup>a</sup>,2003b) é feito para atrair e manter o contato com o destinatário do seu texto, tal como na obra de Machado de Assis.

Preste atenção, **amigo leitor**: não foi por maldade que os europeus escravizaram seres humanos, mas porque tinham objetivos econômicos.

Schmidt (2003:213)

Você é descendente de algum povo africano, **amigo leitor**?

Schmidt (2003:283)

Com tanta gente mobilizada em torno do assunto da para acreditar que a abolição foi obra de uma única pessoa? Pense bem, **amigo leitor**.

Schmidt (2003:289)

O trecho a seguir aparece já na abertura do capítulo que abordará a questão da abolição dos escravos. Neste exemplo, o autor se insere no texto, o que percebemos através do uso do pronome **nós**, com a finalidade de incluir-se e ao leitor, mostrando que o que será tratado a seguir diz respeito a todos, já que os brasileiros descendem de diversos povos, o que tornaria o autor do texto e o seu leitor seres iguais.

**Nós, brasileiros**, descendemos de povos de muitos lugares do mundo.  
Schmidt (2003:283)

O exemplo seguinte assemelha-se ao primeiro pelo fato de o autor também se incluir no texto: **nossa história**. Além disso, percebemos que ele busca a confirmação no outro, neste caso o leitor, para a conclusão do assunto em discussão: o fato de a escravidão não ser inevitável, em outras palavras, nossa história poderia ter tido outro desfecho. A utilização do marcador de requisito de apoio discursivo (R.A.D.) “não é mesmo”, segundo Silva e Macedo (1996), explicita, no trecho abaixo, essa necessidade de testar a atenção do leitor, além de conferir um tom coloquial, próprio da fala.

**Nossa história** poderia ter sido bem diferente, **não é mesmo?**  
Schmidt (2003:289)

Repare que a interação com o leitor é utilizada também como um recurso para provocar no aluno/leitor de seu texto a reflexão sobre o que está sendo discutido, o que fica bem explicitado na pergunta final do exemplo a seguir, em que o autor estabelece uma comparação entre o que supostamente é abordado em outros livros de História do Brasil e o que do seu ponto de vista é considerado “verdade”.

**Em alguns livros poderá ler** que “os índios eram preguiçosos” e que “por isso os portugueses preferiram utilizar os escravos africanos”. Mas foi isso mesmo?  
Schmidt (2003:207)

Um outro recurso utilizado pelo autor é recriar possíveis falas de indivíduos pertencentes a diferentes segmentos sociais da época em questão, ao longo do seu texto. Esse recurso pode ser analisado como uma forma de aproximar o fato histórico do dia a

dia do aluno - leitor do seu texto. Podemos compreender melhor essa questão por intermédio dos exemplos abaixo, em que primeiro é recriada a suposta fala dos jesuítas na época dos escravos; a seguir mostra-se a suposta fala de homens brancos da época abordada e por fim a questão de o brasileiro hoje ser considerado preguiçoso, até mesmo pelo próprio brasileiro.

No Brasil, os escravos eram obrigados a frequentar missas e ouvir sermões que diziam coisas assim: **“Na África, vocês veneram o demônio e agora estão sofrendo o castigo de Deus. A escravidão é o preço do pecado. Se forem obedientes, aceitarem sua condição sem reclamar, estão perdoados e, depois da morte, irão para o Céu.”**

Schmidt (2003:210)

Os brancos olhavam a situação dos escravos e chegavam a uma conclusão absurda: **“Eles foram escravizados porque são seres humanos inferiores aos europeus.”**

Schmidt (2003:214)

Outra questão interessante: os brasileiros atuais são preguiçosos? Infelizmente, existe brasileiro que acha que sim. Chegam a dizer: **“ Brasileiro é pobre porque não gosta de trabalhar”, “O negócio do brasileiro é cachaça, carnaval e futebol”**. Será que isso é verdade?

Schmidt (2003:207)

Vão trabalhar a vida toda, sem parar. No final da vida, velhinhos, com um salário de aposentadoria bem mixuruca, ainda terão de ouvir: **“Esse velho é pobre porque nunca foi chegado ao trabalho”**...

Schmidt (2003:208)

O coloquialismo presente nos exemplos a seguir também é um dos recursos apresentados pelo autor nesta busca pela aproximação autor/conteúdo de História do Brasil/ leitor, que podemos observar principalmente pelo vocabulário, com termos próprios da fala. Por exemplo, temos o uso de gírias (*mixuruca*, *sacou*), o uso de frases feitas (*tudo está bem quando acaba bem*) e o uso do marcador discursivo **bem** que, segundo Risso (1999:260), é comum em textos da fala, exercendo a função de iniciar um turno de resposta em estruturas conversacionais, introduzindo o que será dito a seguir. Isso confere um tom de conversa ao texto escrito.

**Puxa**, se era tão vantajoso o emprego do trabalho livre, por que então o Brasil teve escravos?

Schmidt (2003:289)

Vão trabalhar a vida toda, sem parar. No final da vida, velhinhos, com um salário de aposentadoria bem **mixuruca**, ainda terão de ouvir: “Esse velho é pobre porque nunca foi chegado ao trabalho”...

Schmidt (2003:208)

Perceba um aspecto muito importante: os italianos e os alemães que foram para o Sul tiveram o privilégio de ir para a única região onde ocorreu uma razoável distribuição de terras... **sacou?**

Schmidt (2003:286)

Os próprios fazendeiros participavam das comemorações. Era como dissessem: **tudo está bem quando acaba bem.**

Schmidt (2003:296)

**Bem**, você sabe que, se o escravo fizesse corpo mole, o capataz dava logo uns tapas no coitado.

Schmidt (2003:212)

No próximo exemplo, é através do verbo escolhido e do modo verbal que o autor interage com o leitor, ordenando a ele que reflita sobre o que será dito antes de produzir a sua resposta. Biber (1988) chama esse tipo verbo de verbos privados (*private verbs*) e destaca que a sua ocorrência está relacionada a contextos em que haja interação, com um destinatário “real”.

Para responder, **pense** um pouco: se fosse um escravo “inferior ao negro” os colonos esperariam um século inteiro para mudar de idéia e passar a usar escravos africanos?

Schmidt (2003:206)

Em oposição, em Borges Hermida (1961) e Assis Silva (1982), há um distanciamento em relação ao leitor do texto. A História é contada sem que haja confronto de ideias, como ocorre em Schmidt (2003)<sup>18</sup>, que busca contar os vários ângulos do fato que é exposto, a fim de construir com o aluno a sua “versão” da História, como nos diz o autor no manual do professor nos trechos abaixo (p.14-15):

Como podemos estimular os alunos a estudar História, se os livros didáticos permanecem com uma linguagem seca, complicada, monótona? Estilo pesado, talvez encobrendo alguma frustração acadêmica e incapacidade

---

<sup>18</sup> A partir de conversas informais com professores de História do Brasil e com os próprios alunos, observa-se que seus livros têm uma boa receptividade entre público jovem.

de revelar ao estudante as conexões do estudo com suas aspirações cotidianas. Como é que alguém pode ter coragem de escrever um livro para 5ª ou 6ª série – para meninas e meninos de 10 a 12 anos de idade, ainda no começo da sua vida intelectual – com uma linguagem apropriada às teses de doutorado? [...]

Raciocínios labirínticos e vocabulário vetusto são úteis apenas para que o infeliz leitor adquira um misto de reverência e pavor servil diante do sagrado autor. Só isso. Porque a linguagem hermética é um instrumento de poder, ela serve para esmagar o leitor, para fazê-lo sentir-se inferior, incapaz de “saber pensar tanto quanto o magnífico autor” *Como querer que o aluno se torne crítico, se a própria linguagem do livro exige a submissão, o receio diante da autoridade do conhecimento?*<sup>19</sup> Pois é contra isso que insurgimos. Infelizes do que se curvam diante dos heróis, inclusive dos heróis de livros complicados! [...]

Por isso, não hesitamos em utilizar uma linguagem em estilo próximo do coloquial. Frases curtas, vocabulário simples (mas não ingênuo ou empobrecido), estilo dinâmico, tudo aquilo que dê a impressão de estarmos “batendo um papo” com o leitor. O livro deve ser amigo, aquele a quem nos dirigimos, com quem concordamos e discordamos, e que enxergamos de maneira diferente a cada leitura.

Um ponto em comum em todos os livros didáticos de História do Brasil analisados é a organização textual. Todos os livros são organizados internamente em capítulos (Borges Hermida (1961) chama seus capítulos de pontos de estudo) com um título de natureza abrangente. Um tema é desenvolvido em cada capítulo, o qual é dividido em seções com subtítulos. A extensão das seções vai variar de acordo com os autores: enquanto Assis Silva (1982) é mais conciso na elaboração dos períodos, parágrafos e seções, Borges Hermida (1961) e Schmidt (2003) desenvolvem mais as ideias.

Compreender a linguagem e a organização dos livros didáticos é relevante para a pesquisa, porque a escolha do rótulo pode refletir, por exemplo, o uso mais cuidadoso ou mais coloquial dos autores, isto é, seu estilo ou registro.

---

<sup>19</sup> Grifo do autor.

## 4. Análise das Rotulações

### 4.1. Aspectos Formais

#### 4.1.1. Configuração do rótulo

O rótulo pode ser constituído somente do nome-núcleo ou ser precedido de determinante e/ou modificador. Vejamos esquema abaixo (cf. cap. 2):

- ❖ Nome
- ❖ Determinante + Nome
- ❖ Determinante + Modificador(es) + Nome+ Modificador(es)

Conforme podemos observar na configuração acima, o modificador pode ocorrer tanto à esquerda quanto à direita do nome-núcleo: à esquerda temos o adjetivo e à direita podemos ter um adjetivo, um sintagma preposicionado ou uma oração relativa. Estamos designando como *determinante*, de modo bastante amplo, o que aparece à esquerda, precedendo o nome-núcleo. Abaixo, observamos o rótulo constituído somente do nome-núcleo.

(7) Tudo isso nos revela que **idéias** como “os negros se submetiam com mais facilidade que os índios” e “os negros sempre foram mais passivos, aceitando humildemente sua situação” não passam de um preconceito idiota( e será que existe algum preconceito que não seja idiota?).

Schmidt (2003:208)

(8) Você notou como iam se acumulando **motivos** para o exército rejeitar o império?<sup>20</sup>

Schmidt (2003:310)

---

<sup>20</sup> O rótulo *motivos* remete a toda seção em que aparece inserido, por isso optamos por transcrever somente o trecho no qual ele ocorre.

Após a análise do *corpus*, notamos que o rótulo na sua configuração mínima, isto é, constituído apenas do nome nuclear, é pouco frequente nos dados, havendo apenas três ocorrências. No primeiro exemplo, temos um rótulo prospectivo na forma plural - *idéias*-, que remete a uma série de informações colocadas entre aspas pelo autor do texto, o que, de certa forma, contribui para que o leitor localize as informações e ao mesmo tempo o exime de incorporá-las. Já no segundo exemplo, o rótulo *motivos* insere-se em um contexto que trata da questão militar, ou seja, da relação existente entre os militares e a queda do império, retomando todas as informações anteriores à ocorrência do nome-núcleo.

#### 4.1.1.2. O determinante

O rótulo também pode ter seu nome-núcleo acompanhado de determinantes que, tais como os modificadores, adicionam informações ao conjunto. Consideramos determinante qualquer categoria antecedente que não modifique o nome tal como o faz um adjetivo; usamos, assim, a designação de determinante, neste trabalho, de forma mais ampla, de modo que englobe o artigo (definido e indefinido), o pronome adjetivo e os numerais. Ressaltamos que os numerais apresentam um caráter distinto dos demais determinantes, mas, para evitar muita fragmentação no tratamento, foram incluídos como determinantes, com base em sua distribuição no SN (cf. Lobato, 1986:126).

Assim encontramos em nosso *corpus* as seguintes categorias tradicionais:

- a) artigo definido e indefinido (a, o, um, uma)
- b) pronome adjetivo demonstrativo (essa, esse, esta, este, tal)
- c) pronome adjetivo indefinido (alguma, outra, outro, todas, várias)

d) pronome adjetivo possessivo (seu)

e) numeral (ordinal, cardinal) (primeiro, dois, três)

Tais classes gramaticais foram reformuladas, levando em consideração algumas questões: na categoria *indefinido* englobamos o pronome indefinido e o artigo indefinido, devido ao traço semântico comum de indefinitude; e na categoria *quantificador* inserimos os numerais, que podem ser o único acompanhante do nome-núcleo ou aparecer combinados com outros termos. Também incluímos os casos em que o nome-núcleo do rótulo é acompanhado pelo pronome indefinido *todos* e por um demonstrativo. Vejamos em (9) e (10):

(9) Ainda concorreram para a impopularidade do imperador **dois outros acontecimentos**: a guerra que provocou a independência do Uruguai e a sucessão em Portugal com a morte de D. João VI.  
Borges Hermida (1961:157)

(10) Os positivistas sonhavam com a “ditadura dos cientistas”, e alguns militares sonhavam com a “ditadura militar”. Os fazendeiros paulistas adotavam o liberalismo político inspirado no regime dos EUA e no darwinismo social, uma espécie de “cada um por si no vale-tudo do mercado”. Os republicanos radicais imaginavam que o novo regime faria como o Brasil o que a revolução de 1789 tinha feito com a França: iria estabelecer a liberdade e a igualdade, garantir os direitos dos cidadãos.  
**Todas essas questões** eram importantes.  
Schmidt (2003:37)

Em (9) o nome-núcleo *acontecimentos* aparece acompanhado do termo *outros*, indicando ao leitor que já foram mencionados ao longo do texto fatos que contribuíram para a impopularidade do imperador. Já o numeral *dois* aponta para o leitor a quantidade de acontecimentos que identificará na sequência. Quanto ao (10) notamos que, na primeira parte do texto, é apontada uma série de questões sobre o sistema de governo. A presença do quantificador *todas* mostra que não será retomada uma parte do que foi apresentado, e sim a sua totalidade. Além disso, o termo *essa*, dentre outros aspectos, como será discutido adiante, aponta a localização na porção textual das questões

abordadas. Percebe-se, então, nesses dois casos, que os termos que acompanham os nomes-núcleo adicionam informações a ele.

Na sequência, observaremos, na tabela (2), as diversas possibilidades de combinação do núcleo com os determinantes no *corpus* utilizado para esta pesquisa. Destacamos a preferência de Borges Hermida (1961) e Assis Silva (1982) em utilizar o demonstrativo. Note-se que dentre os quantificadores também há exemplos com demonstrativo. Em Schmidt (2003), há um equilíbrio entre as categorias Indefinido, Definido e Demonstrativo. Veremos, ao longo do trabalho, que incidência mais baixa de demonstrativo, comparando-se aos demais autores, relaciona-se ao fato de que esse autor é o que mais emprega catáforas, que costumam dar preferência ao definido.

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Sem determinante	5=6%	3=4%	23=11%	31
Indefinido	10=13%	16=22%	<b>58=28%</b>	84
Definido	15=19%	15=21%	<b>52=25%</b>	82
Demonstrativo	<b>41=52%</b>	<b>29=40%</b>	<b>56=27%</b>	126
Quantificador	8=10%	9=13%	20=9%	37
Total	79	72	209	360

Tabela 2: Correlação entre os determinantes e os autores analisados

Os numerais e os pronomes adjetivos indefinidos contribuem para a organização textual. Considere-se este exemplo:

(11) Foi em 1984 que ocorreu o **primeiro incidente da Questão militar**. O Tenente-Coronel Sena Madureira, diretor da Escola de Tiro de Campo Grande, teve um desentendimento com o ajudante-geral do Exército, Visconde da

Gávea, e foi, por isso, repreendido pelo Ministro da Guerra, Francisco de Sá. Dois anos depois, outro oficial, o coronel Cunha de Matos, foi também punido por haver escrito artigo contra um deputado, desobedecendo ao aviso que proibia aos militares o uso da imprensa para a discussão de assuntos políticos.  
Borges Hermida (1961:225)

Os numerais fazem parte da configuração de muitos rótulos prospectivos, como no exemplo (11) acima, pois, ao funcionarem como organizadores textuais, fornecem pistas ao leitor de como o texto será estruturado, servindo como diz Francis ([1994] 2003:223) para “... sequenciar estágios de um argumento...”. No exemplo acima, o numeral *primeiro* indica que nas orações subsequentes será contado sobre um incidente ocorrido na Questão Militar, mas, ao mesmo tempo, sugere ao leitor do texto que houve mais de um. Observemos o exemplo seguinte, também sobre o uso de numerais:

(12) O papa Pio IX era contrário à maçonaria por **dois motivos**: ele não aceitava as idéias místicas dos maçons nem suas propostas políticas liberais.  
Schmidt (2003:311)

Nesse trecho, reparamos que, ao contrário do anterior, não importa a ordenação que o autor dará aos fatos, mas sim quantos serão apresentados ao leitor. Por isso, o uso do numeral *dois* como parte integrante deste rótulo, antecipa ao leitor a quantidade de informação que ele deve procurar na sequência, para que possa entender a rejeição do Papa Pio IX à maçonaria. Ainda sobre o uso dos numerais, observe-se o exemplo (13):

(13) Nós já sabemos que o capitalismo não está “no sangue das pessoas”. Ninguém nasce com “instintos capitalistas”. Não existe “uma natureza capitalista”. O capitalismo nem sempre existiu. Nem sempre foi possível haver uma economia capitalista. No Brasil, as condições para o desenvolvimento de uma economia capitalista só começaram a surgir no final do século XIX. Um dos requisitos básicos para a existência do capitalismo é a separação entre a força de trabalho e os meios de produção. Ou seja, o capitalismo só é possível quando existe uma multidão de trabalhadores que não podem viver por conta própria, nem como camponeses, nem como artesãos, nem como pequenos negociantes. Precisam trabalhar para o dono dos meios de produção (o proprietário das fábricas, das terras, das empresas em geral).  
**Os dois parágrafos acima** servem para você pensar na seguinte questão: quem garantia que os imigrantes que chegavam ao Brasil trabalhariam para os fazendeiros de café?  
Schmidt (2003:291)

Outro aspecto acerca do uso dos numerais pode ser observado no exemplo (13). Aqui, o rótulo é retrospectivo, logo o papel do numeral *dois* é indicar ao leitor quantos parágrafos devem ser retomados a fim de que ele possa compreender a questão que será discutida adiante, fazendo avançar o texto.

