

O PAPEL DOS SNs NA REFERENCIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO TÓPICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

*Talita Moreira de Oliveira*¹

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, investiga-se como o conteúdo científico é apresentado no livro didático (LD), quais as estratégias adotadas pelos autores para garantir o desenvolvimento dos tópicos discursivos e a continuidade referencial.² Nesse sentido, analisamos a organização tópico-discursiva dos textos principais de

¹ Vera Paredes entra na minha vida em 2005-2 e, com ela, nasce meu amor pela Linguística. No semestre seguinte, em 2006-1, começo a iniciação científica. Entre 2008 e o início de 2010, sou sua orientanda de mestrado. Em 2012 e 2013, como professora substituta na Faculdade de Letras/UFRJ, eu e Vera éramos vizinhas de salas de aula. Entre uma aula e outra, conseguíamos, eventualmente, encaixar um café ou, quando o tempo permitia, um almoço para colocar a conversa em dia. E, em um desses almoços, veio o convite para o doutorado. Iniciei o doutorado em 2014. No início de 2018, eu e minha eterna orientadora e querida amiga, encerramos mais um ciclo. Vera, muitíssimo obrigada pela paciência, pela generosidade e por me inspirar não apenas como profissional, mas como ser humano tão admirável. É uma honra poder estar ao seu lado há tantos anos aprendendo muito além do que está nos livros.

² O presente capítulo é uma parte da pesquisa desenvolvida ao longo do meu Doutorado, defendido em 2018, que resultou na Tese “*O papel dos SNs na referenciação e organização tópica em livros didáticos de História: comparação entre três níveis*”.

LDs de História, destinados a alunos de diferentes séries, e a contribuição do referente/tópico – manifestado através de Sintagmas Nominais (SNs), um dos principais elementos organizadores da sequência tópica – na coesão do texto.

Nas seções seguintes, temos a revisão teórico-metodológica, a descrição do corpus, a discussão dos resultados e as considerações finais. As referências bibliográficas encerram este capítulo.

REVISÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Linguística Textual

A Linguística Textual (LT) ultrapassa a barreira de unidades menores de análise, como sintagmas e frases isoladas, por exemplo, ao eleger o texto como objeto de análise. O texto é definido como uma unidade linguística de sentido “preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida” (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 8). Para que essa unidade, de qualquer extensão, seja um texto é preciso ter textualidade. Entendem-se por textualidade as características que permitem que o texto seja reconhecido como tal pela comunidade linguística. Segundo Koch e Travaglia (*op. cit.*), a coerência propicia a textualidade. Um dos elementos da coerência que contribui na conversão de um amontoado de palavras em uma unidade de sentido é a coesão.

Segundo Halliday (*in* HALLIDAY; HASAN, 1985), as relações semânticas, ou relações de sentido, são a base da coesão, e é através delas que o texto adquire textura. A fim de garantir essa textura, o falante/escritor faz uso de recursos coesivos gramaticais (como a referência, a substituição e a elipse) e lexicais (tais como a repetição, a sinonímia e a antonímia, entre outros). Para o autor, a textura está relacionada à percepção de coerência do ouvinte.

As propriedades da coesão e da coerência se correlacionam. Pode-se observar tal correlação, por exemplo, na relação entre a organização textual, no plano da coesão, e o domínio extralinguístico, na coerência. A forma como o falante/escritor organiza os elos coesivos de ordem variada, como cada referente será introduzido e retomado, é determinada pelo conhecimento de mundo que ele supõe compartilhar com seu público-alvo – caso tal conhecimento não seja considerado, a compreensão do texto pode ser comprometida. Koch (2015) destaca que “a coesão *não* é condição necessária nem suficiente da coerência, já que esta não se encontra *no* texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa” (p. 54).

Koch (*op. cit.*), citando o trabalho de Beaugrande e Dressler (1981), menciona, além da coesão e coerência, outras propriedades presentes na construção do sentido: situacionalidade (influência da situação comunicativa tanto na produção quanto na recepção do texto), informatividade (como as informações – previamente introduzidas ou não – são distribuídas no texto), intertextualidade (como o texto em questão dialoga com os textos já conhecidos pelos envolvidos na sua produção/recepção), intencionalidade (as intenções comunicativas do autor) e a aceitabilidade (como o leitor/ouvinte recebe o texto). Conforme exposto pela autora, a coesão e a coerência seriam critérios “centrados no uso”, enquanto os demais citados seriam “centrados no usuário” (p. 45).

Bentes (2006) enfatiza que “considerar as condições de produção e recepção dos textos significa, então, passar a encarar o texto não mais como uma estrutura acabada (produto), mas como parte de atividades mais globais de comunicação” (p. 254). Koch (2015) reforça que o ouvinte/leitor também exerce um papel ativo na construção da compreensão do texto, pois as informações contidas no texto se ligam ao seu conhecimento prévio. Segundo a autora, o autor do texto pressupõe que o leitor/ouvinte possui determinado conhecimento prévio e, por isso, não haveria a necessidade de ser tão explícito, uma vez que seu interlocutor seria capaz de construir a interpretação do texto. Para que isso ocorra, o interlocutor recorreria às inferências.

O texto pode assumir diferentes formas, dependendo da intenção comunicativa do falante/escritor, dos participantes envolvidos e do meio em que ocorre a interação, por exemplo. Dentre as diversas maneiras possíveis, o texto seguirá as características do gênero mais adequado à situação comunicativa em que for utilizado. Discutiremos melhor o conceito de gênero na subseção seguinte.

A concepção de gênero segundo a Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional aborda a relação entre a linguagem e sua função social; a linguagem é entendida como prática social – seria influenciada pelas relações sociais e moldada pelo contexto social. Podemos entender que a parte “funcional”, como esclarecem Bawarsh e Reiff (2013), refere-se àquilo que a linguagem é capaz de fazer em certos contextos, enquanto o “sistêmico” está relacionado à estrutura (ou organização) da linguagem para que a parte “funcional” possa ser realizada – como a linguagem se organiza para ser capaz de exercer determinada função dentro de um contexto específico.

Halliday (*in* HALLIDAY; HASAN, 1985) propõe que traços do contexto, como a relação entre os participantes envolvidos (relação), qual o tipo de

atividade (campo) e o canal em que a interação ocorre (modo) determinam como o texto se apresentará (registro); do mesmo modo, traços dos textos ajudam a identificar o contexto.

As variáveis relação, campo e modo, introduzidas por Halliday, se relacionam a um conceito apresentado por Hasan (*in* HALLIDAY; HASAN, 1985): configuração contextual (doravante CC). A CC pode ser entendida como os valores das variáveis relação, campo e modo atuando em conjunto, de forma que a CC seja capaz de precisar quais elementos são obrigatórios ou opcionais, onde e com que frequência devem ou podem ocorrer em determinado texto. A presença de todos os elementos obrigatórios em uma ordem definida não só inclui o texto em questão em um gênero, mas também nos faz interpretar tal texto como completo ou incompleto.

Dentro da mesma CC, é possível encontrar textos com elementos obrigatórios e opcionais em variadas ordens. Podemos entender a noção de Estrutura Potencial de Gênero (EPG) como a descrição dos componentes necessários em um texto disponível em uma CC específica; os textos podem variar, mas a variação ocorre dentro das possibilidades estabelecidas pela EPG.

O gênero livro didático

Antes de tentar classificar o LD, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos importantes para compreender a falta de consenso ao tentar defini-lo: as noções de gênero, suporte e domínio discursivo.

Bakhtin (1986) afirma que toda comunicação se faz através de um gênero, este concebido como textos presentes no dia a dia facilmente identificáveis por possuírem propriedades sociocomunicativas específicas com conteúdos, composição e estilo característicos. Definição bem parecida com a encontrada em Marcuschi (2008), que descreve os gêneros textuais como

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (p. 155).

Para Marcuschi (2008), o suporte é entendido como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Já os domínios discursivos são, conforme define Marcuschi (2002), “práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros

textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.” (p. 22 e 23). De acordo com o autor, esses domínios favorecem discursos bem específicos – o domínio religioso, por exemplo, origina os gêneros sermão, novena, ladainha etc.

Segundo Marcuschi (2008) e Costa (2014), o LD não deve ser considerado um gênero. Costa (*op. cit.*), por exemplo, não inclui “livro didático” em seu *Dicionário de gêneros textuais*. Para Marcuschi (*op. cit.*), o LD seria um suporte “com características muito especiais” (MARCUSCHI, 2008, p. 179).

