

# A causalidade na Didática da História: levantamento de padrões lexicogramaticais em manuais escolares

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

a ESECS – Politécnico de Leiria

b Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC

## 1. Contextualização

A transversalidade da língua portuguesa constitui atualmente elemento fundamental para as orientações programáticas implementadas no sistema educativo português (cf. Sá & Lima, 2015). De facto, os documentos oficiais valorizam a importância de haver práticas integradas de leitura e escrita em todas as disciplinas do currículo. Este artigo visa contribuir para esta realidade, com conhecimento orientado para a operacionalização da transversalidade, oferecendo a caracterização do português enquanto língua veicular e seleccionando, para o efeito, a expressão lexicogramatical da causalidade em textos de manuais escolares de História. Nesta primeira secção, esclarece-se o conceito de causalidade e o seu papel no ensino da História, apresentando-se uma breve revisão dos estudos dedicados a estes tópicos e destacando-se os aspetos mais relevantes para uma descrição linguística aplicada ao contexto do ensino.

### *1.1. A causalidade e a Educação Histórica*

O conceito de causalidade é central à História enquanto disciplina científica, justificando-se, assim, a afirmação expressa por Carr (1990, p. 87): “O estudo da [H]istória é um estudo de causas. O historiador (...) coloca sempre a pergunta “Porquê?”; e não pode parar, enquanto procura por uma resposta.”<sup>1</sup> Semelhante relevância se atesta em Martins (2020, p. 8): “A resposta à pergunta “porquê” e aos seus diversos desdobramentos (a procura pelas causas de um evento) constituiu-se, inclusive, como uma das tarefas fundamentais da pesquisa e da escrita da [H]istória.” Considera-se, aliás, que explicar, ou responder ao porquê, constitui um dos principais objetivos da historiografia ocidental (cf. Mandelbaum, 1967). Neste sentido, é certo afirmar que a explicação corresponde a uma das principais tarefas da investigação histórica, a par de outras como a descrição, a justificação ou a interpretação.

Tal como sucede no âmbito da área científica, a causalidade – e a sua aplicação didática – ocupa igualmente um papel de destaque na Educação Histórica, disciplina que se dedica ao estudo sistemático dos princípios e estratégias da aprendizagem da História (Barca, 2001). Segundo se clarifica em Martins (2020), a abordagem da causalidade dá acesso ao entendimento das diversas conexões que interligam diferentes momentos da História. Além disso, a capacidade de compreender e expressar relações causais é reconhecidamente valorizada no processo de aprendizagem da História (cf. Coffin, 2004).

No seio da pesquisa sobre a aprendizagem da História, vários estudos focam o modo como os alunos compreendem a explicação e as estratégias didáticas a colocar em prática para integrar este conceito disciplinar no ensino de conteúdo substancial. Vale a pena destacar como Lee e Shemilt (2009) definem uma escala de progressão conceptual relativamente à elaboração da explicação, baseando-se nas ideias dos próprios estudantes: 1. Mera descrição; 2. Agentes históricos e ações (quem fez o quê); 3. Cadeias causais e/ou redes (separação entre eventos e ações); 4. Condições para eventos atuais ou possíveis (pensamento de possibilidades); 5. Contextos e condições (tempo, lugar e situação são integrados na explicação); 6. Conceitos causais como construções teóricas. Esta escala é reveladora da complexidade envolvida.

<sup>1</sup> Tradução livre dos autores do original inglês: “The study of history is a study of causes. The historian [...] continuously asks the question “Why?”; and so long as he hopes for an answer, he cannot rest”.