Também o pronome indefinido se caracteriza como um importante organizador textual. No exemplo a seguir, o rótulo *outras idéias* funciona como uma catáfora sendo responsável por introduzir o assunto que será discutido no parágrafo em que se insere. O pronome indefinido *outra*, que acompanha o nome-núcleo do rótulo, nos faz perceber que no parágrafo anterior já foram discutidas idéias, entretanto não as dos fazendeiros, a conjunção *contudo* serve para reforçar a ideia de contrariedade.

(14) Repare que a revolta do Vintém foi um movimento tipicamente urbano. Não tinha a ver diretamente com o latifúndio, nem com o grande comércio ligado a agroexportação. Foi provocado pelo problema dos transportes, que já naquela época torturava o morador da cidade grande. No fundo, os movimentos urbanos estavam ligados a uma nova exigência da sociedade brasileira: a do direito de cidadania. Ou seja, o direito do cidadão de ser respeitado pelo Estado. Essa idéia era defendida pelos republicanos revolucionários, que a todo momento lembravam a Revolução Francesa de 1789. Como você pode perceber, amigo leitor, *as revoltas urbanas, a cidadania e a República também se davam as mãos.*<sup>21</sup>

Os fazendeiros, contudo, tinham **outras idéias**. Eles se consideravam seguidores do liberalismo político, vagamente inspirado no modelo dos EUA. Acreditavam que o interesse público era a soma dos interesses privados, ou seja, que a melhor coisa para sociedade seria o vale-tudo do cada um por si, sem que o Estado interviesse para atrapalhar.

Schmidt (2003:308)

Observe no exemplo (15) abaixo que o pronome indefinido contribui para ordenação das ideias que estão em desenvolvimento no texto, ao relacionar umas às outras. Neste caso, sinaliza para o leitor que já foram apontadas características consideradas pelo produtor do texto como importantes, e, no texto subsequente novas características serão adicionadas com o mesmo grau de relevância, mostrando ao leitor que o texto está se movendo de um ponto a outro.

---

<sup>21</sup> Grifo do autor.

(15) Lentamente, o Brasil reunia condições para se tornar capitalista. É claro que o fim da escravidão não tornou o Brasil um país totalmente capitalista.<sup>22</sup> Os colonos, por exemplo, não eram trabalhadores assalariados. A maior parte do que ganhavam não vinha de um salário.

Uma sociedade de economia capitalista tem **outras características importantes**. As pessoas não produzem coisas para elas mesmas utilizarem, produzem mercadorias que vão ser consumidas por outros indivíduos( por exemplo, o operário que trabalha na fábrica de sapatos ajuda a produzir milhares de sapatos que vão para os pés de pessoas que ele nunca viu na vida). A burguesia (a classe social dona de terras, minas fábricas, bancos e empresas em geral) precisa lucrar o máximo possível para derrotar concorrentes.

Schmidt (2003:290)

Na discussão sobre os determinantes, uma questão frequente, segundo Zamponi (2003), é a alternância demonstrativo/definido. Conte (2003:183) assinala que o demonstrativo, em oposição ao definido, apresenta um caráter dêitico intrínseco o qual torna saliente o rótulo em que ele está inserido, pondo em foco o referente textual novo que surge no texto, como podemos observar no trecho abaixo:

(16) Quanto ao ciclo português, também chamado ciclo sul, a dificuldade maior estava em descobrir o cabo ao sul da África para, dobrando-o, passar-se a viajar pelo Índico, até atingir as Índias. Entretanto, muitos não acreditavam nessa empresa, pois afirmavam que o continente africano se estendia até as regiões polares tornando-se impossível a navegação das caravelas pelos mares gelados. **Essa hipótese** foi desmentida pela viagem de Bartolomeu Dias que, em 1488, chegou ao sul da África, descobrindo o cabo que depois se chamou da Boa Esperança.

Borges Hermida (1961:16)

O autor nomeia como *hipótese* a informação de que o continente africano se estenderia até as calotas polares, impossibilitando a passagem de caravelas. Anteriormente ao rótulo, entretanto, não há referência, ao nome-núcleo *hipótese*. Segundo Conte (2003) “...essa natureza estabelecadora de referente...” favorece o emprego do demonstrativo que sinaliza para o leitor a localização da informação-suporte.

Castilho (1993:140), analisando dados da fala, acrescenta ainda que, opondo-se ao artigo definido, o demonstrativo representa uma “instrução forte”, mais contundente

---

<sup>22</sup> Grifo do autor.

na busca pelo referente. O caráter incisivo atribuído pelo autor ao demonstrativo parece ser um dos fatores que contribui para o elevado uso deste determinante em nossos dados (cf. tabela 3), porque há uma necessidade por parte dos autores analisados de tentar garantir a recuperação das informações para a compreensão do assunto abordado, o que contribuiria para confirmar a hipótese de Castilho (1993) de que a oposição demonstrativo/definido estaria no campo da pragmática, ou seja, a escolha do demonstrativo seria motivada pelo uso. Vejamos alguns exemplos:

(17) Os positivistas militares diziam que o governo era incompetente porque só tinha políticos e funcionários especializados em falar e falar. Para confirmar **essas acusações**, ocorreram atritos entre o governo e os militares.

Schmidt (2003:310)

(18) Na segunda metade do século XVIII, patriotas brasileiros que estudavam na Europa, adeptos das idéias de liberdade, que então agitavam o mundo, decidiram promover a emancipação do Brasil. Um deles, José Joaquim da Maia, aluno da Universidade de Montpellier, chegou a ter uma entrevista com Tomás Jefferson, ministro dos Estados Unidos na França, pedindo para o seu plano o apoio da grande nação. Jefferson, muito cauteloso, declarou que não tinha autorização do seu governo para opinar sobre **o assunto**.

Borges Hermida (1961:115)

Com a utilização do demonstrativo, em (17), o produtor do texto cria um efeito: torna o objeto de discurso *essas acusações* estrategicamente saliente, nas palavras de Castilho atribui uma “instrução forte”; já com o uso do definido, exemplo (18), perde-se esse aspecto.

Apothéloz & Chanet (2003) acrescentam que o uso da expressão nominal está relacionado à necessidade de marcar as fases mais importantes de um discurso, facilitando a recepção e a produção, sendo o uso do demonstrativo um recurso para tornar o rótulo saliente. Neste sentido, os argumentos de Conte (2003) e Castilho (1993) se assemelham.

(19) Repare que a revolta do Vintém foi um movimento tipicamente urbano. Não tinha a ver diretamente com o latifúndio, nem com o grande comércio ligado à agroexportação. Foi provocado pelo problema dos transportes que já naquela época torturava o morador da cidade grande. No fundo, os movimentos urbanos estavam ligados a uma nova exigência da sociedade brasileira: a do direito de cidadania. Ou seja, o direito do cidadão de ser respeitado pelo Estado. **Essa idéia** era defendida pelos republicanos revolucionários, que a todo momento lembravam a Revolução Francesa de 1789.

Schmidt (2003:308)

Esse uso é bastante recorrente nos autores analisados como observamos no exemplo (19), em que o rótulo *essa idéia* retoma informações precedentes e aponta ao leitor que o texto está se movendo para a conclusão. Já no exemplo (20), temos o rótulo *esse problema* cujo uso também está relacionado à estratégia de assinalar aquele ponto como crucial para a compreensão do que se segue: a solução para o fato de a borracha ficar ora mole ora quebradiça.

(20) A borracha já era conhecida no século XIX. Mas ela tinha o defeito de ficar mole nos dias de calor e quebradiça no inverno. Até que, em 1839, o engenheiro americano Goodyear descobriu que dava para resolver **esse problema** colocando a borracha no fogo para se combinar com enxofre.

Schmidt (2003:45)

Apesar de ser muito frequente no *corpus* a utilização deste recurso para marcar que o texto se move em direção a um comentário final, nos exemplos (21) e (22) a seguir os rótulos encapsulam uma extensão do discurso; entretanto, no primeiro caso, o rótulo retoma a proposição inicial do parágrafo, enquanto no outro o rótulo engloba o parágrafo. Nota-se, dessa forma, a importância deste recurso para marcar a transição dentro de um texto.

(21) São Paulo começava a assumir a posição de província mais rica do país. **Essa situação** acabou provocando um problema político, pois os fazendeiros paulistas quase não tinham nenhuma influência sobre a política nacional. Poucos tinham sido ministros. São Paulo elegia poucos deputados. A Bahia, por exemplo, tinha o direito de eleger 15 deputados para a Assembléia Geral do Império e São Paulo apenas nove. Somente um deputado a mais do que o Ceará, que era uma província muito mais pobre.

Schmidt (2003:306)

(22) Nos anos 70 do século XX, alguns historiadores argentinos e brasileiros revisavam a história tradicional. Diziam que o Paraguai era um país que estava se industrializando e que protegia sua economia da concorrência dos produtos ingleses. Por causa disso, uma das causas da guerra teria sido o interesse inglês em abrir os mercados do Paraguai. Outra causa seriam as chances de os banqueiros ingleses lucrarem financiando as forças militares brasileiras e argentinas.

Nos anos 90, **essas teses** foram consideradas, no mínimo, exageradas. Jovens historiadores mostraram que na verdade os paraguaios continuavam importando dos ingleses. Inclusive navios de guerra. Além disso, os empréstimos ingleses só cobriam 15% dos gastos brasileiros e 20% dos gastos argentinos com o conflito.

Schmidt (2003:196)

Acreditamos que os argumentos de Conte (2003), Castilho (1993) e Apothéloz & Chanet (2003) se complementem, porque, na verdade, apesar das abordagens distintas, os três autores têm em comum a correlação que estabelecem entre o uso do demonstrativo e a valorização do trecho em que a expressão rotuladora se insere.

Além desses aspectos apresentados, Apothéloz & Chanet (2003) adicionam que o fato de o nome-núcleo do rótulo vir acompanhado por um adjetivo como adjunto adnominal ou por complemento nominal que não contribua para a identificação do referente favorece a presença do demonstrativo. Vejamos no exemplo (23) a seguir:

(23) No início do século XX, a marinha de guerra do Brasil ainda tinha costumes do tempo da escravidão. Se um marinheiro cometesse uma falta, como não lavar direito o convés, por exemplo, o oficial poderia castigá-lo com chibatadas. Era aviltante! Depois dessa, não é preciso nem falar do horror que era o soldo(salário), das baratas nos alojamentos, do prato de comida intragável, do serviço militar obrigatório de três anos.

O governo resolveu então modernizar a marinha. E o que significava modernizar? Seria acabar com as chicotadas? De jeito nenhum! Modernizar era comprar navios de guerra de última geração, encomendados em estaleiros ingleses. Canhões novos, mas chicotes tradicionais.

Diante **desse quadro opressor**, os marinheiros se amotinaram.

Schmidt (2003:78)

Nota-se no exemplo, que tanto a presença do modificador *opressor* quanto o fato de o rótulo *desse quadro opressor* ocorrer em uma fronteira de parágrafo, ou seja, delimitando importantes estágios do texto, favorecem o uso do demonstrativo. Temos,

então, dois fatores que se apresentam simultaneamente, contribuindo para a ocorrência do demonstrativo: a presença do modificador e a localização do rótulo.

A escolha de um nome-núcleo avaliativo também tende a favorecer, segundo Conte (2003) e Apothéloz & Chanet (2003), o uso do determinante demonstrativo. Em nosso *corpus* encontramos alguns exemplos que ratificam a posição dos autores. Vejamos os exemplos (24) e (25):

(24) Depois que os mouros foram derrotados, os nobres portugueses se dividiram. Uma parte deles queria Portugal unido aos espanhóis, enquanto outra desejava a autonomia do país. **Esse conflito** só ficou resolvido com a Revolução de Avis(1385).  
Schmidt (2003:98)

O produtor do texto, ao introduzir o nome-núcleo *conflito*, no exemplo (24), avalia as orações precedentes, porque torna claro para o leitor que havia um embate entre as partes envolvidas na questão. Essa avaliação explicitada pelo nome-núcleo favorece o emprego do demonstrativo.

(25) O pessoal da ANL ficou indignado. Parecia que Getúlio e os integralistas em greve implantariam uma ditadura fascista no Brasil. Como evitar **essa catástrofe**? Os comunistas e os antigos tenentistas que aderiram à ANL concluíram que só havia um jeito: derrubar o presidente à força. Começaram a conspirar.  
Schmidt (2003:144)

Aurélio (2004) define *catástrofe* como “acontecimento súbito de consequências trágicas e calamitosas.” Observe, então, que ao nomear o conteúdo da oração - a possibilidade de Getúlio e os integralistas estabelecerem uma ditadura fascista no país - como *catástrofe*, o autor cria um objeto de discurso com uma avaliação de ordem negativa, favorecedora do emprego do demonstrativo. Repare que o rótulo *essa catástrofe* aparece inserido em uma pergunta retórica, que visa a provocar o leitor e é respondida pelo próprio autor nas orações seguintes.

(26) Na sessão de 22 de julho, quando ia ser votado o projeto de Antonio Carlos, os trabalhos foram interrompidos para a leitura de dois decretos de Araújo Lima: o que nomeava Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos e o que adiava a Assembléia Geral para 20 de novembro. O Regente procurava, com **esse golpe que provocou indignação entre os liberais**, adiar a importante questão, já quase vitoriosa.

Borges Hermida (1961:176)

A introdução do nome-núcleo avaliativo, no trecho (26) acima, torna visível o pensamento do autor sobre o evento relatado nas orações que antecedem o rótulo: *a interrupção da votação para a leitura dos decretos de Araújo Lima*. Novamente não é só o caráter avaliativo do nome-núcleo que favorece a presença do demonstrativo, mas também a presença do modificador (no caso uma oração relativa) *que provocou indignação entre os liberais*, adicionando informações ao nome-núcleo. Nesse caso, tanto o nome-núcleo do rótulo quanto a oração relativa apresentam um valor axiológico negativo.

A partir da análise de diversos trechos dos livros didáticos de História do Brasil aqui examinados, constatamos que o emprego do demonstrativo nas rotulações é um recurso utilizado pelos autores com o intuito de auxiliar a interpretação dos jovens leitores - público alvo. Vimos, assim, que, em nossos dados, há uma clara propensão à utilização de SNs rótulos, acompanhados de determinação demonstrativa, com o objetivo de pôr em evidência as transições dentro do texto, o que contribui tanto para a organização textual quanto para a orientação do leitor, mostrando-lhe que o texto, por exemplo, está se movendo para a sua finalização, como no exemplo (20) acima (p. 74).

Consideramos também relevante o fato de que, em muitos exemplos, ocorre mais de um traço que orienta na escolha do demonstrativo. Confirmando, então, o argumento dos autores consultados, a determinação demonstrativa, como reforçam os resultados na tabela (3), é fortemente preferida nas rotulações anafóricas, tendo um percentual muito próximo entre os autores.

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Anafóricas	<b>40=98%</b>	<b>28=97%</b>	<b>54=96 %</b>	122
Catafóricas	1=2%	1=3%	2=4%	4
Total	41	29	56	126

Tabela 3: Correlação entre o uso do demonstrativo e direcionamento pelos autores analisados

O determinante definido aparece preferencialmente nas rotulações catafóricas (cf. tabela 4 adiante), opondo-se ao determinante demonstrativo, mais presente, como vimos, nas rotulações anafóricas, o que corrobora os estudos de Paredes Silva & Martins (2008) e Paredes Silva (2009), baseados em gêneros do domínio jornalístico. As rotulações catafóricas nas quais o definido se insere são geralmente responsáveis por introduzir o assunto que será desenvolvido no tópico, como nos exemplos (27) e (28).

(27) As inúmeras divergências entre militares e civis revelavam **a seguinte questão:** *ou se colocava o governo a serviço dos fazendeiros, ou se faziam reformas que beneficiassem a classe média.*<sup>23</sup>

Assis Silva (1982:46)

(28) Imagine que um estrangeiro tivesse visitado o Rio de Janeiro no tempo da Regência e retornasse à capital trinta anos depois. Quanta diferença! Ele ficaria surpreso com **as novidades**. A cidade havia crescido, as ruas agora eram iluminadas por lampião a gás, em vez do velho lampião fedorento a óleo de baleia, havia bondes puxados por burros, lojas e mais lojas. A limpeza urbana tinha começado a ser feita pela firma Aleixo Gary, que possuía empregados (lixeiros) logo apelidados de garis. Apareciam fábricas, bancos, companhias de seguro, estradas de ferro, empresas capitalistas. Desde 1850 havia uma linha regular de navios a vapor ligando o Rio a Londres. Era a modernidade chegando de mansinho na capital do Império.

Schmidt (2003:189)

Em (27), o rótulo *a seguinte questão* introduz o fato que causava divergência: o poder a serviço dos fazendeiros ou da classe média, enquanto o rótulo *as novidades* em (28) introduz a descrição das mudanças ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, trinta

<sup>23</sup> Grifo do autor.

anos após a Regência. Observe que o sintagma nominal *a modernidade* atua, na última oração, como um fecho, retomando as *novidades* apresentadas no parágrafo.

Já nos exemplos a seguir, temos o uso do definido em rotulações anafóricas. No exemplo (29), temos a presença do sintagma preposicionado *que*, ao modificar o nome-núcleo, indica o actante do processo o *que*, segundo Apothéloz & Chanet (2003), favorece o uso do definido.

(29) No final do governo de Rodrigues Alves, os governadores de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, os três principais produtores de café, reuniram-se na cidade paulista de Taubaté, onde fizeram um acordo criando uma nova política de apoio ao café e de defesa dos interesses dos cafeicultores. Pelo acordo, ficava determinado que o governo seria obrigado a comprar e estocar o café que não conseguisse ser vendido, isto é, o excedente do café. Com isso os cafeicultores não teriam problemas para vender o seu produto, porque teriam o governo como grande mercado comprador de café. Rodrigues Alves, apesar de ser fazendeiro e cafeicultor paulista, não aceitou **as decisões do convênio** porque, para ele, estas decisões prejudicavam o país.  
Assis Silva (1982:58)

Observando (30) e (31) abaixo, percebemos também que em nosso *corpus* o uso de nome geral como nome nuclear favorece a presença do definido, como assinalam Apothéloz & Chanet (2003:163) ao considerá-lo “nome semanticamente quase nulo”. Para os autores, a escolha de um nome geral evitaria o emprego do pronome demonstrativo e serviria como “coringa” em alguns contextos em que uma nominalização fosse mais problemática. Mas, pelo menos em relação ao *corpus* em estudo, observamos um comportamento diferenciado: seria possível, na maior parte das ocorrências, o intercâmbio entre o demonstrativo e o definido, sem prejuízo do significado.

