

Relações temporais e causais em textos de História.

Fausto Caeles

ESECS-Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC/UC

Marta Filipe Alexandre

ESECS-Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC/UC

RESUMEN

O presente artigo visa contribuir para a descrição dos recursos linguísticos associados ao ensino da História no Ensino Básico, focando textos que têm por objetivo relatar e/ou explicar acontecimentos passados. Surge enquadrado pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014), estudos internacionais sobre o discurso da História (cf. Coffin, 2006; Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008) e o estudo preliminar de Caeles e Quaresma (2019) sobre os géneros em manuais de História em Portugal. Apoia-do na análise de 50 textos, retirados de 13 manuais escolares do Ensino Básico, o estudo explora duas perspetivas complementares sobre os géneros designados de Relato e Explicação: uma visão tipológica e uma visão topológica. Demonstra-se que ambas as visões são pedagogicamente relevantes, na medida em que contribuem para uma melhor compreensão do propósito e da configuração linguística dos textos de História, bem como da sua progressão ao longo do percurso escolar.

Palavras chave: Didática da História, Géneros, Relatos, Explicações

ABSTRACT

The present paper aims to describe linguistic resources associated with the Didactics of History, focusing on texts that recount and/or explain events from the past. It is framed by Systemic Functional Linguistics (Halliday, 2014), international studies on the discourse of History (cf. Coffin, 2006; Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008), and the preliminary description of the genres in History textbooks in Portugal, of Caeles and Quaresma (2019). Based on the analysis of 50 texts, taken from 13 primary school textbooks, the paper explores two complementary perspectives on the Recount and Explanation genres: a typological view and a topological view. As shown, both views are pedagogically relevant, as they enable a deeper understanding of the social purpose and the linguistic configuration of History texts, as well as of their progression along the school curriculum.

Key words: Didactics of History, Genre, Recounts, Explanations

INTRODUÇÃO

A língua desempenha um papel fundamental no ensino, aprendizagem e avaliação de saberes escolares, seja na disciplina de Português, onde constitui o principal objeto de estudo, seja nas restantes disciplinas, onde constitui um meio privilegiado – e indispensável – à construção e transmissão de conhecimento. A compreensão e produção de textos curriculares revela-se frequentemente desafiante para os alunos, sendo um facto que muitos estudantes em Portugal exibem baixos níveis de literacia, assim comprometendo o seu desempenho escolar (ME/IAVE 2017). Para que as práticas de ensino e treino da leitura e da escrita sejam aplicadas em todo o currículo, conforme ambicionado pelo Ministério da Educação (2017), torna-se necessário – entre outras tarefas – identificar e caracterizar as exigências de literacia específicas de cada disciplina.

O presente trabalho visa contribuir para a tarefa acima enunciada, focando, em particular, a descrição de recursos textuais associados ao ensino da História no Ensino Básico, nas disciplinas de Estudo do Meio (EM), História e Geografia de Portugal (HGP) e História (HIST). O trabalho surge integrado num projeto mais amplo, o Projeto “Textos, Géneros e Conhecimento – Para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino”, desenvolvido no CELGA-ILTEC, da Universidade de Coimbra, desde 2017. O projeto visa caracterizar usos escolares e académicos da língua portuguesa segundo uma perspectiva de género, em vários níveis de ensino (Ensino Básico, Secundário) e em diferentes áreas do conhecimento (Português, Ciências Naturais, História), por

meio da identificação e do mapeamento dos géneros (ou tipos de texto) mais utilizados na transmissão de conhecimento curricular em cada uma destas áreas. Para o efeito, atende tanto aos conteúdos programáticos focados, como à sua ex-pressão discursiva, gramatical e lexical. A investigação é enquadrada pela Linguística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 2014) e pelos Estudos de Género da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012), sendo que os géneros são definidos, nesta última escola, como padrões de significado recorrentes que concretizam e representam as práticas sociais de uma cultura (Martin & Rose, 2008) ou, em termos mais práticos, como tipos de texto que se distinguem em função do seu propósito sociocomunicativo e da sua estrutura organizacional em etapas e fases (cf. Caeles, Barbeiro & Gouveia, 2020). Referências específicas, dentro destas vertentes teóricas, dedicadas ao estudo do discurso da História incluem Coffin (1996, 2006), Christie e Derewianka (2008) e Schleppegrell e Achugar (2003).

O trabalho agora apresentado surge na continuidade de Caeles e Quaresma (2019), onde se propõe uma organização dos textos de História em três grandes categorias genológicas, em função do seu propósito sociocomunicativo, e conforme se relembrar de seguida:

1. Relatórios – textos que descrevem realidades históricas, sem envolver uma organização temporal,
2. Relatos – textos que relatam eventos históricos, organizados em torno de um eixo temporal,
3. Explicações – textos que explicam eventos históricos, organizados em função de relações de causa e efeito.