Paralelamente, os dados de investigação apontam para o desconhecimento, por parte dos alunos, dessa mesma complexidade. Este facto é explanado em Woodcock (2011) da seguinte forma: “A História em si mesma é uma rede infinitamente emaranhada de causas e efeitos, incentivo e negação, reflexo e refração, aceleração e desaceleração”<sup>2</sup>. Neste contexto, não estranha que muitos alunos vejam a causalidade como algo que tem o poder de fazer acontecer algo diferente, insistindo em ver a História como um registo do que aconteceu aos seres humanos no passado, em vez daquilo que eles fizeram acontecer (Ong, 2018). Além disso, é comum reduzir a explicação a uma única causa, entendendo-se a causalidade como uma série de eventos que interagem entre si numa cadeia linear, cumulativa e mecânica ou ainda uma mescla de fatores isolados que atuam paralelamente a algum evento-chave (Woodcock, 2011).

Constatações adicionais, reveladoras desta problemática, estão documentadas por Chapman (2018). Por um lado, as causas tendem a ser vistas como unidades distintas, sem relação entre si. Por outro, observa-se a tendência para personalizar as explicações históricas e, assim, atribuir aos agentes humanos a responsabilidade única por todas as ações e os eventos. Adicionalmente, não é rara a visão de que o que aconteceu no passado era inevitável, ignorando-se a noção da contingência da História (não do passado).

Enfim, as considerações expostas evidenciam desafios de natureza conceptual, uma vez que o conceito de causalidade e toda a aparelhagem teórica associada parecem não ser devidamente compreendidos. A par destes, existem ainda dificuldades de natureza discursiva explicadas pelo elevado grau de abstração e complexidade das linguagens da História e da causalidade. Neste âmbito, são vários os autores que defendem que o desenvolvimento e refinamento das competências linguísticas e textuais é essencial à estruturação do raciocínio causal (Woodcock, 2005).

### *1.2. A causalidade no currículo de História*

O papel central e específico do conceito de causalidade na Educação Histórica tem reflexo nos documentos orientadores em vigor no sistema educativo português, como revelam as Aprendizagens Essenciais (AE), que estabelecem os conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais a adquirir por parte dos estudantes, além de facultarem diretrizes para efeitos de pla-

<sup>2</sup> Tradução livre dos autores do original em inglês: “History as it happens is an infinitely tangled web of cause and effect, of reinforcement and negation, reflection and refraction, acceleration and hindrance”.

A CAUSALIDADE NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA:  
LEVANTAMENTO DE PADRÕES LEXICOGRAMATICAI S EM MANUAIS ESCOLARES

nificação, realização e avaliação (ME-DGE, 2018a). O mapeamento geral das referências à causalidade nas AE relativas à História, em todos os níveis de ensino, demonstra que são várias as menções, umas explícitas, mais evidentes, outras implícitas, menos óbvias, a este tipo conteúdo, como se pode constatar na sistematização do Quadro 1, adiante.

	As relações de causalidade são referidas nas competências transversais ao ciclo?	O estudo da causalidade é explicitamente identificado nas AE por tema/ano?	O estudo da causalidade surge implícito nas AE por tema/ano?
1.º ciclo EB		✓	
2.º ciclo EB		✓	✓
3.º ciclo EB	✓	✓	✓
E Secundário			✓

**Quadro 1** – Mapeamento geral das referências à causalidade nas AE

Fonte: autores

A referência mais evidente à causalidade surge nas AE do 3.º ciclo do Ensino Básico (CEB) na identificação de uma série de treze competências transversais às aprendizagens do ciclo, nas primeiras páginas do documento. Como se pode verificar na citação 1, abaixo apresentada, a causalidade é projetada como elemento configurador do processo histórico, sendo tarefa do estudante estabelecer nexos de causa e consequência entre os eventos do passado.