(30) A anarquia e os conflitos entre blancos e colorados continuaram existindo no Uruguai.  
**O problema** tornou-se mais sério a partir de 1864, quando o Uruguai passou a ser governado por Aguirre, um homem do Partido Blanco, inimigo do Brasil e aliado de Solano Lopez, do Paraguai.  
Assis Silva (1982:23)

(31) Um exemplo típico de diplomata inglês foi William Christie, embaixador inglês no Brasil.

Este cidadão violento criou problemas com o governo brasileiro por causa de dois pequenos incidentes, que poderiam ser resolvidos normalmente, sem briga.

O primeiro incidente se deu em 1861, quando o navio inglês Príncipe de Gales naufragou no Rio Grande do Sul e sua carga foi roubada por desconhecidos.

O segundo incidente se deu em 1862, quando dois oficiais da Marinha inglesa foram presos no Rio de Janeiro porque, bêbados, provocaram desordens e desacataram a polícia.

Reconhecida as suas identidades, pouco depois, os oficiais foram colocados em liberdade.

Christie, juntando os dois incidentes, exigiu do governo brasileiro uma indenização de 3.200 libras pela carga do navio e exigiu também que o Imperador pedisse desculpas à Inglaterra e mandasse demitir os soldados que prenderam os oficiais.

O imperador brasileiro resolveu pagar a indenização; porém não admitiu as outras exigências de Christie. Este, então, mandou um almirante inglês aprisionar alguns navios brasileiros que estavam ancorados no Rio de Janeiro.

Diante dos protestos do povo, Pedro II resolveu colocar **a questão** sob a arbitragem de Leopoldo I, Rei da Bélgica. Leopoldo I reconheceu as nossas razões e deu ganho de causa ao Brasil. Os navios foram devolvidos.

Assis Silva (1982:22)

Na tabela a seguir, temos a correlação entre o uso do definido e o direcionamento. Notamos que, nas décadas passadas, não há quase diferença entre os percentuais de usos anafóricos e catafóricos<sup>24</sup>, mas em Schmidt, nos casos de catáfora, a tendência ao uso do definido sofre um aumento sensível (62% vs. 38%).

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Anafóricas	8= 53 %	7=47%	20=38 %	35
Catafóricas	<b>7=47%</b>	<b>8=53 %</b>	<b>32=62%</b>	47
Total	15	15	52	82

Tabela 4: Correlação entre o uso do definido e direcionamento pelos autores analisados.

Contabilizando, finalmente, o uso do definido e do demonstrativo no *corpus* (cf. tabela 5), notamos que, de uma maneira geral, Borges Hermida (1961) e Assis Silva

<sup>24</sup> Seis pontos em ambos os casos.

(1982) privilegiam o uso do demonstrativo. Porém em Schmidt (2003), a diferença entre o uso do definido e demonstrativo é praticamente irrelevante (48% versus 52%), o que pode estar relacionado ao fato de que é o autor que mais emprega rótulos catafóricos ( cf. tabela 9 na seção 4.2.1.).

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Demonst.	<b>41=73%</b>	<b>29=66%</b>	56=52%	126
Defin.	15=27%	15=34%	52=48%	82
Total	56	44	108	208

Tabela 5: Emprego do demonstrativo e do definido pelos autores analisados.

#### 4.1.1.1. O modificador

O nome-núcleo do rótulo pode também ser acompanhado de modificadores, como nos assinala Koch (2003), os quais podem ser adjetivos, sintagmas preposicionados ou orações relativas, como podemos observar nos exemplos abaixo:

(32)A escravidão estimulou **pensamentos racistas**. Os brancos olhavam para a situação dos escravos e chegavam a **uma conclusão absurda**: “Eles foram escravizados porque são seres humanos inferiores aos europeus”. Daí foi um passo para acreditarem que negros e índios faziam parte de uma raça inferior que merecia ser dominada pelos brancos. **Essa idéia falsa** se espalhou no século XIX, e até hoje, na entrada do século XXI, ainda tem gente que acredita nela.

Schmidt (2003:214)

(33) O governador, receoso das consequências da revolta, prometeu atender **às exigências que lhe foram impostas**: suspender a instalação das casas de fundição e não mais exigir dos particulares a obrigação de dar casa e comida aos Dragões.

Borges Hermida (1961:115)

(34)... o governo argentino não permitiu a passagem do exército paraguaio pelo seu território e então o ditador invadiu a província argentina de Corrientes, aponderando-se da cidade do mesmo nome, na confluência do Paraná como o Paraguai, e aprisionando alguns navios que se encontravam no porto. **Esse ato de violência** provocou a indignação do povo de Buenos Aires e o governo argentino resolveu assinar, com o Brasil e Uruguai, o tratado que se chamou da Tríplice Aliança...

Borges Hermida (1961:191)

No primeiro trecho, temos a ocorrência de três rótulos, os quais têm seus nomes nucleares modificados por adjetivos, que imprimem nesse contexto um valor axiológico negativo. No segundo exemplo, o nome-núcleo *exigências* é modificado pela oração relativa – *que lhe foram impostas* – a qual fornece pistas ao leitor, situando-o quanto ao contexto em que tais exigências ocorreram, sem, contudo, esclarecer o conteúdo do rótulo, explicitado a seguir. No último exemplo, o autor usa um núcleo genérico; será, pois, o sintagma preposicionado, *de violência*, responsável por introduzir um comentário sobre o trecho do discurso que o precede.

A partir da análise dos exemplos (32), (33) e (34), percebemos que, ao avaliar ou mesmo reavaliar a informação-suporte, o modificador pode atribuir um valor axiológico, quer negativo quer positivo ao nome-núcleo, tal como sinaliza Conte (2003:181) ao discutir o fenômeno do encapsulamento anafórico. Segundo a autora, a avaliação dos conteúdos do contexto pode tanto ser operada pelo nome-núcleo (cf. exemplo (49) na seção 4.1.2.1) quanto pelo adjetivo avaliativo. Vejamos alguns exemplos adicionais:

(35) Você sacou a relação existente entre Estado absolutista, mercantilismo, apoio do Estado à burguesia e expansão marítima? Agora, **uma informação preciosa**: o primeiro Estado absolutista a se formar na Europa foi Portugal! A conclusão que você pode tirar é que Portugal foi pioneiro na expansão marítima porque foi o primeiro país europeu a construir um Estado absolutista capaz de apoiar as navegações.

Schmidt (2003:97)

Destacamos, no exemplo (35), o valor inestimável, explicitado pelo modificador *preciosa*, dado ao conteúdo subsequente, a fim de que o leitor possa concluir o motivo

que levou Portugal ao pioneirismo na expansão marítima. Assim, o modificador acima, nesse contexto, é responsável por atribuir um valor axiológico positivo. Em oposição, temos o exemplo seguinte (36), no qual o rótulo *amarga surpresa* antecipa ao leitor que a informação-suporte não corresponde à expectativa de Cabral. Cabe ao modificador neste trecho explicitar essa ruptura, atribuindo, desta forma, uma avaliação negativa.

(36)Do Brasil, Cabral seguiu para a Índia, seu principal objetivo. Mas os árabes já estavam informados do sucesso de Vasco da Gama e, então, pressionaram as autoridades indianas a não comerciarem com os portugueses.  
Quando Cabral chegou à Índia, teve **a amarga surpresa**. Os indianos não queriam comerciar. Preferiam os mercadores árabes. E agora? O que fazer? Viajar tanto tempo para nada?  
Schmidt (2003:107)

Como podemos observar nos exemplos acima, o adjetivo adiciona significados ao nome-núcleo, nesses casos atribuindo um caráter avaliativo – positivo/negativo. O uso de modificadores tem um papel relevante, já que o rótulo não pode ser considerado apenas a partir do seu nome-núcleo, mas sim por todos os elementos que o constituem, ou seja, o SN como um todo. Entretanto, Lapa (1970:107) nos assinala a necessidade de termos cuidado com o uso dos adjetivos, já que alguns adjetivos não acrescentam conteúdos por serem um “caracterizador banal que serve para tudo”.

O exemplo abaixo ratifica o comentário de Lapa (1970) ao ter como modificador o adjetivo *interessante*, que, apesar de associado ao nome-núcleo, não acrescenta informações significativas a ele. Segundo Lapa (*op. cit.*), é um adjetivo a evitar. Por que teria Schmidt (2003) usado, então, esse recurso? Precisamos ter em mente o propósito do *corpus* sob análise – ensinar – e o público alvo – alunos do ensino fundamental - que são leitores em formação, para compreender a razão de o autor tê-lo utilizado, ou seja, o autor do texto se preocupou em empregar uma linguagem que chamasse a atenção do seu público leitor a fim de tentar garantir a compreensão do seu texto.

(37)**Uma pergunta interessante:** por que os brasileiros nordestinos não foram utilizados nas fazendas de café do Sudeste?  
Schmidt (2003:287)

Também Francis ([1994] 2003:217) discute essa questão ao mostrar que alguns adjetivos acrescentam pouco conteúdo ao núcleo que acompanham. Por exemplo, para a autora, o adjetivo *básica* não seria a melhor opção para acompanhar o nome-núcleo *verdade*, pelo fato de não existirem “...verdades que não são básicas...”. Assim parece que os dois autores criticam o uso do lugar comum. Vejamos o exemplo que a autora apresenta:

A pressão determina o ritmo e, embora possa ser previsível por uma boa pesquisa de opinião, ela não nos diz nada sobre qualquer eleição que não seja a de hoje em Monmouth.  
 Contudo, ninguém tem interesse *nessa verdade básica*. A comunidade política está viciada em toda corrida de cavalo que puder encontrar... (Francis, *op. cit.*)

Na tabela a seguir, observamos a distribuição dos modificadores pelos autores. Em todos os autores analisados, observamos uma distribuição semelhante de nomes-núcleo modificados e não modificados, todos eles dando preferência aos sem modificador. Portanto, desse ponto de vista, os autores se aproximam.

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Sem modificador	47=59%	44=61%	118=56%	209
Com modificador	32=41%	28=39%	91=44%	151
Total	79	72	209	360

Tabela 6: Correlação entre o uso dos modificadores e os autores analisados.

No caso do uso de modificadores, a associação a nomes-núcleo genéricos é um recurso empregado no *corpus* estudado (inclusive podemos observar este aspecto em alguns exemplos já citados), como observaremos nos exemplos a seguir.

(38)Na sessão de 22 de julho, quando ia ser votado o projeto de Antonio Carlos, os trabalhos foram interrompidos para a leitura de dois decretos de Araujo Lima: o que nomeava Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos e o que adiava a Assembléia geral para 20 de novembro. O regente procurava, com esse golpe que provocou indignação entre os liberais, adiar a **importante questão**, já quase vitoriosa.

Borges Hermida (1961:176)

(39) ... o charque gaúcho, para ser vendido nas outras províncias do Brasil, era obrigado a pagar impostos alfandegários iguais aos impostos pagos pelo charque da Argentina e do Uruguai.

Desta maneira, o charque do Rio Grande do Sul sofria a concorrência estrangeira dentro do próprio mercado consumidor brasileiro.

Os gaúchos lutavam contra **essa situação, que consideravam absurda**, e lutavam também para escolher os seus próprios governantes...

Assis Silva (1982:14)

(40) Houve **muitos lances heróicos e espetaculares** na guerra dos Farrapos. Bento Gonçalves foi preso e enviado para uma fortaleza em Salvador. Corajoso, conseguiu fugir pulando no mar e nadando até ser resgatado por um barquinho. Apesar da caçada policial, retornou ao Rio Grande do Sul para liderar os rebeldes. Junto com esses rebeldes estava Giuseppe Garibaldi se apaixonou pela brasileira Anita e se casou com ela. Num lance sensacional, botou dois pequenos navios em cima de enormes carros de boi e percorreu mais de 100 quilômetros de estrada para driblar o cerco da marinha imperial!

Schmidt (2003:178)

Quando há escolha de nomes nucleares genéricos, os modificadores passam ter mais peso, pois ao explicitarem ou introduzirem a avaliação, contribuem para mostrar os propósitos comunicativos dos respectivos autores.

Diante de casos com o nome-núcleo neutro (como os exemplos (38), (39) e (40)), Francis ([1994] 2003:219) aventa a hipótese de que os escritores optem pelo recurso da rotulação, em oposição ao uso do pronome neutro *isso*, justamente por aquela oferecer a possibilidade do uso de modificadores. Vejamos um exemplo da autora:

Os motoristas de táxi londrinos levaram uma surra aristocrática na última edição de sua revista Táxi. O conde de Winchilsea e Nottingham, parceiro liberal-democrata e leal defensor dos taxistas, escreveu com palavras entusiasmadas sobre o comércio em geral, mas bombardeou aqueles motoristas que se recusam a pegar passageiros no bairro do Parlamento porque não gostam dos destinos.

“Por causa *desta atitude estúpida e impensada*<sup>25</sup>, está se tornando cada vez mais difícil continuar a lutar contra os mini-táxis”, fuzila o conde.

---

<sup>25</sup> Grifo da autora.

Segundo Francis ([1994] 2003) dois fatores favorecem a presença dos modificadores<sup>26</sup> acima: a utilização por parte do autor de um nome-núcleo neutro e a compatibilidade lexical dos modificadores *impensada e estúpida* com o contexto em que se inserem, proporcionada principalmente pelos trechos *uma surra aristocrática e bombardeou*. Fica clara, então, a motivação para o uso do rótulo no lugar do pronome demonstrativo. Observe o exemplo (34), retomado como (41) aqui:

(41)... o governo argentino não permitiu a passagem do exército paraguaio pelo seu território e então o ditador invadiu a província argentina de Corrientes, apoderando-se da cidade do mesmo nome, na confluência do Paraná como o Paraguai, e aprisionando alguns navios que se encontravam no porto. **Esse ato de violência** provocou a indignação do povo de Buenos Aires e o governo argentino resolveu assinar, com o Brasil e Uruguai, o tratado que se chamou da Tríplice Aliança...

Borges Hermida (1961:191)

*Ato* é um nome-núcleo dotado de uma semântica genérica e neutra que viabiliza a presença do modificador *de violência*, compatível lexicalmente com a semântica utilizada nas orações que o rótulo retoma, principalmente com os verbos *invadir, apoderar-se e aprisionar*. A presença desse modificador explicita o teor dos eventos narrados segundo a opinião do autor, o que não aconteceria caso se optasse pelo uso do pronome demonstrativo neutro *isso*. “Isso provocou a indignação do povo de Buenos Aires ...”

Ao optar por um rótulo, no lugar do pronome, o produtor do texto passa a ter a possibilidade de empregar modificadores, principalmente em casos de nomes nucleares genéricos e neutros. Por outro lado, a utilização do pronome *isso* seria também viável, já que não acrescenta traços semânticos, mas a interpretação das orações precedentes ficaria a cargo do leitor.

No entanto, na tabela a seguir, vemos que todos os autores analisados tendem

---

<sup>26</sup> De fato, não temos uma dimensão exata do que a autora considera “favorecimento”, já que ela não apresenta resultados numéricos.

com frequência bastante regular (entre 31 e 40%) a empregar nomes gerais acompanhados de um modificador, mas, ainda assim, prevalecem os nomes gerais **sem** modificador, contrariando as expectativas de Francis ([1994] 2003).

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Sem modificador	34=69%	26=60%	65=61%	122
Com Modificador	15=31%	17=40%	42=39%	75
Total	49	43	107	197

Tabela 7: Correlação entre o uso dos modificadores e a classe dos nomes gerais.

Os modificadores podem ter um papel avaliativo ou apenas especificador. O papel avaliativo dos modificadores destaca-se no *corpus* estudado. Vejam-se os exemplos (32), (33) e (34) já comentados. No entanto, em alguns casos, o modificador apenas especifica o nome-núcleo, como a seguir:

(42) A Revolução Liberal do Porto afetou diretamente o Brasil. Na verdade, a burguesia lusitana que havia tomado o poder não estava nem um pouco satisfeita com a liberdade econômica e a autonomia que o Brasil conseguira com a vinda de D. João. A idéia básica do governo português era simples: fazer com que o Brasil voltasse a ser a colônia de antes, submetida ao pacto colonial, como sempre.

As Cortes tomaram as primeiras providências. Aumentaram os impostos, enviaram tropas portuguesas para o Recife e o Rio de Janeiro, nomearam novas autoridades e ordenaram o regresso de D. João a Lisboa.

Muitos brasileiros tinham sonhado com a possibilidade de Portugal e o Brasil formarem o mesmo reino, mas com o Brasil tendo autonomia total. Esse sonho tinha agora de ser esquecido, e rápido. As ordens da Metrópole não deixavam muita escolha: ou o Brasil voltava a se submeter, ou se separava de vez de Portugal.

D João VI percebeu o que estava acontecendo e arrumou suas malas para voltar à terra natal. Deixou o governo do Brasil nas mãos de seu filho, o príncipe regente D. Pedro, dizendo-lhe na hora de partir: “Se o Brasil se separar de Portugal, antes seja para ti do que para qualquer um desses aventureiros.”

Você já percebeu que **a situação política** era tensa.

Schmidt(2003:127)

Opondo-se aos modificadores que apresentam um caráter avaliativo, o modificador *política* tem por finalidade descrever a situação apresentada. Nesse caso, o modificador acrescenta um significado ao nome-núcleo que permite ao leitor uma interpretação adequada do trecho. Observe que, nesse exemplo, o nome-núcleo genérico *situação*, sem a presença do modificador, tornar-se-ia tão amplo que o leitor poderia ter dificuldades para identificar a extensão de discurso a que o rótulo remete.

Assim, nos exemplos analisados, percebemos que o modificador pode ter um papel especificador ou pode atribuir uma avaliação ao nome-núcleo, de caráter positivo ou negativo, tornando-se um valioso recurso para explicitar as intenções do produtor do texto.

#### 4.1.2. Semântica do nome-núcleo

Francis ([1994] 2003) afirma, em um estudo sobre a língua inglesa, ser impossível identificarmos todos os nomes que possam exercer o papel de rótulo. Também em língua portuguesa existem muitos nomes que podem preencher as características necessárias para ser um *rótulo*, no entanto não é nosso objetivo esgotar essa lista.

A seguir, temos um quadro com todos os nomes-núcleo encontrados nos dez temas analisados nas três coleções de livros didáticos de História do Brasil, adotadas como *corpus* neste estudo.

