

## Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças

Otília da Costa e Sousa

**RESUMO:** Neste trabalho defendo que as narrativas podem ser instrumentos para avaliar a competência linguística e comunicativa de crianças na escola por serem bons indicadores da complexidade sintático-semântica, darem informação preciosa sobre competências discursivas, particularmente construção da referência (nominal e temporal), continuidade tópica, frases complexas. Por ser o primeiro tipo de texto que as crianças adquirem, deve ser encarado como um meio importante para desenvolver a consciência meta-textual.

Palavras-chave: Narrativas, Escolarização, Texto.

**ABSTRACT:** In this paper I argue that narratives can be good instruments for assessing linguistic and communicative competence of children, as they are good indicators of syntactic-semantic complexity, they provide valuable information about discursive ability, particularly in construction of reference (nominal and temporal), topical continuity, and complex phrases. As this is the first type of text acquired by children, it should be approached as an important means for developing meta-textual awareness.

Keywords: Narratives, Schooling, Text.

### 1. Introdução

**É** objectivo deste estudo descrever e explicar a emergência e desenvolvimento da construção da noção de causalidade num corpus de narrativas orais de crianças de cinco, sete e dez anos. Tenta-se ainda mostrar que a construção da noção de causalidade é um mecanismo que influencia a qualidade dos textos e é um bom indicador de desenvolvimento da competência narrativa de crianças e jovens.

#### 1.1 A narrativa e a construção da noção de causalidade

A narrativa é considerada o género mais universal por se encontrar em todas as culturas. Considerada o texto de acção<sup>1</sup> por excelência, privilegia uma organização temporal causal. Todorov 1973 define narrativa do seguinte modo:

“(…) uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força vem perturbar. Daqui resulta um estado de desequilíbrio; pela acção de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido. O segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas nunca são idênticos. Há conseqüentemente dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a um outro estado”.

Conseqüentemente, todas as histórias podem ser traduzidas por um *antes* (estado inicial caracterizado pelo equilíbrio), um *durante* (caracterizado por transformações) e um *depois* (estado final caracterizado por um novo equilíbrio). A ligação entre o *antes* e o *depois* é estabelecida por um herói que age em função da resolução de um problema. Como as acções do herói são motivadas pelos seus objectivos, além da sucessão de eventos (o que aconteceu), o texto narrativo necessita de cadeias causais que justifiquem as acções empreendidas pelas personagens em termos de objectivos e finalidades (o *como* e o *porquê* dos acontecimentos). Assim, a noção de causalidade é fundamental para a qualidade do texto.

A relação causa/efeito é uma das noções fundamentais da nossa vida cognitiva. Omnipresentes no nosso quotidiano, as informações de causa efeito constituem-se como meio de compreender e agir sobre o que nos rodeia. Sendo complexa e difícil de definir, a relação causal repousa sobre aproximações, é subjectiva e varia de acordo com contextos. No entanto, é económica e eficaz (Nazarenko 2000). Para Wilson & Sperber 1993, grande parte da nossa vida cognitiva é ocupada pela consideração de causas e efeitos. A pertinência das relações causais deve-se ao facto de estas orientarem a nossa conduta, pois ajudam a prever as consequências das nossas acções e das acções daqueles com quem interagimos, tornando previsíveis as relações e a vida em grupo.

Ainda que seja uma constante nas nossas vidas, a relação de causa/efeito é difícil de balizar em termos de marcadores linguísticos (Nazarenko, *ibidem*). A relação pode ser veiculada por estruturas de subordinação, de coordenação (Diessel & Hatterle 2009) ou no próprio léxico. Em estruturas de subordinação, além de orações causais pode ser expressa por orações explicativas, orações finais, orações relativas, orações infinitivas. Em estru-

---

<sup>1</sup> Segundo Genette 1966 o que é distintivo na narrativa é o facto de esta reenviar a “des représentations d’actions et d’événements”.

turas de coordenação, além de poder ser marcada por diferentes conjunções, pode ser também expressa por estruturas assindéticas.

