

# A avaliatividade em manuais de História: Análise exploratória<sup>1</sup>

Mário Amado Alves<sup>a</sup>, Marta Filipe Alexandre<sup>a,b</sup>,  
Fausto Caels<sup>a,b</sup>

a CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

b Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

## 1. Objetivos

Os textos dos manuais de História expressam posicionamentos ideológicos sobre os factos que descrevem. Já anteriormente abordámos este fenómeno, por exemplo em Alexandre e Caels (2018), onde mostrámos como o conhecimento sobre os movimentos expansionistas dos portugueses também envolve o alinhamento com uma forma particular de os avaliar. Mais concretamente, os descobrimentos portugueses são caracterizados como legítimos e justificados, em contraste com o que sucede com os movimentos de outras nações europeias.

Na esteira de Alexandre e Caels (2018), Alves (2021) propõe que tais enviesamentos linguísticos da descrição histórica estão grandemente na origem dos comportamentos parciais e preconceituosos, como o racismo, que perpassam até hoje a sociedade portuguesa. A presença da dimensão avaliativa nos materiais formativos motiva a necessidade de estratégias de explicitação e desconstrução textual que possam ser trabalhadas em sala de aula. Desta forma, propõem-se modos de intervenção pedagógica que ajudem a identificar e a compreender os conteúdos avaliativos e ideológicos

dos textos, e a forma linguística por meio da qual são expressos. A sua *avaliatividade*. As nossas questões de pesquisa incluem:

1. Quais são os recursos linguísticos mobilizados na expressão de posicionamentos ideológicos?
2. Qual será a forma mais produtiva e consistente de descrever e analisar a construção linguística do posicionamento ideológico?
3. Que ferramentas podem ser usadas no trabalho em sala de aula?

No presente artigo, expomos uma análise exploratória da avaliatividade em três textos de manuais escolares de História:

1. 6.º ano, Barreira et al. (2011), pp. 51-53
2. 9.º ano, Barreira et al. (2015), p. 16
3. 9.º ano, Barreira et al. (2015), p. 38

O primeiro texto refere-se ao tópico programático das invasões francesas; o segundo, à rivalidade entre os estados europeus no início do século XX; o terceiro, às transformações económicas após a 1.ª Grande Guerra. A seleção dos textos foi dirigida pelas suas características ideológicas, identificadas em trabalhos prévios, incluindo os itens anteriormente citados Alexandre e Caels (2018) e Alves (2021).

Os objetivos do trabalho incluem fazer avançar, e divulgar, o conhecimento sobre a avaliatividade nos manuais de História, ensaiar metodologias de análise da mesma avaliatividade e fornecer ferramentas para a deteção, explicitação e desconstrução, em sala de aula, de posicionamentos ideológicos nos textos. Em relação aos nossos trabalhos anteriores, supracitados, o presente artigo alarga os casos de estudo a outros momentos da História, nomeadamente as invasões francesas, o período pré-primeira-guerra mundial, e o período pós-primeira-guerra mundial.

O artigo organiza-se em cinco partes: depois desta enunciação introdutória dos objetivos, dá-se um breve enquadramento teórico. Segue-se a apresentação da metodologia adotada. Depois, a transcrição e análise exploratória dos textos. O artigo termina com algumas considerações.

## 2. Quadro teórico

Os textos de História socorrem-se de uma diversidade de estratégias linguísticas que estão diretamente relacionadas com as diferentes formas como na disciplina de História se aborda o passado. No presente artigo, assume-se que o trabalho explícito sobre as ferramentas linguísticas ajuda os estudantes e os professores, tanto a compreender de forma mais eficaz os significados dos textos de História, quanto a produzir textos mais claros e completos sobre esses mesmos significados (Achugar & Schleppegrell, 2016).

O discurso da História contém não só a descrição de entidades históricas e o relato ou explicação do que aconteceu, mas também um posicionamento perante as próprias entidades e acontecimentos históricos (Achugar & Schleppegrell, 2016; Coffin, 2006; Martin & Wodak, 2003; Rose & Martin, 2012). O estudo desta propriedade tem sido desenvolvido no quadro da Linguística Sistémico-Funcional (LSF) (Martin & White, 2005) e da Teoria dos Códigos de Legitimação (Doran, 2020). Considerando, pois, que o conhecimento especializado da História incide também sobre o modo como se avalia o que aconteceu, há, inerente ao ato de descrever, relatar ou explicar eventos passados, um posicionamento que os estudantes e os professores devem saber identificar e, se relevante, saber contestar.

Segundo a LSF, o uso da língua serve-nos, a nós, seres humanos, três metafunções ou funções básicas: a ideacional (i.e., por meio da língua codificamos a nossa experiência do mundo), a textual (por meio da língua, construímos e partilhamos mensagens) e a interpessoal (por meio da língua, estabelecemos relações sociais e comunicativas com outros) (cf. Gouveia, 2009). Neste âmbito teórico, concebe-se o posicionamento, ou melhor, a expressão e negociação de posicionamento, como uma forma de concretizar a metafunção interpessoal da língua.

A distinção teórica entre, por um lado, os recursos linguísticos disponíveis numa dada língua e, por outro, as funções por eles desempenhadas constitui premissa de um modelo assumidamente funcional e a sua organização segundo opções hierarquizadas, por seu turno, decorre de uma conceção sistémica. Importa ainda notar que se trata de um modelo que assenta numa visão estratificada do sistema linguístico e que permite partir da sua organização abstrata, enquanto potencial de significação, para descrever os textos concretos e os seus significados, entendidos como realizações possíveis desse mesmo potencial (cf. Gouveia, 2009, pp. 23-24; Vian

Jr., 2010, p. 21). Assim, e para os propósitos particulares do presente trabalho, as formas linguísticas envolvidas na expressão e negociação de posicionamento são descritas à luz dos sistemas de potencial de significado associados à metafunção interpessoal.

De uma forma mais concreta, entende-se que as línguas dispõem de recursos para dar forma à expressão e negociação de posições avaliativas e que, apesar da sua aparente complexidade e diversidade, as posições avaliativas podem ser classificadas à luz de três critérios semânticos relativamente simples: a forma como se constrói o comprometimento, o tipo de atitude que se veicula e a forma como se constrói a gradação. Especificando, assume-se que o sistema da língua, no que diz respeito à expressão e negociação de posicionamento, dispõe de uma rede de sistemas de opções organizadas em torno de três grandes categorias semânticas. A rede designa-se sistema da AVALIATIVIDADE e as três categorias em questão são: COMPROMETIMENTO, ATITUDE e GRADAÇÃO.