## **Nomes-núcleo**

acidentes, acordo, aspecto, assunto, ato, característica, catástrofe, coisa, consequência, corrente, dificuldade, esquema, estratagema, fato, forma, função, incidente, indícios, insucesso, jeito, lances, maneira, medida, missão, momento, motivo, novidade, objetivo, ocasião, papel, pecinha, problema, propósito, quadro, questão, razão, revés, sistema, situação, tarefa, tipo, valor, vantagem, acontecimento, agitação, ajuda, ameaça, ataque, atribuição, bloqueio, concorrência, condição, conflito, confusão, decisão, decreto, disputa, dominação, empreendimento, escolha, golpe, informação, invasão, luta, manifestação, manobra, marcas, massacre, monopólio, movimento, mudança, opção, opressão, prejuízo, privilegio, providência, realização, repressão, resolução, solução, surpresa, tentativa, travessia, triunfo, detalhe, distinção, episódio, história, tragédia, expressão, frase, lema, palavras, parágrafos, pergunta, acusação, alegação, argumento, conclusão, exigência, reivindicação, resposta, ressalva, atitude, conhecimento, constatação, diferença, hipótese, ideia, ilusão, pensamento, postura, convicções.

Quadro 1: Relação dos nomes-núcleo

Francis ([1994] 2003) dentro do grupo dos rótulos isola dois subconjuntos: *nomes gerais* e *nomes metalinguísticos*. Na categoria dos *nomes gerais*, a autora inclui os nomes nucleares, como: *problema* e *questão* e também aqueles que não apresentam um caráter metalinguístico. Quanto aos nomes metalinguísticos, a autora destaca a sua importância ao falar que servem para explicitar “...estágios de um argumento, desenvolvido dentro e através do próprio discurso, à medida que avalia as suas próprias proposições...”. Além das categorias supracitadas, propomos uma terceira: *nomes de eventos, processos, e ações*, que do ponto de vista morfológico, trata-se de nomes deverbais. Utilizaremos essa subdivisão em nossa análise na tentativa de obter uma categorização que consideramos mais precisa para os rótulos que Francis ([1994] 2003) chama de *nomes gerais*, uma vez que estes acabam por adquirir uma excessiva abrangência. Sabemos do risco que corremos ao enveredar por tal caminho, dada a dificuldade de estabelecer classificações semânticas.

A partir dessa proposta, categorizamos os rótulos identificados neste *corpus*, basicamente em três amplas categorias:

1. Nomes gerais;
2. Nomes de eventos, processos e ações;
3. Nomes metalinguísticos.

#### 4.1.2.1. O uso de nomes gerais

Francis ([1994] 2003) agrupa em uma classe denominada de nomes gerais, os nomes nucleares de rótulos que apresentam uma semântica vaga, imprecisa, tal como: *área, aspecto, caso, assunto, situação, problema e coisa*. O exemplar prototípico desta categoria é o nome-núcleo *thing*, que Francis ([1994] 2003:22) diz ser o “mais geral e

adaptável”, atuando como verdadeiro “coringa” no discurso. Entretanto, apesar do caráter impreciso que esses nomes-núcleo apresentam, a escolha de um rótulo é única, pois são palavras altamente dependentes do contexto. Vejamos o exemplo a seguir:

(43) ‘Na África, vocês veneravam o demônio, e agora estão sofrendo o castigo de deus. A escravidão é o preço do seu pecado. Se forem obedientes, aceitarem sua condição sem reclamar, estarão perdoados e, depois da morte, irão para o Céu.’ Percebeu? No fundo, a Igreja ajudava a convencer os escravos negros de que eles mereciam ser escravos. E muitos escravos, numa situação tão humilhante, devem ter acreditado no que esses padres diziam. Mas os padres não estavam enganando os escravos. Na verdade, a maioria deles dizia **essas coisas** porque realmente acreditava nelas.  
Schmidt(2003:210)

Examinemos o nome-núcleo *coisas* no exemplo acima. Bastos *et al.* (1985), ao estudarem a natureza semântica e as funções que a palavra *coisa* desempenha, já alertavam para o seu uso em estruturas anafóricas, tal como em (43) em que a expressão nominal *essas coisas* aponta para o que foi dito no parágrafo anterior. As autoras acrescentam ainda que a palavra *coisa* é vista como um traço da oralidade, um recurso próprio de uma escrita menos formal, ou ainda, resquício de uma pobreza vocabular. No caso em questão, acrescenta-se que o uso de “coisas” associado ao demonstrativo confere um caráter pejorativo à citação anterior.

Observamos, nos dados, que o único autor do *corpus* a empregar o nome-núcleo *coisa* é Schmidt (2003) que assumidamente emprega uma linguagem mais próxima do aluno, como ele mesmo diz: “...não hesitamos em utilizar uma linguagem em estilo próximo do coloquial.” (p.15). Vejamos um outro exemplo com o nome-núcleo *coisa*:

(44) Veja **que coisa intrigante**. O Brasil estava se separando de Portugal e quem era o primeiro governante do país? D. Pedro, nascido em Portugal, filho do rei de Portugal... Como se explica isso?  
Schmidt (2003:128)

Dada a imprecisão semântica do nome-núcleo *coisa*, insere-se nesse rótulo o modificador *intrigante* que tem por função atribuir valores ao nome-núcleo, despertando

a reflexão do leitor. Há ainda dentre os nomes gerais coletados, outros nomes-núcleo próprios de uma linguagem mais informal, como em (45):

(45) Para os aristocratas, era importante que o Imperador assumisse a chefia do governo brasileiro.

Só havia **um problema**: o Imperador era menor de idade e, de acordo com a Constituição brasileira, não podia governar o país.

O que fazer? Simples! Deram **um jeitinho**!

Em julho de 1840, perguntaram ao menino se ele queria ser Imperador em dezembro, quando faria quinze anos, ou se queria já. O menino respondeu: eu quero já; então, deram-lhe a maioridade.

Assis Silva (1982:16)

No exemplo (45), o trecho se inicia com o rótulo *um problema* que introduz a situação a ser discutida nas orações subsequentes: o fato de o Imperador por ser menor de idade não poder assumir o trono. Na sequência, o rótulo *um jeitinho* surge após a pergunta “O que fazer?” que retoma o problema apresentado no parágrafo anterior. Observamos, então, que o nome-núcleo *jeitinho*, no diminutivo como nos diz Bechara (2009:141) “Fora da idéia de tamanho, as formas de aumentativo e diminutivo podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica...” Essa expressão *um jeitinho* é uma forma coloquial, carregada de um teor crítico, de dizer que a lei seria contornada. Além disso, é empregada atualmente de forma bem pejorativa no famoso “jeitinho brasileiro”. Acrescentamos ainda que esse é o único trecho em que Assis Silva (1982) utiliza-se de uma linguagem informal para comentar um fato histórico.

Alguns nomes-núcleo, além de *coisa*, destacam-se como prototípicos na classe dos nomes gerais: *aspecto*, *questão*, *tipo*, *sistema*, *situação*, por exemplo. Vejamos o exemplo a seguir:

(46) Apesar da manifesta hostilidade de Rosas ao Brasil, ainda foi possível, em 1843, a assinatura de um tratado ofensivo e defensivo entre governo de Bueno Aires e o do Rio de Janeiro. Já no começo do ano anterior a Inglaterra e a França haviam ameaçado recorrer à violência se o ditador argentino não permitisse a livre navegação dos rios. Mais tarde, porém, Rosas não quis aprovar o tratado assinado com o Brasil pelo seu ministro Tomás Guido. **Essa**

**situação** agravou-se quando as tropas argentinas, apoiando Oribe, cercaram Montevidéu; Rosas rompeu as relações com o Império brasileiro e fechou os rios à navegação, o que interrompeu as comunicações entre o Rio de Janeiro e a Província de Mato Grosso.

Borges Hermida (1961:191)

Tal como *coisa*, o nome-núcleo *situação* também se inclui na classe dos nomes gerais. No exemplo (46), o rótulo *essa situação* engloba acontecimentos abordados nas orações anteriores, mas não parece haver clareza para o leitor quanto à extensão compreendida: a) a hostilidade entre Rosas e o Brasil? b) a ameaça da Inglaterra e França contra o ditador argentino? c) ou o fato de Rosas ter se negado a assinar o tratado com o Brasil? Francis ([1994] 2003:200) diz que: “A extensão precisa do discurso a ser seccionada pode não importar: é a mudança de direção assinalada pelo rótulo e seu ambiente imediato que é de crucial importância...” Analisando sob esse aspecto, percebemos que, após a ocorrência do rótulo, teremos as consequências da situação.

Por outro lado, há nomes nucleares que incluímos no grupo de nomes gerais, porém não possuem uma semântica tão genérica e neutra como *coisa*. Temos, então: *missão*, *insucesso*, *catástrofe*, *propósito*, por exemplo. Observe a seguir:

(47) Vamos analisar os fatos em relação ao que estava acontecendo na Europa. Em primeiro lugar, se estamos falando de comércio com o Oriente, temos de pensar em uma classe social: a burguesia. Só que nos séculos XV e XVI a burguesia européia ainda era muito nova. E uma burguesia tão pequena, tão frágil, tão novinha não conseguiria, sozinha, levar adiante um projeto tão gigantesco como o de descobrir o caminho marítimo para as Índias. Quem poderia ajudá-la? Que instituição poderia comprar novos navios, recrutar homens e armas, obter o apoio da Igreja Católica? Sem dúvida você já sacou: a burguesia precisava do apoio do Estado.

Somente um Estado forte teria condições de ajudar a burguesia **nessa missão**.

Schmidt (2003:97)

(48) Em novembro de 1866 Osório foi substituído, no comando das tropas brasileiras pelo marechal Polidoro da Fonseca Jordão e, em setembro, os aliados tomaram o forte de Curuzu. O ataque que se seguiu, à fortaleza de Curupaiti, foi um desastre: os paraguaios resistiram bravamente e as forças aliadas tiveram que recuar com numerosas baixas. **Esse insucesso que tanto**

**desgostou a Mitre** concorreu para agravar a discórdia que reinava entre os chefes militares.

Borges Hermida (1961:192)

Em (47) o autor inicia o primeiro parágrafo convidando o leitor a analisar os fatos que aconteciam na Europa naquele período: *comércio com o Oriente, surgimento da burguesia e descoberta de um novo caminho para as Índias*. Já no parágrafo seguinte, ao retomar e categorizar como *missão* uma porção do parágrafo anterior, o autor deixa transparecer a forma como ele compreende um dos fatos analisados: uma incumbência que se recobre de dificuldades. Já em (48) há um rótulo avaliativo – *esse insucesso que tanto desgostou Mitre* – que sumariza informações precedentes e serve de tema para o que será desenvolvido a seguir. Mesmo não apresentando o aspecto genérico de *coisa*, os nomes-núcleo *missão* e *insucesso* inserem-se nesta categoria porque, em contrapartida, não designam um valor metalinguístico, nem se situam entre os deverbais.

Na classe dos nomes gerais, existem nomes que carregam um teor avaliativo, como já observamos no exemplo (48) e agora (49), em que o nome-núcleo *problema* já apresenta uma avaliação acerca do que foi dito.

(49) No início do século XX, a situação dos cafeicultores estava complicada. Preço baixo, milhões de sacas de encahadas, sem comprador. Como resolver **o problema**?  
Schmidt(2003:44)

Observe que, já no trecho anterior ao rótulo, é possível notar como era a situação no início do século.

#### 4.1.2.2. O uso de nomes de eventos, processos e ações

Constatamos, a partir dos nossos dados, dentro da classe dos nomes gerais – proposta por Francis ([1994] 2003) – um subgrupo de nomes-núcleo que se caracteriza por serem nomes de eventos, processos e ações. Do ponto de vista morfológico, esse subgrupo é formado por nominalizações que são cognatas de verbos. Tal categoria se diferencia dos nomes gerais por terem um significado menos abrangente e dos nomes ilocucionários por não apresentarem um caráter metalinguístico. Assim, trata-se de uma categoria intermediária do ponto de vista semântico. Vejamos os exemplos abaixo:

(50) Durante um século, os índios foram escravizados à vontade. Mas, a partir do século XVII, os portugueses passaram a utilizar escravos africanos no lugar dos escravos indígenas. Porque houve **essa mudança?**  
Schmidt (2003:206)

(51) Analisando bem a situação, dá para concluir que D. Pedro queria governar Portugal indiretamente, através de sua filha. Ou seja, havia **uma terrível ameaça** surgindo no horizonte: Brasil e Portugal voltariam a se unir.  
Schmidt (2003:164)

No exemplo (50), o rótulo *essa mudança* põe em foco o assunto abordado nas orações anteriores, provocando o aluno a se questionar sobre o tema, já que a questão será desenvolvida ao longo dos parágrafos subsequentes. Já em (51), o autor reelabora o período anterior a fim de explicitar a crítica contida na sua conclusão, para isso, apropria-se de um verbo e a partir dele cria um objeto de discurso.

Observamos que os nomes-núcleo que constituem este subgrupo mantêm uma relação semântica estreita com o verbo a que se relacionam, pois, segundo Basílio (1980:74) “...verbo e nome partilham, ao menos parcialmente, um significado lexical.” Essa proximidade semântica que se estabelece entre tais nomes deverbais e os verbos

correspondentes justifica a separação desse grupo que possui, portanto, uma característica que o distingue dos nomes gerais.

#### 4.1.2.3. O uso de nomes metalinguísticos

A categoria dos *nomes metalinguísticos* engloba os nomes-núcleo dos rótulos que fazem referência a uma porção do texto como um tipo particular de linguagem. Por esta razão, Jubran (2003:97) acrescenta que “são claramente entidades do discurso, no sentido de que focalizam a atividade enunciativa, a “mise-em-scène” do discurso...” Os metalinguísticos podem ser categorizados em: *atividades languageiras, nomes de texto, nomes ilocucionários e nomes de processo mental*. (cf. Francis ([1994] 2003), Koch (2003<sup>a</sup>, 1999<sup>a</sup>))Vejam alguns exemplos:

(52) Mostramos que não é verdade que ‘os índios eram preguiçosos’, que ‘a raça negra resiste melhor às tarefas pesadas’, que ‘os índios se rebelavam e os negros eram dóceis e humildes’. **Todas essas idéias** não passam de preconceitos que impedem uma visão racional da nossa história.

Schmidt (2003:210)

(53) Ainda hoje, nas áreas de pequenas e médias fazendas do Sul do Brasil, as diferenças sociais são bem menos escandalosas que no Nordeste ou nas grandes cidades do Sudeste. As favelas que crescem atualmente em Porto Alegre, Florianópolis ou Curitiba são resultado do poder crescente dos latifundiários e da falta de novas terras para os moradores do campo (depois de um século, as famílias aumentaram um bocado, não é mesmo?). A partir **dessa constatação**, podemos refletir...

Schmidt (2003:286)

Os exemplos (52) e (53) acima ilustram nomes-núcleo de *processo mental* – *idéia* e *constatação*. Enquanto no exemplo (52) o nome-núcleo *idéia* (com seus antecedentes *todas essas*) conduz o leitor a retomar as informações anteriores; no exemplo (53) o leitor do texto deve operar dois movimentos: primeiro compreender o

novo referente que foi introduzido – constatação – depois compreender as informações precedentes que o rótulo retoma.

(54) Os trabalhadores rurais no Brasil geralmente têm uma vida péssima. Trabalham duríssimo e ganham muito pouco. Então façamos outra pergunta: se é tão ruim assim, por que trabalham para um latifundiário? Por que não trabalham por conta própria? **A resposta** é óbvia: porque eles não têm terra.  
Schmidt (2003:286)

O emprego de um nome ilocucionário aparece no exemplo (54) acima, no qual o nome-núcleo *resposta* é a nominalização do ato ilocucionário de responder. Além disso, o uso desse nome-núcleo aponta para o leitor que ele deve interpretar a oração seguinte como resposta aos questionamentos apresentados anteriormente.

(55)A escravidão estimulou pensamentos racistas. Os brancos olhavam para a situação dos escravos e chegavam, a **uma conclusão absurda**: eles foram escravizados porque são seres humanos inferiores aos europeus.  
Schmidt (2003:214)

Nesse exemplo (55), o rótulo *uma conclusão absurda* também ilustra um nome ilocucionário, porque, diferentemente do exemplo (57) adiante, não se refere a uma parte do texto como estrutura formal, e sim a um processo de raciocínio.

(56) “Era uma vez uma princesa boazinha, chamada Isabel. Ela ficou com tanta pena dos negrinhos que resolveu acabar com a escravidão, assinando a Lei Áurea”.  
Todos os brasileiros já ouviram **essa história**, não é mesmo? Mas será que a escravidão só acabou por causa do gesto generoso da princesa? Pense um pouco.  
Schmidt (2003:213)

O referente textual – essa história – ilustra o uso de nomes de atividades linguageiras. Nesse caso, o nome-núcleo retoma uma pequena narrativa contada anteriormente, que é destacada pelo produtor do texto a partir do uso das aspas.

Comparemos com o exemplo abaixo, que traz um nome de texto.

(57) Os abolicionistas radicais discordavam. Para eles, não se podia pedir paciência a um homem escravizado. Esses eram homens como Silva Jardim e o escritor Raul Pompéia, os jornalistas Carlos Lacerda e Luís Gama chegaram a afirmar que “o escravo que mata seu senhor para se libertar é inocente porque agiu em legítima defesa”. Você concorda com **a frase**?  
Schmidt (2003:295)

Os nomes de texto se referem a partes do texto, ou seja, à estrutura formal do texto, como acontece no exemplo acima, em que o autor propõe ao leitor que retorne a uma informação já mencionada a fim de que, a partir da releitura, seja capaz de fazer uma reflexão acerca do tema exposto.

A dificuldade em subdividir os nomes metalinguísticos torna-se evidente quando percebemos que alguns nomes-núcleo podem ser classificados como pertencentes a mais de uma categoria. Por exemplo, temos o nome-núcleo *pergunta* que, por estar ortograficamente assinalado nos dados analisados, insere-se, neste caso, na categoria *nomes de texto*. Francis ([1994] 2003) inclui o nome-núcleo *conclusão* no grupo ilocucionário, porque interpreta conclusões e possui um verbo ilocucionário cognato, apesar deste nome-núcleo também poder referir a um processo cognitivo.

No quadro a seguir, podemos observar como os rótulos analisados se distribuem pelas categorias semânticas adotadas:

## CLASSIFICAÇÃO SEMÂNTICA DOS NOMES-NÚCLEO DO

### *CORPUS*

#### 1. NOMES GERAIS:

acidentes, acordo, aspecto, assunto, ato, característica, catástrofe, coisa, consequência, corrente, dificuldade, esquema, estratagema, fato, forma, função, incidente, indícios, insucesso, jeito, lances, maneira, medida, missão, momento, motivo, novidade, objetivo, ocasião, papel, pecinha, problema, propósito, quadro, questão, razão, revés, sistema, situação, tarefa, tipo, valor, vantagem.