Como se pode observar nos enunciados em (1), do ponto de vista da significação não há grande distância entre:

- (1.1) O Rui não veio porque partiu a perna.
- (1.2) O Rui partiu a perna e não veio.
- (1.3) O Rui partiu a perna, não veio.
- (1.4) O Rui partiu a perna, por isso não veio.
- (1.5) O Rui, como partiu a perna, não veio.

Constata-se que a relação entre dois factos segundo o princípio da causalidade pode ser linguisticamente organizada de diversos modos. Independentemente da organização sintáctica e dos conectores em presença, nos enunciados são construídos dois factos: um facto A causa um facto B, sendo estabelecida uma relação de causa e efeito entre eles: A - *o Rui partiu a perna*, B - *o Rui não veio*, isto é, o que explica o facto de o Rui não ter vindo é o facto de ter partido a perna. O valor de causalidade depende das relações estabelecidas entre /Rui partir a perna/ /Rui não vir/ e do facto de a construção da segunda ser dependente da construção da primeira (Sousa 1996: 85).

As categorias tempo (relação de anterioridade/posterioridade) e aspecto (perfectivo) são importantes no estabelecimento da relação causa/efeito (Sousa 1996). Isto porque um dos meios mais frequentes de construção da interpretação causal relaciona-se com a ordenação temporal dos enunciados – o que acontece primeiro causa o que vem a seguir (cf. o princípio *propter hoc, ergo post hoc*) - e com a possibilidade de inferência da relação causa/efeito autorizada pelas relações entre domínios nocionais. Para a clarificação da importância da relação entre domínios nocionais (Culioli 1990) na construção da relação de causa/efeito, observem-se os seguintes enunciados:

- (2.1) O sol pôs-se, voltei para casa.
- (2.2) O sol pôs-se, o meu carro avariou<sup>2</sup>.

Nos enunciados acima, observa-se a importância da relação entre os domínios nocionais em presença. Assim, em (2.1) é possível a (re)construção

---

<sup>2</sup> Exemplo inspirado em Moens & Steedman (1988)

da relação de causa efeito, enquanto em (2.2) tal não acontece. Tendo em conta a ordenação temporal das situações, os dois enunciados são idênticos: A *o sol pôs-se*, B *voltei para casa* ou B' *o meu carro avariou*. As situações nos dois enunciados sucedem-se temporalmente, em (2.2), no entanto, a relação causal é bloqueada, pois a inferência da relação causa efeito só se estabelece se autorizada pelas relações que se podem estabelecer entre os domínios nocionais em co-presença. Retomando (2.1), a interpretação causal advém da ordenação temporal dos enunciados e da relação que se pode estabelecer entre as duas noções: *voltei para casa (porque) o sol se pôs*. Como vemos, o que antecede (facto A) *pôr-se o sol* causa o que acontece subsequentemente (facto B) *voltar para casa*. A relação entre as duas noções predicativas é necessária, mas não suficiente: o sol pôr-se não implica necessariamente voltar para casa. Assim, a relação estabelecida é do domínio do construído, não é um dado. A reconstrução pelo co-enunciador de que o facto B foi causado pelo facto A é apoiada, entre outros, em pré-construídos culturais: a noite é pouco propícia a andar na rua, há menos gente, menos segurança etc. Portanto, o pôr do sol é um indicador de que se deve regressar a casa. Ao contrastar (2.1) com (2.2), verifica-se que além da ordenação temporal, para que a interpretação causal seja possível, é necessário que os domínios nocionais em presença - /pôr do sol/ e /voltar para casa/, /carro avariar-se/ - autorizem a inferência. Não é possível reconstruir uma relação de causa efeito entre *o pôr do sol* e *a avaria do meu carro*. O facto B /avaria do carro/ não pode, plausivelmente, ter sido causado pelo facto A /pôr do sol/. Contudo, desde que os domínios nocionais em co-presença sejam compatíveis, como é o caso de /sol pôr-se/ /voltar para casa/ ou /Rui partir a perna/ /Rui não vir/ -, pode reconstruir-se a relação causa/ efeito.