O sistema da AVALIATIVIDADE, conforme se encontra representado diagramaticamente na Figura 1, modeliza as escolhas disponíveis para a expressão e transmissão de emoções, opiniões e posições.

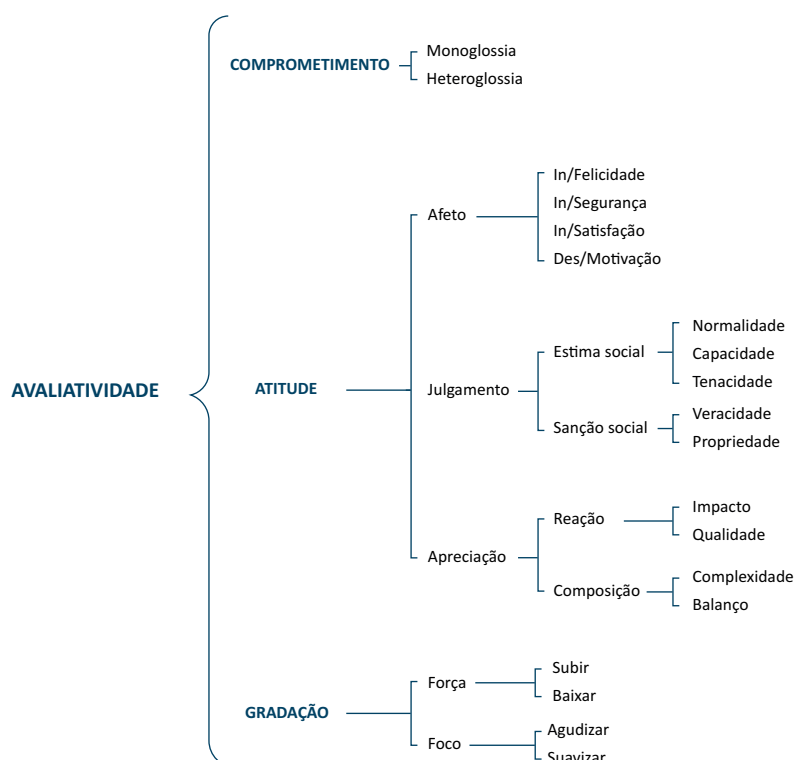


Figura 1: O sistema da AVALIATIVIDADE (a partir de Vian Jr. et al. 2010, *passim*, e Oteiza & Pinuer, 2019, p. 214)

Como se pode ver na Figura 1, lendo-a da esquerda para a direita, o sistema da AVALIATIVIDADE é concebido como uma vasta rede de escolhas disponíveis, partindo de três grandes categorias semânticas. Estas categorias dizem respeito a significados que se realizam em simultâneo por meio de determinados recursos linguísticos (facto assinalado pela chaveta curva). As ditas categorias semânticas desdobram-se em vários sistemas de opções e de subopções progressivamente particularizadores (ou hiponímicos). Nestes casos, trata-se de categorias respeitantes a significados que se realizam em alternativa por meio de determinados recursos linguísticos. Note-se que por recursos linguísticos se entendem unidades diversas, que tanto podem ser a palavra ou o grupo de palavras (sintagma), como outras unidades acima do nível da oração.

Na verdade, reproduz-se aqui uma versão manifestamente simplificada do sistema, dado que nenhuma das três categorias fundamentais se apresenta expandida ao máximo. No caso do COMPROMETIMENTO, por exemplo, poder-se-ia ainda particularizar as opções e subopções disponíveis para a Monoglossia e para a Heteroglossia. Para um entendimento detalhado da origem e para uma dimensão mais completa do sistema da AVALIATIVIDADE, veja-se Martin e White (2005) ou Vian Jr., Souza e Almeida (2010). Adicionalmente, à medida que se aplicam as categorias a um conjunto mais vasto de sistemas linguísticos, algumas reformulações e particularizações têm sido operadas ao sistema em foco. Veja-se uma subespecificação das opções associadas à Apreciação em Oteíza (2017) ou a particularização e exemplificação das categorias associadas à Heteroglossia para o caso da língua espanhola em Oteíza (2021).

Procuramos, agora, especificar um pouco como se poderá operacionalizar o sistema acima apresentado na leitura e análise de um dado texto, considerando apenas uma das categorias semânticas fundamentais: ATITUDE. Por um lado, a identificação do tipo de significado dos recursos linguísticos que expressam uma posição é, numa perspetiva geral, guiada pela sua classificação segundo três alternativas: Afeto ou Julgamento ou Apreciação. Ou seja, procura assinalar-se se uma dada forma linguística usada num texto expressa Afeto ou Julgamento ou Apreciação – e não os três ao mesmo tempo.

Considere-se, por exemplo, a frase: “Por todo o país, as tropas francesas espalharam o terror: roubaram riquezas de igrejas e solares, incendiaram povoações, prenderam e mataram pessoas.” No que respeita à identificação

de recursos com conteúdo avaliativo, nesta frase podemos destacar a forma concreta como são referidas as ações: “espalharam o terror”, “roubaram”, “incendiaram povoações” e “prenderam e mataram pessoas”. Se entendermos que se trata aqui de expressões que não apenas apontam para ações, mas que também avaliam essas ações enquanto manifestações de comportamento de um grupo de indivíduos, de acordo com determinadas normas sociais, podemos classificar estes recursos como expressão de Julgamento.

Por outro lado, e numa perspectiva mais particular, deverá distinguir-se o tipo e subtipo de Afeto ou Julgamento ou Apreciação a que os recursos linguísticos em foco dão corpo. Trata-se aqui de aplicar uma das classificações mutuamente exclusivas indicadas na Figura 1. Retomando a frase antes citada, ao aplicar as categorias associadas ao Julgamento, vamos especificar que as expressões “espalharam o terror”, “roubaram”, “incendiaram povoações” e “prenderam e mataram pessoas” expressam Sanção social negativa, uma vez que se trata de ações condenáveis do ponto de vista da sua Propriedade (são impróprias).

Várias outras ferramentas analíticas, não exclusivamente enquadradas pela LSF, podem ser usadas (e têm-no sido) para a identificação e descrição da construção do posicionamento ideológico em geral e no contexto do discurso da História. Refira-se o caso específico das constelações axiológicas, entendidas como conjuntos de teias de ideias e crenças que coexistem em torno de práticas ou representações e que veiculam atitudes particulares (com valor positivo ou negativo). Trata-se de uma categoria situada na Dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação, enquadramento oriundo da Sociologia da Educação desenvolvido em estreito diálogo com a Semântica do Discurso da LSF, e que tem sido aplicada em articulação com categorias do sistema da AVALIATIVIDADE (cf., e.g. Doran, 2020 ou Oteíza & Pinto, 2011). Na verdade, esta articulação entre categorias de natureza semântica e discursiva e categorias de natureza sociológica tem-se revelado especialmente pertinente quando o posicionamento não se encontra explícito no texto (cf. Oteíza & Pinto, 2011).