#### 2. NOMES DE EVENTOS, PROCESSOS E AÇÕES:

acontecimento, agitação, ajuda, ameaça, ataque, atribuição, bloqueio, concorrência, condição, conflito, confusão, decisão, decreto, disputa, dominação, empreendimento, escolha, golpe, informação, invasão, luta, manifestação, manobra, marcas, massacre, monopólio, movimento, mudança, opção, opressão, prejuízo, privilégio, providência, realização, repressão, resolução, solução, surpresa, tentativa, travessia, triunfo.

#### 3. NOMES METALINGUÍSTICOS:

##### *a. Atividades languageiras:*

detalhe, distinção, episódio, história, tragédia.

##### *b. Nomes de texto:*

expressão, frase, lema, palavras, parágrafos, pergunta.

##### *c. Nomes ilocucionários:*

acusação, alegação, argumento, conclusão, exigência, reivindicação, resposta, ressalva.

##### *d. Nomes de processo mental:*

atitude, conhecimento, constatação, diferença, hipótese, ideia, ilusão, pensamento, postura, convicções.

Quadro 2: Classificação semântica

A tabela (8) indica a correlação entre os autores analisados e a classificação semântica dos rótulos.

Autores/ Classificação semântica	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Nomes gerais	<b>49=62. %</b>	<b>43=60%</b>	<b>107=51%</b>	199
Nomes de eventos, processos e ações	20=25%	14=19%	43=21%	77
Nomes metalinguísticos	10=13%	<b>15=21%</b>	<b>59=28%</b>	84
Total	79	72	209	360

Tabela 8: Correlação entre a classificação semântica dos rótulos e os autores analisados

Notamos, na tabela (8) acima, que a maioria dos dados concentra-se entre os nomes gerais em todos os autores. A título de confronto, observamos que em Bezerra (2004), em um *corpus* de cartas pessoais, havia também uma maioria de nomes gerais. No entanto, naquele *corpus* havia uma alta incidência do nome-núcleo *coisa*, próprio de uma escrita menos formal. No *corpus* atual, há apenas 18 ocorrências desse nome-núcleo, dentre as 199 ocorrências de nomes gerais, mas todos em Schmidt (2003), o autor que emprega assumidamente uma linguagem coloquial.

Além disso, o crescente uso de termos metalinguísticos através dos períodos analisados talvez possa ser correlacionado à mudança ocorrida nos livros didáticos de História do Brasil (cf. cap. 3) com o passar dos anos<sup>27</sup>. Como os termos metalinguísticos focalizam o próprio discurso, servem ao propósito de sinalizar passagens, indicando ao leitor como devem ser interpretadas. Dessa forma, o uso de rótulos metalinguísticos evidencia a preocupação do autor em criar elos que auxiliem o lei

<sup>27</sup> Tecemos essa consideração, tomando também por base os livros didáticos de Língua Portuguesa.

## 4.2. Aspectos Funcionais

### 4.2.1. Direcionamento

Pelo fato de o rótulo ser inerentemente inespecífico, remete ao contexto para a sua lexicalização, o que o torna dependente. Além disso, o SN inespecífico deve ser completamente lexicalizado nas orações com as quais estabelece a relação de substituição, que devem ser compatíveis com a semântica do rótulo. Vejamos os exemplos a seguir:

(58)...para os cafeicultores, a escravidão não interessava mais. Era preciso substituir definitivamente o negro pelo branco imigrante.

Para isso era necessário que o governo financiasse a imigração. E para pressionar o governo e solucionar **o seu problema**, a aristocracia cafeeira aderiu à campanha abolicionista e, sem dúvida, sua ação foi importantíssima para a abolição dos escravos.

Assis Silva (1982:34)

O objeto de discurso *o seu problema* remete a uma porção anterior do texto para ser compreendido. Assim, ele pode funcionar como anáfora, sendo um rótulo retrospectivo. Ao ser catafórico será um rótulo prospectivo, já que o rótulo precede a sua lexicalização, como vemos abaixo:

(59) **Outra questão interessante**: os brasileiros atuais são preguiçosos? Infelizmente, existe brasileiro que acha que sim.

Schmidt (2003:207)

O uso do rótulo *outra questão interessante* pretende estabelecer certa curiosidade no leitor e, além disso, o pronome indefinido que acompanha o nome-núcleo do rótulo nos permite saber que haverá acréscimo de informações.

Como percebemos acima, o que diferencia os rótulos retrospectivos dos rótulos prospectivos, segundo Francis ([1994] 2003), é o fato de que os rótulos retrospectivos operam encapsulamentos de porções textuais precedentes, apresentando-as como novos objetos do discurso, nomeando-as pela primeira vez, ou seja, indicam ao leitor exatamente a sequência do discurso que deve ser interpretada, sendo responsáveis, assim, por recuperar as informações velhas. Francis ([1994] 2003:195) acrescenta que o rótulo não tem apenas capacidade de dizer ao leitor como uma parte do texto deve ser compreendida, mas também “... fornece o esquema de referência dentro do qual o argumento subsequente é desenvolvido.”

No exemplo a seguir, notamos que o rótulo anafórico *esta atitude* diz ao leitor que o fato de Washington Luís apoiar a candidatura de um paulista no lugar de um mineiro foi uma atitude que teve como consequência o rompimento da política de alternância no poder dos paulistas e mineiros. Isso nos faz perceber que o rótulo *esta atitude* não apenas retoma as informações anteriores, como também nos fornece o argumento, como sinalizou Francis ([1994] 2003), para a conclusão que se segue.

(60)O problema da sucessão do Presidente gerou a crise final da República Velha, porque Washington Luís preferiu apoiar a candidatura do paulista Júlio Prestes em vez de apoiar a candidatura do mineiro Antonio Carlos. Com **esta atitude**, Washington quebrou o compromisso “café-com-leite” e provocou o rompimento das relações entre Minas e São Paulo.  
Assis Silva (1982:74)

Para Conte (2003) o rótulo não apenas serve de argumento para o desenvolvimento textual, mas também devemos observar que é um item lexical novo, que se forma a partir das informações já presentes no texto. Por assim dizer, temos um objeto de discurso que surge na dinâmica textual.

Já os rótulos prospectivos apresentam uma função preditiva ao apontar para o leitor o que ele deve esperar do discurso subsequente, introduzindo as informações novas.

(61) A guerra contra Aguirre teve **uma consequência importante**: o ditador do Paraguai, Francisco Solano López, havia enviado, em agosto de 1864, uma nota ao governo do Rio de Janeiro, protestando contra a intervenção do Brasil no Uruguai e declarando que o Paraguai considerava ameaçada a sua soberania. Em novembro o ditador López iniciava as hostilidades contra o Brasil, apoderando-se do navio Marquês de Olinda que viajava para Mato Grosso. Começou assim a Guerra do Paraguai que durou mais de cinco anos.

Borges Hermida (1961:187)

O trecho acima se insere na seção em que Borges Hermida (1961) trata da guerra entre o Brasil e o Uruguai. O rótulo *uma consequência importante* é responsável por introduzir a informação que não havia sido apresentada até então no texto, portanto nova para o leitor. Por intermédio da última oração do parágrafo, percebemos, como assinalavam o modificador e o nome-núcleo, que a informação desenvolvida ao longo do parágrafo será necessária para o leitor compreender a razão que levou o Brasil à Guerra do Paraguai. Vejamos outro exemplo de rótulo prospectivo:

(62) Os portugueses começaram a ocupar a Amazônia de **duas maneiras**. A primeira foi construindo fortalezas militares nas margens dos rios, para espantar navios franceses, ingleses e holandeses que passassem na região. Um desses fortes deu origem à cidade de Belém do Pará (1616). No forte de São José do Rio Negro (1669) nasceu a cidade de Manaus (É claro que você não precisa decorar esses nomes e datas.)

Tão corajosos quanto os militares foram os padres católicos. Eles instalaram várias missões religiosas para a catequese (evangelização) dos índios. As missões eram comunidades de índios organizadas pela Igreja. Além do cultivo da terra, os índios das missões entravam na floresta para colher drogas do sertão. Drogas eram a baunilha (dá sabor gostoso para bolos e pudins), o cacau(serve para fazer chocolate), o guaraná, a castanha-do-pará, as ervas medicinais e os temperos. Valiam como especiarias e eram exportadas para a Europa. Uma parte dos lucros ficava na missão (para reformar a capela, construir um novo galpão para trabalhos manuais etc) e outra parte ia para a sede da Igreja, em Roma.

Schmidt (2003:263)

Nesse exemplo, observamos outro aspecto acerca dos rótulos prospectivos: seu papel organizador. O rótulo prospectivo *duas maneiras* ocorre no tópico frasal do

primeiro parágrafo da seção em que se insere e permite ao leitor predizer o conteúdo dos segmentos subsequentes. Assim sendo, a expressão não somente cria a expectativa no leitor sobre o que será tratado, mas também organiza as informações que serão apresentadas, ao anunciar para o leitor que serão abordadas duas formas utilizadas pelos portugueses para ocupar a Amazônia. Logo, o emprego de rótulos retrospectivos e/ou prospectivos envolve mais questões do que a mera oposição catáfora e anáfora.

Na tabela abaixo, podemos observar como os rótulos analisados se distribuem no *corpus* examinado, quanto ao direcionamento: anáfora e catáfora.

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Anafórico	<b>51=65%</b>	<b>42=58%</b>	89=43%	182
Catafórico	28=35%	30=42%	<b>120=57%</b>	178
Total	79	72	209	360

Tabela 9: Incidência de rótulos anafóricos e catafóricos nos autores analisados.

Podemos notar, na tabela (9) acima, que há um decréscimo no emprego dos rótulos anafóricos, ao longo dos três períodos. Os números percentuais mostram que Borges Hermida (1961) é o autor que mais emprega rótulos anafóricos, enquanto Schmidt (2003), apesar de não ter a polarização de Borges Hermida (1961), emprega mais rótulos catafóricos. O uso de rótulos catafóricos por Schmidt (2003) se relaciona ao fato de ser o autor que mais se preocupa em ser didático, ou seja, organizar o texto para o aluno, preparando-o para o que vai ler adiante.

Quanto à questão do direcionamento, outro ponto a ser comentado é a capacidade de o rótulo remeter a porções de texto de extensões variadas. Vejamos os exemplos abaixo:

(63) O grande problema não era mais o poder central exagerado. Agora, o que preocupava os grandes proprietários eram as inúmeras revoltas. Como acabar com elas? Eles adotaram **três medidas básicas**.

Em primeiro lugar, os latifundiários se conscientizaram da necessidade de se unirem e agir como uma classe social que luta por seus interesses. A palavra mais utilizada pelos políticos passou a ser conciliação. Conciliar as elites, chegar a um acordo, reconhecer que todos tinham os mesmos objetivos. Depois disso, conciliar o país, “pacificar”, convencer todos de que faziam parte do mesmo país, da mesma nação.

Em segundo lugar, era preciso restaurar o poder central. Um poder central forte, capaz de submeter rapidamente qualquer revolta provincial. Essa recentralização do poder foi denominada regresso conservador. Os políticos regressistas falavam que era necessário “restaurar a ordem”, “parar com a anarquia provocada pela liberdade exagerada”. Ou seja, os latifundiários perceberam que precisavam de um Estado nacional organizado para defender suas propriedades e seus privilégios.

Em terceiro lugar, surgiu a idéia de encontrar um símbolo da união nacional, da conciliação do país. Um símbolo de autoridade, que seria respeitado por todos. Esse símbolo seria o imperador. Por isso, ousadamente, os políticos propuseram coroar D. Pedro de imediato. D. Pedro era um rapaz de apenas 14 anos de idade! E assim foi executado o chamado golpe da maioria: em 1840, D. Pedro II era coroado imperador do Brasil. Seu governo duraria quase meio século.

Schmidt (2003:179)

(64) Mem de Sá, terceiro governador geral e considerado grande administrador, foi responsável por **algumas realizações importantes**: prestou grande auxílio aos jesuítas na catequese, reuniu os índios em missões, e expulsou os franceses do Rio de Janeiro, em 1567, com o auxílio do seu sobrinho Estácio de Sá.

Assis Silva (1982:23)

(65) O povo não participou da nossa independência porque era marginalizado pela aristocracia, permanecendo **nessa condição** mesmo após a independência.

Assis Silva (1982:4)

Em (63), (64) e (65), podemos notar que o rótulo remete a porções textuais de extensões variadas. No primeiro exemplo, percebemos que o rótulo – *três medidas básicas* – remete a mais de um segmento no texto para que seu significado seja totalmente explicitado, antecipando para o leitor, que, ao longo dos três parágrafos subsequentes, ele lerá sobre as medidas tomadas para conter as revoltas: latifundiários deveriam se unir com classe, restaurar o poder central e transformar o imperador em um símbolo da conciliação. No segundo exemplo, o rótulo *algumas realizações importantes* nos direciona a mais de um segmento de texto, mas não podemos especificar antecipadamente quantos, devido ao indefinido *alguma*: auxílio aos jesuítas, reunião dos índios e expulsão dos franceses do Rio de Janeiro. No último exemplo – em contraste

com os exemplos anteriores - o rótulo *nessa condição* é apresentado como equivalente a apenas uma oração que comenta sobre a marginalização do povo.

#### 4.2.2. Papel organizacional-discursivo dos rótulos

Marcuschi (1999) afirma que um texto progride topicamente ao passar de um assunto a outro, e as estratégias de referenciação contribuem para a progressão textual. Temos, então, dois processos independentes, mas que atuam interligados: progressão tópica e progressão referencial. São conceitos independentes porque, para que haja a progressão tópica, não há necessidade de progressão referencial, embora não haja como negar que esta contribua para aquela.

A progressão tópica diz respeito ao tópico discursivo que vem sendo abordado no texto e como ele está sendo conduzido, já que um tópico pode ser mantido ao longo de várias orações, bem como pode ser abandonado ou outro tópico pode ser retomado. Já a progressão referencial é vista, por Koch & Marcuschi (2002), como uma operação complexa, porque, embora centrada no discurso, envolve linguagem, mundo e pensamento.

Como os rótulos remetem a porções textuais, catafórica ou anaforicamente, para terem seus significados explicitados, contribuem, então, na retomada e na progressão textual, ou seja, organizam as partes do texto, unindo o que foi dito ao que será dito, o que destaca a sua relevância na organização tópica.

Francis ([1994] 2003) assinala a função preditiva dos rótulos prospectivos. Isto quer dizer que o rótulo anuncia ao leitor como interpretar o que será dito nas orações

subsequentes, o que explicita o seu papel de organizador do tópico, bem como a sua capacidade de assinalar as partes de um texto. Assim, o rótulo prospectivo será um introdutor de informações, pois o assunto a ser tratado será desenvolvido após a sua ocorrência, por isso a função de introdutor relaciona-se à veiculação de informações novas. Nos três primeiros exemplos a seguir, observamos que o rótulo pode ser responsável por introduzir o assunto que será desenvolvido no tópico em que se inserem. Esclareça-se que consideramos, neste trabalho, como supertópico o tema desenvolvido no capítulo, como tópico o assunto desenvolvido em cada uma das seções dentro de cada capítulo e como segmento tópico as informações locais desenvolvidas dentro de cada seção, seguindo Jubran *et al.* (1993).

(66)A escravidão foi a saída que os colonizadores portugueses encontraram para resolver **um grave problema**: como arrumar mão-de-obra para colonizar o Brasil? Onde conseguir pessoas dispostas a trabalhar pesado na construção de cidades, nas plantações e no cuidado dos animais?  
A população de Portugal(cerca de um milhão de habitantes) era pequena demais para um território tão vasto como o Brasil. Além disso, muitos portugueses não queriam viver num continente distante. O jeito era utilizar a mão-de-obra dos índios. Acontece que os índios tinham seu próprio modo de vida e estavam muito bem sem os europeus. Não iriam trabalhar pesado apenas para os colonos enriquecerem. Então, como forçar os índios a trabalhar para os europeus? Exatamente deste jeito: forçando-os – isto é, escravizando-os. Então os índios se tornaram os primeiros escravos do Brasil.

Schmidt (2003:205)

Destacamos, no exemplo acima, o rótulo *um grave problema*, que introduz o assunto que será desenvolvido na seção *Os motivos econômicos*. O nome-núcleo do rótulo faz uma avaliação negativa sobre a questão que será abordada a seguir, indicando ao leitor como deveria interpretá-la. O modificador *grave* reforça essa ideia ao acrescentar significados ao núcleo. Vejamos o próximo exemplo:

(67) Em 1578 houve **uma disputa** pelo trono português, devido à morte do jovem rei de Portugal, D. Sebastião.  
D. Sebastião morreu lutando contra os árabes no norte da África, na batalha de Alcacér-Quibir, sem deixar descendentes.

O trono português foi, então, ocupado pelo cardeal D. Henrique, que morreu em 1580.

Após a morte do cardeal, que também morreu sem deixar descendentes, o rei da Espanha, Filipe II, invadiu e conquistou Portugal. Ocorria, naquele ano de 1580, a unificação entre a coroa portuguesa e a espanhola; ocorria a União Peninsular, isto é, a união entre as duas nações da península ibérica.

Com a conquista de Portugal, a Espanha conquistava todas as colônias portuguesas, inclusive o Brasil.

O domínio espanhol não alterou em quase nada a situação do Brasil. Apenas possibilitou a ultrapassagem do meridiano de Tordesilhas, já que todas as terras sul-americanas passaram a pertencer à Espanha, e provocou as invasões holandesas no Nordeste brasileiro, como veremos adiante.

Em 1640 houve a restauração portuguesa, isto é, Portugal recuperou a sua independência.

Assis Silva (1982:24)

Nesse trecho o rótulo *uma disputa* introduz o assunto que será desenvolvido ao longo da seção que trata do período em que o Brasil pertenceu à Espanha. O nome-núcleo do rótulo aparece acompanhado pelo artigo, que tende a aparecer nas rotulações catafóricas.

(68) Durante o governo de D. Duarte da Costa, **vários acontecimentos** prejudicaram o progresso da Colônia.

D. Álvaro da Costa, filho do governador, era moço valente como provou nas guerras contra os índios, mas de vida desregrada, e por isso foi publicamente censurado pelo bispo. D. Duarte da Costa tomou a defesa do filho e a Colônia dividiu-se em dois partidos: os que apoiavam D. Pero Fernandes Sardinha e os que defendiam o governador. Com o fim de expor ao rei o que ocorria no Brasil, embarcou o bispo para a Europa. Mas o navio em que viajava, Nossa Senhora da Ajuda, naufragou na costa de Alagoas e D. Pero Fernandes Sardinha foi morto e devorado pelos caetés.

Também durante o governo de D. Duarte da Costa, em novembro de 1555, os franceses ocuparam o Rio de Janeiro; eram chefiados por Nicolau Durand de Villegagnon e contavam com a aliança dos índios tamoios, inimigos dos portugueses.