Já Bunzen (2005, 2005a), Rodrigues (2005, p. 169) e Bezerra (2010, p. 36) afirmam que o LD seria um gênero secundário (gênero mais complexo, presente em situações mais formalizadas). Bunzen (2005) defende, em sua dissertação de mestrado, que o LD de Língua Portuguesa seria um gênero secundário “que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s)” (p. 18).

Enquanto os autores acima defendem que o LD seja um gênero secundário, Martins (2006) considera o LD como “artefato cultural” (p. 117) e o texto didático um “gênero híbrido, que se constitui a partir de ressignificações do discurso científico, didático e cotidiano” (p. 125), definição semelhante à de Braga e Mortimer (2003).

Outra possibilidade é a de considerar o LD como um macrogênero. O macrogênero pode ser entendido, conforme a definição apresentada por Martin (2006), como aquele formado a partir da combinação de gêneros “elementares” (p. 29).

A partir dos conceitos apresentados, consideramos o LD de História como um macrogênero. Pertencendo ao domínio discursivo instrucional/educacional (Marcuschi 2008), o LD de História é capaz de alinhar elementos, verbais e não verbais, presentes no capítulo, de forma que o resultado seja um texto uniforme e os conceitos apresentados estejam acessíveis ao jovem leitor.

Uma vez que definimos uma posição sobre o que é o livro didático, interessa-nos saber como a informação é apresentada no material estudado. Para isso, investigamos como ocorre o desenvolvimento de determinados temas (tópicos) e a contribuição da continuidade referencial nesse sentido.

Tópico discursivo

Em “Organização tópica da conversação” (JUBRAN; URBANO *et al.*, 1992), o Grupo de Organização Textual-Interativa do projeto de Gramática do Português Falado (PGPF) apresenta o tópico discursivo como unidade de análise

e busca delimitar as unidades tópicas em um diálogo (o que no Projeto NURC é identificado como D2 – diálogo entre dois informantes) bem próximo de uma conversa não monitorada, com raras interferências da entrevistadora, do Projeto NURC/SP.

No texto, somos apresentados à seguinte definição de tópico:

O tópico decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições. (p. 361; grifo nosso).

Em 2006, Jubran volta a tratar da noção de tópico discursivo. A autora, sempre tendo como referência a língua falada, argumenta que o turno de uma conversa não deveria ser tomado como unidade de análise, uma vez que sua produção é resposta a um elemento do turno anterior, capaz de dar continuidade referencial e tópica. Presume-se que os tópicos desenvolvidos no diálogo se sucedam de modo que a coesão e a coerência sejam mantidas. Assim, o tópico discursivo como unidade discursiva de análise não se restringe ao turno, já que o mesmo conjunto de tópicos pode permear diversos turnos ao longo da conversa. Ao transpormos essa concepção para a escrita, tal unidade de análise, por sua vez, não se restringiria ao limite da frase, mas, sim, teria a possibilidade de estender-se a porções de textos maiores, como uma sequência de parágrafos, por exemplo.

Segundo os trabalhos citados, o tópico discursivo possui duas propriedades definidoras: a centração e a organicidade. Na centração, temos a referencialidade textual; na organicidade, a ordenação dos diferentes tópicos que compõem o texto.

Jubran (2006) destaca que a função interacional não é exclusiva dos gêneros orais, mas inerente a todos os textos – o falante ou escritor, no momento de produção do seu texto, levará em consideração seu destinatário, seja o ouvinte ou o leitor pretendido. Ao incluir a função interacional, associada à função referencial, as propriedades da centração ganham um novo significado. Considerando essa visão de interação, a autora apresenta uma reformulação dos 3 traços referentes à centração:

- a) a *concernência* – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que

- promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal;
- b) a *relevância* – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;
 - c) a *pontualização* – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais. (JUBRAN, 2006, p. 35).

A organicidade é a propriedade responsável pela estruturação tópica, em como os segmentos tópicos se associam, estabelecendo relações hierárquicas (distribuição vertical) e lineares (distribuição horizontal). Essas relações podem ser representadas através de organogramas. Na distribuição vertical, no topo da hierarquia, encontra-se aquele tópico mais abrangente, o supertópico, seguido, nas camadas inferiores, por tópicos mais específicos até chegar à camada mais baixa, os subtópicos, quando não é possível esmiuçar mais o tema abordado. Em relação à distribuição tópica linear, a evolução de um tópico dentro da mesma camada hierárquica é provocada ou pela continuidade dos segmentos tópicos ou pela descontinuidade – ruptura ou retomada de um tópico anterior.

Em cada tópico, ainda se observa uma organização interna com marcadores indicando o começo, o meio e o fim, sendo possível identificar quais as estratégias, como repetições, paráfrases etc., adotadas pelo falante/escritor na construção textual. As estratégias para introdução e manutenção do referente/tópico no tópico discursivo serão demonstradas na seção seguinte.

Tópico/referente

Na visão tradicional, como relatam Cunha e Cintra (1985), um referente (uma entidade) uma vez introduzido no discurso, pode ser retomado pelo mesmo nome, por pronome ou mesmo ser omitido. Porém, para Paredes Silva (2007), esta seria

uma visão simplista da referência, porque faz pensar em entidades discretas existentes no mundo, que receberiam uma espécie de “etiqueta” na língua. Na linguística contemporânea, a questão é colocada de outro modo: não se trata da representação de entidades do mundo na língua, mas do processo de constituição de entidades no discurso. Desse modo, a questão da alternância nome-pronome-zero ganha outra dimensão, que não a estritamente gramatical. A segunda menção de um referente deixa de ser apenas uma retomada para ser parte do processo de construção discursiva, sendo uma de suas funções categorizá-lo (p. 626).

Dessa maneira, o termo referenciação, ao invés de referência, se adequaria melhor a essa nova visão em que a ideia de “representação de entidades do mundo na língua” é substituída pela de “processo de constituição de entidades no discurso” (PAREDES SILVA, 2007). Nas palavras de Mondada e Dubois (2003):

as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação (p. 17).

Cavalcante *et al.* (2014) mencionam que, nos textos escritos, em que a interação com o leitor não é feita durante a produção, a negociação ocorreria, por parte do escritor, ao antecipar ou projetar seus leitores pretendidos. O escritor precisaria fazer ajustes em seu texto de modo que fosse bem recebido pelos leitores, ou, como os autores dizem, “para que seu texto seja considerado pertinente e coerente” (p. 38). Tal objetivo determinará como será feita a construção referencial, como os referentes serão representados e quais processos de referenciação, como as recategorizações, por exemplo, serão adotados na organização do fluxo de informação.

Segundo Koch e Elias (2015), há três estratégias de referenciação envolvidas na construção dos referentes textuais (p. 125): a introdução (construção), a retomada (manutenção ou progressão) e a desfocalização.

A introdução ocorre quando temos a primeira menção ao objeto de discurso, que fica em foco no modelo textual. De acordo com as autoras, o referente textual pode ser totalmente novo no texto (ativação não ancorada) ou associado a alguma informação já presente no texto ou no contexto (ativação ancorada). Nesse caso, o falante/escritor poderá lançar mão de diferentes recursos, como anáforas indiretas, anáforas associativas e encapsuladores, na construção do objeto de discurso.

Uma vez que o referente foi introduzido, ele pode ser retomado para continuar em foco no modelo textual. Nessa segunda estratégia de referenciação mencionada por Koch e Elias (*op. cit.*), o falante/escritor pode fazer uso de pronomes e expressões nominais (definidas e indefinidas).

A desfocalização ocorre quando um novo objeto discursivo é introduzido, passando a ser o foco. O referente que estava em foco anteriormente continua disponível na memória dos interlocutores, sendo possível acioná-lo quando for necessário.

Cavalcante *et al.* (2014) esclarecem que a diferença entre a anáfora direta e a indireta é, respectivamente, poder ou não retomar o mesmo referente. Lé (2012) propõe, considerando os seis subtipos de anáforas indiretas apresentadas por Marcuschi (2005), uma nova classificação das anáforas indiretas reagrupando os subtipos em três tipos principais:

- a) Anáforas associativas: baseadas em papéis temáticos do verbo, baseadas em relações semânticas inscritas nos SNs, ativadas por esquemas cognitivos ou modelos mentais, ativadas por modelos do mundo textual;
- b) Anáforas pronominais esquemáticas: anáfora pronominal sem antecedente explícito;
- c) Encapsulamentos anafóricos: nominalizações; rótulos (LÉ, 2012, p. 31).