A causalidade nas AE – citação 1

*Transversalmente às AE identificadas para cada tema, o aluno deve desenvolver ao longo do 3º ciclo, um conjunto de competências específicas do trabalho na disciplina de História que atravessam os vários temas e anos de escolaridade: [...] Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo **relações de causalidade e de consequência**; (A; B; C; D; F; G; I)*

(AE História, 7.º, 8.º, 9.º anos; p. 3; sublinhados nossos)

Para além da relevância do conteúdo em escrutínio, as AE citadas revelam outro aspeto determinante. As letras enumeradas no fim da citação remetem para as “Áreas de Competências do Perfil dos Alunos”, áreas transversais às AE das várias disciplinas curriculares. Note-se que as duas primeiras letras se afiguram particularmente relevantes para o presente estudo, denotando respetivamente “A – Linguagens e Textos” e “B – Informação e Comunicação”. Observa-se, assim, que nas AE a causalidade é reconhecida, também, como um processo semiótico<sup>3</sup>. Com efeito, o conhecimento a respeito do passado constrói-se em grande parte por via da língua e o estudo da causalidade requer o aprimoramento das competências comunicativas dos estudantes, sejam elas de produção ou receção (Coffin, 2004, 2006).

Em contrapartida, nas AE dos restantes ciclos do EB e do Ensino Secundário não se refere a causalidade de forma tão explícita como sucede no 3.º CEB. Encontram-se, ainda assim, múltiplas referências ao estudo de causas e consequências em temas e anos específicos, como atestam as citações 2 e 3, apresentadas de seguida.

A causalidade nas AE - citação 2

*Reconhecer a existência de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos.*

(AE Estudo do Meio; 4.º ano; p. 6; sublinhados nossos)

A causalidade nas AE - citação 3

*Analisar as consequências políticas da morte de D. Sebastião em Alcácer-Quibir, evidenciando 1578-80 como o segundo grande momento de crise política e social de Portugal.*

(AE História e Geografia de Portugal; 5.º ano; p. 11; sublinhados nossos)

<sup>3</sup> O Ciberdúvidas da Língua Portuguesa propõe a seguinte definição: “A semiose é um termo que foi introduzido pelo filósofo e matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação e a produção de significados, ou seja, a maneira como os seres humanos usam «um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação»” (Carvalho, 2016). Afirmar que a causalidade constitui um processo semiótico implica, assim, reconhecer que “o estabelecimento de relações de causalidade e de consequência” (AE) não corresponde apenas a um esforço cognitivo, mas que essas representações mentais se concretizam, necessariamente, por meio da linguagem verbal e, eventualmente, combinadas com outros modos de representação (por ex. diagramas e figuras).

No caso da citação 2, um dos conteúdos destacados são as causas associadas ao fenómeno da migração, enquanto na citação 3 se focam as consequências da morte de D. Sebastião. Embora se trate de acontecimentos diferentes, a presença da causalidade é clara.

Por fim, encontram-se, ainda, nas AE de todos os níveis de ensino, passagens em que causas e consequências são referidas por meio de outros vocábulos, como se pode conferir nas citações 4 e 5. O uso das expressões “concorreram para” (4), “promoveram” e “influenciando” (5) expressa uma conexão de natureza causal.

A causalidade nas AE - citação 4

*Compreender que a instabilidade política e as dificuldades económicas e sociais concorreram para intervenção militar em 28 de maio de 1926;*

(AE História; 9.º ano; p. 7; sublinhados nossos)

A causalidade nas AE - citação 5

*Demonstrar que as novas rotas de comércio intercontinental promoveram a circulação de pessoas e produtos, influenciando os hábitos culturais à escala global;*

(AE História A; 10.º ano; p. 10; sublinhados nossos)

O uso das expressões “concorreram para” (4), “promoveram” e “influenciando” (5) expressa, de forma indireta, uma conexão de natureza causal. Embora não sejam referências explícitas, ainda assim estes fraseados remetem fortemente para o conhecimento explícito de relações de causa e efeito.