Outro acontecimento importante verificou-se em 1554, na Capitania de São Vicente: foi fundado pelos jesuítas, a 25 de janeiro (dia da conversão de São Paulo), o colégio de São Paulo que deu origem à cidade do mesmo nome.

Ainda durante seu governo, ocorreram dois importantes acontecimentos: morreram em Portugal o rei D. João III e, na Bahia, na Vila do Pereira, Caramuru, que tanto ajudara Tomé de Sousa na fundação da cidade do Salvador.

Borges Hermida (1961:60-1)

Em (68) o rótulo prospectivo *vários acontecimentos* remete a mais de segmento de texto, o que nos é perceptível tanto pela forma plural quanto pelo pronome indefinido *vários*, para que tenha seu sentido completamente explicitado. Esse SN orienta, então, o

leitor a perceber que serão tratados ao longo da seção fatos ocorridos durante o governo de D. Duarte da Costa.

Nos próximos exemplos, observamos que os rótulos prospectivos muitas vezes não introduzem o assunto a ser tratado no tópico, mas sim servem para adicionar um segmento tópico ao assunto em desenvolvimento. Vejamos os exemplos (69), (70) e (71):

(69)Agora, preste atenção **numa coisa muito importante**: *mais da metade de todo o tráfico de escravos da África para o Brasil era realizada por traficantes do Brasil.*<sup>28</sup> Isso mesmo: uma parte enorme dos lucros com o tráfico negreiro acabava ficando com habitantes da própria colônia. Os mais ricos traficantes de escravos moravam em Salvador e no Rio de Janeiro. Alguns tinham acumulado tanta fortuna que possuíam mais riquezas do que os latifundiários. Chegavam a agir como banqueiros, emprestando dinheiro aos fazendeiros da Colônia. O que nos leva a concluir que os principais interessados no tráfico negreiro para o Brasil eram os próprios colonos: os latifundiários, que precisavam da mão-de-obra, e os traficantes, que lucravam um bocado.

Schmidt (2003:211)

Em (69) A seção *Os lucros do tráfico negreiro* conta como era a vinda dos negros da África para as Colônias e os comerciantes que participavam dessa exploração. Nesse tópico, o rótulo *numa coisa muito importante* aparece introduzindo um segmento de tópico ao assunto que vem sendo tratado. O autor do texto utilizou um nome geral que remete ao que será dito, mas adicionou um modificador que supostamente pretende ressaltar sua relevância. Acrescido ao modificador, há a expressão “preste atenção”, que ocorre antes do rótulo, com um caráter apelativo. A informação-suporte desse rótulo é tão essencial para o autor, que utiliza o recurso de destacá-la em itálico, o que contribui para orientar o leitor.

(70) Para que pudessem administrá-las com entusiasmo o rei concedeu-lhes **amplos privilégios**: podiam dar terras aos que quisessem cultivá-las, bastando que fossem cristãos; cabia-lhes a fundação de vilas e a nomeação de seus funcionários; exerciam a justiça com grandes poderes, pois podiam condenar à

---

<sup>28</sup> Grifo do autor.

morte os escravos e pessoas comuns; também aos nobres podiam punir do mesmo modo, desde que o crime fosse de heresia ou de traição.  
Borges Hermida (1961:54)

Já em (70) Borges Hermida (1961) aborda a questão das Capitánias Hereditárias. O rótulo *amplos privilégios* introduz para o leitor as fartas vantagens proporcionadas aos donatários do rei para que estes se interessassem mais pelas suas terras, dessa forma introduz um segmento tópico dentro do assunto em desenvolvimento.

(71) No regimento de 1548 determinava-se quais eram **as principais funções de todos os governadores gerais**: procurar ouro no interior, combater as tribos que se rebelassem, estimular a catequese, determinar com quanto cada colono deveria contribuir para a defesa da terra e ajudar as capitánias no que fosse necessário.

Assis Silva (1982:22)

O exemplo (71) insere-se em uma seção que fala sobre o primeiro governador geral – Tomé de Souza – e sobre o período da sua atuação. Dentro do tema desenvolvido, o rótulo *as principais funções de todos os governadores gerais* introduz um segmento tópico, tal como nos exemplos apresentados anteriormente.

(72) Observe **outra coisa fundamental**: na Europa, o capitalismo surgiu no interior da sociedade feudal. Nos EUA, ele surgiu numa sociedade formada por pequenos e médios proprietários rurais. No Brasil e na América Latina, o capitalismo se desenvolveu numa sociedade baseada no latifúndio e no trabalho forçado de negros e índios.

Schmidt (2003: 290)

No exemplo (72) acima, destacamos o aspecto organizacional do rótulo *outra coisa fundamental*. Trata-se de um rótulo prospectivo que claramente está adicionando mais um ponto a ser comentado e, ao mesmo tempo, unindo estas informações a outras. Isso ocorre devido à presença do pronome indefinido *outra*, que é responsável por interligar o que vai ser dito ao que já foi mencionado anteriormente. Portanto, em oposição aos exemplos anteriores, o rótulo, além de adicionar ideias, serve também para

interligá-las. Em acréscimo, observamos que esse papel do rótulo se destaca em Schmidt (2003), por ser o autor que mais emprega o pronome indefinido *outra*.

Já o rótulo retrospectivo, como já vimos, remete a uma porção textual antecedente, dizendo ao leitor como está deve ser interpretada e muitas vezes contribuindo para a interpretação de partes subsequentes também. Vejamos os exemplos abaixo:

(73) Grande parte dos negros e mulatos do Brasil vive em condições muito precárias. Na média, eles ganham salários menores e têm menos chances de estudar do que os “brancos”. Por que, mais de 100 anos depois da abolição da escravatura, continuam existindo **essas diferenças?**

Schmidt (2003: 283)

O rótulo *essas diferenças* insere-se no trecho que encerra o tópico, o qual comenta as condições de vida dos negros na atualidade em comparação ao período da escravatura. O rótulo retoma as informações precedentes nomeando-as pela primeira vez como *diferenças*. Vejamos outro exemplo:

(74) Naquela época, as elites do Brasil começaram a defender a idéia de que “para o Brasil tornar-se civilizado”, era necessário o embranquecimento da população. Por puro preconceito, acreditavam que os imigrantes europeus eram superiores por pertencerem a “raça branca”. **Essas idéias racistas** estavam muito em voga no final do século XIX.

Schmidt (2003: 287)

O rótulo *essas idéias racistas* faz parte do fecho do tópico que aponta as razões de os imigrantes nordestinos terem sido rejeitados como mão de obra na região sudeste. Repare que o rótulo, além de retomar as informações precedentes, explicita a avaliação negativa do autor sobre os fatos por intermédio do modificador – *racistas*. Observe o próximo exemplo:

(75) Ainda hoje, nas áreas de pequenas e médias fazendas do Sul do Brasil, as diferenças sociais são bem menos escandalosas que no Nordeste ou nas grandes cidades do Sudeste. As favelas que crescem atualmente em Porto Alegre, Florianópolis ou Curitiba são resultado do poder crescente dos latifundiários e da falta de novas terras para os moradores do campo (depois de um século, as famílias aumentaram um bocado, não é mesmo?). A partir **dessa constatação**, podemos refletir: será que a grande propriedade rural deve continuar intocada? A reforma agrária seria benéfica ou prejudicial para a sociedade brasileira atual?

Schmidt (2003: 286)

O parágrafo acima insere-se no tópico que trata da questão dos imigrantes no século XIX. Schmidt (2003), entretanto, busca sempre aproximar os conteúdos históricos com o que acontece na atualidade. O trecho acima exemplifica a questão ao introduzir questionamentos sobre a divisão de terras na região sul do nosso país. O rótulo em destaque também faz parte da finalização de uma ideia, como nos exemplos anteriores, mas, nesse caso, apenas da ideia desenvolvida nesse parágrafo. Nesses exemplos (73), (74) e (75), observamos que os rótulos retomam as informações desenvolvidas no texto, apontando para a reflexão final, portanto os rótulos estão inseridos no fecho do parágrafo ou da seção, como Conte (2003:185) assinala em “pontos nodais”.

Os rótulos em destaque nos exemplos abaixo estabelecem pequenas relações de alcance mais delimitado, ora retroativas (exemplo(76)), ora prospectivas (exemplo(77)), contribuindo para a coesão dentro do texto de forma mais localizada. Observe-se também que esses exemplos divergem dos apresentados anteriormente por não contribuírem para a introdução ou conclusão do tópico, e sim para o seu desenvolvimento.

(76) Quando D. Pedro I abdicou, não tinha o seu filho, D. Pedro de Alcântara, a idade exigida pela Constituição, que era dezoito anos, para exercer o govêrno. Também na Família Imperial não havia nenhum príncipe, com vinte e cinco anos, como estabelecia a lei, para ocupar o cargo de regente. **Nessas condições**, e ainda por determinação constitucional, devia-se proceder à formação de uma regência trina, escolhida entre os membros da Assembléia Geral (Câmara dos Deputados e Senado). Mas os congressistas estavam de férias, quando ocorreu a abdicação, e por isso a eleição foi feita, para um govêrno provisório, entre parlamentares, que se encontravam no Rio de Janeiro. Desse modo há uma Regência Trina Provisória e outra Permanente.

Borges Hermida (1961:162)

(77) As greves geralmente eram organizadas pelos sindicatos. Na República Velha, foram fundados inúmeros *sindicatos*<sup>29</sup>. Mas não era nada fácil organizar um sindicato, promover uma greve. Washington Luís, que foi presidente do Brasil de 1926 a 1930, cunhou **uma frase que ficou famosa**: “*A questão social é um caso de polícia*”<sup>30</sup>. Percebeu o que ele quis dizer? Que se os trabalhadores

---

<sup>29</sup> Grifo do autor.

<sup>30</sup> Grifo do autor.

estivessem passando fome e fizessem greve (“a questão social”), isso deveria ser resolvido pela polícia, que baixaria a paulada nos grevistas...

Schmidt (2003: 79)

No exemplo (76), observamos que o rótulo *nessa condição* assemelha-se de um conectivo textual, tal como assinalado por Conte (2003:190). A autora comenta que os encapsuladores anafóricos aproximam-se dos conectivos textuais, destacando, inclusive, que alguns nomes gerais participam da formação de conectivos da língua inglesa, como “the reason why.”<sup>31</sup> A autora lembra que os conectivos resultam de processos de gramaticalização.<sup>32</sup>

Com relação ao exemplo (77), o rótulo *uma frase que ficou famosa* adiciona mais um argumento ao desenvolvimento do tópico para que o leitor compreendesse a situação dos sindicatos naquele momento.

A partir da análise dos dados, identificamos três amplas funções que os rótulos exercem na organização tópica nos livros didáticos de História do Brasil:

1. Introdutor;
2. Continuador;
3. Concludor.

O rótulo exerce a função de *introdutor* quando o assunto a ser tratado no tópico surge após a sua ocorrência. Com relação aos livros didáticos de História do Brasil, o rótulo pode tanto introduzir um tópico quanto um segmento tópico. Destaca-se nessa função a contribuição do rótulo em introduzir as informações novas dentro do texto. Observamos em Bezerra (2004) que, dentre as funções que o rótulo desempenha na

---

<sup>31</sup> Também em Língua Portuguesa, temos *a razão pela qual*.

<sup>32</sup> “Gramaticalização leva itens lexicais e construções sintáticas a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas.” ( Martelotta *et al.*,1996)

organização tópica das cartas pessoais, está a de retomar um assunto que havia sido interrompido(reintrodutor). Essa função não ocorre no *corpus* em estudo atualmente, o que pode estar relacionado ao fato de que o livro didático de História do Brasil possui uma organização estrutural facilitadora, visando à utilização do aluno- público alvo (cf. cap. 3). Portanto, os tópicos são sempre introduzidos, desenvolvidos e concluídos dentro de cada seção, procurando evitar digressões.

Já na função que nomeamos como *continuador*, o rótulo opera pequenas relações locais, quer anaforicamente, quer cataforicamente, contribuindo para a coesão dentro do texto, sinalizando mudanças de direção ou adicionando argumentos. Por fim, temos a função de *concluidor* na qual se inserem os rótulos que faz parte do fecho do tópico ou do segmento tópico em desenvolvimento.

Vejamos a seguir na tabela (10) como os rótulos se distribuem pelas funções identificadas:

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Introdutor	22=28%	23=32%	68=33%	113
Continuador	29=37%	29=40 %	<b>99=47 %</b>	157
Concluidor	28=35%	20=28%	42=20%	90
Total	79	72	209	360

Tabela 10: Correlação entre o papel do rótulo na organização tópica e os autores analisados

Na tabela acima, observamos que há um relativo equilíbrio entre as funções de introdutor, continuador e concluidor. Destaca-se, entretanto, a função de continuador em Schmidt (2003) com 47%, pelo fato de ser o autor que produz os textos mais extensos (cf. tabela 1).

O uso de rótulos contribui, assim, na organização tópica dos livros didáticos de História do Brasil, porque fornece “pistas” ao leitor sobre a sua organização textual. O rótulo contribui para introduzir, desenvolver ou encerrar um tópico que está em andamento, como assinala Koch (2008:66):

...são frequentemente responsáveis pelo encadeamento tópico, bem como determinantes, muitas vezes, da própria paragrafação (cognitiva e/ou gráfica) do texto, visto que pode assinalar desvios e retomadas de tópico, quer o início de novas etapas na argumentação...

#### 4.2.3. Emprego dos rótulos e os tipos textuais

Nos livros didáticos de História do Brasil, *corpus* desta pesquisa, convivem vários tipos textuais. Vejamos um exemplo:

(78) O imperador D. Pedro II também era partidário da abolição, mas, para evitar a crise, que ela poderia provocar, preferia que fosse feita gradualmente. Já no fim da Guerra do Paraguai D. Pedro II encarregou Antônio Pimenta Bueno, Marquês de São Vicente, da redação de vários projetos abolicionistas que, entretanto, não foram aprovados.

Em 1871, quando estava no poder o gabinete conservador do Visconde do Rio Branco, José Maria da Silva Paranhos, o governo cogitou da libertação dos filhos de escravos. Com **esse propósito** redigiu-se um projeto de lei que no Parlamento foi vigorosamente combatido pelos partidários da escravidão. Rio Branco defendeu-o em memoráveis discursos, subindo à tribuna vinte e uma vezes, até que a 28 de setembro foi convertido na lei conhecida pelo nome de Ventre-Livre: seriam considerados livres todos os escravos nascidos a partir dessa data, o que lentamente extinguiu a escravidão.

Borges Hermida (1961:217)

O trecho acima começa com uma apresentação inicial sobre o assunto: a visão de D. Pedro II sobre a questão da abolição dos escravos. A partir da segunda oração, apresenta um conflito em relação ao que foi exposto, já que o imperador gostaria de um processo gradual. No entanto a partir do segundo parágrafo, inicia-se o relato de acontecimentos marcados por verbos no pretérito perfeito – *encarregou, cogitou,*

*redigiu, defendeu* – organizados em uma sequência cronológica - em 1871, 28 de setembro. Observemos outro exemplo de Borges Hermida (1961):

(79) Os esforços do presidente Washington Luís, para melhorar a situação financeira do Brasil, haviam sido anulados pela crise mundial de 1929. Nesse ano, os Estados Unidos, lutando com sérias dificuldades econômicas, suspenderam as compras de café, principal produto da exportação brasileira. Também a falta de consumidores para os artigos industriais determinou a paralisação das fábricas, acarretando o grave problema do desemprego. A situação do país era, portanto, favorável a um movimento revolucionário.

Quando se iniciou a campanha eleitoral, o governo apresentou como candidato à sucessão Júlio Prestes e a oposição, que havia fundado a Aliança Liberal, escolheu Getúlio Vargas, então presidente do Rio Grande do Sul. Além do apoio de Minas Gerais, contava Getúlio Vargas com o da Paraíba, onde governava João Pessoa, candidato da Aliança Liberal à vice-presidência da República.

O resultado da eleição foi favorável a Júlio Prestes, mas a oposição denunciou fraude no pleito. A agitação ainda mais se agravou quando, em julho de 1930, foi assassinado, por motivos políticos, João Pessoa. Afinal, em outubro irrompeu a revolução.

A maior força do movimento revolucionário estava no Sul e os revoltosos planejavam invadir São Paulo, fiel aos legalistas, para alcançar o Rio de Janeiro. Antes, porém, que **essa manobra** fosse executada, oficiais-generais da Marinha e do Exército resolveram depor o presidente para evitar maiores males ao país. Washington Luís foi preso, levado para o forte de Copacabana, de onde partiu para o exílio (24 de outubro de 1930). Faltavam apenas vinte e dois dias para concluir seu governo.

Vitoriosa a revolução, organizou-se uma Junta Governativa até que, em novembro de 1930, assumiu o governo do chefe do movimento vitorioso, Getúlio Vargas.

Borges Hermida (1961:250-51)

Temos acima a seção *A revolução de outubro* inserida no ponto de estudo que trata dos episódios posteriores à década de 30. Esse trecho se inicia com a constatação de que a crise de 1929 não permitiu a melhoria de nosso país, seguem-se, então, as causas externas e internas que favoreceram o movimento revolucionário, que será o tema desenvolvido no trecho. Nos dois parágrafos seguintes, observamos trechos narrativos que abordam a situação política do nosso país: início da campanha eleitoral, apresentação de Júlio Prestes à sucessão, fundação da Aliança Liberal, indicação de Getúlio Vargas, denuncia de fraude e assassinato de João Pessoa. No parágrafo subsequente, há uma sequência expositiva que aborda o movimento revolucionário, o

rótulo em destaque retoma esse trecho, identificando aquele movimento como uma *manobra*, antecedendo a solução que foi dada para evitar males ao Brasil.

Examinemos agora um trecho de Assis Silva (1982):

(80) No início do século XIX, o Brasil começou a sofrer pressões inglesas para acabar com o tráfico negreiro. Por duas vezes, o governo brasileiro se comprometeu com a Inglaterra em extinguir o tráfico negreiro, mas não cumpriu o compromisso. Foi então que a Inglaterra, em 1845, decretou o Bill Aberdeen.

Pelo Bill Aberdeen, a Marinha inglesa passava a ter o direito de aprisionar qualquer navio negreiro. Os traficantes perderiam navios, as cargas e seriam julgados na Inglaterra.

O que os ingleses pretendiam, com **esta luta**, era transformar os negros escravos em assalariados. Se os negros fossem assalariados, poderiam comprar e assim aumentariam os mercados consumidores dos produtos ingleses.