Esta relação pode construir-se de variadas formas, quer recorrendo a formas linguísticas diversificadas, quer não marcando linguisticamente, deixando à responsabilidade do interlocutor o estabelecimento da inferência - A causou B. Além de marcadores inter-proposicionais ou da ordenação temporal de situações, o léxico pode desempenhar um papel importante no estabelecimento da relação de causa efeito.

Vejamos como, por exemplo, um sintagma preposicional pode intervir na construção da ligação causal entre dois eventos:

- (3.1) O menino magoou-se e a menina chorou.  
 (3.2) O menino magoou-se e a menina chorou com pena.

Na primeiro enunciado em (3.1), duas situações perfectivas podem ter valor de simultaneidade ou de sucessividade, sem que se descortine uma

relação entre elas. Já em (3.2), pelo contrário, os eventos sucedem-se temporalmente de uma forma associada: o sintagma preposicional *com pena* estabelece a relação entre as duas situações *magoou-se* e *chorou*, permitindo a reconstrução de *magoar-se* como causa de *chorar*.

Repare-se que, no enunciado em (3.1), se o sujeito sintáctico da segunda proposição for co-referencial com o da primeira, a relação de causalidade entre elas seria possível. Apresenta-se em (3.3) essa possibilidade:

(3.3) O menino magoou-se e chorou

A relação entre *magoar-se* e *chorar* no caso de o sujeito ser co-referencial autoriza a reconstrução da relação de causalidade: *o menino chorou (porque) se magoou*. A relação causa efeito estabelecida não é do domínio do dado, mas do construído, dependendo dos domínios nocionais em presença /*chorar*/ /*magoar-se*/ e do conhecimento do mundo do enunciador e co-enunciador.

Da noção de causalidade deriva, além da noção de causa, uma série de noções como finalidade, condição e concessão. Assim, a causa é o que produz um efeito ou consequência. A finalidade é uma causa virtual e intencional, a condição uma causa hipotética e a concessão uma causa negada ou ineficaz (Garcia 1996: 11). No *corpus*, um dos meios mais usados para expressar a causalidade é a expressão da finalidade. Entendendo-se esta como “o fim, propósito ou objectivo com que se realiza uma acção (*ibidem*: 63).

No exemplo abaixo, a expressão introduzida por *para* expressa a finalidade da acção de subir à árvore. O gato executa a acção de *subir à árvore* com um fim: *comer os passarinhos*. O evento introduzido por *para* não é do domínio do factual, realizado, mas da esfera do projectado, visado. Atribui-se ao gato a característica intencionalidade:

(4) O gato subiu à árvore para comer os passarinhos.

## 2. Desenvolvimento da narrativa e emergência de relações de causalidade

São muitos os trabalhos que se debruçaram sobre desenvolvimento da competência narrativa. A título de exemplo, citem-se, em português europeu, Rebelo 1988, Pinto 1994, Sousa 1996, Batoréo 2000, Silva 2001, Sousa (1996, 2007, 2008).

As crianças começam cedo a contar, de início pequenos relatos, próximos das vivências do dia-a-dia e, paulatinamente, vão sendo capazes de se

afastarem do experienciado, começando a criar narrativas de ficção, tornando-se, quando estimuladas, contadoras bastante competentes. As crianças de 4 anos, normalmente, são capazes de contar uma sequência de eventos (por vezes com problemas de cronologia). Aos 5 anos contam, mas deixam a sua história inacabada, muitas vezes, sem resolução. Aos 6 as crianças são capazes de fazer uma narrativa clássica, i.e., com princípio, meio e fim. Aos 9/10 anos as crianças contam histórias mais longas, contendo mais informação para o ouvinte reconstruir a história (McCabe 1997; Sousa 2008). Como já foi referido, é consensual que as primeiras narrações são organizadas segundo o princípio da sucessão, centrando-se as crianças no desenrolar da cronologia. O surgimento de cadeias causais é relativamente tardio (Berman & Slobin 1994; Stein & Albro 1997; Fayol 2000, Sousa 2008).