Por fim, e no que respeita à aplicação estrita das categorias do sistema da AVALIATIVIDADE ao discurso da História, esta não poderá ser uma tarefa simples. Isto, porque nos textos a avaliação dos acontecimentos históricos é expressa:

- ora de forma explícita ora de forma implícita;
- por meio de diferentes categorias gramaticais;

- em diferentes momentos ou níveis de um texto;
- por meio de um ou mais pontos de vista.

Assim, o trabalho de análise linguística da expressão de posicionamento, seja na vertente da descrição, seja na da desconstrução, é uma tarefa especialmente desafiante, que não se consegue – atualmente – concretizar de forma automática. Espera-se, ao longo da presente reflexão, sinalizar as principais dificuldades e apontar eventuais estratégias para a sua superação.

### 3. Metodologia

O trabalho realizado decorreu em momentos distintos. Com base na seleção do tema, a avaliatividade no discurso da Didática da História, foram selecionados e extraídos três textos de manuais de História e empreendeu-se a sua análise exploratória. Cada um dos autores escolheu um texto diferente. Analisou-se exclusivamente o texto verbal, sem considerar eventuais aspetos multimodais.

Uma primeira leitura dos textos verbais, acompanhada por anotações sobre o tema, foi seguida pela seleção de excertos e palavras-chave. Assim se seguiu para a localização de recursos linguísticos especificamente relacionados com o posicionamento e a tentativa de categorização dos mesmos. Finalmente, para uma parte dos elementos destacados, foi ensaiada uma análise mais ou menos aprofundada, num dos casos com recurso a uma abordagem estatística.

Os pontos seguintes são dedicados aos diferentes textos e à sua análise. Cada ponto contém a transcrição do texto, a qual pode ser estritamente literal, i.e. desprovida dos destaques a negrito no original, quando tal informação grafológica não é considerada na análise. Os textos são seguidos por um breve ensaio analítico em que se procura explorar as potencialidades e, sobretudo, delimitar as dificuldades associadas à identificação e desconstrução linguística de posicionamentos ideológicos.

## TEXTO 1

[1] **As invasões francesas**

[2] **1.ª invasão francesa**

[3] Portugal, velho aliado da Inglaterra, não cumpriu as ordens de Napoleão. Por isso, o nosso país foi invadido pelas tropas francesas.

[4] Em 1807, dá-se a 1.ª invasão. Cerca de 50 000 soldados comandados pelo general Junot entram em Portugal pela Beira Baixa e avançam rapidamente em direção a Lisboa. Era sua intenção aprisionar o príncipe regente D. João e a família real. Mas estes, a conselho dos ingleses, tinham partido para o Brasil.

[5] Chegado a Lisboa, Junot tomou conta do governo de Portugal, em nome de Napoleão Bonaparte. Por todo o país, as tropas francesas espalharam o terror: roubaram riquezas de igrejas e solares, incendiaram povoações, prenderam e mataram pessoas. Perante a violência dos invasores, um pouco por todo o país, ocorreram revoltas populares. Em auxílio de Portugal, a Inglaterra enviou um exército comandado por Sir Arthur Wellesley (futuro duque de Wellington).

[6] De seguida, um exército luso-inglês venceu as tropas francesas nas batalhas de Roliça (Bombarral) e de Vimeiro (Lourinhã), obrigando-as a retirar do país, após terem assinado a Convenção de Sintra.

[7] **2.ª invasão francesa**

[8] Em 1809, Napoleão enviou novo exército comandado, agora, pelo marechal Soult.

[9] De novo, repetiram-se os atos de violência. Mas, mais uma vez, os soldados portugueses e ingleses conseguiram resistir e expulsar os franceses.

[10] **3.ª invasão francesa**

[11] Em 1810, Napoleão ordenou nova invasão de Portugal. Agora, as tropas francesas, sob o comando do general Massena, entraram pela Beira Alta, com o objetivo de conquistar Lisboa. Contudo, foram mal sucedidas. Primeiro foram derrotadas na batalha do Buçaco e, depois, não conseguiram passar as chamadas Linhas de Torres Vedras, que defendiam a capital.

[12] Assim, em 1811, as tropas francesas foram obrigadas a retirar-se de Portugal. Era o fim da 3.ª e última invasão francesa.

- [13] No decorrer das invasões (1807-1811), os soldados franceses cometeram, como sabes, muitos atos de destruição, roubos e mortes. Por outro lado, divulgaram as ideias liberais de liberdade e igualdade que, rapidamente, ganharam muitos adeptos em Portugal.

Este texto, integralmente transcrito acima, consiste num **relato histórico**, composto por três partes, ou *etapas*, a saber: **Enquadramento, Registo de eventos, Avaliação** (ou **Balanço**) (para uma caracterização mais detalhada dos géneros da Didática da História na perspetiva da LSF, veja-se Alexandre & Caels, neste volume). No que respeita à primeira etapa, pode considerar-se que a primeira frase [3] constitui o **Enquadramento**: apresenta o contexto geral, especificando alguns dos países intervenientes e dando conta da razão ou acontecimento que desencadeou as invasões. A este **Enquadramento** segue-se a etapa **Registo de eventos** que se desdobra em três *fases*, correspondentes às três ondas de invasão [2–6, 7–9, 10–12]. Cada fase descreve uma sucessão de eventos e está claramente delimitada por um pequeno subtítulo [2, 7, 10]. No último parágrafo [13] do texto, encontra-se uma etapa autónoma, que pode ser designada de **Avaliação** ou **Balanço**, em que se elabora uma apreciação das principais marcas deixadas pelas invasões francesas em Portugal.

Uma primeira observação que se pode tecer acerca do Texto 1 é que as duas entidades em foco, França e Portugal, são objeto de uma avaliação diferente. Note-se como a França, logo na primeira referência à ação dos franceses [1], é qualificada como negativa, por meio do uso do nome “invasões”. Consideramos que há um significado avaliativo negativo intrínseco ao termo *invasão*, como se pode conferir num dicionário geral, onde este nome é definido como “entrada hostil ou intrusiva em” (Porto Editora, s.d.).