Em suma, as diretrizes oficiais atuais para o currículo escolar em Portugal corroboram a importância do conteúdo em foco no percurso curricular. À semelhança do que defendem historiógrafos, historiadores e pesquisadores do ensino da História, também no currículo português a causalidade constitui, literalmente, um conhecimento essencial. Contudo, os mesmos documentos são pouco específicos quanto aos recursos semióticos

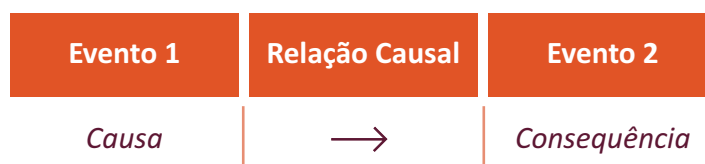
necessários à construção da causalidade histórica. Trata-se de uma área que carece de investigação, a fim de se poder conceber atividades e estratégias didáticas que visem o desenvolvimento de uma literacia funcional, adaptada às particularidades do discurso histórico. O presente artigo visa contribuir para esse estudo, centrando-se em padrões lexicogramaticais de causalidade.

### *1.3. A causalidade e o discurso da Educação Histórica*

Nesta secção, apresenta-se a perspetiva desenvolvida pela Linguística Sistémico-Funcional (LSF), incidindo, especificamente, sobre a relação entre significados de natureza causal e a realidade linguística por meio da qual estes se materializam no contexto particular da transmissão de conhecimento especializado da História. Para tal, introduzem-se, embora de forma breve, conceitos fundamentais deste modelo teórico.<sup>4</sup>

Em LSF, concebe-se a língua como um recurso social ao serviço de três funções essenciais (ou metafunções): representar a experiência do mundo, estabelecer relações com os outros e construir mensagens. Trata-se de um recurso naturalmente complexo, cujas forma e estrutura dependem diretamente dos fins para que é usado. Tipicamente, a análise centra-se em exemplos de uso da língua em contexto e o objetivo fundamental da descrição linguística é tornar visível a ligação entre dois planos: o plano dos significados expressos (ou o conteúdo) e o plano das formas que os materializam (ou a realização linguística).

Do ponto de vista da representação do mundo, a causalidade implica a existência de (pelo menos) dois eventos, ligados entre si por meio de um nexo causal. A ocorrência do primeiro acontecimento causa ou contribui para a ocorrência do segundo. Esta sequência, designada de “sequência implicacional” (cf. Wignell, Martin & Eggins, 1993), pode ser esquematizada como se mostra na Figura 1, adiante. Atente-se na orientação da seta, que permite interpretar o Evento 1 como a causa e o Evento 2 como a consequência.



**Figura 1** – Sequência implicacional (Baseado em Coffin, 2004, p. 264)

<sup>4</sup> Para uma perspetiva geral dos vários aspetos relevantes nos textos da didática da História desenvolvidos no âmbito do mesmo projeto de investigação, veja-se Alexandre e Caels (2023).

Do ponto de vista da sua realização linguística, a sequência implicacional requer, na sua aceção mais simples, a mobilização de duas orações, ligadas por meio de uma conjunção<sup>5</sup>, a fim de se expressarem, respetivamente, os Eventos 1 e 2 e o nexos causal entre eles. Essas orações podem distribuir-se por duas frases ou integrar um complexo oracional, situado numa frase complexa. Veja-se um exemplo de cada cenário:

- (1) *Portugal (...) não cumpriu as ordens de Napoleão. Por isso, o nosso país foi invadido pelas tropas francesas.* (6.º ano, M27, p. 51)
- (2) *Este grupo social não aceitava ser controlado pelos senhores feudais e, por isso, reivindicou direitos e liberdades que permitissem o desenvolvimento das suas atividades (...).* (7.º ano, M29, p. 167)

A análise do exemplo (1) pode ser conferida na Figura 2, que, numa ampliação do esquema anterior, distingue entre o plano do conteúdo (ou semântico) e o plano da realização linguística (ou lexicogramatical). Para simplificar, o plano do conteúdo foi condensado numa só linha. O plano da realização linguística inclui a segmentação do exemplo e uma anotação sintática simples. Um esquema semelhante poderia ser elaborado para o exemplo (2), com a diferença de este ser constituído apenas por uma frase.