Antes dos 5 anos, não se encontram cadeias causais nas narrativas das crianças. Segundo Peterson & McCabe 1983, num estudo sobre narrativas pessoais, somente 50% dos textos de crianças de 7 anos e 60% das de 8 anos apresentam um encadeamento causal de eventos, culminando numa complicação seguida de resolução. De acordo com Fayol 2000:197, a construção de conjuntos de eventos organizados em função de objectivos e finalidades e apresentando acções planificadas em função de atingir esses objectivos instala-se entre os 4 e os 8 anos e desenvolve-se entre os 8 e os 10 anos. Para Benazzo 2004, aos 7 anos as crianças marcam nexos causais, sendo os seus textos uma transição entre textos com estruturas lineares e sequências centradas em objectivos visados pela acção dos protagonistas.

A construção de nexos causais entre as situações é um mecanismo que contribui para a construção de narrativas mais coerentes e é um bom indicador de desenvolvimento de competência narrativa (Sousa 2008).

### 3. Relações de causalidade em narrativas orais

Partindo da análise de uma parte do *corpus* de narrativas obtidas através de imagens, publicado em Batoréo 2000, realizou-se um estudo sobre a emergência e o desenvolvimento da construção de nexos causais e o papel que estes desempenham na estruturação das narrativas de crianças de 5, 7 e 10 anos.

Em jeito de introdução, pode afirmar-se que as crianças de 10 anos constroem, normalmente, nos seus textos redes causais que explicam ou justificam as acções das personagens. As crianças de 5 anos não constroem redes causais, apresentando os seus textos configurações causais muito incipientes. Já as crianças de 7 anos indicam relações causais entre as acções das personagens e as circunstâncias que as motivam.

No grupo de crianças de 5 anos, encontram-se em textos de duas ou três crianças nexos causais incipientes, não se observando qualquer relação causal em treze dos 20 textos. No textos de crianças de dez anos os nexos causais estão bastante presentes e são marcados com estratégias diversificadas. Num dos textos, porém, não se observa qualquer marcação de nexos causais.

### 3.1 Conectores inter-proposicionais

Como já foi referido, ao falarmos de nexos causais, temos em conta, por um lado, marcações inter-proposicionais e, por outro, outras formas que agenciam informação no texto de modo a que o co-enunciador reconstrua entre os eventos relações de causalidade.

No que diz respeito aos marcadores inter-proposicionais, no *corpus* são usados os marcadores *para*, *porque*, *como* e *por isso*, conforme o quadro abaixo. Na descrição, não nos ocuparemos dos dois últimos pelo facto do seu uso ser limitado.

	Porque	Para	Como	Por isso	Total
5 anos	1	4	1	-	6
7 anos	3	8	-	-	11
10 anos	7	16	2	1	26

Quadro 1 – Total de ocorrências de marcadores inter-proposicionais

Este tipo de marcação é usado pelos sujeitos dos 3 grupos etários, embora no grupo dos 5 anos os marcadores se concentrem nos textos de 2 ou 3 sujeitos. Como se observa, a ocorrência de marcadores inter-proposicionais é reduzida nos três grupos. No entanto, se se tiver em conta o total de ocorrências, no grupo dos 10 anos regista-se mais do dobro de ocorrências do que no grupo de 7 anos e o quádruplo do grupo de 5 anos.

#### 3.1.1 o marcador *para*

Nos três grupos, o conector mais utilizado é a conjunção final *para*. Este estabelece uma relação entre um evento A (anterior) e um fim visado (B). Um fim visado (ou objectivo) pode ser definido como um desejo para obter ou manter, acabar ou evitar certos estados de coisas (Stein & Albro 1997: 23) e pode ser introduzido quer por uma oração final, quer por um verbo psicológico, como veremos adiante.