Os processamentos anafóricos e os de referência indireta promovem continuidade temática ou referencial. Para Marcuschi (1999), é essencial entender que um texto constrói-se e desenvolve-se com base na progressão tópica e na progressão referencial. Bezerra (2003) esclarece que a progressão referencial diz respeito à cadeia referencial, ou seja, à introdução, manutenção e retomada dos referentes, e a progressão tópica diz respeito ao tópico discursivo tratado ao longo do texto. Porém, Marcuschi (*op.cit.*) explica que a continuidade referencial contribui para o desenvolvimento de um tópico, mas a presença de um tópico, apesar de oferecer condições, não é capaz de garantir a continuidade referencial.

Ao tratar do princípio da informatividade, adotaremos a classificação de Prince (1981). A autora apresenta um modelo³ sobre a natureza da informação em que uma entidade pode ser nova (aquela que é introduzida pela primeira vez no discurso), evocada (em bases textuais ou com base na situação) ou inferível (informação possível de se depreender por raciocínio lógico).

Diferentes autores exploraram em seus estudos a relação entre a posição do SN na sentença e o estatuto informacional. Prince (1981, 1992) constatou que sujeitos canônicos (antepostos ao verbo) tendem a representar informações velhas. Chafe (1987) propõe que o ponto de partida geralmente é um referente evocado, presente na memória recente, o que o autor chamou de “Restrição do Ponto de Partida Leve”. Segundo os resultados de Wasow e Arnold (2003), os falantes iniciariam seus discursos com constituintes mais fáceis de produzir e

³ Segundo o modelo apresentado por Prince (1981), as entidades novas, inferíveis e evocadas se subdividem em novas ancoradas/não ancoradas, inferíveis incluídas/não incluídas e evocada textualmente/situacionalmente. Para o presente trabalho, adotamos apenas a distinção entre nova/inferível/evocada.

compreender, enquanto os mais difíceis seriam introduzidos mais tarde – SNs curtos com referentes evocados seriam compreendidos de maneira mais fácil e, por isso, apareceriam no início da sentença, enquanto haveria uma tendência de SNs longos com referentes novos encerrando-a.

Antes de passarmos para a análise dos resultados, se faz necessário especificar o material analisado.

DESCRIÇÃO DO CORPUS

O presente trabalho consiste em uma análise de corpus, sendo este composto por quinze LDs de História, 5 de cada nível, de diferentes editoras, destinados aos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A amostra é composta por edições recentes – publicadas entre os anos 2006 e 2016 – e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).⁴

Limitamos a análise a um tema de cada livro por entendermos não se fazer necessário o uso de todo o livro, a partir da constatação de certa recorrência na composição dos capítulos. Os temas escolhidos estão distribuídos em capítulos (ou partes de capítulos) sobre “As civilizações da Mesopotâmia” – LDs do 6º ano do EF –, “A Primeira Guerra Mundial” – LDs do 9º ano do EF – e “A Segunda Guerra Mundial” – LDs do 3º ano do EM. Buscamos traços comuns entre os temas. Assim, nos três níveis, os temas tratam de conflitos/disputas territoriais envolvendo várias nações.

Nas três amostras desta pesquisa, os livros investigados possuem uma linguagem clara, simples e impessoal, mas é possível observar algumas diferenças em relação à forma como os tópicos são menos ou mais desenvolvidos, ou seja, apresentados de maneira mais breve ou mais detalhada.

A composição do capítulo, como um todo, se assemelha a uma página da web, em que o aluno tem disponíveis diversos links, podendo acessá-los quando quiser – o que aproximaria o livro do que lhe é mais familiar atualmente: a

⁴ O PNLD é um programa do governo responsável por fornecer os livros didáticos (além de outros materiais de apoio, como dicionários e obras literárias) adotados nas escolas públicas nas três etapas do ensino básico: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A cada ano, o PNLD avalia os livros destinados a um dos níveis mencionados. As editoras inscrevem as coleções para serem analisadas e apenas aquelas que atendem os critérios impostos pelo PNLD são aprovadas. As escolas recebem um Guia do Livro Didático com as coleções aprovadas. Cada escola tem autonomia na escolha dos livros. Os livros distribuídos nas escolas públicas são adquiridos com verba do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

página da web. Ao longo do texto, sempre há remissão a outras partes do capítulo. Todos os elementos que envolvem o texto principal têm a finalidade de contribuir para o desenvolvimento daquele tópico, de motivar o interesse do leitor, mas é o texto principal o responsável por conduzir o tema. Por isso, é nele que nos concentramos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Organização tópica

Nos LDs analisados, os textos possuem uma apresentação semelhante (além do texto principal, a presença de imagens e *boxes* com informações adicionais opcionais e sem uma ordem fixa), mas diferem em relação a quais pontos são abordados e quão desenvolvidos eles são. Mesmo havendo variação na extensão dos textos analisados dentro de cada amostra, observamos um aumento no volume de texto⁵ à medida que o LD se destina a alunos mais experientes.

Mesmo cada livro possuindo uma maneira própria de abordar os temas (desenvolvendo mais cada tópico ou sendo mais sucinto), foi possível identificar traços recorrentes nos textos analisados:

- Comparação com conteúdos abordados nos livros anteriormente;
- Palavras-chave que se repetem ao longo do texto;
- Indicações para orientar a leitura através de pequenas sequências injuntivas: “veja ilustração na página 97”, “como se pode ver na figura abaixo”, “como veremos a seguir”, “veja o boxe”, “veja o mapa da página ao lado”, “veja o Algo a mais a seguir” etc.;
- Estratégias para destacar/enfatizar: “o primeiro código escrito de leis de que se tem notícia”, “o maior”, “o mais importante”, “o mais famoso deles” etc.;
- Estratégias para esclarecer/elucidar: “ou seja”, “isto é”, “isso queria dizer o seguinte”, “por exemplo” etc.;
- Estratégias para dar credibilidade aos fatos relatados, à semelhança de um “argumento de autoridade”, seja mencionando especialistas de forma mais vaga (“pesquisadores europeus”, “arqueólogos e historiadores”, “Para alguns analistas”) ou mais específica (“segundo o historiador e

⁵ Para comprovar tal observação, foi feito o somatório do número de palavras dos 5 LDs que compõem cada nível – 6º ano do EF: 7.900 palavras; 9º ano do EF: 12.502 palavras; 3º ano do EM: 17.629 palavras.

general soviético Dmitri Volkogonov”, “o militar e arqueólogo inglês Henry Creswicke Rawlison”, “Georg Friedrich Grotefend, secretário da Biblioteca Imperial de Goettingen (Alemanha)”); seja mencionando pesquisas/estudos (“Estudos recentes”, “Documentos da época”, “Segundo alguns cálculos”);

- Estratégias para envolver o leitor: através do uso de perguntas (“Como fazer para proteger as plantações?”) e do uso da segunda pessoa (“conforme você observou no mapa do “Olho mágico”).

Assim como foi observado em Jubran et al. (1992) em relação à troca de turnos na conversa espontânea, no texto escrito, na transição de uma seção para outra, observa-se com frequência uma organização estrutural: um elemento projeta a continuação tópica na seção seguinte, como pode ser visto no exemplo a seguir – a introdução dos referentes relacionados aos babilônios ocorre no final do último parágrafo da subseção anterior:

- 1) Por volta de 2100 a.C., o Império Acádio entrou em crise. Invasões estrangeiras conjugadas com disputas internas provocaram sua fragmentação. Após um período de prolongados conflitos, por volta do século XVIII a.C., o rei da Babilônia, **Hamurabi**, realizou uma série de conquistas criando na região o **Primeiro Império Babilônico**, como veremos a seguir.

Os babilônios

Para governar povos tão diferentes, Hamurabi fez editar o primeiro código escrito de leis de que se tem notícia: **o Código de Hamurabi**. (*Ritmos da história* – 6º ano)

Dando continuidade à análise, apresentamos, a seguir, os resultados relacionados ao tópico/referente.

Progressão tópica/referencial

Como dito anteriormente, um dos objetivos deste trabalho é averiguar como a continuidade referencial pode contribuir para a manutenção do tema. Koch e Elias (2015) diferenciam a *referenciação* da *progressão referencial* (p. 123). De acordo com as autoras, o primeiro termo refere-se à introdução de novos objetos de discurso. Já a progressão referencial trata das retomadas e da introdução de novos referentes ancorados em informações já presentes no texto. Ambos os processos interferem na continuidade do tópico.