Conteúdo	Evento 1	→	Evento 2
Realização linguística	<i>Portugal (...) não cumpriu as ordens de Napoleão.</i>	<i>Por isso,</i>	<i>o nosso país foi invadido pelas tropas francesas.</i>
	<b>Frase 1</b>	<b>Frase 2</b>	
	Oração	Conjunção	Oração

**Figura 2** – Realização linguística da sequência implicacional

**Fonte:** autores

Para melhor entender o fenómeno da causalidade e, conseqüentemente, melhor identificar e descrever os recursos linguísticos envolvidos,

<sup>5</sup> Neste trabalho, procurou-se aplicar as categorias do Dicionário Terminológico (ME-DGE, 2018b), conforme se clarifica, mais adiante, na nota de rodapé 13.

importa distinguir ainda entre diferentes tipos de sequência implicacional, por um lado, e diferentes tipos de realização linguística, por outro.

A sequência implicacional pode ser linear ou não linear (Coffin, 2004, 2006). No primeiro caso, ela é composta por dois ou mais eventos que se interligam de forma direta: o primeiro evento causa o segundo que, por sua vez, causa o terceiro, e daí em diante. No segundo caso, há uma conjugação mais complexa de fatores, podendo dois ou mais eventos contribuir para um mesmo resultado histórico, ou vice-versa (cf. Figura 3, de seguida).

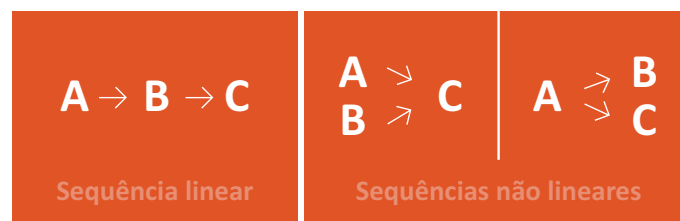


Figura 3 – Tipos de sequência implicacional

Fonte: autores

Os exemplos (1) e (2), cuja estrutura ficou apresentada acima, correspondem a sequências implicacionais lineares. Em contraste, o exemplo (3), abaixo, ilustra uma sequência não linear:

- (3) *No entanto, havia muitas terras que não eram cultivadas e os conhecimentos e os instrumentos utilizados eram reduzidos e antiquados. Por isso, a produção (...) não satisfazia as necessidades da população.*  
(6.º ano, M28, p. 60)

A primeira frase de (3) apresenta dois eventos que contribuem ambos, embora cada um à sua maneira, para a realidade apontada na frase seguinte. A relação causal é expressa no início da segunda frase, por meio da locução “por isso”, conforme se visualiza, adiante, na Figura 4. Na secção 3.2, adiante, analisam-se, em maior detalhe, algumas sequências não lineares, presentes nos textos do *corpus*.

A CAUSALIDADE NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA:  
LEVANTAMENTO DE PADRÕES LEXICOGRAMATICAIIS EM MANUAIS ESCOLARES

<b>Conteúdo</b>	Evento 1 e Evento 2	→	Evento 2
<b>Realização linguística</b>	<i>(...) havia muitas terras que não eram cultivadas e os conhecimentos e os instrumentos utilizados eram reduzidos e antiquados.</i>	<i>Por isso,</i>	<i>a produção (...) não satisfazia as necessidades da população</i>
	<b>Frase 1</b>	<b>Frase 2</b>	
	Complexo oracional	Conjunção	Oração

**Figura 4** – Sequência implicacional não linear

**Fonte:** autores

A realização linguística, por seu turno, pode ser congruente ou não congruente (Rose & Martin, 2012). Segundo mostra Halliday (2014), para cada tipo de conteúdo (situado no plano semântico) há uma categoria linguística (situado no plano lexicogramatical) que o realiza de forma prototípica ou congruente. Para uma visão global dos padrões de realização, observe-se a Figura 5, abaixo, em que cada elemento do estrato semântico é expresso por uma categoria lexicogramatical específica.