Atente-se nos seguintes exemplos:

- (5.1) (5 anos) Aqui é o cão a puxar o gato para ele cair (Batoreo 2000: 833)  
 (5.2) (7 anos) o gato olhou lá para cima e já não viu o passarinho. Trepou à árvore para ver se estava lá. (*ibidem*:854)  
 (5.3) (10 anos) depois o cão quando ele já estava mesmo a chegar ao ninho aproximou-se e puxou-lhe com os seus dentes o rabo para ele não comer as crias. (*ibidem*: 868)

Nos enunciados acima *para* introduz orações finais que explicitam a finalidade da acção realizada. Como vemos aos sujeitos sintácticos da oração principal são atribuídas características antropomórficas, entre elas intencionalidade: no caso, o cão e o gato agem visando determinado objectivo. Garcia 1996 refere, a propósito das construções finais, o facto de estas veicularem um conteúdo prospectivo, isto é, expressam um processo orientado para o futuro (*ibidem*: 65).

O enunciado (5.3) ilustra uma característica dos textos das crianças mais velhas. A oração final aparece contextualizada por informação que concorre para a reconstrução da relação entre /puxar o rabo/, /não comer as crias/. Assim:

- o gato está a chegar ao ninho (pode ser reconstruída a ameaça às crias),
- o cão aproxima-se (pode ser reconstruída a intenção de impedir),
- o cão puxa o rabo do gato (ataca o gato, impede-o de chegar ao ninho)
- o gato não come as crias.

Atente-se no exemplo abaixo de uma criança de 5 anos:

- (6) (5 anos) Aqui é um gato a subir à árvore para querer apanhar os passarinhos (Batoréo 2000:832)

Como se pode observar em (6), a oração final surge sobre marcada com o verbo *querer*. A sobre marcação pode indiciar uma conceptualização frustrada da noção de objectivo e de plano de acção para o obter: *subir à árvore, apanhar os passarinhos* (fim visado). Para Mateus et alii (2003:716), a ocorrência de *querer* neste tipo de construção sublinha “o carácter volitivo e intencional” das orações finais. A relação estabelecida através da oração final, excluindo o verbo *querer*, expressaria a noção de finalidade, pois apresentaria ainda uma entidade animada com intencionalidade, que age em função da obtenção de algo:

- (6') Aqui é um gato a subir à árvore para apanhar os passarinhos

Como se conclui a partir da reescrita de (6) em (6'), não seria necessário acrescentar *querer* para que a relação de finalidade fosse reconstruída.

Quando as crianças constroem histórias em que as acções se organizam em função de objectivos, estas histórias são mais coerentes do que as histórias em que as acções se organizam de acordo com a sucessão temporal linear, sem que sejam construídos nexos entre elas.

### 3.1.2 o marcador *porque*

Ainda que a relação de causa possa ser veiculada de modos muito diversos, o conector que prototipicamente expressa umnexo causal em português é *porque* (Lopes 2005). O seu uso no *corpus* é algo desigual. Conforme se pode verificar na tabela 1, é mais utilizado nos textos do grupo de crianças de 10 anos, regista uma única ocorrência no grupo dos 5 anos e ocorre três vezes no grupo dos 7 anos. Uma das possíveis explicações para esta diferença pode ter a ver com o facto de *porque* ser mais exigente do ponto de vista da organização interproposicional e textual.

Nos exemplos abaixo, verifica-se que, do ponto de vista da sucessão dos eventos, os enunciados que expressam o efeito ou a consequência ocorrem em posição posterior (o gato ir embora ou não ter comida) à causa (o cão não deixar/ puxar o rabo ou a mãe ir ao mato). Como vemos, nos enunciados com *porque*, não existe isomorfismo entre a ordem do acontecer e a ordem do enunciado, isto é, o evento que surge em primeira posição no enunciado é o que ocorre em segundo lugar na sucessão de acontecimentos:

- (7.1) (10 anos) depois o gato foi-se embora porque o cão não o deixou (ibidem:867).
- (7.2) (10 anos) o gato foi-se embora porque o gato tinha-lhe puxado o rabo (ibidem 874)
- (7.3) (10 anos) ainda não tinham comida porque a mãe tinha ido ao mato buscar comida (ibidem: 869)

O não isomorfismos entre a sucessão dos acontecimentos e a linearidade discursiva pode explicar a maior dificuldade de gestão textual suscitada pela utilização de *porque*. A organização do texto segundo a cronologia dos eventos é a primeira a emergir e a que as crianças mais utilizam. Esta inversão da cronologia é mais exigente em termos de organização textual. Além desta dificuldade, é também mais exigente em termos de concordância de tempos verbais. Assim, a relação de anterioridade da oração cau-

sal em relação à principal leva a que nos exemplos (7.2) e (7.3) nos enunciados introduzidos por *porque* as crianças tenham usado o pretérito mais que perfeito composto: *tinha-lhe puxado, tinha ido*.