Iniciaremos a apresentação dos resultados com as estratégias utilizadas na elaboração do texto para a manutenção do tópico discursivo, como retomadas por SN (pelo mesmo item lexical ou por recategorizações), pronomes ou anáfora zero. Dando continuidade às análises, nos concentraremos nos SNs encapsuladores (SN capaz de resumir ideias ou porções do texto) e SNs complexos (SNs com dois ou mais itens lexicais).

Estratégias de retomada

Ao fazer o levantamento das estratégias escolhidas pelos autores dos LDs para garantir a manutenção do tópico discursivo, notamos a preferência pelas retomadas por SN – 6º ano do EF: 68%; 9º ano do EF: 81,30%; 3º ano do EM: 84,50% – (principalmente através da repetição). Muito raramente os autores recorrem ao uso de pronomes – apenas em circunstâncias em que a proximidade é tal que não daria margem à ambiguidade. A anáfora zero também não é um recurso muito comum no material analisado.

Ao comparar os LDs do início do segundo segmento com as séries mais avançadas (9º ano do EF e 3º ano do EM) observamos um aumento no uso de nomes nas duas amostras destinadas aos anos finais.

Vejamos um exemplo⁶ extraído de um LD do 6º ano do EF:

2) Astronomia

Os mesopotâmicos não diferenciavam a **astronomia** da **astrologia**. Para eles, os **astros celestes** eram sinais da vontade e do aviso dos deuses. Pela posição de uma **constelação** no céu, os mesopotâmicos buscavam sinais do início ou do fim de uma guerra, do futuro de um governante ou mesmo revelações sobre as características individuais de cada um.

Os mesopotâmicos foram capazes de prever os **eclipses do Sol e da Lua** e de elaborar um **calendário lunar de doze meses**. Os estudos dos **astros** feitos por esses povos se desenvolveram paralelamente com a agricultura, pois, para planejar a semeadura e a colheita, por exemplo, era necessário um calendário preciso.

Os progressos na **astronomia** e na agricultura foram possibilitados pelos conhecimentos matemáticos que os mesopotâmicos também desenvolveram. Eles criaram modelos de problemas de geometria e aritmética, que eram solucionados com fórmulas matemáticas. (*Projeto Araribá* – 6º ano do EF)

⁶ Usamos negrito para indicar a primeira menção e sublinhamos as retomadas. Em vermelho, temos as associações semânticas.

Os três parágrafos reproduzidos no exemplo (2) compõem a subseção “Astronomia”. A primeira menção a “Os mesopotâmicos” ocorre logo no início do texto e, ao longo dos parágrafos, o referente é retomado pelo pronome “eles”; através de uma recategorização (esses povos), como tópico secundário; mas o que predomina é a retomada pelo mesmo SN utilizado para introduzi-lo. Observe-se que, mesmo em um contexto de alta continuidade tópica e sem a interferência de outros participantes humanos, todas as retomadas foram preenchidas.

Ainda no exemplo (2), além das repetições, as associações semânticas (em itálico) garantem a coesão textual, fazendo com que o tópico “astronomia” se desenvolva sem dificultar a interpretação.

Observou-se, em todos os livros, a preferência por retomadas preenchidas e, muitas das vezes, pelo mesmo item lexical usado para introduzir o referente. Uma possível explicação para tal escolha seria o tipo de material que estamos analisando: por se tratar de material didático, haveria a necessidade de bastante clareza e a repetição seria o recurso adotado para alcançar esse objetivo.

Paredes Silva (2008), ao estudar a repetição como estratégia de continuidade de referência/referenciação nos gêneros jornalísticos artigos de opinião, crônicas e notícias, observa a recorrência da repetição e destaca seu papel coesivo e sua relevância na construção do significado e clareza do texto. Segundo a autora, a repetição possui “uma função importante como estratégia organizadora e estruturadora do tema do texto” (p. 342).

A partir da alta incidência de retomadas preenchidas, separamos as repetições⁷ propriamente ditas das recategorizações e constatamos que as retomadas são frequentemente expressas através de repetições nas três amostras, mas, quando se compara o 6º ano do EF com o 9º ano do EF e o 3º ano do EM, o uso da repetição cai – 6º ano do EF: 77,45%; 9º ano do EF: 65,70%; 3º ano do EM: 60,70% – ao passo que o uso de recategorizações aumenta – 6º ano do EF: 22,55%; 9º ano do EF: 34,30%; 3º ano do EM: 39,30%. Os autores dos LDs destinados aos anos finais mantêm a preferência por retomadas preenchidas por SNs, como pode ser visto no exemplo (3), mas a recategorização é mais presente em seus textos:

- 3) “Em abril de 1919, a Conferência da Paz de Versalhes aprovou a criação da **Liga das Nações** (também conhecida como Sociedade das Nações), atendendo à proposta do presidente dos Estados Unidos. Com sede em

⁷ Consideramos repetição o uso do mesmo item lexical. Caso o nome esteja distante da primeira menção e haja a presença de diferentes itens retomando o mesmo referente, o nome em questão será entendido como uma recategorização.

Genebra, na Suíça (país neutro na guerra), essa organização internacional iniciou suas atividades em janeiro de 1920, tendo como missão mediar os conflitos internacionais a fim de preservar a paz mundial. E, assim, Ø funcionou como árbitro mundial até 1946, quando Ø se autodissolveu, já que suas funções ficaram esvaziadas com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945.” (Piatã – 9º ano do EF)

No exemplo (3), retirado de um LD do 9º ano, a informação nova “a Liga das Nações” é retomada na frase seguinte pelo SN “essa organização internacional”, que ajuda a interpretá-lo, e, ao longo do parágrafo, por duas anáforas zero. Apesar de termos um contexto de alta continuidade tópica, assim como em (2), as autoras do LD Piatã optaram pela retomada preenchida por um SN, reforçando o tópico que estava sendo desenvolvido e esclarecendo melhor como interpretá-lo. Através da recategorização, o texto enriquece o conhecimento do aluno sobre aquele referente – ele precisará associar “a Liga das Nações” a “essa organização internacional”.

Perini (2010) destaca o “potencial referencial” do SN como “propriedade semântica básica”: o núcleo do SN seria o centro referencial e os demais elementos presentes na constituição do SN seriam os limitadores, especificando o referente. A seguir, nos concentraremos na análise dos sintagmas nominais.

SN encapsulador

O SN encapsulador, ou SN rótulo de acordo com Francis (1994), é um mecanismo que contribui para a progressão textual. Trata-se de um SN capaz de resumir e avaliar uma porção do texto já mencionada ou que ainda aparecerá no texto. Vejamos um exemplo:

4) “Preparação para a guerra

Os ressentimentos e as rivalidades entre os países europeus criaram um clima de desconfiança e tensão tão grandes que, cada vez mais, parecia inevitável o conflito armado. Para isso, valeram-se de **dois mecanismos**:

– formação de alianças: Em 1879, a Alemanha e o Império Austro-Húngaro se uniram em um acordo de defesa mútua e, a partir de 1882, a Itália se juntou aos dois países, formando a Tríplice Aliança (...).

– corrida armamentista: o período que antecedeu a eclosão da guerra ficou conhecido como paz armada, com os países preparando exércitos, adquirindo ou fabricando armas potentes e instituindo o serviço militar obrigatório.” (Piatã – 9º ano EF)

Em (4), o que o autor denomina como “dois mecanismos” é a porção de texto apresentada em seguida (a formação de alianças e a corrida armamentista). Veja que o SN encapsulador auxilia na organização do texto e na forma como a porção encapsulada deve ser interpretada: acontecimentos dos mais variados são englobados sob o título “dois mecanismos”.

Como Francis (1994) expõe, trata-se de um SN que resume ideias ou porções do texto, recategorizando-as e atribuindo-lhes uma designação e cumprindo uma função encapsuladora, assim como as nomeações (cf. CAVALCANTE, 2001).⁸ Koch (2014) menciona três funções dos rótulos: cognitiva (a possibilidade de encapsular e categorizar fornece ao leitor/ouvinte um novo objeto de discurso), de organização textual (auxilia na progressão tópica) e de orientação argumentativa (a escolha lexical confere uma avaliação ao segmento encapsulado) (p. 69). O novo objeto de discurso, ao mesmo tempo que remete a uma informação dada, encerrando o tópico, já faz a ponte com o tópico seguinte, ou, como explicam Koch e Elias (2015), esses SNs “introduzem mudanças ou desvios do tópico, preservando, contudo, a continuidade tópica, ao alocarem a informação nova dentro do quadro da informação dada” (p. 140).