Assis Silva (1982:33)

Como afirmamos anteriormente, as sequências textuais se sucedem e se mesclam dentro dos textos. No trecho acima, ao apresentar o que era a Bill Aberdeen, há uma transição de um trecho narrativo a um expositivo.<sup>33</sup> Assis (1982) inicia seu texto com uma localização temporal, o que marca sua preocupação em situar o seu leitor sobre o momento histórico de que está tratando ( no início do século XIX), então desenrolam-se ações que ( marcadas por verbos no pretérito perfeito) culminam na Bill Aberdeen. A seguir, há uma exposição com um detalhamento do alcance do Bill Aberdeen. O rótulo **esta luta** insere-se neste segundo trecho encapsulando a porção textual precedente, apontando para a conclusão que se segue. Vejamos outro exemplo do autor:

(81)Diante da possibilidade de uma guerra civil, Deodoro renunciou e entregou o poder para o Vice-Presidente, o Marechal Floriano Peixoto.

Floriano assumiu a presidência da República apoiado numa forte ala militar florinista e nas oligarquias estaduais antideodoristas, o que lhe dava uma força de poder que o seu sucessor não possuía.

Com a ascensão de Floriano ao poder, foi suspensa a dissolução do Congresso e foram depostos todos os governadores que haviam apoiado o golpe de Deodoro.

**Essa repressão, desencadeada no momento inicial do seu governo**, era importante para garantir a sobrevivência política de Floriano, que julgou

---

<sup>33</sup> Embora pudéssemos notar um matiz argumentativo no uso da hipotética ao final do período.

necessário governar pela força, pois eram grandes e muitos os problemas nacionais.

Assis Silva (1982:49-50)

Nos primeiros parágrafos, observamos que Assis Silva (*op.cit.*) privilegia os personagens: Deodoro e Floriano, e as ações por eles praticadas: renunciar, entregar, assumir, suspender e depor. O rótulo *essa repressão desencadeada no momento inicial do seu governo* insere-se em um trecho expositivo que cumpre o papel de avaliar o trecho retomado pelo rótulo. A seguir temos um exemplo de Schmidt (2003):

(82) “Era uma vez uma princesa boazinha, chamada Isabel. Ela ficou com tanta pena dos negrinhos que resolveu acabar com a escravidão, assinando a Lei Áurea”.

Todos os brasileiros já ouviram **essa história**, não é mesmo? Mas será que a escravidão só acabou por causa do gesto generoso da princesa? Pense um pouco. Na época da Lei Áurea, houve inúmeras fugas de escravos, com plantações incendiadas e capatazes esfaqueados. Os abolicionistas tinham jornais, faziam comícios reunindo milhares de pessoas, escondiam escravos foragidos. Será mesmo que a escravidão só terminou por causa da Lei Áurea? No Parlamento, havia debates todos os dias entre deputados e senadores abolicionistas e escravistas. Cada um apresentava um argumento a favor ou contra a escravidão. Uns falavam da situação da economia, outros discursavam sobre os direitos à liberdade e havia ainda os que se reportavam aos sentimentos cristãos. Com tanta gente mobilizada em torno **do assunto**, dá para acreditar que a abolição foi obra de uma única pessoa? Pense bem, amigo leitor.

Schmidt (2003:283)

Observamos em Schmidt (2003) que o tópico principal é introduzido por uma pequena narrativa.

Era uma vez uma princesa boazinha, chamada Isabel. Ela ficou com tanta pena dos negrinhos que resolveu acabar com a escravidão, assinando a Lei Áurea.

O uso da expressão “era uma vez” identifica a abertura da narrativa, acrescido do fato de haver uma personagem princesa que é caracterizada como boazinha, remetendo-nos às narrativas tradicionais – contos de fadas – e comprometendo parte da credibilidade da história.

Assim, esta pequena narrativa é utilizada pelo autor para mostrar ao leitor como a História era contada de forma fantasiosa, o que conduziria a conclusões equivocadas,

segundo sua visão. Dessa forma, podemos supor que ao apresentar os fatos como uma história, criando esse rótulo – **essa história** –, o autor contrapõe sua visão da história do Brasil à que usualmente é contada, o que podemos perceber por intermédio das perguntas que se sucedem no parágrafo:

Todos os brasileiros já ouviram **essa história**, não é mesmo? Mas será que a escravidão só acabou por causa do gesto generoso da princesa?

A primeira pergunta retoma a pequena narrativa apresentada no parágrafo anterior. O rótulo **essa história** indica como o leitor deve entender o texto anterior. E, ao mesmo tempo, reativa na memória do leitor, de maneira crítica, a forma pela qual esse conteúdo foi tratado anteriormente. Já a segunda pergunta lança a dúvida sobre a história contada, ironizando a atitude tomada pela princesa. Além disso, funciona como premissa para os argumentos apresentados a seguir, que questionarão o fato de a abolição da escravatura ser vista como um ato generoso de uma única pessoa.

Essas duas perguntas não serão respondidas ao longo do texto, funcionando como uma provocação ao leitor, como nos diz Schmidt no Manual do Professor (2003:15):

No nosso texto, as perguntas são muito freqüentes. Esse recurso não só torna mais leve a escrita, mais próxima do leitor, como estimula a indagação, faz do aluno um participante ativo da compreensão do texto. A pergunta estimula a curiosidade, a percepção do “puxa, nunca tinha pensado nisso”, do “será que é mesmo assim?”

Frank (1990) assinala que o uso de perguntas retóricas é um recurso persuasivo utilizado pelo produtor do texto e, acrescenta ainda que o leitor é capaz de discernir as perguntas que serão respondidas das que não serão. De Nicola (2008:183) acrescenta que esse tipo de pergunta, direcionada, neste caso, ao leitor, “o torna participante do

desenvolvimento argumentativo por meio da antecipação de dúvidas, da provocação de reflexões, de afirmações indiretas.”

Será mesmo que a escravidão só terminou por causa da Lei Áurea?

Após os argumentos apresentados – fugas de escravos, comícios dos abolicionistas e debates no parlamento – que sustentam a posição do autor de que a abolição não foi um ato de uma pessoa, há, então, a conclusão, que também será introduzida por uma pergunta:

Com tanta gente mobilizada em torno **do assunto**, dá para acreditar que a abolição foi obra de uma única pessoa?

A conclusão acima retoma o tema desenvolvido por intermédio do rótulo **o assunto**. Ressalte-se que o autor utiliza um nome geral – **assunto**. Apesar disso, envolve uma subjetividade, já que representa uma escolha única, como nos sinaliza Koch (2008:67):

Todos os rótulos contêm algum grau de subjetividade, pois no momento em que o produtor, ao rotular segmentos textuais, constrói um novo objeto de discurso ele procede a uma avaliação desses segmentos e escolhe aquele rótulo que considera adequado para a realização de seu projeto de dizer. Mesmo no caso dos rótulos tidos como ‘de conteúdo’, há sempre uma escolha entre diversas possibilidades e esta será significativa em maior ou menor grau. (...) Por exemplo, o fato de o produtor rotular o conteúdo que está sumarizando como fato, episódio, ocorrência, evento, cena, constitui sempre uma opção que, embora possa parecer ‘neutra’, não deixa de ser significativa.

Ambos os rótulos empregados no trecho destacado não envolvem um grande esforço cognitivo por parte do leitor, o que pode ter sido proposital, já que o texto é destinado a jovens em processo de formação intelectual e o seu produtor se preocupa em utilizar uma linguagem próxima à do leitor, como observamos no capítulo 3.

Maia (1996:8) em dissertação sobre o uso de perguntas em textos científicos de divulgação extraídos da Revista Ciência Hoje Para Crianças (SBPC) diz:

Uma das hipóteses levantadas para justificar o interesse dos alunos [pela revista] seria o fato de os artigos evitarem o tom “sério” e formal dos livros didáticos e procurarem utilizar um estilo mais informal, mais adequado ao tipo de audiência, buscando por vezes estabelecer um diálogo com o leitor, sem perder de vista na nossa percepção, o caráter informativo e mesmo científico.

Diferentemente dos outros livros que compõem o *corpus*, Schmidt (2003) procura “fugir” do “tom ‘sério’ e formal dos livros didáticos”, conforme os exemplos acima comprovam (cf. também cap.3) e o próprio autor explicita no Manual do professor, com o objetivo de aproximar-se do seu público leitor, tal como os artigos analisados por Maia (1996).

O teor argumentativo do trecho é perceptível, seguindo-se Bronckart (2007), pela contestação de Schmidt (2003) da versão “oficial” da história e o encaminhamento no sentido de buscar a adesão do leitor à mesma posição.

Observe a seguir outro trecho de Schmidt (2003:107):

(83) Do Brasil, Cabral seguiu para a Índia, seu principal objetivo. Mas os árabes já estavam informados do sucesso de Vasco da Gama e, então, pressionaram as autoridades indianas a não comerciarem com os portugueses. Quando Cabral chegou à Índia, teve a amarga surpresa. Os indianos não queriam comerciar. Preferiam os mercadores árabes. E agora? O que fazer? Viajar tanto tempo para nada? Mas Cabral tinha **um “argumentozinho diplomático” sutil**. Apontou os canhões de sua esquadra para a cidade de Calicute. Em seguida, foi conversar com o rajá (rei) de Cochim. Tomou algumas autoridades como reféns e ameaçou matá-las, caso as exigências portuguesas não fossem aceitas. Os indianos concluíram então, graças aos “argumentos” apresentados por Cabral, que seria menos arriscado se continuassem a comerciar com os portugueses.

Schmidt (2003:107)

O estilo de Schmidt (2003) rompe com uma tradição de mostrar a História de uma forma romanceada, pronta para o aluno. Nesse trecho por exemplo, Schmidt (2003) utiliza-se de ironia para mostrar como se deu o estabelecimento do comércio entre Portugal e Índia. Ao iniciar seu texto, o autor narra o que aconteceu entre a saída de Cabral do Brasil e a sua chegada à Índia. Nesse ponto do texto o autor introduz três perguntas retóricas: *E agora? O que fazer? Viajar tanto tempo para nada?* O rótulo *um*

“argumentozinho diplomático” sutil é responsável por explicitar o tom irônico adotado por Schmidt (2003) para abordar o assunto, pois nas orações subsequentes perceberemos que, na verdade, Cabral não se utilizou de um argumento que possa ser considerado “diplomático”, nem tampouco “sutil”. A partir de uma pequena narrativa, sabemos que Cabral apontou canhões para a cidade e manteve em seu poder autoridades sob a ameaça de matá-las, convencendo os indianos a comerciar com os portugueses. Esse trecho nos permite mostrar como é sutil a passagem de um tipo textual a outro, pois, ao mesmo tempo que apresenta os fatos, o autor os utiliza para provar seu argumento.

Apesar da heterogeneidade e da dificuldade em segmentar os tipos textuais nos livros didáticos, buscamos, na análise dos dados, identificar a sequência textual em que o rótulo está inserido. Como muitas vezes observamos uma transição sutil na sequência textual utilizada pelo produtor do texto, consideramos como critério, nesta análise, para identificação do tipo textual o parágrafo (no sentido tipográfico) em que o rótulo está inserido.

Na tabela a seguir, observamos a correlação entre os autores e uso dos tipos textuais.

	Borges Hermida	Assis Silva	Schmidt	Total
Narrativo	<b>61=78%</b>	16=22%	5=2%	68
Expositivo	18=22%	<b>54=75%</b>	54=26%	140
Argumentativo	0=0%	2=3%	<b>150=72%</b>	152
Total	79	72	209	360

Tabela 11: Correlação entre os autores e tipos textuais empregados.

Na tabela (11), como exemplificado ao longo da seção, vemos que os tipos textuais se mesclam dentro dos livros didáticos analisados<sup>34</sup>. Entretanto, em cada autor predomina uma tipologia: Borges Hermida (1961) ao construir seu texto privilegia as datas e os personagens históricos, ingredientes da narração, Assis Silva (1982) está focado em transmitir o conteúdo de um tema de maneira objetiva e clara, predominando a exposição de ideias e Schmidt (2003) apresenta os temas de forma a convencer o aluno de que a visão tradicional da História é uma forma equivocada de abordar o conteúdo, contestando-a diretamente ou indiretamente através da ironia<sup>35</sup>. Para o autor, destaca-se a necessidade de o aluno refletir, e não aceitar os fatos como “prontos e acabados”. Devido a esse constante questionamento da abordagem dos fatos históricos, há em seu texto o predomínio de sequências argumentativas.

Autores que se dedicam ao estudo do fenômeno linguístico da rotulação (Francis([1994] 2003), Carvalho (2005) e Koch (2008)) demonstram em seus trabalhos que é comum encontrarmos os rótulos em sequências argumentativas por contribuírem para o desenvolvimento dos argumentos dentro do texto. Ao longo da nossa análise, constatamos que a maior incidência de rótulos coincide com a sequência predominante em cada autor. Dessa forma, mostramos que o rótulo também pode ocorrer em outras sequências discursivas, que não a argumentativa, nesses casos atuando na progressão e na organização textual.

---

<sup>34</sup> As sequências descritivas não foram tratadas independentemente, porque estavam sempre atreladas às narrativas.

<sup>35</sup> O autor destaca o seu enfoque como o mais adequado.

#### 4.2.4. Papel avaliativo dos rótulos

Koch (2005:35) ressalta que uma das funções das formas nominais, dentre elas os rótulos, é “...imprimir aos enunciados em que se inserem, bem como ao texto como um todo, orientações argumentativas conforme a proposta enunciativa do seu produtor.” No exemplo abaixo (84), o autor do texto comenta sobre modificações ocorridas na economia brasileira. Tais comentários são introduzidos pelo rótulo avaliativo *mudanças extraordinárias*. A seleção do modificador, nesse caso, desempenha um papel fundamental ao desenvolvimento do tópico, já que por seu intermédio o leitor consegue antevê a opinião do produtor do texto, podendo ficar mais atento.

(84) Aos poucos, aconteciam **mudanças extraordinárias** na economia e na sociedade brasileira. Durante três séculos, a economia foi baseada no trabalho escravo. No final do século XIX, os escravos foram substituídos por trabalhadores livres.

Essa mudança teve também uma formidável conseqüência. Raciocine. Qual é o tipo de sociedade onde a maioria das pessoas é livre, vive de salários e trabalha para uma empresa particular (uma fazenda, um banco, uma loja etc.)? Exatamente: a sociedade capitalista.

Schmidt(2003: 290)

No próximo exemplo (85), temos um nome-núcleo genérico: *aspecto*. O uso de termos genéricos, como sinaliza Koch (2004:250), é muito comum na língua falada, mesmo entre falantes da norma culta. A autora credita essa preferência ao fato de que na fala o planejamento e a verbalização são quase simultâneos, de forma que seria menos custoso recorrer a um termo mais acessível. Apesar de o *corpus* em análise tratar-se de língua escrita, acreditamos que, devido ao público alvo (estudantes do ensino fundamental), há vários rótulos com nomes-núcleo genéricos. No entanto, há no exemplo em tela, um componente avaliativo, representado pelo modificador *importante*. Mais uma vez, destaca-se, assim, o papel do modificador:

(85) Perceba **um aspecto importante**: os italianos e os alemães que foram para o Sul tiveram o privilégio de ir para a única região onde ocorreu distribuição de terras.

Schmidt(2003:286)

Conte (2003:177) adiciona que o fato de o nome-núcleo do sintagma nominal ser axiológico, possibilita que o encapsulamento seja uma forma poderosa de manipulação do leitor, porque o texto oferece uma avaliação dos fatos. Observemos os exemplos (86), (87) e (88):

(86) Portugal não tinha condições econômicas suficientes para estabelecer, sozinho, uma empresa açucareira no Brasil. Era preciso muito dinheiro para montar a moenda, para fabricar o açúcar, comprar escravos, transportar os colonos brancos, comprar navios e sustentar o trabalhador até o açúcar dar lucro.

Diante **dessas dificuldades**, os portugueses recorreram aos holandeses, que financiaram as despesas, mas fizeram algumas exigências, tais como o direito de refinar e negociar o açúcar, isto é, fazer o comércio do produto nos mercados consumidores europeus.

Assis Silva (1982:43)

(87) Para os aristocratas, era importante que o Imperador assumisse a chefia do governo brasileiro.

Só havia um problema: o Imperador era menor de idade e, de acordo com a Constituição brasileira, não podia governar o país.

O que fazer? Simples! Deram um jeitinho!

Em julho de 1840, perguntaram ao menino se ele queria ser Imperador em dezembro, quando faria quinze anos, ou se queria já. O menino respondeu: eu quero já; então, deram-lhe a maioridade.

Os principais responsáveis por **este golpe** foram os progressistas, que pretendiam derrubar os regressistas do poder e assumir o controle político do país.

Assis Silva (1982:16)

(88) Em 1777, Espanha e Portugal assinaram outro tratado de limite: o Tratado de Santo Idelfonso. Por este tratado, a Espanha recuperou a Colônia de Sacramento e tomou Sete Povos das Missões.

Portugal só se recuperou **deste prejuízo** em 1801, com a assinatura do Tratado de Badajós.

Assis Silva (1982:65)

Nesses exemplos, temos nomes nucleares que introduzem uma avaliação sobre os fatos apresentados anteriormente. No entanto, percebemos que o contexto nos três exemplos era favorável à ocorrência desses nomes-núcleo: em (86) no contexto a que se refere o nome-núcleo temos a apresentação da difícil situação econômica de Portugal, já

em (87) Assis Silva (1982) emprega um tom irônico ao nos contar sobre como D. Pedro II assumiu o governo ainda com 14 anos e em (88) a assinatura do tratado fez com que o Brasil perdesse áreas do território, o que é negativo para uma nação.

Podemos perceber, dessa forma, que o caráter avaliativo do rótulo não reside apenas no nome-núcleo ou no modificador, mas também no contexto em que o rótulo se insere. Segundo Koch (2004:256), a maior parte dos rótulos encerra um valor persuasivo, ou seja, os rótulos podem orientar o interlocutor na direção de certas conclusões:

(89) A notícia da vitória do PRP caiu como uma ducha de água fria no meio da população. As pessoas diziam: “Mas que desgraça, no meio dessa crise econômica, a oligarquia paulista mais uma vez vai mandar no Brasil? Será que nunca deixaremos de sustentar esses cafeicultores?”

Nas cidades, a vida piorava. Muitos operários ficaram desempregados. Os sindicatos se agitavam. Os comunistas ganhavam mais adeptos. Diante **desse quadro**, Antonio Carlos Andrada, líder do PRM, declarou: “Façamos a revolução antes que o povo a faça.”

