

SINTAGMAS NOMINAIS COMO RÓTULOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL

Gabrieli Pereira Bezerra¹

INTRODUÇÃO

O uso de sintagmas nominais inespecíficos é uma das estratégias de referenciação empregadas pelo produtor de um texto. Este trabalho pretende identificar e analisar sintagmas nominais não específicos que, para terem seus significados explicitados, remetem ao contexto, podendo 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. Esses SNs² são chamados por Francis (1994) de *rótulos*. Observemos o exemplo a seguir:

- 1) A escravidão estimulou **pensamentos racistas**. Os brancos olhavam para a situação dos escravos e chegavam a uma conclusão absurda: “Eles

¹ Vera, você esteve presente em anos muito especiais da minha vida e me ajudou a ser uma estudante melhor, uma professora melhor e, principalmente através das inúmeras lições de vida, uma pessoa melhor. Fica para sempre a amizade.

² A partir de agora, utilizaremos SNs por sintagmas nominais.

foram escravizados porque são seres humanos inferiores aos europeus.”
(SCHMIDT, 2003, p. 214)³

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.⁴

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 (2003a, p. 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”.

Neste trabalho, buscamos, ao mesmo tempo, correlacionar o uso dessa estratégia à análise dos tipos textuais, pois a escolha do rótulo a ser empregado pode estar relacionada à sequência textual em que o rótulo está inserido.

Teremos, portanto, a seguir uma revisão dos conceitos teóricos, bem como algumas considerações sobre o corpus e, por fim, a análise dos rótulos, correlacionando-os aos tipos textuais presentes nos livros didáticos de História do Brasil analisados.

REVISÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Rotulação

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.

Para os autores funcionalistas Halliday e Hasan (1976), 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.

³ Nos exemplos retirados do corpus desta pesquisa, encontra-se em negrito somente o rótulo em análise.

⁴ Apothéloz e Chanet (2003) introduzem o termo *informação-suporte*. Para os autores, o termo se refere à proposição recuperada pela operação discursiva à qual designam de nomeação.

Essa visão, embora ainda tenha defensores, principalmente entre os semantistas, como Mounin (1971), tem sido reformulada por aqueles que veem a linguagem como uma atividade interacional (Koch, 2009, 2008, 2005, 2004, 2003a, 2003b, 2001, 1999; Marcuschi, 2008, 2001, 1999, 1998; Mondada e 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 e 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, p. 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 (2009, 2008, 2005, 2004, 2003a, 2003b, 2001, 1999) 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.

O uso de SNs não específicos é uma das estratégias de referenciação que Francis (1994) 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 distintivo 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, p. 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. Vejamos alguns exemplos:

- 2) 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, p. 290)

- 3) 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, p. 288)

Os rótulos nos exemplos acima remetem a outras partes do cotexto para terem seus significados compreendidos. Enquanto no exemplo (2), 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 (3) o rótulo *esse sistema* tem seu sentido explicitado em oração precedente, exercendo a função de anáfora.

Além da capacidade intrínseca, apresentada 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 (2003a) também acrescenta que os rótulos desempenham ainda uma função cognitivo-discursiva relevante, porque, ao remeter à informação-suporte, resumizam-na apresentando sua função predicativa.

Considerando o aspecto semântico, Francis (1994) 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 (1994) 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 linguageiras relacionam-se a algumas atividades linguageiras 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, p. 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 (2003a, p. 87), as rotulações enquanto expressões referenciais definidas podem ser assim constituídas:

- Determinante + Nome
- Determinante + (Modificador) + Nome + (Modificador)

Podemos acrescentar uma terceira possibilidade às estruturas acima, já observada em Bezerra (2004), em que o nome-núcleo aparece sem determinante, conforme podemos observar no esquema a seguir:

- Nome

A escolha dos determinantes e dos modificadores é importante também, porque acrescenta significados ao nome-núcleo. Podem funcionar como determinantes: artigos, pronomes e numerais; e como modificadores: o adjetivo, o sintagma preposicionado e a oração relativa.

É interessante acrescentar que o uso de rótulos, segundo Francis (1994), é um recurso de coesão lexical muito comum em textos escritos de natureza argumentativa.

Gênero do 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 Marcuschi (2008): 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.

O termo gênero, tal como empregado na Linguística hoje em dia, 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 União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Bakhtin (2003, p. 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 (2003a, p. 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 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, p. 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 (1997a), 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, centração 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 texto.

Segundo Adam (1992, *apud* Bronckart, 2007), 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.

Diferente da sequência narrativa, Adam (1992, *apud* Bronckart, 2007) resalta 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) acrescentam 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, p. 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, p. 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 – por exemplo, Adam (1992, *apud* BRONCKART, 2007) – 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 (1997a, 1997b), nesse tipo textual o foco está no processo e nas partes 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 (1997a, 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. 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.

Aos conceitos de gênero textual e tipo textual, acrescenta-se ainda a noção de *domínio discursivo*. Marcuschi (2008, p. 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 atual, 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 e Costa Val (2008, p. 9) “trabalhar adequadamente um gênero seria levar os alunos a considerar seu suporte, sua esfera de circulação e os leitores a que se dirigem”.

CORPUS E METODOLOGIA

O corpus deste artigo é constituído de livros didáticos de História do Brasil, os quais abrangem três períodos: início da década de 1960 (pré-regime militar), década de 1980 (período do regime militar)⁵ e século XXI. Todos esses livros foram amplamente adotados na rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, o

⁵ O regime militar tem início em 1964 e se estende até a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985.