No referido trabalho, é assinalada a relação de previsibilidade entre os propósitos sociocomunicativos identificados como descrever, relatar e explicar, por um lado, e a estrutura dos textos, bem como a sua expressão gramatical e lexical, por outro. Nesse sentido, observa-se que cada propósito requer a activação de recursos linguísticos próprios, seja para construir relações de hiponímia e meronímia (Relatórios), seja para construir relações temporais (Relatos), seja, ainda, para construir relações causais (Explicações). Estes recursos linguísticos, importa reforçar, veiculam conhecimento específico do ensino da História e, ao mesmo tempo, atuam como princípios organizadores do discurso, assegurando a progressão da informação nos textos.

Retomamos, no corrente trabalho, as categorias anteriormente propostas, com enfoque nos Relatos e nas Explicações, objetivando identificar alguns pontos de contacto e de divergência entre estes dois géneros. Pretendemos, mais concretamente, caracterizar estes géneros numa perspetiva tipológica e topológica, além de identificar padrões para a sua sequenciação ao longo do percurso escolar. Os aspetos aqui discutidos encontram-se documentados para a língua inglesa (cf. Coffin, 2006; Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008). Tanto quanto é do nosso conhecimento, não foram, até à data, aplicados à língua portuguesa, nem a textos utilizados no sistema educativo português. A análise to-mará como referência um corpus de 35 textos, contendo elementos narrativos e/ou explicativos, retirados de 10 manuais escolares do Ensino Básico (doravante referido como EB¹), com a seguinte distribuição por ciclo e ano de escolaridade

Estudo do Meio	1.º ciclo	4.º ano ²	10 textos
História e Geografia de Portugal	2.º ciclo	5.º ano	6 textos
		6.º ano	4 textos
História	3.º ciclo	7.º ano	6 textos
		8.º ano	4 textos
		9.º ano	5 textos
<i>Total</i>			<i>35 textos</i>

Tabela 1: Corpus de textos por disciplina, ciclo e ano de escolaridade

¹ Para efeitos do presente estudo, foram considerados apenas os designados "livros de texto", em detrimento de outros recursos integrados nos pacotes pedagógicos disponibilizados pelas editoras. Dentro dos referidos livros, foram selecionados apenas textos formativos elaborados pelos autores dos manuais, excluindo, portanto, textos-fonte, enunciados de atividades ou outros textos complementares. Para a delimitação dos textos formativos, adotou-se um critério formal, a saber: o facto de serem delimitados por meio de um título. Sobre a problemática da segmentação do contínuo discursivo dos manuais em unidades textuais, veja-se, por exemplo, Quaresma e Caeles (no prelo).

² Apenas foram incluídos textos do 4.º ano, uma vez que não se abordam conteúdos de História nos primeiros três anos do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Para concretizar os objetivos enunciados, foi encetada uma análise linguística dos textos, que envolveu a identificação dos recursos lexicais e gramaticais neles mobilizados. Apresentam-se no presente trabalho os resultados da análise ilus-trados por exemplos textuais e, face às limitações de espaço, de forma necessa-riamente resumida. Trata-se de uma análise exploratória, onde não se tecem generalizações e que se espera poder ampliar a um conjunto mais vasto de textos.

O presente artigo organiza-se em cinco partes. Na primeira parte, a introdução, contextualiza-se o trabalho desenvolvido. Nas secções seguintes, apresenta-se a análise à luz de três perspetivas: uma visão tipológica, uma visão topológica e uma perspetiva abrangente do percurso de ensino-aprendizagem. Na última parte do artigo tecem-se algumas considerações finais.

RELATOS E EXPLICAÇÕES: UMA VISÃO TIPOLOGICA

A afirmação de que os textos da área disciplinar de História se organizam em três grandes categorias assenta numa visão tipológica dos géneros. O termo “ti-pológico” refere-se, neste contexto, à organização dos géneros numa taxonomia ou tipologia. É prática comum, em LSF, representar tais taxonomias por meio de redes de sistemas, conforme se ilustra em baixo (Figura 1).