Como afirmámos no corpus de crianças de 7 anos *porque* ocorre apenas três vezes, sendo duas ocorrências no texto de um sujeito:

- (8) (7 anos) Aqui está um passarinho que está no ninho. Aqui está ele a voar porque o gato está aqui. Depois o gato ficou aqui sozinho. Aqui o gato começou a subir a árvore porque viu o cão. O cão puxou-lhe pelo rabo, fugiram os dois e veio o passarinho. (Batoréo: 852)

Do ponto de vista da competência narrativa, este é um texto mais imaturo do que o comum em crianças de 7 anos (Sousa 2008): construído deicticamente (*aqui*), não possui autonomia referencial, e não há construção de trama narrativa. Note-se ainda que a utilização de *porque* não aparece integrada num todo em que as partes concorrem para a construção de um problema e da sua resolução.

Por fim, destaque-se que os marcadores inter-proposicionais com valor causal são escassos nos textos dos grupos etários em estudos. Se atendermos, no entanto, a outras formas de estabelecer nexos causais verifica-se um percurso claro entre os três grupos em questão. A diversificação e especialização das marcas lógico-causais tornam-se salientes ao cotejarmos os textos das idades em questão. A diferença mais saliente na marcação de nexos causais relaciona-se com o facto de nos textos das crianças de 7 anos começar a surgir a menção a estados interiores das personagens em ligação com acções realizadas ou a realizar. A caracterização dos estados interiores das personagens é uma estratégia muito relevante na construção de relações de causalidade. No grupo dos 5 anos, no *corpus* (20 textos), observa-se uma única ocorrência desta estratégia. Este modo de construir a relação de causalidade nas narrativas torna-se uma estratégia bastante utilizada pelos sujeitos de 7 anos, e, de acordo com o estudo, é uma estratégia consolidada nos textos das crianças de 10 anos. A utilização desta estratégia discursiva, tanto nos textos dos sujeitos 7 anos como nos textos dos sujeitos de 10 anos, põe em evidência os motivos e as razões da acção dos personagens, sendo este um aspecto distintivo dos textos destes grupos.

### 3.2. Outros marcadores de nexos causais

Além dos marcadores inter-proposicionais, nos textos é construída informação que, recuperada retroactivamente, estabelece conexões causais.

Como referido, salienta-se o uso de formas que revelam estados psicológicos origem ou resultado de determinadas acções: zanga, susto, medo:

- (9.1) (7 anos) e depois o gato assustou-se e foi-se embora (ibidem:848)  
 (9.2) (10 anos) chega um gato então depois o pássaro com medo foge (ibidem:871)  
 (9.3) (10 anos) o cão começou a puxar a cauda o gato desceu assustado (ibidem:872)

Nas histórias, como na vida real, as personagens vivem conflitos e tentam encontrar soluções, pondo em evidência o modo como a personagem é afectada por determinado evento. Nos exemplos acima apresentados, as acções são causadas por sentimentos experimentados pela personagem: *assusta-se /vai embora, tem medo / foge, assusta-se desce*. Como vemos, as formas linguísticas que expressam esses sentimentos podem ser diferentes: uma forma verbal *assustou-se* em (9.1), um sintagma preposicional *com medo* em (9.2) e uma forma participial *assustado* em (9.3).