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 adequarem aos debates em torno do ensino de língua materna, às contribuições trazidas pelos PCNs, bem como aos subsídios fornecidos pelas avaliações sistemáticas do MEC,⁶ consideramos pertinente analisar um corpus constituído por livros didáticos de História do Brasil,⁷ 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.

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 1960, adotamos o livro *História do Brasil*, de autoria do professor Antônio José Borges Hermida, editado no ano de 1961 pela Companhia Editora Nacional. Quanto à década de 1980, o livro adotado é *História do Brasil*, do professor Francisco de Assis Silva, publicado no ano de 1982 pela Editora Moderna. No período atual, analisaremos a obra *Nova História Crítica*, de Mário Furley Schmidt, de 2003.

Nesse corpus, foram identificados trezentos e sessenta sintagmas nominais que funcionam como rótulos os quais foram submetidos a uma análise qualitativa e quantitativa para que pudéssemos melhor examinar a correlação entre o emprego dos rótulos e os tipos textuais em que se inserem.

ANÁLISE DOS DADOS

O emprego dos rótulos e os tipos textuais

Nos livros didáticos de História do Brasil, corpus deste trabalho, convivem vários tipos textuais. Vejamos um exemplo:

⁶ Ministério da Educação e Cultura.

⁷ Os PCNs de História ressaltam que um dos objetivos do ensino de História é o contato com o texto.

- 4) 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, p. 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):

- 5) 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). Falta-vam 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, p. 250-251)

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, denúncia 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):

- 6) 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, p. 33)

Como afirmamos anteriormente, as sequências textuais se sucedem e se mesclam dentro dos textos. No trecho acima, ao apresentar o que era a lei Bill Aberdeen, há uma transição de um trecho narrativo a um expositivo.⁸ Assis Silva (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 lei Bill Aberdeen. A seguir, há uma exposição de ideias com base no que foi apresentado inicialmente. O rótulo *esta luta* insere-se nesse segundo trecho encapsulando a porção textual precedente, apontando para a conclusão que se segue. Vejamos outro exemplo do autor:

- 7) 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 necessário governar pela força, pois eram grandes e muitos os problemas nacionais. (ASSIS SILVA, 1982, p. 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):

- 8) “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

⁸ Muito embora pudéssemos notar um aspecto argumentativo na hipotética.

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. (SCHIMIDT, 2003, p. 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 de história.

Assim, essa 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 essa pequena história, contada pelo produtor do texto e nomeada através do rótulo *essa história*, é utilizada para contrapor sua visão da história do Brasil à que usualmente é contada, o que podemos perceber por intermédio das perguntas que iniciam o parágrafo seguinte: “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 nomear 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 (2003, p. 15) no *Manual do Professor*:

No nosso texto, as perguntas são muito frequentes. 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, p. 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”.

É o que se nota, por exemplo, nesta pergunta: “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, p. 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 resumizando 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.

Maia (1996, p. 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 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.

Diferente dos outros livros que compõem o corpus, Schmidt (2003) procura “fugir” do “tom ‘sério’ e formal dos livros didáticos”, conforme os exemplos acima comprovam, provavelmente 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) à 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, p. 107):

- 9) 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, p. 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”, 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 dos 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 discursiva utilizada pelo produtor do texto, consideramos como critério para identificação do tipo textual, nesta análise, 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.

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

Tabela 1 – Correlação entre os autores e tipos textuais empregados

Na Tabela 1, como exemplificado ao longo da seção, vemos que os tipos textuais se mesclam dentro dos livros didáticos analisados.⁹ 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.¹⁰ 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; Carvalho, 2005; Koch, 2008) demonstram em seus trabalhos que é comum encontrarmos os rótulos em sequências argumentativas por

⁹ As sequências descritivas não foram tratadas independentemente, porque estavam sempre atreladas às narrativas.

¹⁰ O autor destaca o seu enfoque como o mais adequado.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos a estratégia chamada por Francis (1994) de rotulação, a partir de um corpus de livros didáticos de História do Brasil. Observamos que, no material analisado, alguns tipos textuais convivem: narrativo, expositivo e 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, nesses casos contribuindo principalmente para a organização textual.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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, 2005, p. 208-236.

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

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

CAVALCANTE, M. M. As nomeações em diferentes gêneros textuais. **CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, nº 41, Campinas, jul/dez2001, p. 127-140.

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

FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, Malcolm. **Advances in Written text analysis**. London: Routledge 1994, p. 83-101.

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

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

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.

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

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (orgs.) **Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Editora Contexto, 2004, p. 244-262.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2003a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Que é língua? In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. São Paulo: Parábola, 2003b, p. 123-129.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 4, Campinas, jul/dez, 2001, p. 75-89.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. *In: Produção Textual: interação, processamento, variação*. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 68-80.

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*. nº 9, São Paulo, jun, 2008, p. 8-9.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Atos de referenciação na interação face a face. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 41, Campinas, jul/dez, 2001, p. 37-54.

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

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

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, 2003, p. 17-52.

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

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Gêneros e tipos textuais: o caso da carta pessoal. **Terceira Margem** 4, Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Letras, 1997a, p. 176-182.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Forma e função nos gêneros do discurso. **ALFA**, v.41, n. especial, 1997b, p. 79-98.

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, 2006, p. 27-58.

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

CORPUS DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL

ASSIS SILVA, Francisco de. **História do Brasil**: Império e República. 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**. São Paulo: Nova Geração, 2003.