Na listagem das várias ações empreendidas na ofensiva francesa, nos parágrafos [4–5] dedicados à 1.<sup>a</sup> invasão, usam-se verbos desprovidos de carga avaliativa, como *dar-se, entrar, avançar, ter intenção de, tomar conta*. Contudo, ao referir os efeitos concretos dessas ações, recorre-se a fraseados fortemente negativos, como *espalhar o terror, roubar riquezas de igrejas e solares, incendiar povoações, prender e matar pessoas* [5]. Estas expressões referem ações moralmente condenáveis, indiscutivelmente.

O teor avaliativo negativo inicial reitera-se no relato da 2.<sup>a</sup> invasão, quando se usa “repetiram-se os atos de violência” [9], e é, de certa forma,

consolidado no fraseado da etapa final [13]: “os soldados franceses cometeram, como sabes, muitos atos de destruição, roubos e mortes”. Note-se que há no texto determinadas ações atribuídas aos franceses que não envolvem uma carga negativa – como *enviar um exército* [5, 8] ou *passar* [11]. Trata-se, porém, de uma forma claramente minoritária, face ao número de elementos com valor negativo.

Assim, a identificação de expressões e palavras com valor avaliativo mostra que há várias pistas no texto que induzem a uma tomada de posição: as ações dos franceses são terríveis e, desta forma, parece como que inevitável considerá-las por meio de uma visão condenatória. O mesmo é dizer que, quando se aprende o que aconteceu neste momento da História de Portugal, deve aprender-se a avaliar negativamente aquilo que os franceses fizeram.

Diferentemente, não há elementos que expressem de forma explícita uma avaliação negativa de Portugal. No início do texto, por exemplo, não há sequer referência à condição, porventura desfavorável ou difícil, de ‘invadido’ ou ‘ocupado’. Pelo contrário, o que se lê no relato da 1.<sup>a</sup> invasão apresenta uma visão positiva: Portugal é retratado como uma nação amiga, com boas relações, obediente, fiel aos seus princípios e protegido pelos seus amigos (“velho aliado”, “a conselho dos ingleses”, “em auxílio de Portugal” [3–5]).

Aliás, as ações de natureza militar empreendidas por Portugal não são negativamente conotadas, antes são dadas como reações legítimas: *perante a violência dos invasores, ocorreram revoltas* [5]. A condição de Portugal parece uma resistência inevitável e legítima. Finalmente, usam-se vários verbos com uma carga avaliativa positiva inequívoca: “vencer” [6], “obrigar a retirar” [6, 12] e “conseguiram resistir e expulsar” [9]. Quer isto dizer que também é necessário aprender a avaliar positivamente a posição e as ações de Portugal. Em última instância, não é possível separar a avaliação (negativa sobre a França e positiva sobre Portugal) do próprio conhecimento sobre as invasões francesas.

A análise, aqui apenas encetada, não parece ser muito difícil, mas envolve, ainda assim, algumas perplexidades. Em primeiro lugar, poder-se-á discutir se a palavra *invasão* é, de facto, intrinsecamente negativa, questionando-se, por exemplo, se haverá outras formas possíveis para referir o mesmo acontecimento. Será que isto poderá invalidar a análise, ou apenas a torna mais desafiante? Em segundo lugar, não será assim tão uniforme ou integral a negatividade atribuída às ações dos franceses – se algumas das

ações têm um pendor neutro, poder-se-á ver como tão forte essa negatividade? Perante estas perplexidades, torna-se evidente que o trabalho de natureza pedagógica, em sala de aula, requer uma reflexão prévia e cuidada sobre a abordagem a seguir e as categorias e ferramentas a utilizar.

## TEXTO 2

- [1] Nos inícios do século XX, alguns países europeus, como sabes, dominavam o mundo devido à sua superioridade económica, técnica e cultural. Entre as várias potências europeias tinham-se desenvolvido, entretanto, perigosas rivalidades e disputas:
- [2] entre a Inglaterra e a Alemanha – a indústria inglesa sofria a concorrência dos produtos alemães nos mercados internacionais; a Alemanha, por sua vez, tinha necessidade de colónias para obter matérias-primas e escoar os seus produtos;
- [3] entre a França e a Alemanha – a França desejava recuperar a Alsácia e a Lorena, perdidas em 1871 a favor da Alemanha;
- [4] entre a Rússia e o império austro-húngaro – ambos os estados procuravam impor a sua influência política na região dos Balcãs; os nacionalistas eslavos (croatas, eslovenos) desejavam libertar-se do império austro-húngaro; por sua vez, a Rússia – protetora dos eslavos – queria dominar os estreitos do Mar Negro, controlado pelos otomanos; a Sérvia, também, pretendia formar um estado alargado com os seus vizinhos eslavos.

O texto em questão constitui um **relatório classificativo**, que apresenta e descreve três tipos de classes que se designam por “rivalidades e disputas” [1] entre estados europeus. O texto é constituído por três etapas: a **Orientação**, correspondente à primeira frase de [1]; a **Classificação**, que se encontra na segunda frase de [1] antecedendo a lista [2–4]; e, por fim, a **Descrição** dos três tipos que é apresentada nos três itens listados [2–4].

Na **Orientação**, encontramos uma perspetiva geral do contexto histórico e do tempo em que o texto se situa e podemos identificar dois elementos linguísticos com uma carga avaliativa: *dominar o mundo* e “superioridade económica, técnica e cultural”. Enquanto o primeiro elemento pode, ou não, ter um valor negativo, o segundo parece ser intrinsecamente positivo. Na etapa que se segue, a **Classificação**, estabelecem-se

os critérios para caracterizar as rivalidades: são rivalidades entre diferentes potências europeias. Neste curto momento textual, há uma palavra intrinsecamente negativa: “perigosas”, adjetivo que é usado para qualificar as rivalidades no seu todo.

Significativamente, na **Descrição** dos três tipos específicos de rivalidades, vamos encontrar outras marcas explícitas de avaliação. No que respeita ao primeiro tipo de rivalidade [2], encontramos o fraseado *sofrer a concorrência*, associado à indústria inglesa, que indica uma posição desfavorável, ou negativa. Quanto a *ter necessidade de*, também aqui podemos ler uma posição de carência, embora não pareça ser tão negativa quanto a anterior. Ao caracterizar a França, no segundo tipo de rivalidade [3], lemos *perdidas a favor de*, o que caracteriza este país como um perdedor, vencido pelo outro, e, portanto, numa situação negativa. Por último, o terceiro tipo de rivalidade [4] inclui *procurar impor e querer dominar*, tendencialmente negativos, e “protetora”, elemento com um significado intrinsecamente positivo.