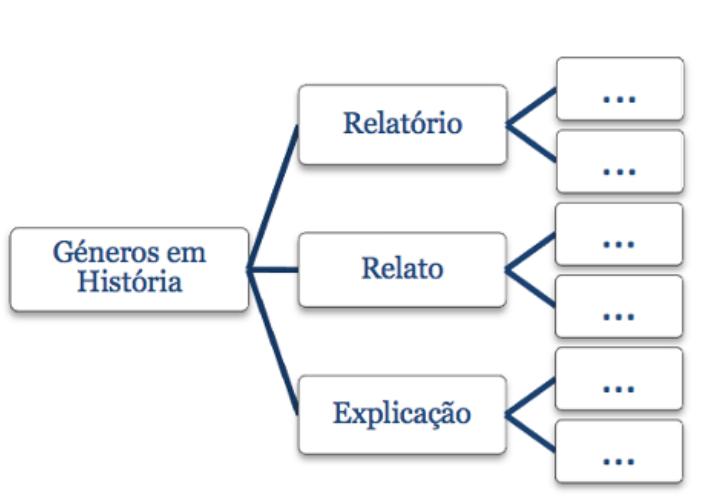


Figura 1: Tipologia dos géneros em História

Numa rede como a que se vê na Figura 1, cada nó do sistema envolve um processo de escolha, que pode ser mais ou menos consciente. Daqui decorre que os vários tipos, bem como eventuais subtipos, representados por meio de reticências, se excluem mutuamente. Assim, numa visão tipológica, um texto de História constitui um Relatório OU um Relato OU uma Explicação, nunca podendo pertencer a mais do que um género ao mesmo tempo.

A distinção tipológica entre Relatos e Explicações é relevante no ensino da História. Assenta na identificação de dois propósitos sociocomunicativos fundamentalmente distintos, ambos intrínsecos ao ensino-aprendizagem nesta área disciplinar: relatar e explicar. Adicionalmente, revela que estes dois propósitos motivam tipos de textos distintos, identificáveis pela estrutura e/ou recursos gramaticais e lexicais. O Relato e a Explicação devem, nesta perspetiva, ser entendidos como protótipos textuais; como modelos que podem – e devem – ser trabalhados explicitamente com os alunos, quer na perspetiva da compreensão, quer na perspetiva da produção textual.

É possível encontrar nos manuais de História vários exemplos de textos de classificação inequívoca e correspondentes àquilo que se pode designar como Relatos e Explicações “puros”, tendo em conta a tipologia acima apresentada. Classifica-se como Relato puro o texto que apresenta uma estrutura cronológica e que contém informações temporais diversas, seja para situar eventos no tempo, seja para indicar a sua duração, seja, ainda, para relacionar temporalmente eventos entre si. Limita-se a relatar ou narrar (estes termos serão neste artigo usados como sinônimos) acontecimentos que se sucedem no tempo, sem levar em consideração – ou sem dar a conhecer – eventuais relações causais entre eles.

No nosso corpus, os Relatos puros perfazem um total de 25,7% do total de textos, com maior in-

cidência em manuais do 1.º e 2.º ciclos do EB. Veja-se um exemplo de um Relato puro, relativo à reconquista de terras tomadas pelos Mouros, retirado de um manual de 5.º ano:

TEXTO A

Que conquistas foram feitas aos mouros?

D. Afonso Henriques conquistou várias terras aos mouros. Já em 1139 os tinha derrotado na batalha de Ourique.

Em 1145, conquistou Leiria. Em 1147, os homens de D. Afonso Henriques aproveitaram a escuridão da noite para tomar de as-salto a cidade de Santarém. Ainda em 1147, Lisboa foi cercada com a ajuda de cruzados e de máquinas de guerra, acabando os muçulmanos por se render ao fim de quatro meses. Muitos mouros foram presos e escravizados. Após se apoderar de Lisboa, D. Afonso Henriques conquistou terras a sul do rio Tejo, como Palmela, Alcácer do Sal, Évora e Beja. Quando morreu, em 1185, os mouros já tinham recuperado algumas das terras, a sul do rio Tejo.

(Sousa, Soares & Albino, 2016, p. 62)

No Texto A, foram assinalados, com destaque a amarelo, todos os constituintes frásicos que veiculam informação temporal, excluindo-se os morfemas de tempo e modo englobados pela conjugação verbal. Como se pode conferir, seis das oito frases contêm modificadores de tempo explícitos e duas destas frases combinam mais do que um modificador.

Note-se que, no Texto A, não são apresentadas quaisquer relações causais entre os acontecimentos narrados. O mesmo não significa que essas relações não tenham ocorrido historicamente: antes significa que estas não são exploradas, nem verbalizadas no texto.

A Explicação pura, por seu turno, corresponde a um texto focado exclusivamente na explicação de sequências de eventos. Tal texto pode situar-se no passado e pressupor uma ordenação cronológica. A esta ordenação temporal, porém, sobrepõe-se um mecanismo estruturador principal e de natureza causal: o evento A causa o evento B, que causa o evento C, e por aí em diante. Assim, o texto não explicita relações temporais, antes concretiza relações lógicas, por meio de conjunções, conectores, advérbios, locuções preposicionais ou verbos (por ex. portanto, consequentemente, porque, por isso, por causa de, causar).