<b>Estrato semântico</b>	sequência	figura	elemento:	participante	processo	relator lógico	qualidade	circunstância
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
realiza-se por meio de	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
realiza	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
<b>Estrato lexicogramatical</b>	complexo oracional*	oração**	grupo:	grupo nominal	grupo verbal*	conjunção	adjetivo	grupo preposicional

**Figura 5** – Correspondência congruente entre conteúdo e forma  
(baseado em McCabe, 2021, p. 25)

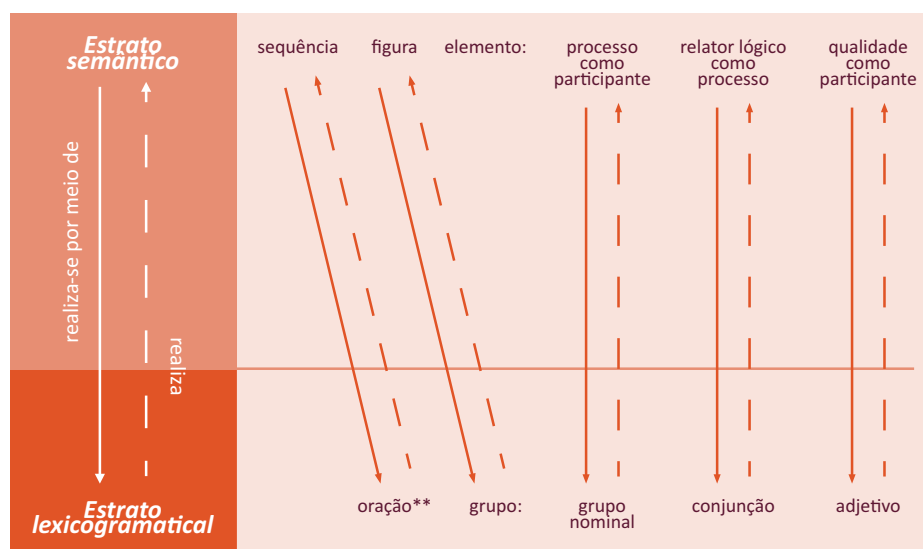
No contexto de estudo da causalidade, importa, sobretudo, considerar a realização lexicogramatical dos eventos e dos nexos causais que compõem as sequências implicacionais. Na terminologia sistêmico-funcional, um

evento constitui uma figura semântica, que se realiza congruentemente por meio de uma oração. O nexos causal, por sua vez, realiza-se de forma congruente como uma conjunção.

Concretizando, o exemplo (1), apontado antes, corresponde a uma realização congruente<sup>6</sup>. A primeira frase, “Portugal (...) não cumpriu as ordens de Napoleão”, contém uma só oração, que tem como elemento nuclear o verbo “cumprir” (cf. Martin & Rose, 2007). A segunda frase, “Por isso, o nosso país foi invadido pelas tropas francesas”, combina o uso da conjunção causal “por isso” com uma estrutura oracional em torno do verbo “invadir”.

Note-se ainda que a sequência implicacional, enquanto subtipo da categoria semântica “sequência”, se concretiza congruentemente como um complexo oracional. Assim sucede no exemplo (2), enquanto, no caso do exemplo (1), esse complexo surge distribuído por duas frases.

Em contrapartida, sempre que um dado conteúdo semântico se realiza por meio de uma categoria lexicogramatical distinta da prototípica, considera-se que há uma realização “não congruente” ou “gramaticalmente metafórica”. Nestes casos, ocorre uma referência cruzada entre os planos do conteúdo e da forma, segundo se esquematiza adiante, na Figura 6.