A presença no Texto 2 dos fraseados e outros elementos que acabámos de sinalizar ajuda a traçar um cenário de intenso conflito e instabilidade, pois assim se combinam fortes diferenças: entre perdedores e vencedores, entre ter problemas e ser dominante, entre sofrer potenciais agressões e proteger. Mais uma vez, os significados avaliativos expressos pelos elementos destacados são fundamentais. Quando se aprende o que aconteceu com os estados europeus do início do século XX, é crucial aprender também a construir a visão negativa dos problemas, das carências, da fragilidade e, sobretudo, da perigosidade das diferenças.

### TEXTO 3

[1] **As transformações económicas do após-guerra**

[2] **O declínio da supremacia europeia**

[3] Os Estados Unidos, em resultado da 1.<sup>a</sup> Grande Guerra, afirmaram a sua supremacia no mundo.

[4] Qual era a situação socioeconómica da Europa após o termo da guerra?

[5] Como se explica o espetacular crescimento económico dos EUA na década de 1920?

[6] **A situação económica e social europeia no após-guerra**

- [7] A Europa, palco das grandes operações militares da 1.<sup>a</sup> Grande Guerra, saiu do conflito, como sabes, profundamente devastada e empobrecida. Os anos que se seguiram ao Tratado de Versalhes marcaram tempos difíceis e de graves problemas.
- [8] **Em todos os domínios foram notórias as alterações provocadas pelo confronto mundial.** Aos enormes gastos com a guerra (doc. 2) juntaram-se as destruições — casas, terrenos agrícolas, fábricas, vias de comunicação. A produção decresceu (doc. 3), o custo de vida subiu (inflação) e a moeda desvalorizou (doc. 1). Então, muitos países contraíram enormes dívidas.
- [9] **A nível social verificou-se um forte declínio** demográfico devido às baixas provocadas pelo conflito e ao decréscimo da natalidade; por outro lado, ocorreu o envelhecimento da população e a redução da mão de obra.
- [10] **As classes trabalhadoras foram particularmente atingidas.** As dificuldades económicas provocaram o desemprego e a miséria. Daí, eclodirem conflitos sociais e greves por melhores salários e regalias sociais, como a proteção na doença, na velhice e no desemprego.
- [11] **O fim da hegemonia europeia e o reforço da afirmação dos Estados Unidos**
- [12] Em consequência da 1.<sup>a</sup> Grande Guerra, a Europa perdeu, em benefício dos Estados Unidos, a hegemonia económica (doc. 3) e política que tinha no mundo.
- [13] **A supremacia americana acentuou-se entre 1922 e 1928.** Tal ficou a dever-se a um espetacular desenvolvimento da economia resultante de:
- [14] **riqueza do país** — abundância de recursos naturais (carvão, petróleo, minérios) e de capitais (provenientes das exportações e do reembolso do dinheiro emprestado à Europa);
- [15] **novos métodos de produção e de organização do trabalho (docs. 4 e 5)** — o taylorismo\* (divisão de trabalho em tarefas simples e rápidas), o fordismo (trabalho em cadeia) e a standardização (fabrico de grandes quantidades de objetos idênticos)
- [16] **constituição de gigantescas sociedades e empresas** (de produção e de distribuição) que dominavam os mercados mundiais.
- [17] **Este crescimento económico, tal como o ocorrido em todos os países capitalistas, fez surgir uma sociedade de consumo e de bem-estar.**

Como se pode verificar, o Texto 3 abre com duas perguntas de **Orientação** [4-5], que incidem, respetivamente, sobre o impacto socioeconómico da Primeira Grande Guerra na Europa e as causas para o crescimento económico dos EUA na década de 1920. As perguntas são respondidas em secção textuais próprias [6-10, 11-17], delimitadas por meio de subtítulos [6, 11]. Do ponto de vista genológico, o Texto 3 constitui um *macro-género*, termo utilizado na LSF para referir a articulação de dois ou mais géneros num mesmo texto.<sup>2</sup>

A secção centrada na realidade europeia configura uma **explicação consequencial**. A primeira etapa deste género, **Fenómeno**, é concretizada no parágrafo [7]. É, pois, aqui que se identifica a força motriz para o cenário a seguir detalhado. A caracterização das consequências nefastas da Guerra, operadas a vários níveis sociais e económicos, constitui a etapa seguinte, **Explicação: consequências**.

A segunda secção textual, que introduz uma realocação geográfica a fim de caracterizar a realidade norte-americana no mesmo período temporal, constitui uma **explicação fatorial**,<sup>3</sup> género que compreende as etapas **Fenómeno** e **Explicação: fatores**. A etapa inicial dá-se nos primeiros dois parágrafos [12-13], que introduzem o conceito-chave de “supremacia americana” [13]. Os parágrafos seguintes [14-17] concretizam a etapa explicativa com três causas [14-16] que contribuíram para a ascensão económica e política dos EUA.

A leitura sob o foco da avaliatividade, mas atenta a qualquer outro aspeto notório, levantou uma aparente abundância de marcadores gradativos (Tabela 4 em apêndice), um recurso habitual da avaliatividade. Observámos que toda a gradação impende sobre o desenvolvimento *económico* e *social* das duas entidades (EUA e Europa) e decidimos examinar este fenómeno. Fizemos o levantamento imediato destas categorias – EUA, Europa, aspeto económico, aspeto social – ao longo de todo o texto (Tabela 1 em apêndice).

Este levantamento revela, entre outras coisas, que o aspeto social está sempre ligado ao económico. Isto é, que o social só é referido quando o económico também o é. Mas o contrário não acontece, isto é, o aspeto económico é referido independentemente da referência ao social, cf. [1, 5, 12-16]. Assim, os aspetos que temos no texto são, na realidade, o *estritamente económico*, e o *socioeconómico*. Normalizámos os dados conforme este facto (Tabela 2 em apêndice).

O levantamento mostra o pendor económico da supremacia americana expresso no texto. Quase exclusivamente económico. Somente um segmento, o parágrafo final [17], refere aspetos sociais do crescimento americano.

A análise estatística das respetivas tabelas de contingência (Tabela 3 em apêndice) suporta esta percepção de que as variáveis Nações e Aspetos estão intimamente correlacionadas do seguinte modo: EUA ↔ aspeto económico; Europa ↔ aspeto social. Os testes de Fisher e de  $\chi^2$ , ou de Pearson,<sup>4</sup> dão as seguintes probabilidades correlativas: levantamento imediato (aspeto económico vs. aspeto social): Fisher = 91%, Pear- $\chi^2$ son = 90%; levantamento consolidado (estritamente económico vs. socioeconómico): Fisher = Pearson = 98%. (Probabilidade 95%, ou valor P = 0,05, é considerado *estatisticamente significativo* no vernáculo.)