Encontram-se nos manuais de História alguns textos estritamente causais. No nosso corpus, a percentagem é de 17,1% e inclui manuais do 2.º e 3.º ciclos do EB. Estes textos ocorrem quando a informação temporal é menos relevante para a compreensão dos acontecimentos históricos. Assim sucede, por exemplo, no estudo da Idade Média, quando se analisam acontecimentos como o aparecimento da burguesia, o surgimento de revoltas populares ou a criação de comunas e concelhos, que não estão limitados a datas, lugares ou a participantes específicos. Tais acontecimentos repetiram-se várias vezes, em lugares e momentos distintos, seja em Portugal, seja noutras países da Europa.

Segue-se um exemplo de uma Explicação pura, relativo à ocupação de novos espaços na Idade Média, condicionada pelo crescimento populacional e possibilitada pela (re)conquista de territórios, oriundo de um manual do 7.º ano. Os recursos causais encontram-se assinalados com destaque a azul.

TEXTO B

A ocupação de novos espaços

Com uma população cada vez mais numerosa, tornou-se necessário ocupar novos espaços. Assim, em grande parte por iniciativa dos reis e dos grandes senhores (do clero e da nobreza), procedeu-se ao movimento das arroteias (doc. 3), com o objetivo de aumentar as áreas de cultivo. Por toda a Europa, os senhores, para atrair e fixar mão de obra nas suas propriedades que então se constituíam, diminuíram as obrigações que exigiam aos seus camponeses. Esta mudança na relação entre os senhores e os camponeses livres beneficiou também os servos (trabalhadores não livres) que viviam nos domínios senhoriais pois, para tentar impedir que abandonassem as suas propriedades, os senhores concediam a muitos deles a liberdade, a troco de uma quantia em dinheiro.

Assim, em alguns espaços europeus como, por exemplo, em Portugal (onde existia

muita terra livre no sul do reino devido à [Reconquista Cristã](#), que decorreu neste período), os senhores, [para evitar a fuga dos camponeses não livres para essas terras](#), concederam-lhes melhores condições de vida, [contribuindo para o fim da servidão](#).

(Oliveira et al., 2014, p. 153)

Segundo se pode conferir, o Texto B apresenta onze recursos causais explícitos, num total de cinco frases. Entre estes, é recorrente o uso de orações finais como, por exemplo, em “com o objetivo de aumentar as áreas de cultivo” ou “para atraír e fixar mão de obra nas suas propriedades”. Tais orações revelam o modo como as intenções dos participantes históricos, situadas num plano interno ou mental, conduziram, num segundo momento, a eventos externos ou visíveis, possibilitando, assim, uma leitura mais aprofundada do tecido histórico.

RELATOS E EXPLICAÇÕES: UMA VISÃO TOPOLOGÍCA

O facto de existirem nos manuais de EM, HGP e HIST exemplos de Relatos e Explicações puros não significa que todos os textos dos manuais se encaixem – ou tenham de se encaixar – perfeitamente nestas duas categorias tipológicas³. Frequentemente, encontram-se nos manuais textos que combinam elementos de vários géneros, sejam eles narrativos, explicativos ou outros. A maioria dos textos do corpus, aliás, corresponde a esta realidade. Observa-se que um total de 57,1% dos textos acumula, em doses diferentes, recursos linguísticos tempo-rais e causais. Estes textos distribuem-se uniformemente pelos três ciclos do EB.

A visão tipológica dos géneros, apresentada na secção anterior, envolve algumas dificuldades face a esta realidade, sobretudo quando se procura aplicar o critério de que os Relatos exploram unicamente relações temporais e as Explicações, apenas relações causais⁴. As limitações da visão tipológica podem ser colmatadas, neste caso, com uma visão topológica dos géneros.

O termo “topológica” deriva do morfema “top(o)”, que significa “lugar”. Numa arrumação topológica, os géneros são posicionados ao longo de um ou vários eixos, em função das suas características. Assim, os géneros não são vistos numa perspetiva binária que obriga a distinções categóricas e, alternativamente, pres-ta-se atenção aos pontos de convergência e de divergência entre eles (cf. Martin & Rose, 2008). Nesse sentido, por exemplo, os Relatos e a Explicações são considerados como géneros relativamente próximos entre si, visto que ambos se ocupam de sequências de eventos, e distantes dos Relatórios, que focam a descrição de realidades históricas (por ex., a organização da sociedade ateniense em classes).

Esta visão topológica pode revelar-se especialmente útil na classificação geno-lógica de textos particulares. Propomos, para o efeito, um contínuo formado pelos propósitos sociocomunicativos relatar e explicar (cf. Figura 2), sendo que os textos dos manuais podem ser posicionados em qualquer ponto deste contínuo, em função das suas características.