O SN encapsulador pode ser catafórico (quando faz menção a uma ideia que ainda aparecerá no texto, caso do exemplo (4)) ou anafórico (quando se refere a uma porção de texto anterior), como em (5):

- 5) “O militarismo caracterizou os nacionalismos desse período. Isso gerou uma situação contraditória, chamada pelos historiadores de paz armada. A expressão significava que, diante do risco de guerra, os governos das potências europeias estimularam a produção de armas e fortaleceram suas forças militares (ou seja, seus exércitos, tropas navais etc.). **Esse processo** representou o início de uma corrida armamentista.” (*Historiar* – 9º ano do EF)

Enquanto em (4), o que o autor chama de “dois mecanismos” é mencionado posteriormente, em itens separados, no exemplo (5) as informações apresentadas no início do parágrafo são retomadas no final sob o rótulo de “esse processo”. Nas três amostras, encontramos mais rótulos catafóricos – 6º ano do EF: 57,15%; 9º ano do EF: 58,30%; 3º ano do EM: 88,88% – que anafóricos – 6º ano do EF: 42,85%; 9º ano do EF: 41,70%; 3º ano do EM: 11,12%.

⁸ Para Cavalcante, “a nomeação, que consiste numa operação de encapsulamento de porções textuais de extensão variada, desempenha um importante papel de organização de informações no discurso, bem como, às vezes, de veiculação de conteúdos de valor axiológico” (CAVALCANTE, 2001, p. 127).

Os levantamentos das ocorrências demonstram que o SN encapsulador catafórico é uma estratégia bastante empregada pelos autores dos LDs: considerando os 3 níveis, 65% dos rótulos são catafóricos. Esse resultado leva a crer que o uso de SNs catafóricos é um traço do discurso didático: esse recurso orienta o estudante pelo texto pois adianta como a informação seguinte deve ser interpretada – no caso, como “dois mecanismos”, (4), ou como “dois fatos” que tiveram forte impacto no desenrolar da guerra, (6). Bezerra (2010), ao estudar SNs rotuladores em LDs de História das décadas de 1960, 1980 e 2000, verificou um aumento no uso de rótulos catafóricos ao longo das décadas. A autora também defende que a adoção de tal recurso poderia ser uma estratégia empregada pelo autor do LD para tornar o texto mais didático:

6) “No ano de 1941, ocorreram **dois fatos que mudaram totalmente os rumos e a dimensão do conflito:**

– Invasão alemã à União Soviética – no dia 22 de junho, rompendo acordos anteriores, tropas alemãs invadiram a União Soviética, o que motivou a reação militar soviética contra os nazistas.

– Ataque japonês a Pearl Harbor – no dia 7 de dezembro, pressionados pelos embargos econômico e de fornecimento de petróleo por parte do governo dos Estados Unidos, os japoneses atacaram a base militar estadunidense de Pearl Harbor, no Havaí. No dia seguinte, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a declaração de guerra contra o Japão.” (*História global* – 3º ano do EM)

Em (6), o conteúdo referente ao SN encapsulador, assim como no exemplo (4), é apresentado posteriormente em tópicos, ao invés de parágrafos – mais uma forma de facilitar a interpretação do leitor. Apesar de a semântica do núcleo ser neutra (“fatos”), o SN possui uma oração que imprime uma carga avaliativa à porção do texto encapsulada: os autores do LD indicam que o que será exposto não são fatos quaisquer, mas, sim, de extrema relevância para o que está sendo relatado.

Segundo Koch (2014), todo SN encapsulador possui uma carga avaliativa, mesmo aqueles considerados “neutros” (rótulos de conteúdo), pois representam a intenção do escritor/falante em relação a como aquele fragmento textual deve ser interpretado. Ao verificar a semântica do nome-núcleo dos SNs encapsuladores, constatamos a preferência dos autores por núcleos pouco avaliativos (6º ano do EF: 71,40%; 9º ano do EF: 66,70%; 3º ano do EM: 77,80%), com nomes mais gerais (como “mecanismo”, “processo”, “fato”, nos exemplos (4), (5) e (6)).

Entretanto, encontramos também exemplos de SNs com núcleo distante da neutralidade:

- 7) “Economistas, industriais e proprietários de terras europeus do final do século XIX afirmavam repetidamente que o continente vivia uma longa e assustadora depressão econômica. Eles lamentavam a queda de preços e a diminuição dos lucros do comércio causadas pelos **graves problemas que atingiam a produção agrícola**.

O preço do trigo no mercado, por exemplo, correspondia, em 1894, a um terço do alcançado em 1867. A produção vinícola da França, afetada por pragas nas plantações, diminuiu dois terços de 1875 a 1889. Famintos e sem terras, camponeses rebelaram-se em vários locais (como na Irlanda e na Sicília) e migraram para as cidades ou para outros países, reduzindo ainda mais a capacidade de produção no setor agrícola.” (*Estudar história* – 9º ano do EF)

Em (7), o núcleo do SN (“problemas”) – intensificado pelos modificadores (“graves” e “que atingiam a produção agrícola”) – orienta o leitor sobre como deve ser interpretada a informação contida no parágrafo seguinte: a queda no preço do trigo, as pragas nas plantações, a falta de alimentos e a migração dos camponeses são descritos pelo autor como “graves problemas”.

Bezerra (2010), ao estudar os SNs rotuladores em LDs de História do Brasil, constatou que a maioria dos modificadores compondo o SN encapsulador (como *interessante, importante* etc.) não acrescentava características marcantes ao núcleo. Quanto à semântica do núcleo do SN, a maioria se enquadrava em nomes mais gerais. A autora apresenta como possível interpretação para tais resultados o fato de o gênero LD usar o discurso pedagógico e buscar facilitar o acesso aos conteúdos pelos alunos.

Em 75% dos SNs encapsuladores da nossa amostra, o núcleo é acompanhado por um modificador. Nos LDs do 6º ano do EF, encontramos SNs rótulos com poucos modificadores avaliativos e a semântica do nome-núcleo mais geral.

Já nos LDs dos últimos anos do EF e do EM, destinados a alunos supostamente mais experientes, os SNs encapsuladores representam escolhas vocabulares mais cuidadosas: mesmo nos casos em que a semântica do nome-núcleo é mais geral, a presença de modificadores avaliativos contribui para a orientação argumentativa, como ocorre em (8):

- 8) “A escassez de alimentos trouxe **consequências desastrosas**, sobretudo para as crianças e os idosos. Nas grandes cidades, houve surto de tuberculose e de outras doenças que vitimaram a população. À medida que a guerra avançava e o território japonês era constantemente assolado pelos bombardeios norte-americanos, a falta de alimentos no país agravava-se ainda mais” (*Conexões com a História* – 3º ano do EM)

No exemplo acima, o que o autor denomina como “consequências desastrosas” são as doenças (“surto de tuberculose e de outras doenças”) e a redução de alimentos disponíveis (“falta de alimentos no país agravava-se ainda mais”). Os dois fatos descritos poderiam ter sido encapsulados apenas por “consequências”, mas, com o modificador, o autor expõe seu ponto de vista – o que pode influenciar na forma como o leitor interpretará essa informação.

Através dos exemplos, é possível notar diferenças em relação à orientação argumentativa dos SNs rotuladores. Encontramos nos LDs do início do EF um predomínio de rótulos de baixa carga argumentativa, tendendo à neutralidade. Já as escolhas lexicais dos autores dos LDs do final do EF e do EM costumam direcionar a interpretação do leitor, seja pelo núcleo mais avaliativo ou pela presença de modificadores.