**Figura 6** – Correspondência não-congruente entre conteúdo e forma  
(baseado em McCabe, 2021, p. 26)

<sup>6</sup> Para sermos rigorosos com a terminologia da LSF, o que se categoriza como congruente e não-congruente é o significado codificado, e não a forma em si. Contudo, para o efeito do presente artigo, direcionado a um público geral, parece-nos mais acessível a formulação, assumidamente simplista, de “forma (de realização linguística) congruente / não-congruente”.

Como se pode conferir na Figura 6, o desfasamento entre os dois planos pode afetar diferentes categorias semânticas e lexicogramaticais, muitas vezes de forma interrelacionada. Segue-se um exemplo. Os processos semânticos DESENVOLVER e AFIRMAR, que se realizam congruente por meio dos verbos homónimos, podem também ser expressos pelos nomes gramaticalmente metafóricos “desenvolvimento” e “afirmação”. Uma vez feito este rearranjo, outras possibilidades de reconfiguração gramatical se abrem à expressão da causalidade, como se pode verificar em:

(4) *O desenvolvimento das trocas comerciais (...) potencia a afirmação da burguesia* (10.º ano, M35b, p. 102)

Atente-se na forma como a frase (4), apesar de constituir uma única oração, veicula uma sequência implicacional. Por um lado, tal acontece, porque os grupos nominais (GN) “o desenvolvimento das trocas comerciais” e “a afirmação da burguesia” realizam de forma metafórica eventos, que, na aceção congruente, seriam expressos por estruturas oracionais (por ex. “as trocas comerciais desenvolvem-se” e “a burguesia afirma-se”). O nexu causal, por seu turno, surge reconfigurado e incorporado no verbo “potenciou”, em detrimento de uma eventual conjunção inter-oracional. Confira-se a análise em forma de esquema, na Figura 7.

Conteúdo	Evento 1	→	Evento 2
Realização linguística	<i>O desenvolvimento das trocas comerciais</i>	<i>potencia</i>	<i>a afirmação da burguesia</i>
	<b>Frase 1</b>		
	GN	Verbo	GN

**Figura 7** – Sequência implicacional não congruente

**Fonte:** autores

A realização não congruente corresponde a um fenómeno amplamente estudado em LSF e dá pelo nome de “metáfora gramatical”<sup>7</sup>. Em-

<sup>7</sup> A metáfora gramatical verifica-se sempre que há tensão entre diferentes estratos e pode, assim, ser

bora o presente trabalho não incida exclusivamente sobre este fenómeno, trata-se de um aspeto que merece especial atenção, na medida em que o intento da presente análise é informar o trabalho com a realidade linguística por meio da qual se constroem e expressam os conteúdos curriculares e, portanto, dar conta dos recursos mais preponderantes nesse âmbito. De facto, as construções metafóricas (ideacionais) são ontogeneticamente e filogeneticamente posteriores às construções não metafóricas (Halliday, 2014). Trata-se de um marco importante do desenvolvimento linguístico da infância para a adolescência, e em especial na expansão das escolhas linguísticas disponíveis, na medida em que “a natureza da expansão é qualitativamente diferente – não é apenas mais do mesmo, mas uma redistribuição dos recursos gramaticais para realizar noções semanticamente complexas” (Derewianka, 2012).<sup>8</sup> Adicionalmente, são definidoras do discurso académico, tornando-o mais preciso, mais compacto, mais técnico (e mais exclusivo) (Martin, 2013) e, como tal, beneficiam de um ensino e treino explícitos (Rose & Martin, 2012).