Figura 2: Contínuo formado pelos propósitos narrar e explicar

Ilustremos a aplicabilidade deste contínuo no âmbito da análise desenvolvida. Aos Textos A e B, anteriormente apresentados, acrescentamos o Texto C, abaixo reproduzido, que retrata o fim da guerra das trincheiras na primeira guerra mundial e foi extraído de um manual de 9.º ano. Os recursos temporais encontram-se demarcados com cor amarela, os causais, com cor azul.

³ Para uma explicação mais detalhada da relação entre o género, enquanto realidade abstrata, e os textos particulares, enquanto instâncias de tais arquétipos, confira-se, por exemplo, Caeles, Barbeiro e Gou-veia (2020).

⁴ Na realidade, é comum na literatura em LSF (cf. Coffin, 2006; Martin & Rose, 2008) adotar-se uma posição mais lata, assumindo-se que o Relato pode conter (também) recursos causais, e a Explicação recursos temporais, desde que se mantenha o seu propósito sociocomunicativo principal. Contudo, também esta posição origina dificuldades práticas. Numa visão tipológica dos géneros, é sempre necessária uma opção, integrando um dado texto numa ou noutra das categorias previstas no sistema.

TEXTO C

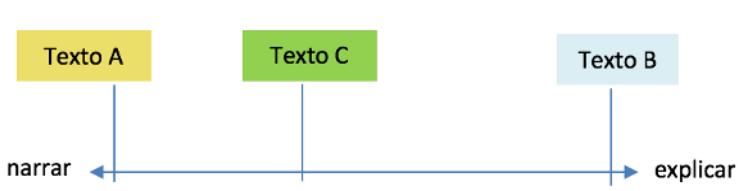
A alteração das forças em confronto durante a guerra das trincheiras

Em 1917, enquanto decorria a guerra das trincheiras, deram-se duas alterações significativas nas forças em conflito:

- *em abril*, o presidente americano Wilson declarou guerra à Alemanha *em virtude desta ter desencadeado uma guerra submarina no Atlântico, que levou ao afundamento de barcos americanos que transportavam alimentos e armas para França e Inglaterra;*
 - *em outubro*, na Rússia, os bolcheviques tomaram o poder e, *para salvarem a revolução*, retiraram-se da guerra e, *depois*, assinaram a paz com a Alemanha.
- Assim, a relação de forças em confronto alterou-se. *De imediato*, os alemães lançaram uma desesperada ofensiva no norte de França, no sentido de atingir *Paris antes da chegada das tropas americanas*. Recomeçava, *então*⁵, a guerra de movimento (doc.2).

(Barreira, Moreira & Rodrigues, 2015, p. 22)

Como se pode verificar pela distribuição das manchas de cor, no Texto C faz-se uso tanto de recursos temporais como de recursos causais, de forma intercalada, o que dificulta a sua classificação numa perspetiva tipológica. Na perspetiva to-pológica, todavia, o texto pode ser posicionado numa zona mais central do contínuo, dado que combina tanto a narração, como a explicação de acontecimentos. Os Textos A e B, em contrapartida, seriam situados num dos extremos do contínuo, como se ilustra abaixo, na Figura 3.



Atente-se na posição ligeiramente descentrada do Texto C e que o mostra mais próximo do extremo narrar. Tal se justifica, por um lado, pelo número mais elevado de recursos temporais face aos recursos causais no texto, respetivamente 7 e 5. Por outro lado, deve-se ao papel (mais) proeminente que os recursos temporais desempenham na estruturação do texto. Maioritariamente posicionados no início de frase e de parágrafo, estes recursos temporais determinam, pois, a progressão da informação ao longo das frases e do próprio texto⁶. Em contraste, as informações de natureza causal são acrescentadas à medida que se dá a narração dos acontecimentos.

Significativamente, outros textos do corpus, ou outros textos da História num sentido lato, poderão ser posicionados em lugares diferentes do contínuo, segundo um mesmo princípio comparativo.

Na verdade, esta visão topológica, quando implementada em complemento à visão tipológica, configura-se pedagogicamente útil pelas valiosas linhas de trabalho conjunto com os alunos que potencia, quer do ponto de vista da leitura e análise de textos, quer do ponto de vista da produção escrita. Em concreto, permite mostrar aos alunos que o conhecimento histórico resulta, na maioria das vezes, da articulação de dois interesses complementares, o de relatar acontecimentos do passado, tal como estes se sucederam no tempo, e o de explicar as causas que subjazem a esses conhecimentos, a par dos efeitos que determinadas decisões, atitudes ou acontecimentos têm, por sua vez, sobre outros acontecimentos. De um ponto de vista estritamente linguístico, esta linha de trabalho contribui ainda para que os alunos compreendam e dominem uma diversidade de recursos temporais e cau-

5 A palavra “então” tanto pode assumir um valor temporal, como um valor causal, facto aqui assinalado pelo acumulação das duas cores.