Em alguns casos, a orientação argumentativa não se encontra no SN rótulo, mas na porção de texto encapsulada. Em (9), a seguir, os termos “*descontentamento social*”, “*agitações sociais e a depressão econômica*” e “*sentimentos revanchistas*” fornecem pistas em relação ao ponto de vista do autor, ou seja, sugerem que os “outros efeitos” devem ser interpretados como negativos. Tal orientação argumentativa não se encontra no material destinado ao 6º ano:

- 9) “Esse primeiro conflito internacional envolvendo países de todos os continentes produziu **outros efeitos**:
- os Estados Unidos tornaram-se a potência mais poderosa do mundo, a principal credora dos países europeus e o centro econômico do mundo capitalista;
 - a Rússia realizou a Revolução Socialista;
 - na Europa devastada pela guerra, o *descontentamento social* era cada vez maior, abrindo espaço para greves e o crescimento de partidos socialistas e trabalhistas;
 - *as agitações sociais e a depressão econômica* levaram à formação de governos autoritários e ao surgimento do nazismo e do fascismo, poucos anos depois;

– os tratados de paz impostos pelos aliados aos perdedores, especialmente à Alemanha, estimularam os *sentimentos revanchistas*, preparando terreno para um novo conflito internacional: a Segunda Guerra Mundial.” (*Piatã* – 9º ano do EF)

Cortez e Koch (2013) mencionam que a “neutralidade” presente em textos mais formais, (textos informativos e científicos, por exemplo) seria uma “tentativa de causar um ‘efeito de objetividade’ por parte do locutor-enunciador, como se as coisas fossem representadas ou contadas por si só nessa aparente correspondência com o mundo e com uma só verdade” (p. 15).

Martin e White (2005) observaram uma aparente imparcialidade jornalística, que também se reflete no LD de História. Segundo os autores, apesar do texto no LD apresentar os acontecimentos como “um relato não-problemático, ‘factual’ de eventos passados”, os escritores desses LDs, através de avaliações implícitas, orientam como o leitor deve se posicionar diante dos fatos relatados (p. 184). Dando continuidade à análise, examinaremos os SNs complexos (o SN formado por, pelo menos, dois itens lexicais).

SN complexo

Paredes Silva (2011), Ximenes (2013), Oliveira (2014) e Santos (2015) são alguns dos pesquisadores que também desenvolvem estudos que envolvem a correlação entre SNs complexos e outros gêneros discursivos, tais como notícias, artigos de divulgação científica, blogs de opinião esportiva e editoriais de jornais e de revistas. Chamamos, neste trabalho, de SN complexo tanto o SN que apresenta dois ou mais itens lexicais, podendo ser formado apenas pelo núcleo e um modificador – SN de baixa complexidade, como em (10) – até aquele com estrutura mais complexa, em (11) – com um ou mais encaixes, tornando o SN não só mais extenso, mas também com uma carga informacional maior:

- 10) “[*O regime nazista*] preparou a Alemanha para a guerra.” (*História 3* – 3º ano)
- 11) “[*As autoridades dos governos da França e da Inglaterra*] não se manifestavam energeticamente contra as ações dos nazistas.” (*História global* – 3º ano)

Em trabalhos anteriores (OLIVEIRA, 2015, 2015a; OLIVEIRA; PAREDES SILVA, 2015), tendo como corpus apenas livros do início do segundo segmento do EF (6º ano), os SNs foram separados em dois grupos: com ou sem nominalizações. O interesse pela nominalização se justifica por tratar-se

de um mecanismo de coesão textual típico da modalidade escrita capaz não só de retomar o que foi dito anteriormente como de compactar informações (cf. CHAFE, 1982). Por esse motivo, as nominalizações também propiciariam a ocorrência de SNs mais complexos, uma vez que, assim como os verbos, os nomes podem projetar argumentos:

- 12) “Mas o que tornou os assírios mais conhecidos foi [*o uso de crueldade contra os adversários*].” (*História: sociedade & cidadania* – 6º ano do EF)
- 13) “[*A substituição do trabalho masculino pelo feminino*] levou a [*o crescimento do movimento das mulheres por direitos políticos*].” (*Piatã* – 9º ano do EF)
- 14) “Com isso, houve [*um enorme esforço de modernização das indústrias de base e militar*].” (*Ser protagonista* – 3º ano do EM)

O levantamento dos SNs complexos nos LDs de História do 6º ano mostrou que apenas 34,2% dos SNs possuía nominalização na sua composição. Partindo do reconhecimento do SN complexo como um recurso próprio da escrita cuidada, esperávamos uma porcentagem maior de SNs com nominalizações nas amostras dos anos finais. Surpreendentemente, o resultado foi outro: nas três amostras, a incidência dos SNs com nominalizações foi bem próxima.

Os dados encontrados revelam uma leve queda na frequência de SNs com nominalizações nas amostras do 9º ano do EF e 3º ano do EM (9º ano do EF: 29,90%; 3º ano do EM: 28%), contrariando nossas expectativas de aumento acompanhando as séries. Partindo desse resultado, analisamos os SNs complexos com nominalização a fim de verificar se o nível do LD influenciaria na composição do SN. Com o intuito de responder tal questionamento, a análise foi feita a partir do levantamento dos SNs complexos com nominalização, observando também a constituição do SN e a relação entre a posição do SN na sentença e a informatividade.

Nos trabalhos citados anteriormente sobre os LDs do 6º ano, foi possível perceber a baixa complexidade dos SNs com nominalização: não são muito extensos, apresentam, à semelhança de textos mais informativos como notícias (PAREDES SILVA, 2011), artigos de divulgação científica (XIMENES, 2013), blogs de opinião esportiva (OLIVEIRA, 2014) e editoriais de jornais e de revistas (SANTOS, 2015), poucos encaixes e a maioria das nominalizações projeta apenas um argumento.⁹ Todas essas características parecem ser estratégias para

⁹ De um modo geral, a nominalização com apenas um argumento tende a ser a mais comum na língua.

tornar o texto mais acessível – o que condiz com as características da escrita do texto didático mencionadas por Bittencourt (2011): explicações simples e não muito longas; que levem em conta o tamanho das frases e a quantidade de informações que será apresentada e reiterada no texto.

No entanto, ao analisar a estrutura dos SNs complexos com nominalização nas demais amostras, encontramos resultados muito próximos daqueles vistos nos LDs do 6º ano: o predomínio de SNs com 1 ou 2 encaixes e o predomínio de apenas 1 projeção argumental.

Somente em relação ao número de itens¹⁰ obtivemos uma diferença um pouco mais significativa, acima de 10%. Os resultados revelaram predomínio no uso de SNs com nominalização pouco complexos, com 2 a 3 itens lexicais, nos LDs destinados aos anos finais do EF (49,8%) e do EM (51,8%) – nos LDs destinados ao 6º ano do EF obtivemos 38,6% de SNs com 2 a 3 itens lexicais. Os eventos retratados – Primeira e Segunda Guerra Mundiais – envolvem uma sucessão de fatos com vários personagens e lugares diferentes que são constantemente retomados ao longo de todo o capítulo – o que não ocorre nos textos sobre a Mesopotâmia, por exemplo.

Lembremos que os temas analisados nos três conjuntos de livros tratam de conflitos envolvendo diversas nações e que favorecem o acúmulo de elementos num mesmo SN, mas a duração dos episódios expostos é bem distinta: enquanto nos LDs do 6º ano do EF, o tema “Mesopotâmia” abarca acontecimentos entre ±3000 a.C e ±539 a.C; a Primeira Guerra ocorre entre os anos 1914 e 1918 e a Segunda Guerra entre 1939 e 1945. Embora sejam relatadas as causas que levaram às guerras, ainda assim os períodos que precedem os conflitos não chegariam a um século. Enquanto os textos do 6º ano abordam um período histórico longo – distante da realidade do aluno, quase como se fosse uma ficção – em poucas páginas (os textos possuem uma média de 1.580 palavras), os textos do 9º ano do EF e do 3º ano do EM tratam de períodos mais curtos – fatos da Idade Contemporânea – em textos mais extensos (possuem, em média, respectivamente, 2.500 e 3.500 palavras). O aluno do 6º ano do EF tem, em média, 11-12 anos – um texto muito extenso provavelmente não seria muito bem recebido por esse jovem leitor. Já os textos do 9º ano do EF e do 3º ano do EM, por tratarem de acontecimentos que podem ter desdobramentos até os dias de hoje (Primeira e Segunda Guerras Mundiais), despertariam maior interesse, resultando em textos mais longos.

¹⁰ Foram considerados itens lexicais os substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, numerais, pronomes não átonos e as preposições de maior carga semântica, como *contra* e *perante*, por exemplo.