Schmidt (2003: 141)

Apesar de o rótulo *desse quadro* não ser avaliativo, retoma uma porção precedente do texto que mostra ao leitor a situação brasileira naquele momento: crise, desemprego, agitação dos movimentos sindicais e o comunismo ganhando força. Esse conjunto de informações orienta o leitor à conclusão desejada: os políticos decidem pela revolução, porque diante do que estava acontecendo, logo o povo a faria.

Segundo Koch (2008), os rótulos podem contribuir na orientação argumentativa de um texto, como mostramos nos exemplos acima, porque são um recurso que favorece a explicitação do ponto de vista do produtor do texto. A autora acrescenta ainda que cada tipo de rótulo imprime ao texto em que está inserido um grau de argumentatividade distinto, ou seja, há rótulos que podem ser vistos como aparentemente neutros e outros que denotam uma elevada carga de argumentatividade.

## 5. Considerações Finais

Esta pesquisa analisou o uso de sintagmas nominais não específicos que atuam como rótulos (Francis([1994] 2003)), ou seja, expressões que exigem uma realização lexical no seu contexto. O rótulo, assim, remete a porções de texto de extensões variadas, contribuindo simultaneamente para a coesão e a organização textual.

Utilizamos um *corpus* de língua escrita, constituído de livros didáticos de História do Brasil de três períodos distintos. O critério utilizado para a escolha dos livros foi o fato de terem sido ou serem amplamente adotados pela rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Analisamos, então, os seguintes livros: *História do Brasil*, de Borges Hermida (1961), *História do Brasil*, de Assis Silva (1982) e *Nova História Crítica*, de Schmidt, (2003). Dada a diversidade de extensão e abrangência dos capítulos, a partir da leitura inicial, o material foi reorganizado em dez grandes temas (descobrimiento do Brasil, colonização, entradas e bandeiras, revoltas anticoloniais, escravidão, independência do Brasil, primeiro império, período regencial, segundo império e república), nos quais identificamos 360 SNs que funcionavam como rótulos.

Tais rótulos foram analisados quanto à forma e à função, buscando-se sempre correlacioná-las aos diferentes períodos, numa perspectiva que podemos caracterizar como sociofuncionalista. Em relação ao aspecto formal, verificamos a constituição do rótulo e o aspecto semântico dos nomes-núcleo. Em raros casos, o nome-núcleo ocorreu sem determinante ou modificador, pois, como pudemos observar, tanto o determinante quanto o modificador adicionam informações ao nome-núcleo do rótulo, sendo, então uma escolha que reflete no âmbito gramatical aspectos comunicativos.

Na ampla categoria dos determinantes (cf. cap. 4), os numerais e os pronomes indefinidos destacam-se como organizadores textuais. Os numerais, na maioria das vezes, fazem parte da configuração de rótulos prospectivos e fornecem pistas ao leitor sobre a organização textual, explicitando transições entre as partes do texto. Dentre os pronomes indefinidos, destaca-se o uso do pronome *outra* nos rótulos prospectivos. Nesses contextos, além de introduzir as informações novas, o pronome serve para interligar as informações dentro do texto, unindo o que foi dito ao que será dito.

Na discussão sobre a escolha do definido e do demonstrativo como determinantes, guiamo-nos pelas propostas de Conte (2003), Apothéloz & Chanet (2003), Castilho (1993) e Paredes Silva & Martins (2008) e Paredes Silva (2009). Em nosso *corpus*, observamos que os demonstrativos têm um papel de destaque nas rotulações anafóricas, devido principalmente ao caráter dêitico que põe em evidência as transições dentro do texto. O uso da determinação demonstrativa pelos autores, dessa forma, pode ter como objetivo auxiliar a interpretação do texto pelos jovens leitores. Já o definido, ao ser empregado nas rotulações catafóricas, introduz o assunto a ser desenvolvido nas orações subsequentes e indica que o leitor já possui um conhecimento prévio sobre o que será tratado.

Além dos determinantes, o nome-núcleo do rótulo pode ser acompanhado de modificadores que adicionam um teor axiológico ou especificam o nome-núcleo do rótulo. No primeiro caso, o modificador pode imprimir uma avaliação, positiva ou negativa, que explicita uma opinião do autor. Fica evidente, nos exemplos analisados, que essa avaliação resvala sobre todos os itens que constituem o SN, porque o rótulo atua como uma unidade.

Apesar da relevância dessa função, o uso de modificadores nos livros didáticos em análise despertou outra questão: a escolha dos adjetivos. Na maioria dos casos,

observamos que o modificador selecionado (*interessante, importante etc*) não adicionava tanto conteúdo ao nome-núcleo como se era de esperar. Em outros casos, constata-se que o modificador tem um caráter especificador, ou seja, contribui descrevendo ou delimitando o nome-núcleo do rótulo, sem, no entanto, avaliá-lo.

Em relação à natureza semântica do nome-núcleo, os rótulos analisados foram agrupados em três categorias semânticas: *nomes gerais, nomes de eventos, processos e ações e nomes metalinguísticos*. Em nossos dados, a maioria dos rótulos concentra-se entre os nomes gerais em todos os autores analisados. Tal escolha, em parte não nos surpreende, pois outras análises de diferentes corpora já apontaram na mesma direção (Bezerra 2004, Paredes Silva & Martins 2008, Carvalho 2005, entre outros). Em nosso caso, reiteramos a correlação entre essa preferência e o gênero livro didático, que se caracteriza por usar o discurso pedagógico de forma a facilitar a recepção dos conteúdos pelos alunos. Dentro da classe dos nomes gerais, observamos também, que em Schmidt (2003) há ocorrência, por exemplo, do nome-núcleo *coisa* que, além de possuir uma semântica vaga e imprecisa, é próprio de uma linguagem mais informal, o que se contrapõe à expectativa de que não haveria, por ser um texto escrito na esfera acadêmica, traços de informalidade. Segundo o autor, a utilização de uma linguagem coloquial, próxima à linguagem do aluno, tornaria seu texto mais acessível. Por fim, notamos que a utilização de termos metalinguísticos é proporcionalmente crescente em relação aos períodos estudados, refletindo talvez a maior preocupação dos autores em sinalizar para o aluno como interpretar partes do texto.

A segunda parte da análise explorou os aspectos funcionais dos rótulos: a possibilidade do rótulo de retomar ou apontar as informações dentro do texto, seu papel na organização do discurso e a correlação entre os tipos textuais e o uso dos rótulos, bem como o seu papel avaliativo.

Como já mencionado anteriormente, ao remeter a porções textuais, que podem ser de dimensões variadas, o rótulo pode ser prospectivo ou retrospectivo. O rótulo retrospectivo retoma as informações antecedentes, apresentando-as como novo objeto de discurso, que dá nova roupagem a informações velhas. Por outro lado, os rótulos prospectivos adiantam as informações ao leitor, sendo, por excelência, introdutores de informações novas. A questão do direcionamento dos rótulos está atrelada a capacidade de veicularem tanto as informações velhas, bem como as novas. Nos dados analisados, notamos, ao longo dos períodos analisados, um declínio no uso de rótulos anafóricos: enquanto Borges Hermida (1961) é o autor que mais emprega rótulos anafóricos, Schmidt (2003) usa mais rótulos catafóricos.

Partindo da constatação de que o rótulo pode funcionar como um organizador discursivo, pois tem a capacidade de remeter a porções textuais, vimos que, no gênero livro didático, os rótulos contribuem para a progressão dos assuntos abordados. O gênero livro didático requer um planejamento prévio: em função dos assuntos, o texto é dividido em capítulos, que se subdividem em seções. Em cada seção, o assunto é introduzido, desenvolvido e concluído, não havendo espaço para digressões, por exemplo. Esse planejamento visa a garantir uma melhor recepção das informações por parte do leitor.

Dentro do universo do livro didático de História do Brasil investigado, o rótulo exerce três papéis organizacionais no texto, tomando-se como referência o parágrafo: introdutor, concluidor e continuador. Quando introdutor, as informações são desenvolvidas após a sua ocorrência – predominando nesse caso rótulos prospectivos introduzidos por artigos definidos ou indefinidos; na função de concluidor faz parte da finalização do parágrafo em que se insere – predominando rótulos retrospectivos, com determinantes demonstrativos; já na função de continuador, o rótulo opera relações

localizadas no desenrolar do texto, retomando ou predizendo. Repare que todas essas funções são importantes dentro do livro didático, porque ao sinalizar as partes do texto para o aluno, o autor facilita a localização das informações, consideradas como essenciais para a interpretação do conteúdo abordado no capítulo.

Buscamos, ainda, identificar os tipos textuais em que os rótulos se inserem. No material analisado, alguns tipos textuais convivem: narrativo, expositivo, argumentativo, por exemplo. A partir da quantificação dos dados, pudemos verificar que em cada período (representado por um livro didático) prevalecia em um tipo textual. Em Borges Hermida (1961) a maior parte dos rótulos estão inseridos em sequências narrativas, em Assis Silva (1982) em sequências expositivas e em Schmidt (2003) em sequências argumentativas, que, coincidentemente, são as que predominam em cada autor, respectivamente. Considerando estritamente a questão das tipologias textuais, nossa análise evidencia que os rótulos também podem ocorrer em outros tipos textuais, nestes casos contribuindo principalmente para a organização textual.

Por outro lado, destaca-se também a importância do caráter avaliativo da expressão nominal rotuladora, já que é um recurso de manipulação do leitor, que pode ser expressa tanto pelo nome-núcleo, quanto pelo modificador, como assinalado anteriormente. Além disso, acrescentamos que o contexto em que o rótulo se insere também pode propiciar a construção do valor axiológico desejado pelo produtor do texto.

A partir da comparação dos livros didáticos de História do Brasil analisados, considerados representativos de suas respectivas épocas, notamos que, em linhas gerais, apesar de possuírem uma organização estrutural semelhante, comum aos livros didáticos, vêm sofrendo mudanças. Borges Hermida (1961) emprega uma linguagem culta, com um evidente distanciamento do leitor; Assis Silva (1982) já utiliza períodos e

parágrafos mais curtos e um vocabulário mais acessível ao leitor e Schmidt (2003) busca explicitamente uma interação com o leitor, que pode ser percebida, por exemplo, por intermédio de expressões como: *amigo leitor* e *você*. Além disso, emprega em seu livro uma linguagem coloquial, entremeada de gírias. Independentemente dessas diferenças, os rótulos inserem-se nesses contextos, contribuindo para a introdução e retomada de informações, a preservação da continuidade textual, a organização textual e a avaliação de porções textuais, tanto em sequências narrativas, como em expositivas e argumentativas.

Esta análise nos suscita novas reflexões sobre o uso dos rótulos. Por exemplo, teriam os rótulos o mesmo comportamento dos livros didáticos de História do Brasil voltados para o Ensino Médio? E em livros didáticos de outras disciplinas que promovem a leitura, como a Geografia, por exemplo?

Espera-se, de alguma forma, que esta tese tenha contribuído para os estudos da referenciação e de sua relação com gêneros e tipos textuais, ao descrever e analisar a constituição e o funcionamento dos rótulos nos livros didáticos de História do Brasil.

## 6. Referências

ADAM, Jean Michel. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

APOTHELOZ, D. & CHANET, C. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, M., BIASI-RODRIGUES, B; CIULLA, A. (orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, p.131-76, 2003.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. *Lexical Signalling: A Study of Unspecific Nouns in Book Reviews*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 1996.

AZEREDO, José Carlos de. O texto suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos(orgs.). *Estratégias de Leitura*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.13-26, 2006.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BASTOS, L. C.; PEREIRA, M.G.D.; FERNÁNDEZ, M. O. Coisas sobre a palavra coisa. In: STACZEK, J.J.(editor). *On Spanish, Portuguese and Catalan linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1985.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, Gabrieli Pereira. *A coesão lexical através de SNs em cartas pessoais*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.208-236, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivos*. 2ª Ed. São Paulo: Educ, 2007.

CARREL, P. Cohesion is not coherence. *TESOL QUARTELY*, v.16, p. 479-88, 1982.

CARVALHO, M. A. F. de. *O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigo de opinião*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2005.

CASTILHO, A. T. Os mostrativos no português falado. In: CASTILHO, A. T. *Gramática do português falado*(org.). Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: FAPESP, p.119-147, 1993.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, nº 44, jan/jun, p.105-18, 2003.

\_\_\_\_\_. As nomeações em diferentes gêneros textuais. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, nº 41, jul/dez, p.127-140, 2001.

CONTE, M. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. , RODRIGUES, B & CIULLA, A (orgs.).*Referenciação*. São Paulo: Contexto, p.177-190, 2003.

DE NICOLA, J. *Português: ensino médio*. v.2. São Paulo: Scipione, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, Malcolm. *Advances in Written text analysis*. London: Routledge, p.83-101, 1994./ Trad. Monica Cavalcante *et al.*;revisão Alena Ciulia. In: CAVALCANTE, M., RODRIGUES, B & CIULLA, A (orgs.).*Referenciação*. São Paulo: Contexto, p.191-228, 2003.

FRANK, J. You call that a rhetorical Question? Forms and Functions of Rhetorical Questions in Conversation. *Journal of Pragmatics* 14 , p.723-738, 1990.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. O discurso como objeto-de-discurso em expressões nominais anafóricas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, nº 44, jan/jun, p.93-103, 2003.

JUBRAN, C. *et al.* Organização Tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Ed. da UNICAMP/FAPESP, v.3, pp.61-74, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Investigações Linguística e Teoria Literária*. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/UFPE v. 21, nº 2, julho de 2008 – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

\_\_\_\_\_.Rotulação: uma estratégia textual de construção do sentido.In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.61-72, 2008.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E.M.; BENTES, A. C.(orgs.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, p. 33-52, 2005.

- \_\_\_\_\_. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: Negri, Lígia; Foltran, Maria José e Oliveira, Roberta Pires de.(orgs.) *Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Editora Contexto, p.244-262, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2003<sup>a</sup>.
- \_\_\_\_\_. Que é língua? In: XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, p.123-129, 2003b.
- \_\_\_\_\_. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, nº 41, jul/dez, p.75-89, 2001.
- \_\_\_\_\_. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In: *Produção Textual: interação, processamento, variação*. Natal: Editora da UFRN, p. 68-80, 1999<sup>a</sup>.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997<sup>a</sup>.
- \_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_.& Elias, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_.& Elias, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_.& TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_.& MARCUSCHI, Luis Antonio. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, 14 n. especial, p.169-190, 1998.
- \_\_\_\_\_.& FÁVERO, L. L. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAPA, M.R. *Estilística da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: Acadêmica, 1970.
- LOBATO, L. M. P. *Sintaxe Gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Virgília, 1986.
- LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Chile: Editora América do Sul LDA, 1988.
- MACHADO, Anna Raquel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, J.L.; Bonini, Adair; Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.237-259, 2005.

MAIA, C. L. do P. *O uso de perguntas em textos científicos de divulgação para crianças*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MARCUSCHI, B. & COSTA VAL, C. Gêneros textuais no espaço extra-escolar e na sala de aula. In: *Na ponta do lápis*. São Paulo, n° 9, jun, p. 8-9, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Raquel; Bezerra, Maria Auxiliadora(orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 3ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2005.

\_\_\_\_\_. Atos de referenciação na interação face a face. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n° 41, jul/dez, p.37-54, 2001.

\_\_\_\_\_. *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais*. XVII Jornada do Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste. UFC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente*. Texto apresentado no Encontro sobre Lingüística da UFJF. Juiz de Fora, 1998.

\_\_\_\_\_. & KOCH, I. G.V. Estratégias de referenciação e progressão referencial em língua falada. In: ABAURRE, M.B.M. & RODRIGUES, A.C.S. (orgs.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp, v.8, p.31-56, 2002.

MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J. & CEZARIO, M.M. O paradigma da gramaticalização. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J. & CEZARIO, M.M.(orgs). *Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M., RODRIGUES, B & CIULLA, A (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, p. 17-52, 2003.

MOUNIN, G. *Los problemas teóricos de La traducción*. Madrid: Editorial Gredos, 1971.

OLIVEIRA, Kátia Regina P. M. Q. *Manuais Didáticos de História: concepção, linguagem e imagens*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2005.

*Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Rótulos em artigos de opinião e notícias jornalísticas. In: CAVALCANTE, M.M.; BRITO, M.A.P. e FILHO, V.C.. *Anais do Encontro Internacional de Texto e Cultura*. Fortaleza: Edições UFC, p.5927-39, 2009.

\_\_\_\_\_. *Gêneros e tipos de texto: problemas de superposição e segmentação*. Palestra apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP- Araraquara, outubro de 2005.12 p. mimeo

\_\_\_\_\_. Gêneros e tipos textuais: o caso da carta pessoal. *Terceira Margem* 4, p.176-182. Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Letras, 1997<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Forma e função nos gêneros de discurso. Número especial da revista *ALFA*, v. 41, p. 79-98, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ao correr da pena: aspectos da organização tópica em cartas pessoais. In: HEYE, J. (org.) *Flores Verbais*. Rio de Janeiro: Editora 34/ Nova Fronteira, p.231-246, 1995.

\_\_\_\_\_. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

\_\_\_\_\_. & MARTINS, A. P. M. O uso de SN's definidos vs. demonstrativos como rótulos em entrevistas jornalísticas. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística(UFRJ)*,v.4, p.39-58, 2008.

PEREIRA, Cilene da Cunha; RIGONI, Maria Cristina; PINILLA, Maria da Aparecida M. de; INDIANI, Maria Thereza. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para o ensino de leitura. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos(orgs.). *Estratégias de Leitura*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.27-58, 2006.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura *bom, bem, olha, ah*, no português culto falado. In: NEVES, Maria Helena de Moura(org.). *Gramática do Português Falado*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, p. 259-296, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhatin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.152-183, 2005.

RONCARATI, C. A subjetividade do demonstrativo na mídia jornalística. *Investigações Linguística e Teoria Literária*. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/UFPE v. 21, nº 2, julho de 2008 – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

\_\_\_\_\_. Os mostrativos na variedade carioca falada. In: PAIVA, M.da C. & DUARTE, M. E. L. *Mudança lingüística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, p.139-157, 2003.

SILVA, G. M.O. & MACEDO, A.T. M. Análise sociolingüística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, A. T.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M.C. *Variação e Discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.11-49, 1996.

ZAMPONI, Graziela. *Processos de referência: anáforas associativas e nominalizações*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2003.

### ***Corpus***

ASSIS SILVA, Francisco de. *História do Brasil*. v.1-2. São Paulo: Editora Moderna, 1982.

BORGES HERMIDA, Antônio José. *História do Brasil: para a quarta série ginásial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SCHMIDT, Mario Furley. *Nova História Crítica* .v.1-4. São Paulo: Nova Geração, 2003.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)