6 Uma pequena nota sobre o conceito de progressão e sobre a relevância de distinguir entre o início da frase e o que se lhe segue. Em LSF, entende-se que o grupo de palavras que ocupa o início da frase realiza a função de Tema e que se trata, portanto, do ponto de partida para a construção da ideia da frase. Assim, a delimitação dos grupos que são o Tema de um conjunto de frases que compõem um parágrafo ou um texto permite identificar a natureza da informação que estrutura as ideias expressas nesse mesmo parágrafo ou texto.

sais, (re)conhecendo e selecionando as possibilidades para a sua articulação, em função do tema ou do enfoque comunicativo do texto.

DO RELATO À EXPLICAÇÃO – UM PERCURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Retomamos, para esta última secção analítica, a ideia acima introduzida de que os Relatos puros se concentram sobretudo em manuais do 1.º e 2.º ciclos do EB. Constatase que a predominância dos Relatos puros nestes níveis de ensino particulares é significativa, explicando-se pelo facto de este género promover uma visão mais simples do passado – como se de um mero registo fotográfico se tratasse. Inevitavelmente, o mesmo género promove também uma visão simplificada ou simplista desse passado, razão pela qual se torna menos frequente nos textos estudados à medida que se avança na escolaridade.

Assim, observa-se que, de uma forma gradual e à medida da progressão no percurso escolar, os textos de História incorporam outros tipos de informações, para além da dimensão estritamente temporal, que permitem uma visão mais complexa, mais detalhada e mais fidedigna dos eventos do passado. Crucialmente, o enriquecimento envolve a integração de informação causal e, neste sentido, o contínuo formado pelos propósitos relatar e explicar, introduzido na Figura 2, a par de uma ferramenta para a classificação dos textos, pode ser também entendido como uma metáfora do próprio percurso escolar, quando lido da esquerda para a direita.

Veja-se, em seguida, dois textos que incidem aproximadamente sobre um mesmo tópico, a saber, a vida e morte de D. Sebastião. O Texto D integra um manual de 5.º ano, o Texto E, um manual de 8.º ano. Os recursos temporais e causais encontram-se assinalados a amarelo e azul, respetivamente, respeitando as convenções anteriormente estabelecidas.

TEXTO D

A morte de D. Sebastião e a sucessão ao trono

Em 1557, quando D. João III morreu, sucedeu-lhe o neto, D. Sebastião, uma vez que o pai deste já tinha morrido. Como D. Sebastião tinha apenas três anos, a regência do reino ficou a cargo, primeiro, da sua avó, D. Catarina e, depois, do cardeal D. Henrique, seu tio-avô.

Em 1568, D. Sebastião, com 14 anos, assumiu o governo do reino.

O jovem rei preparou um exército com cerca de 18 000 homens e, em 1578, partiu para o Norte de África, para combater os Muçulmanos. Em agosto, na batalha de Alcácer Quibir, após longa caminhada, o exército português foi derrotado pelo exército muçulmano. Nesta batalha, morreram cerca de nove mil portugueses e quase todos os restantes foram feitos prisioneiros. D. Sebastião morreu também na batalha, sem ter deixado descendentes.

Após a morte de D. Sebastião, subiu ao trono o seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que já tinha sido regente entre 1552 e 1568. A sua principal preocupação foi resolver o problema da sucessão.

(Matias, Oliveira & Cantanhede, 2016, p. 170)

TEXTO E

A perda da independência de Portugal em 1580

Em 1578, o rei D. Sebastião, interessado em restaurar o prestígio de Portugal no Norte de África, avançou com um exército para Marrocos. Mas foi mal sucedido, pois morreu, com milhares de portugueses, na batalha de Alcácer-Quibir.

Como D. Sebastião não tinha irmãos nem descendentes, sucedeu-lhe o cardeal D. Henrique (1512-1580), seu tio-avô. Velho e igualmente sem descendentes, não conseguiu resolver o problema da sucessão. Entre os principais candidatos ao trono, contavam-se D. Catarina de Bragança, Filipe II de Espanha e D. António, Prior do Crato (doc. 5). Cada um destes candidatos tinha apoiantes na sociedade portuguesa.

Em 1580, morreu o cardeal D. Henrique (sem designar sucessor) e as tropas caste-

lhanas invadiram Portugal sem grande oposição. Para legitimar a subida ao trono, Filipe II mandou reunir Cortes de Tomar (1581). Nestas jurou respeitar as leis, a língua e os costumes do país, atribuir cargos administrativos em Portugal e no império português somente a portugueses e governar os dois reinos de forma autónoma (monarquia dualista) (doc. 6).