Ao construir no texto as razões que enquadram as acções das personagens, isto é, a construção da “paisagem interna” das personagens (o que Kielar-Turska 1999 designa por *inner landscape*), a criança constrói uma narrativa menos centrada no domínio do acontecer e mais informativa no enquadramento das acções. A atribuição às personagens de sentimentos, dúvidas, receios, conhecimentos que justificam e/ou explicam os eventos da história<sup>3</sup> contribui para a construção mais densa do texto narrativo.

Pode observar-se, a seguir que são várias as formas usadas para marcar a causa da fuga do gato:

- (10.1) (7 anos) e depois o gato assustou-se e foi-se embora (ibidem:848)  
 (10.2) (7 anos) e depois apareceu um cão e puxou o rabo ao gato e depois o gato fugiu com medo (ibidem: 851)  
 (10.3) (7 anos) o gato ficou à rasca e começou a correr (ibidem: 855)

Esta é, claramente, uma característica dos textos dos sujeitos mais velhos. Como assinalado, embora ocorram, nos textos das crianças de 5 anos, verbos do domínio do *querer*, a significação construída fica distante da

<sup>3</sup> Segundo esta autora, a capacidade de falar de estados interiores emerge por volta dos 2 anos e estabiliza pelos 3 anos. Nas narrativas a menção de estados interiores das personagens emergiria por volta dos 6 anos. No *corpus* Batoréo 2000, as crianças de 5 anos com alguma frequência constroem as acções das personagens em termos de “querer”: *o gato queria comer o passarinho, o cavalo queria saltar* (Sousa 2007).

dos sujeitos mais velhos. Pois, ainda que as crianças de 5 anos refiram, em relação às personagens, alguns estados normalmente da esfera do *querer*, não integram estes em planos de acção em que um desejo se ligue a uma acção de que decorra um resultado:

- (11.1) (5 anos) Aqui é o cavalo a querer saltar.
- (11.2) (5 anos) o gato queria comer os filhos e cão puxou-lhe o rabo e o gato assustou-se (*ibidem*: 835)
- (11.3) (5 anos) e depois o cavalo saltou e queria bater ao touro (*ibidem*: 845)

Além da menção de estados interiores, as crianças mais velhas também referem eventos mentais das personagens ou ainda expressões de desejo:

- (12.1) (10 anos) O gato olhava olhava e já não via nada e resolveu subir à árvore (*ibidem*: 866)
- (12.2) (10 anos) E então o que é que ele resolve fazer? (*ibidem*: 869)
- (12.3) (10 anos) o gato quando viu a galinha a voar para ir buscar comida começou a olhar para as crias cada vez mais tentado a ir buscá-las (*ibidem*: 868)

A acção apresentada é integrada, pelo uso de *resolver*, num plano de agir intencional. A explicitação da intencionalidade, da vontade da personagem permite reconstruir a ligação entre os eventos.

Este seria o percurso de desenvolvimento da competência de narração: revelar mais os estados interiores e as motivações das personagens, de modo a integrá-los numa rede de motivações interpessoais das personagens (Bamberg 1997: 110), construindo além da trama narrativa o clima que enquadra e explica as acções empreendidas.

A contextualização das acções por outras acções que, segundo as relações que se estabelecem entre os domínios nocionais em presença, autorizam o estabelecimento de relações de causalidade, é outro dos meios usados para tornar as narrativas mais informativas e com a integração das acções em episódios:

- (13.1) (7anos) O cavalo saltou mas não conseguiu saltar muito alto e caiu e ficou magoado (*ibidem*: 859)
- (13.2) (7 anos) o cavalo está a correr. Pára para ver o boi. Salta e cai. O boi põe um gesso na pata e a andorinha com uma mala de hospital. (*ibidem*: 862)
- (13.3) (10 anos) Era um pássaro que estava no ninho e depois apareceu um gato que queria comer o pássaro. E o pássaro fugiu. Depois o gato ficou a olhar para o ninho tentou subir à árvore. Veio o cão. Pegou-lhe não o deixou

subir ao ninho. Depois o gato foi-se embora porque o cão não o deixou e o pássaro voltou outra vez para o ninho. (*ibidem*: 867).