Considerando todos esses fatores (extensão do texto, período histórico abordado e perfil do leitor), os autores dos LDs destinados ao 6º ano do EF recorreriam aos SNs com nominalização mais extensos – não necessariamente mais complexos – associando vários tópicos em uma só sentença. Dessa forma, o uso de SNs mais extensos seria uma estratégia para compactar um volume considerável de informações em poucas páginas. Além disso, as orações adjetivas também tornam o SN mais longo sem torná-lo muito complexo, como podemos notar no exemplo a seguir:

- 15) “[Os textos em escrita cuneiforme mais importantes que foram descobertos] são os da biblioteca de Nínive, antiga capital da Assíria, situada no norte da Mesopotâmia.” (*Projeto Araribá* – 6º ano)

Os casos de SNs complexos com nominalização mais extensos são pouco comuns nos três níveis analisados:

- 16) “Apesar da riqueza desse período, novas ondas invasoras, revoltas internas e a morte de Hamurabi favoreceram [a crise do primeiro Império Babilônico e sua fragmentação].” (*Ritmos da História* – 6º ano do EF)
- 17) “A essas derrotas acrescentaram-se [o desastre alemão em Stalingrado e uma importante vitória da Marinha dos Estados Unidos contra os japoneses na batalha de Guadalcanal], nas ilhas Salomão, em fevereiro de 1943” (*História* – 3º ano do EM)

Nos exemplos acima, graças às nominalizações, vários tópicos previamente abordados são retomados. Eles aparecem correlacionados através de coordenações – são SNs longos, mas de complexidade relativamente baixa, por terem núcleos coordenados.

Em relação à informatividade, adotando a classificação de Prince (1981), as informações foram consideradas novas, evocadas ou inferíveis. Observamos, nos livros estudados, alta incidência de inferíveis – 6º ano do EF: 84,30%; 9º ano do EF: 41,95%; 3º ano do EM: 65,60%.

Uma justificativa para tal resultado pode ser a sequência de vários parágrafos no desenvolvimento de um assunto – o SN pode ter um referente novo, mas ancorado em algo já presente, como no exemplo (18) em que temos “os sobreviventes das unidades alemãs se renderam” e “a primeira derrota importante de Hitler”, informação inferível. Essas associações semânticas auxiliam na evolução do tópico discursivo. Ao mesmo tempo, apelam ao raciocínio lógico do leitor:

- 18) “Em Stalingrado, a batalha se deu nas ruas da própria cidade, onde o exército alemão, composto por 285 mil soldados, foi cercado por forças soviéticas. Em janeiro de 1943, depois de vários meses de intensos combates, *os sobreviventes das unidades alemãs* – cerca de 91 mil soldados e 24 generais – se renderam às forças soviéticas. A batalha de Stalingrado foi *a primeira derrota importante de Hitler* no continente europeu” (*História* – 3º ano do EM)

Prince (1981, 1992), Chafe (1987) e Wasow e Arnold (2003), são autores que correlacionam, de algum modo, extensão do SN, sua posição na sentença e status informacional. Seus trabalhos apontam que, no caso da extensão, o sujeito, como “ponto de partida”, tende a ser mais breve que o que vem no predicado. Quanto à informatividade, os estudos desses autores têm comprovado que a informação nova tende a ser apresentada depois da informação velha.

Por isso, foram feitos dois cruzamentos para verificar a relação entre a informatividade, a posição e a extensão do SN complexo. Nossos resultados vão na mesma direção das colocações de Prince (1992), Chafe (1987) e Wasow e Arnold (2003). Apesar de não termos SNs muito complexos, foi possível verificar mais SNs curtos com informação evocada iniciando as sentenças, enquanto os SNs mais longos, com informações novas tendem a aparecer pospostos aos verbos, como pode ser observado no exemplo a seguir:

- 19) “A Primeira Guerra Mundial

Embora tenha começado como **um conflito europeu**, a Grande Guerra, como foi chamada na época, envolveria também vários outros países do mundo. Assumiu, assim, contornos mundiais. Foi só depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a ser estudada no próximo capítulo, que a Grande Guerra ficou conhecida como Primeira Guerra Mundial.

[*O estopim do conflito*] foi [o assassinato do príncipe herdeiro do Império Austro-Húngaro] em junho de 1914. [*O crime*] ocorreu na cidade de Sarajevo, capital da Bósnia-Herzegovina, província da península Balcânica dominada pelo Império Austro-Húngaro. [*Seu autor*] foi um estudante nacionalista bósnio ligado a uma organização secreta apoiada pelo governo da Sérvia. Exatamente um mês depois desse fato, o governo austro-húngaro declarou Guerra à Sérvia” (*Projeto Teláris* – 9º ano do EF)

Em (19), o supertópico que será desenvolvido nos parágrafos seguintes é introduzido através do SN “um conflito europeu”, em negrito. Observe que o SN com a informação nova tem como determinante um artigo indefinido. Ao longo

do primeiro parágrafo, temos os SNs “a Grande Guerra” e “Primeira Guerra Mundial” retomando o referente em questão e reforçando o supertópico que será desenvolvido no capítulo estudado. O parágrafo seguinte se inicia com uma informação inferível – “o estopim do conflito” – em que o modificador do SN é o mesmo item lexical usado para introduzir o supertópico. Logo após o verbo, temos um SN extenso introduzindo a informação nova – informação retomada na sentença seguinte através do SN “o crime”. A sentença subsequente se inicia com uma anáfora indireta – informação inferível – “seu autor” (autor do crime). O parágrafo se encerra com o SN “esse fato” fechando os fatos relatados até então, dando sequência às suas consequências.

Através dos resultados encontrados, não é possível verificar uma correlação clara entre a extensão e a posição do SN: desde os SNs com apenas 2-3 itens lexicais até os mais extensos, há um predomínio de SNs pospostos. A correlação é mais clara entre o estatuto informacional e a posição do SN: predominância de SNs com informação nova ou inferível na posição final (96,30% e 78,20%, respectivamente) e com informações evocadas iniciando a frase (58,80%). Tais resultados apontam mais uma evidência de que na escrita o inferível tende a comportar-se como novo.

Através dos SNs de baixa complexidade e da distribuição do peso à direita e à esquerda do verbo, é possível correlacionar os LDs de História a outro gênero igualmente dirigido ao público jovem: os artigos de divulgação científica (ADC) das revistas *Galileu* e *Superinteressante* (Ximenes 2013). A autora constatou que a ausência de SNs muito complexos nos ADC – gênero de caráter informativo – seria uma maneira de evitar que a leitura fosse comprometida, uma vez que o público-alvo dessas revistas é formado por jovens leigos com interesses variados. Os LDs de História também têm o objetivo de informar/ensinar de forma efetiva para um público-alvo formado por alunos jovens, provavelmente leitores não tão experientes. É lugar comum a discussão sobre a baixa proficiência dos alunos em leitura.¹¹ Assim como no gênero estudado por Ximenes (2013), os autores dos LDs devem converter as descobertas científicas em textos atraentes para leitores com interesses e conhecimentos prévios diversos.

¹¹ De acordo com os dados divulgados pelo INEP (http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf), os resultados obtidos pelos alunos brasileiros no PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) indicam que, numa escala até 7, 51% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 em leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram observadas, neste capítulo, as estratégias usadas pelos autores de LDs de História para assegurar tanto a continuidade temática quanto a referencial, como o texto vai sendo construído, levando-se em consideração o leitor pretendido. Tal análise serviria como um “termômetro” relativo às expectativas dos autores quanto a proficiência dos alunos em relação à compreensão.

Explorar os recursos de continuidade no texto convida o leitor a acompanhar o desenrolar das ideias que vão sendo construídas através da integração de todos os elementos que compõem o capítulo (imagens, mapas, fotos, notícias etc.). Assim, vemos todos os constituintes do capítulo contribuindo para um mesmo propósito e conferindo-lhe unidade. Todos os elementos que envolvem o texto principal têm a finalidade de contribuir para o desenvolvimento daquele tópico, de motivar o interesse do leitor, mas é o texto central o responsável por conduzir o tema.

Apesar de o LD obedecer a norma padrão culta e ser um discurso planejado (OCHS, 1979), os textos dos LDs, no geral, não apresentam traços de gêneros mais formais ou acadêmicos. Os tópicos costumam ser desenvolvidos em poucos parágrafos, com retomadas dos referentes preenchidas – inclusive em contextos de alta continuidade tópica e sem a interferência de outros personagens – frequentemente, favorecendo a repetição; predomínio de SNs de baixa complexidade, com poucas nominalizações e poucos SNs encapsuladores.