Filipe II (Filipe I de Portugal) respeitou as promessas feitas em Tomar. Mas, com os seus sucessores, tudo se complicou. Para isso contribuiu a ascensão económica e colonial de países da Europa do Norte.

(Barreira & Moreira, 2014, p. 42)

Como se depreende pela mancha de cores, ambos os textos empregam tanto recursos temporais como causais, o que os afasta dos extremos do contínuo forma-do pelos propósitos narrar e explicar. Contudo, o Texto D pode ser situado mais à direita no contínuo, relativamente ao Texto E, como atesta o cômputo dos recursos linguísticos (cf. Tabela 2).

	TEXTO D (5.º ano)	TEXTO E (8.º ano)
Recursos temporais	8	5
Recursos causais	3	8

Tabela 2: Recursos temporais e causais nos Textos D e E

Como se depreende a partir dos valores na Tabela 2, há uma diferença significativa entre os números dos diferentes tipos de recursos nos dois anos de escolaridade. Do ponto de vista da progressão no percurso escolar, observa-se, assim, que o decréscimo de recursos temporais do 5.º para o 8.º ano ocorre junto com o aumento de recursos causais. Repare-se, aliás, que, no texto D, os recursos temporais são utilizados para abrir três dos quatro parágrafos, ao passo que, no Texto E, o seu número decresce para dois (num total de quatro parágrafos), perdendo-se, pois, a estruturação exclusivamente temporal do discurso.

Naturalmente, o Texto E, sendo mais extenso, é também mais rico em informação. Todavia, para efeitos da presente discussão, importa realçar o contributo específico da informação causal para esse enriquecimento. A articulação de informação temporal e causal no Texto E configura um discurso mais diversificado, trazendo para primeiro plano ora um propósito sociocomunicativo, ora outro. Este movimento, aqui ilustrado a partir de dois textos, parece-nos particularmente significativo, dada a orientação em espiral do currículo português. Mais concretamente, há vários conteúdos que se retomam ao longo do percurso escolar e que são aprofundados à medida que crescem a maturidade cognitiva e o conhecimento do mundo da criança. Como revela a abordagem linguística aos textos de História aqui proposta, esse “aprofundamento” passa, em grande medida, pela incorporação progressiva de informação de natureza causal.

O incremento gradual da causalidade nos textos de História – sejam eles textos que se destinam a ser lidos sejam textos a ser produzidos pelos alunos – pode parecer um dado óbvio. A prática, porém, mostra que esta transição passa muitas vezes despercebida e/ou é trabalhada de forma pouco explícita em sala de aula. Embora se trate de uma dimensão estruturante do conhecimento especializado da História, a diferenciação entre os propósitos narrar e explicar e o seu contributo na construção dos textos pressupõe uma análise linguística detalhada, para a qual os professores poderão estar menos sensibilizados, em virtude da sua formação de base e/ou da sua experiência profissional. Não se reconhecendo a diferença entre os propósitos e os recursos que os concretizam, tornar-se-á inevitavelmente difícil apoiar os alunos na sua apropriação.

Confira-se, a este respeito, as palavras de Coffin (2006) abaixo reproduzidas, aplicadas à escrita de Explicações (accounts), por oposição a Relatos (re-counts), uma prática que é valorizada a partir do 3.º ciclo (equivalente ao secondary school do sistema inglês e australiano) e que, apesar disso, não necessariamente é treinada em sala de aula ou clarificada em enunciados de trabalhos e momentos de avaliação:

A escrita de explicações constitui uma tarefa que é preparada (se for explicitamente preparada) nos primeiros anos da escola secundária e que representa um passo pedagógico importante, na medida em que permite aos estudantes começarem a explicar por que razão os acontecimentos se deram e conservarem o ‘o quê’ da história na forma de uma linha temporal (a História como uma história que alguém está a contar). Contudo, como já referi antes, muitos professores não distinguem entre relatos históricos e explicações históricas e, portanto, poderá ficar em aberto a possibilidade de os estudantes estabelecerem relações causais entre os eventos. Da mesma forma, também se pode dar o caso de os estudantes não saberem exatamente quais são as expectativas do professor em relação a uma determinada tarefa de escrita. Isto sugere que as tarefas devem ser formuladas em termos claros e inequívocos e, se possível, ser apoiadas por orientação e apoio suplementares para assegurar que os estudantes produzem o género visado.