Note-se que as probabilidades inferiores do levantamento imediato são compatíveis com o facto anteriormente observado de que, neste levantamento, o social implica o económico, havendo assim uma dependência unilateral entre valores da variável Aspetos que seguramente influenciou a computação estatística. O mesmo facto levou à normalização desta variável no levantamento consolidado, no sentido de se ter uma variável verdadeiramente dicotómica.

#### 4. Gradação

No levantamento das expressões gradativas (Tabela 4 em apêndice), incluímos adjetivos ou advérbios de grau superlativo, e o nome *miséria* como superlativo de pobreza. Excluimos os nomes *abundância* e *riqueza* [14], mais referenciais que gradativos. Os modificadores superlativos levantados aplicam-se sempre ao crescimento económico dos EUA ou à situação europeia, ou respetivos fatores, determinando a polaridade expressa. Sem surpresa, a polaridade é sempre positiva quanto ao crescimento dos EUA e negativa em relação à situação europeia.

Note-se que certas expressões superlativadas requerem absolutamente esta definição do que está a ser avaliado, para se poder determinar a sua polaridade. Por exemplo, sem tal contextualização, a polaridade de [16] seria ambígua, ou indefinida, pois *o domínio do mercado mundial por gigantes-cas empresas* pode ser considerado uma coisa boa ou má, consoante a perspetiva ideológica. Contudo, em rigor, o que está a ser avaliado é a

*contribuição* (positiva) das gigantescas empresas para a supremacia americana [13]: o ponto [16] é um *fator* (positivo) de [13].

Por outro lado, certos termos, como *espetacular, miséria, bem-estar*, têm um valor positivo ou negativo intrínseco, lexical, menos ou nada dependente do contexto. O termo *espetacular* é repetido [5, 13]. Indicará, tal escolha, uma tendência pró-capitalista do autor? Outra escolha parece confirmar que sim: no parágrafo final [17], o termo *bem-estar* é dado como uma **consequência** do *capitalismo*. É porventura isto que faz [17] soar tão notoriamente como uma avaliação positiva daquela ideologia. Note-se que [17] está grafado inteiramente em negrito.

Voltando a [16], agora à luz desta aparente tendência avaliativa, é provável que o *domínio do mercado mundial por gigantescas empresas* seja dado não só como uma causa da hegemonia americana, mas também como uma coisa boa em si mesma.

### Uma terceira nação: todos os países capitalistas

O último parágrafo [17] introduz subitamente uma nova entidade discursiva: *todos os países capitalistas*. Esta entidade coletiva não é definida no texto. Faltará<sup>5</sup> aqui um *como sabes?* Ou pretende-se invocar a classe geral, intensional,<sup>6</sup> dos países capitalistas? Com a mensagem implícita de que o capitalismo é certeza de prosperidade? Dada a conclusão anterior de que o texto apresenta tendência pró-capitalista, este deve ser o caso. Mas tal acarreta uma contradição: muitos países europeus são capitalistas; contudo, o próprio texto anuncia o declínio dos países europeus.

### Conclusões da análise do texto 3

I. O texto valoriza o aspeto estritamente económico na descrição da “supremacia” norte-americana no período pós-guerra. Especialmente em contraste com as nações europeias. Ficaram demonstradas as correlações latentes no texto, que podem ser sistematizadas como:

EUA ↔ aspeto estritamente económico

Europa ↔ aspeto socioeconómico

Este resultado confirma o próprio programa do texto, enunciado em [4-5].

II. O texto soa como uma apologia do capitalismo, principalmente no seu parágrafo final [17]. Isto leva-nos a pensar que as escolhas acima descritas foram uma via para este fim, pois somente no aspeto macroeconómico e no exato período narrado (1922–1928) é notável a superioridade dos EUA. No aspeto social, omitido no texto, os EUA neste período têm na realidade uma larga classe pobre, até 60% da população, segundo alguns autores (Bitesize, 2021). Também é omitida a imediatamente próxima Grande Depressão (1929–1938), que aumentará ainda mais a pobreza quer em nível, quer em abrangência da população, e que alguns autores fazem radicar no período anterior devido à especulação, excesso de produção, entre outros fatores (Little, 2021; Smolensky & Plotnik, 1993).

O tratamento formal, linguístico, destes *ausentes* (pobreza nos EUA no período, aproximação da Grande Depressão), bem como as contradições do parágrafo final serão porventura objeto de estudos posteriores.

## 5. Considerações finais

O trabalho apresentado manifesta algumas das potencialidades da análise linguística dos textos usados no ensino de História, e alguns dos desafios envolvidos na operacionalização deste tipo de análise em contextos de trabalho pedagógico. A partir de uma iniciativa conjunta de reflexão e análise sobre espécimes textuais distintos, os autores procuram, por um lado, evidenciar a preponderância dos conteúdos de natureza avaliativa nos conteúdos veiculados e, por outro, apontar para a relevância de atividades de explicitação e desconstrução linguísticas desses mesmos conteúdos.

Não se formulam neste trabalho propostas completas para ler e analisar textos e isso deve-se a duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, a leitura dos textos é uma prática necessariamente situada e, por conseguinte, cada um dos intervenientes, professores e estudantes, se encontra num lugar, numa perspetiva e com uma voz particular. Em segundo lugar, acreditam os autores nos frutos de uma experiência colaborativa entre linguistas e professores, desejavelmente sob a forma de uma participação efetiva e conjunta em cenários de operacionalização. Assim, não caberá aos linguistas definir,

*a priori*, os contornos da leitura e delimitar as ferramentas de análise de textos que virão a ser trabalhados em sala de aula em contextos reais.

Enfim, a par da relevância de se analisar com cuidado os pontos de vista e o valor negativo ou positivo que surge associado a entidades, acontecimentos ou ações no ensino-aprendizagem da História, uma segunda constatação decorrente desta análise é a importância relativa das matérias históricas referidas e, principalmente, das omitidas. Designamos esta omissão como o problema dos ausentes. Ao longo do trabalho, emergem, aliás, os possíveis efeitos práticos desta omissão, nomeadamente didáticos e formativos da consciência ideológica dos alunos, e discutiu-se o conceito de escolha. Adicionalmente, dada a motivação didática da investigação, revela-se necessário continuar a problematizar as próprias metodologias e a metalinguagem adotadas na aplicação das categorias de análise aos textos.