Desde o início da vida escolar, convivemos com diversos materiais como fonte de informação (atlas, cartilhas, tabuadas, entre outros), sendo o livro didático o mais comum entre eles. Tagliani (2011) chama a atenção para o fato de que, em muitos casos, o LD é o único material para a prática de leitura a que o aluno terá acesso – seja no ambiente escolar, seja no familiar. Bittencourt (2011) destaca a dificuldade em definir o LD, mas, segundo a autora, “pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros” (p. 299).

Buscou-se, neste trabalho, demonstrar como estratégias de construção do texto estão presentes no desenvolvimento do tópico discursivo. A investigação de como ocorre a organização textual e a continuidade referencial, atentando para a constituição dos SNs complexos, foi feita com o intuito de identificar como o texto evolui de acordo com o provável amadurecimento do leitor pretendido. Além disso, buscou-se também avaliar o quanto a construção do texto do livro didático de História pode colaborar com a formação de um leitor mais crítico, capaz de considerar a informação apresentada e tirar suas próprias conclusões.

Para que a escola realmente forme um leitor mais crítico, espera-se que o aluno seja desafiado a sair do lugar comum e se tornar mais questionador. Apesar de os autores dos anos finais buscarem complexificar aos poucos o texto apresentado nos LDs, essa postura ainda parece ser insuficiente.

Além também de enriquecer a lista de trabalhos sobre gêneros, desejamos ter levantado algumas questões que possam nortear futuros trabalhos e que os resultados e discussões apresentados possam ser úteis para o professor de História, contribuindo para fazê-lo explorar melhor o texto com que trabalha em sala de aula ao explicitar para esse professor os diversos recursos ali embutidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Austin: Univ. of Texas Press, 1986.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: História, Teoria, Pesquisa, Ensino**. São Paulo, Parábola, 2013.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BENTES, Anna Cristina. Linguística textual. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.) **Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras**, v.1 – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Gabrieli Pereira. **Sintagmas nominais como rótulos em livros didáticos de História do Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Letras, 2010. Tese de Doutorado em Lingüística.

BEZERRA, Gabrieli Pereira. **A coesão lexical através de SN's em cartas pessoais**. Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Letras, 2003. Dissertação de Mestrado em Lingüística.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, S. M. A.; MORTIMER, E. F. Os gêneros de discurso do texto de Biologia dos livros didáticos de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n. 3, set.- dez. 2003.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas: UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem, 2005. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada.

BUNZEN, C. S. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Lingüísticos** (São Paulo), v. 1, p. 557-562, 2005a.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. As nomeações em diferentes gêneros textuais. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, SP, UNICAMP/IEL, 2001.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAFE, W. Cognitive constraints on information flow. *In*: TOMLIN, R. (ed.). **Coherence and grounding in discourse**. Amsterdam, John Benjamins, 1987.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. *In*: TANNED, D. (ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J. Ablex, 1982.

CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. *In*: Mônica Magalhães Cavalcante; Silvana Maria Calixto de Lima. (org.). **Referência: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013, v. 1, p. 9-29.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

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.). **Referência**. São Paulo: Contexto, p. 191-228, 2003.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford University Press, 1985.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006a.

JUBRAN, C. C. A. S.; URBANO, H. *et al.* Organização tópica da conversação. *In: ILARI, Rodolfo (org.). Gramática do português falado, v. 2: Níveis de análise linguística.* Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V. **As tramas do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LÉ, Jaqueline Barreto. **Referência e gêneros jornalísticos: sistemas cognitivos em jornal impresso e jornal digital.** Tese de Doutorado. Faculdade de Letras – UFRJ, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In: KOCH, Ingedore V.; MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: Teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. *In: E. Gärtner; A. Schönberger (eds.). Estudos de linguística do texto.* Frankfurt am Main: TFM, 1999.

MARTIN, J. R. **Modelling big texts: a systemic functional approach to multigenicity.** *Network*, 21, 29-52, 2006.

MARTIN, J. R. e WHITE, P. **The language of evaluation: Appraisal in English.** London: Palgrave Macmillan. 2005.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-posições**, Campinas, v. 17, n. 1 (49), p. 117-136, jan./abr. 2006.

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

OCHS, E. Planned and unplanned discourse. *In*: GIVÓN, T. (ed.). **Syntax and semantics**, v. 12: Discourse and syntax. New York: Academic Press, 1979.

OLIVEIRA, Felipe Diogo de. **O uso de Sintagmas Nominais complexos em blogs de opinião esportiva brasileiros e argentinos**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2014. Dissertação de Mestrado em Linguística.

OLIVEIRA, Talita Moreira. **O papel dos SNs na referenciação e organização tópica em livros didáticos de História**: comparação entre três níveis. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ. 2018.

OLIVEIRA, Talita Moreira. Nominalizações em livros didáticos de história. Comunicação. **III SILF – Simpósio Internacional de Linguística Funcional**. Rio de Janeiro, Brasil, 2015a.

OLIVEIRA, Talita Moreira. Sintagmas nominais complexos em livros didáticos de história. Comunicação. **IX Congresso Internacional da ABRALIN**. Pará, Brasil. 2015.

OLIVEIRA, T. M.; PAREDES SILVA, V. L. Constituição dos sintagmas nominais complexos em livros didáticos do ensino fundamental. Comunicação. **VIII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros**. São Paulo, Brasil, 2015.

PAREDES SILVA, V. L. O uso de Sintagmas nominais complexos em gêneros jornalísticos. Comunicação. **XVI Congreso Internacional de La ALFAL**. Alcalá de Henares, España, jun-2011.

PAREDES SILVA, V. L. Desfazendo um mito: a repetição na escrita e suas funções. *In*: RONCARATI, Cláudia Nívia; ABRAÇADO, Jussara (org.). **Português Brasileiro II: Contato lingüístico, heterogeneidade e história**. 1. ed. Niterói: EdUFF, 2008, v. 1, p. 334-344.

PAREDES SILVA, V. L. A continuidade de referência em gêneros da escrita e da fala no português brasileiro. *In: XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2007, p. 625-636.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRINCE, Ellen. The ZPG Letter: Subjects, Definiteness and Information Status. *In: MANN, W.; THOMPSON, S. (eds.) Discourse Description: Diverse Linguistic Analysis of a fund-raising text*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1992, p. 295-325.

PRINCE, Ellen. Towards a taxonomy of given/new information. *In: COLE, P. (ed.). Radical Pragmatic*. N.York: Academic Press, 1981.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: MEURER et al. Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola, 2005.

SANTOS, L. C. **Da forma para a função: a correlação entre Sintagmas Nominiais Complexos e Editoriais**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras – UFRJ, 2015.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

WASOW, T.; ARNOLD, J. Post-verbal constituent ordering in English. *In: ROHDENBURG, G.; MONDORF, G. (ed.). Determinants of grammatical variation in English*. London: Mouton de Gruyter, 2003. p. 119-154.

XIMENES, Mariana Bastos. **O uso de Sintagmas Nominiais complexos em artigos de divulgação científica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras – UFRJ, 2013.

Corpus de Livros Didáticos de História

ALVES, Alexandre. **Conexões com a História: da expansão imperialista aos dias atuais – 1ª ed.** – São Paulo: Moderna, 2010.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: História, 6º ano – 3ª ed.** – São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris: História: Séculos XX e XXI**, 9º ano – 2ª ed. – São Paulo: Ática, 2015.

BRAIK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**, 9º ano – 2ª ed. – São Paulo: Moderna, 2015.

CAMPOS, Flávio de *et al.* **Ritmos da História, 5ª série** – 1ª ed. – São Paulo: Escala Educacional, 2006.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral: volume 3** – 1ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 9º ano** – 2ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História: Conceitos e Procedimentos**, 6º ano – 2ª ed. – São Paulo: Atual, 2009.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História, 3º ano: ensino médio** – 1ª ed. – São Paulo: IBEP, 2013.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade & Cidadania**, 6º ano, 2ª ed. – São Paulo: FTD, 2012.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade & Cidadania**, 9º ano, 3ª ed. – São Paulo: FTD, 2015.

RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Piatã**, 9º ano. Curitiba: Positivo, 2015.

VAINFAS, Ronaldo *et. al.* **História 3** – 2ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

VAZ, Valéria. **Ser protagonista: História**, 3º ano: ensino médio – 2ª ed. – São Paulo: SM, 2013.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: História**, 6º ano – 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2013.