(Coffin, 2006, pp. 58-9; sublinhados nossos⁷)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolveu-se, neste trabalho, uma discussão em torno de dois propósitos so-ciocomunicativos indispensáveis à construção do conhecimento histórico: nar-rar e explicar. Segundo se mostrou, estes propósitos podem ser encarados nu-ma perspetiva tipológica ou topológica, cada uma com as suas vantagens. A vi-são tipológica ajuda a diferenciar claramente os propósitos, associando-a géne-ros distintos, isto é, a protótipos textuais com estrutura e recursos gramaticais e lexicais determinados. Permite, ainda, compreender que os propósitos – e sub-sequentes recursos linguísticos – assumem usos diferentes no currículo, ade-quando-se mais a certos tópicos de estudo ou níveis de escolaridade. A visão to-pológica, por seu turno, possibilita a aproximação entre propósitos diversos, ou, melhor dizendo, o reconhecimento de que diferentes propósitos funcionam, muitas vezes, de forma entrelaçada na construção e transmissão do conhecimento histórico. Demonstrou-se, por fim, que, à medida que a escolaridade avança, o propósito de narrar é gradualmente completado, ou até substituído, pelo propósito de explicar, configurando-se, assim, textos por meio dos quais se traça um quadro mais completo, mais complexo e mais diversificado do passa-do.

O trabalho assumiu contornos exploratórios, pelo que várias possibilidades (e necessidades) se abrem para o futuro. Seria interessante compreender melhor o modo como se processa a articulação de recursos temporais e causais nos textos de História e como essa articulação evolui ao longo do currículo, num estudo mais amplo e apoiado em dados estatísticos mais precisos. Uma outra vertente passaria pela exploração da aplicabilidade pedagógica dos conteúdos aqui abordados, seja trabalhando com profissionais da Didática da História, seja trabalhando diretamente com alunos, treinando a compreensão e a produção de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreira, A. & Moreira, M. (2014). Páginas da História – História – 8.º ano – Manual. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Barreira, A., Moreira, M. & Rodrigues, T. (2015). Páginas da História – História – 9.º Ano – Manual. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Caeles, F., Barbeiro, L. F. & Gouveia, C. A. M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, 12(2): 13-32.
- Caeles F., & Quaresma, A. (2019a). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.^a O. Abreu, R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 484). Leiria: ESECS-Politécnico de Leiria.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. London & New York: Continuum.

⁷ Tradução dos autores do original: “The writing of accounts is a task that is set (if it is explicitly set) in the early years of secondary school, and represents an important pedagogical step in that it allows students to begin to explain why events occurred while maintaining the ‘what’ of history in the form of a time line (history as story). However, as I mentioned above, many teachers do not distinguish between historical recounts and accounts, and therefore it may be left to chance as to whether students insert causal links between events. Equally, it may be the case that students are unclear as to the teacher’s expectations with regards to a written task. This suggests that tasks need to be formulated in clear, unambiguous terms and possibly be supported with supplementary guidance and support to ensure that students produce the target genre.” (Coffin, 2006, pp. 58-9).

- Coffin, C. (1996). Write it Right. Resources for Literacy and Learning. Exploring Literacy in School History. Erskineville NSW: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Coffin, C. (2006). Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation. London and New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2014). Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th ed., Revised by Christian M.I.M. Matthiessen). London: Routledge.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). Genre relations: Mapping culture. London: Equinox.
- Matias, A., Oliveira, A. R. & Cantanhede, F. (2016). Novo HGP 5 – História e Geografia de Portugal – 5.º Ano – Manual. Alfragide: Texto Editora.
- ME / IAVE (2017). Relatório nacional 2016 e 2017. Provas de aferição do Ensi-no Básico. Disponível em <http://iave.pt/index.php/avaliacao-de-alunos/relatorios/provas-de-afericao>.
- Ministério da Educação (2017). Resultados nacionais das provas de aferição. Disponível em <http://www.comregras.com/resultados-nacionais-das-provas-afericao-2017/>.
- Oliveira, A. R., Cantanhede, F. Catarino, I. F., Gago, M. & Torrão, P. (2014). O Fio da História – História – 7.º ano – Manual. Alfragide: Texto Edito-ra.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. London: Equinox.
- Schleppegrell, M., & Achugar, M. (2003). Learning language and learning his-tory: A functional linguistics approach. TESOL Journal, 12 (2): 21-27.
- Sousa, L., Soares, L. & Albino, M. (2016). Máquina do Tempo – História e Ge-ografia de Portugal – 50 Ano – Manual. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Quaresma, A., & Caels, F. (no prelo). Elementos verbais e visuais em manuais de História e de Ciências Naturais. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.ª O. Abreu, R. Gillain (Orgs.), Atas da IX Conferência Internacio-nal Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Leiria: ESECS-Politécnico de Leiria.