## Notas

- <sup>1</sup> Investigação integrada no projeto *Textos, Géneros e Conhecimento – Para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino*, desenvolvido no CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, desde 2017. FCT UID: 4887.
- <sup>2</sup> Martin (2002, p. 264) chama a atenção para a necessidade de se analisar — e, se pertinente, categorizar — os casos aparentemente atípicos que resultam da combinação de dois ou mais géneros num mesmo texto. Segundo argumenta este autor, deve evitar-se a designação géneros “mistos” ou “híbridos”, dado que (i) confunde sistema e instanciação e (ii) ignora a possibilidade de a combinação genológica ser uma prática culturalmente estabelecida.
- <sup>3</sup> A diferença face à **explicação consequencial** reside nos elementos da relação de causalidade que são objeto de explicação, passando-se de um enfoque nas consequências para as causas.
- <sup>4</sup> Estes testes são modelos matemáticos da correlação entre variáveis indicados para quando ambas variáveis dependente e independente são categoriais, como acontece no presente caso. Baseámo-nos na teoria e formulações de Gau (2019) e Zar (1987), e utilizámos as tabelas de valores críticos de MedCalc (2022). Os dois testes (Fisher, Pearson), tendo a mesma finalidade (quantificar a correlação), são ligeiramente diferentes na sua formulação; ambos têm as suas forças e fraquezas; o uso acumulado dos dois aumenta a confiança no resultado.
- <sup>5</sup> *Como sabes, ...*: expressão habitual dos manuais escolares para referir conteúdos já abordados noutras unidades. Exemplos desta expressão podem ser encontrados em todos três textos presente-mente transcritos e analisados.
- <sup>6</sup> Intensão opõe-se a extensão. São duas formas de definir um conjunto: extensionalmente pela enumeração dos elementos do conjunto; intensionalmente por referência às propriedades que fazem com que uma entidade pertença ao conjunto.
- <sup>7</sup> Inclui-se, entre parêntesis retos, os códigos dos manuais, utilizados noutras manifestações do *corpus*, e.g. Alves (2022), Caels & Quaresma (2018), para melhor referência.

### Corpus<sup>7</sup>

- Barreira, A., Moreira, G., Moreira, J. M., & Rodrigues, T. (2011). *HistGeo 6 – História e Geografia de Portugal – 6.º ano – Manual*. Edições Asa. [M27]
- Barreira, A., Moreira, M., & Rodrigues, T. (2015). *Páginas da História – História – 9.º Ano*. Edições Asa. [M33]

### Referências

- Achugar, M., & Schleppegrell, M. (2016). Reflection literacy and the teaching of History. In W. L. Bowcher, & J. Y. Liang (Eds.), *Society in language, language in society: Essays in honour of Ruqaiya Hasan* (pp. 357-378). Palgrave Macmillan.
- Alexandre, M. F., & Caels, F. (2018, 4 de julho). *The Portuguese discover, others invade – Evaluating historical events in History textbooks in Portugal*. Comunicação apresentada na 7th Conference on Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines, July 4th – 6th, 2018, Aalborg University, Denmark.
- Alves, M. A. (2021, 28 de fevereiro). *O Império nunca acabou*. Aqui em carne e osso com Mamadou Ba. <https://emcarneosso.com/2021/02/28/mario-amado-alves/>
- Alves, M. A. (2022). Development of a digital corpus of Portuguese didactical texts for language research. Comunicação apresentada em CISTI'2022 – 17th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, 22–25 June, Technical University of Madrid (UPM), Madrid, Spain.
- Caels, F., & Quaresma, A. (2018). *Os géneros das Ciências Naturais, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: Explicação sequencial*. CELGA-ILTEC.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Doran, Y. (2020). Seeing values: Axiology and affording attitude in Australia's 'invasion'. In J. R. Martin, K. Maton, & Y. Doran (Eds.), *Assessing academic discourse* (pp. 151-176). Routledge.
- Gau, J. M. (2019). *Statistics for criminology and criminal justice*. SAGE Publications.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e gramática: Uma introdução à Linguística Sistemico-Funcional. *Matraga* 16(24), 13-47.
- Little, B. (2021, March 26). *Why the roaring twenties left many Americans poorer*. <https://www.history.com/news/roaring-twenties-labor-great-depression>
- Martin, J. R. (2002) From little things big things grow: Ecogenesis in school Geography. In R. Coe, L. Lingard, & T. Teslenko (Eds.), *The rhetoric and ideology of Genre: Strategies for stability and change* (pp. 243-271). Hampton Press.
- Martin, J. R., & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martin, J. R., & Wodak, R. (Eds.) (2003). *Re/reading the past: Critical and functional perspectives on time and value*. John Benjamins.
- MedCalc (2022, July 12). *Values of the Chi-squared distribution*. <https://www.medcalc.org/manual/chi-square-table.php>
- Oteíza, T. (2017). Public education in Chile and practices of memory: Social-ideological discourse analysis of interaction in History classes. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(3), 143-173.
- Oteíza, T. (2021). Sistema de compromisso en español escrito: Dialogicidad en el campo del discurso de la Historia. *Boletín de Filología Anejo* 3(2), 799-819.
- Oteíza, T., & Pinto, D. (2011). *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Editorial Cuarto Propio.
- Oteíza, T., & Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 29(2), 208-229.
- Porto Editora (s.d.). *Invasão*. Infopédia: Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/invasão>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

- Smolensky, E., & Plotnik, R. (1993). *Inequality and poverty in the United States: 1900 to 1990*. Institute for Research on Poverty, Discussion Paper n.º 998-93.  
<https://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp99893.pdf>
- Vian Jr., O. (2010). O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In O. Vian Jr., A. A. Souza, & F. S. Almeida (Orgs.), *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade* (pp. 19-29). Pedro & João Editores.
- Vian Jr., O., Souza, A. A. de, & Almeida, F. S. (Orgs.) (2010). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. Pedro & João Editores.
- Zar, J. H. (1987). A fast and efficient algorithm for the Fisher exact test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 19 (4).  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03202590.pdf>