#### 4. Conclusão

Organizar conteúdos e estruturas supõe o entendimento da narrativa como um universo completo e com sentido, em que o que acontece é motivado e depende de uma cadeia de relações interpessoais que se organizam em função de objectivos para superar obstáculos, no cumprimento de um percurso heróico com vista à resolução do problema que esteve na origem da narrativa. Ainda que desde cedo as crianças compreendam e usem conhecimento acerca da intencionalidade humana e de acções organizadas em função de objectivos, sendo capazes de falar dos motivos para realizarem determinadas acções, a mobilização desse conhecimento durante a narração de histórias é condicionada pelo conhecimento do que é criar e organizar uma narrativa.

A descrição apresentada do desenvolvimento das relações de causalidade sublinha que as crianças se apropriam progressivamente dos nexos causais. Inicialmente os textos são organizados de acordo com a sucessão temporal, registando-se nos textos de crianças de 5 anos nexos causais muito incipientes. O encadeamento de natureza causal é uma aquisição tardia: presente nos textos de crianças de 7 anos, sobretudo através da construção da vida interior das personagens, aos 10 anos além dos sentimentos e motivações, pensamentos das personagens, estão mais presentes conectores e acções que contextualizam e justificam outras acções.

#### Referências bibliográficas

- BAMBERG, M. (1997). A constructivist approach to narrative development. In Bamberg, M. (ed), *Narrative development: six approaches* (pp. 89-132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- \_\_\_\_\_. (ed.) (1997). *Narrative development: six approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BATORÉO, H. (2000). *A expressão do espaço no português europeu*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, FCT.
- BENAZZO, S. (2004). L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2. *Langages*, 155, 33-55.
- BERMAN, R. & D. Slobin (1994) *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- FAYOL, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits. In: KAIL, M. & FAYOL, M. (eds.). *L'acquisition du langage* (pp.183-213). Paris: Puf.
- GARCIA, S. (1996). *Las expresiones causales y finales*. Madrid : Arco/Libros.
- GENETTE, G. (1966). Frontières du récit. *Communications*, 8, 152-163.
- KIELAR-TURSKA, M. (1999). The inner landscape of characters. *Psychology of Language and Communication*, 3 (2), 49-56.
- HOLGER, D. & HETTERLE, K. (2009). ( Causal clauses: A cross-linguistic investigation of their structure, meaning, and use. In Peter Siemund (ed.). *Linguistic Universals and Language Variation*. Berlin: Mouton de Gruyter (<http://www.personal.uni-jena.de/~x4dih/Causal%20clauses.pdf> acedido em 24 de Agosto de 2010).
- LOPES, A.C. (2005). Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 9 (1/2), 13- 33.
- MCCABE, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. In: BAMBERG, M. (ed.). *Narrative development: six approaches* (pp.137-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- NAZARENKO, A. (2000). *La cause et son expression en français*. Paris: Ophrys.
- MATEUS, M. H., BRITO, A. M., DUARTE, I. & FARIA, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MOENS, M. & Steedman, M. (1988). Temporal ontology and temporal reference. *Computational Linguistics*, 14 (2), 15-28.
- PETERSON, C. & A. MCCABE (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- PINTO, M. G. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto editora.
- REBELO, D. (1988). A evolução dos tempos verbais na enunciação narrativa. In *Actas do III Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (339-361). Lisboa: APL.
- SERRA, M. et alii (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel
- SILVA, M. E. (2001). *O desenvolvimento da competência narrativa*. dissertação de mestrado. Lisboa, Universidade Nova.
- SOUSA, O. (1996). *Construindo histórias*. Lisboa: Estampa.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Tempo e aspecto: o imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Colibri, IPL.
- \_\_\_\_\_. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In Sousa & Cardoso (eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). Lisboa: CIED.
- STEIN, N. & E. Albro (1997). Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In Bamberg, M. (ed). *Narrative development: six approaches* (pp.13-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TODOROV, T. (1973). *Poétique*. Paris: Seuil.
- WILSON, D. & D. Sperber (1993). Pragmatique et temps. *Langages*, 112, 8-25.(Sousa 2007).