### Apêndice. Tabelas de análise do texto 3

		ENTIDADE		ASPETO	
		EUA	EUROPA	ECONÓMICO	SOCIAL
1	<b>As transformações económicas do após-guerra</b>				
2	<b>O declínio da supremacia europeia</b>		EUR		
3	Os Estados Unidos, em resultado da 1.ª Grande Guerra, afirmaram a sua supremacia no mundo.	EUA			
4	– Qual era a situação <u>socioeconómica</u> da Europa após o termo da guerra?		EUR	ECO	SOC
5	– Como se explica o espetacular crescimento <u>económico</u> dos EUA na década de 1920?	EUA		ECO	
6	<b>A situação económica e social europeia no após-guerra</b>		EUR	ECO	SOC
7	A Europa, palco das grandes operações militares da 1.ª Grande Guerra, saiu do conflito, como sabes, profundamente <u>devastada</u> e <u>empobrecida</u> . Os anos que se seguiram ao Tratado de Versalhes marcaram tempos <u>difíceis</u> e de <u>graves problemas</u> .		EUR	ECO	(SOC)
8	<b>Em todos os domínios foram notórias as alterações provocadas pelo confronto mundial.</b> Aos enormes gastos com a guerra (doc. 2) juntaram-se as <u>destruições</u> – <u>casas, terrenos agrícolas, fábricas, vias de comunicação</u> . A produção decresceu (doc. 3), <u>o custo de vida subiu (inflação)</u> e a <u>moeda desvalorizou</u> (doc. 1). Então, muitos países contraíram enormes dívidas.		EUR	ECO	(SOC)
9	<b>A nível social verificou-se um forte declínio</b> demográfico devido às baixas provocadas pelo conflito e ao decréscimo da natalidade; por outro lado, ocorreu o <u>envelhecimento da população</u> e a redução da <u>mão de obra</u> .		EUR	(ECO)	SOC

10	<b>As classes trabalhadoras foram particularmente atingidas.</b> As dificuldades <u>econômicas</u> provocaram o desemprego e a miséria. Daí, eclodirem conflitos <u>sociais</u> e greves por melhores salários e regalias sociais, como a proteção na doença, na velhice e no desemprego.		EUR	ECO	SOC
11	<b>O fim da hegemonia europeia e o reforço da afirmação dos Estados Unidos</b>	EUA	EUR		
12	Em consequência da 1.ª Grande Guerra, a Europa perdeu, em benefício dos Estados Unidos, a hegemonia <u>econômica</u> (doc. 3) e política que tinha no mundo.	EUA	EUR	ECO	
13	<b>A supremacia americana acentuou-se entre 1922 e 1928.</b> Tal ficou a dever-se a um espetacular desenvolvimento da <u>economia</u> resultante de:	EUA		ECO	
14	• <b>riqueza do país</b> – abundância de recursos naturais (carvão, petróleo, minérios) e de <u>capitais</u> (proveniente das exportações e do <u>reembolso do dinheiro emprestado</u> à Europa);	EUA		(ECO)	
15	• <b>novos métodos de produção e de organização do trabalho (docs. 4 e 5)</b> – o <u>taylorismo*</u> (divisão de trabalho em tarefas simples e rápidas), o <u>fordismo</u> (trabalho em cadeia) e a <u>estandardização</u> (fabrico de grandes quantidades de objetos idênticos)	EUA		(ECO)	
16	• <b>constituição de gigantescas sociedades e empresas</b> (de produção e de distribuição) que dominavam os <u>mercados</u> mundiais.	EUA		ECO	
17	<b>Este crescimento <u>econômico</u>, tal como o ocorrido em todos os países capitalistas, fez surgir uma <u>sociedade de consumo e de bem-estar</u>.</b>	EUA		ECO	(SOC)
<b>TOTAL DE REFERÊNCIAS</b>		9	9	14	7

Tabela 1. Levantamento de entidades e aspetos. Referências explícitas sublinhadas com linha contínua. Referências implícitas sublinhadas a tracejado e respetivos itens (eco), (soc) entre parêntesis.

PARÁGRAFO	NAÇÕES		ASPETO	
	EUA	EUROPA	ESTRITAMENTE ECONÓMICO	SOCIO-ECONÓMICO
1	EUA	EUR	ECO	
4		EUR		SOCIO-ECO
5	EUA		ECO	
6		EUR		SOCIO-ECO
7		EUR		SOCIO-ECO
8		EUR		SOCIO-ECO
9		EUR		SOCIO-ECO
10		EUR		SOCIO-ECO
12	EUA	EUR	ECO	
13	EUA		ECO	
14	EUA		ECO	
15	EUA		ECO	
16	EUA		ECO	
17	EUA			SOCIO-ECO
<b>CONTAGEM DE VERIFICAÇÃO</b>	8	8	7	7

Tabela 2. Contagem de entidades. Omitidos os parágrafos sem referência a qualquer entidade.

LEVANTAMENTO IMEDIATO (Tabela 1)	EUA	EUROPA
Quantidade de referências ao aspeto económico	8	7
Quantidade de referências ao aspeto social	1	6
<b>LEVANTAMENTO CONSOLIDADO (Tabela 2)</b>		
Quantidade de referências ao aspeto económico	7	2
Quantidade de referências ao aspeto social	1	6

Tabela 3. Tabelas de contingência: aspeto por entidade.

		EUA	EUROPA	POLARIDADE
5	Como se explica o <u>espetacular</u> crescimento económico dos EUA na década de 1920?	1		+
7	A Europa, palco das grandes operações militares da 1.ª Grande Guerra, saiu do conflito, como sabes, <u>profundamente</u> devastada e empobrecida. Os anos que se seguiram ao Tratado de Versalhes marcaram tempos <u>difíceis</u> e de <u>graves</u> problemas.		3	-
8	<b>Em todos os domínios foram notórias as alterações provocadas pelo confronto mundial.</b> Aos <u>enormes</u> gastos com a guerra (doc. 2) juntaram-se as destruições — casas, terrenos agrícolas, fábricas, vias de comunicação. A produção decresceu (doc. 3), o custo de vida subiu (inflação) e a moeda desvalorizou (doc. 1). Então, muitos países contraíram <u>enormes</u> dívidas.		2	-
9	<b>A nível social verificou-se um <u>forte declínio</u></b> demográfico devido às baixas provocadas pelo conflito e ao decréscimo da natalidade; por outro lado, ocorreu o envelhecimento da população e a redução da mão de obra.		1	-
10	<b>As classes trabalhadoras foram particularmente atingidas.</b> As dificuldades económicas provocaram o desemprego e a <u>miséria</u> . Daí, eclodirem conflitos sociais e greves por melhores salários e regalias sociais, como a proteção na doença, na velhice e no desemprego.		1	-
13	<b>A supremacia americana acentuou-se entre 1922 e 1928.</b> Tal ficou a dever-se a um <u>espetacular</u> desenvolvimento da economia resultante de:	1		+
16	<b>constituição de <u>gigantescas sociedades e empresas</u></b> (de produção e de distribuição) que dominavam os mercados mundiais.	1		+
<b>TOTAL</b>		3	7	

Tabela 4. Levantamento de expressões gradativas.  
Omitidos os parágrafos sem tais expressões