Quando aplicado ao estudo do discurso da didática da História, o conceito de “metáfora gramatical” surge ainda frequentemente associado a um segundo conceito em LSF, designado de “causalidade no interior da oração” ou, no original em inglês, “*cause in the clause*”. Conforme clarifica Martin (2013), trata-se de um recurso gramatical poderoso (“*power grammar*”) no que toca à elaboração e expressão de conhecimento especializado que os alunos devem ser capazes de dominar. O conhecimento histórico, em especial, envolve uma especificação pormenorizada das causas que requer, não raro, subtileza na delimitação dos eventos envolvidos, bem como dos nexos lógico-semânticos entre eles:

Em História, a realização da causalidade no interior da oração (Achugar & Schleppegrell, 2005) não só possibilita uma formulação nominal precisa de causas e efeitos potencialmente complexos [...], mas oferece também recursos para uma diferenciação fina do impacto causal de uma figura sobre outra, recursos que não estão disponíveis no discurso falado. A causalidade devidamente diferen-

de três tipos: ideacional, interpessoal e textual. Para o efeito deste trabalho, restringimo-nos à metáfora gramatical ideacional, focando a forma como os conteúdos do plano semântico se realizam em categorias lexicogramaticais.

<sup>8</sup> Tradução livre dos autores do original em inglês: “the nature of that expansion is qualitatively different - not simply more of the same, but a redeployment of grammatical resources to realise semantically complex notions.”

ciada é uma parte importante do conjunto de ferramentas de qualquer historiador no que diz respeito à interpretação do passado e um recurso inestimável no repertório de um historiador aprendiz (Coffin, 2006; Martin, 2002b; Veel & Coffin, 1996). (Martin, 2013, p. 91)<sup>9</sup>

Por conseguinte, e dadas as especificidades linguísticas da didática da História, tanto as várias manifestações de realização não congruente como o recurso, em particular, à causalidade no interior da oração, merecem especial atenção na análise desenvolvida no presente trabalho. Assim se pode ver, na secção 3, adiante, na descrição das diferentes expressões não congruentes da causalidade presentes nos textos analisados.

## 2. Metodologia

Descreve-se, nesta secção, o processo de seleção dos textos nos manuais escolares, bem como os procedimentos envolvidos na sua extração, anotação e análise.

O presente trabalho apoia-se numa seleção de 42 textos de manuais escolares de Estudo do Meio, História e Geografia e Portugal, e História, respetivamente do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (CEB). Os textos integram o *corpus* do Projeto *Textos, Géneros e Conhecimento* do grupo de trabalho Discurso e Práticas Discursivas Académicas do CELGA-ILTEC, da Universidade de Coimbra. Para identificar e caracterizar os géneros em uso no Ensino Básico e Secundário, o projeto adota critérios convencionados pela Escola de Sydney (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Para uma apresentação dos procedimentos envolvidos no tratamento e análise do *corpus*, remete-se para Caels e Quaresma (2018). No que toca à metodologia de tratamento sobre os dados específicos da História no âmbito do referido projeto, veja-se Caels e Quaresma (2019).

<sup>9</sup> Tradução livre dos autores do original em inglês: “Realising cause in the clause in History (Achugar & Schleppegrell, 2005) not only allows for a precise nominal formulations of potentially complex causes (...) and effects (...), but also makes available resources for fine tuning the causal impact of one figure on another that are not available in congruent spoken discourse. (...) Appropriately nuanced causality is an important part any historian’s toolkit as far as interpreting the past is concerned, and an invaluable resource in an apprentice historian’s repertoire (Coffin, 2006; Martin, 2002b; Veel & Coffin, 1996).”

Os textos usados no presente estudo pertencem aos géneros<sup>10</sup> Explicação Histórica (EH), Explicação Fatorial (EF) e Explicação Consequencial (EC) (Martin & Rose, 2008). Estes géneros visam explicar eventos do passado, tendo a causalidade como elemento definidor e distintivo (Coffin, 2006). Os três géneros distinguem-se entre si por explorarem, respetivamente, sequências lineares de causalidade (EH), causas múltiplas (EF) ou consequências múltiplas (EC). Foram adicionalmente incluídos textos do género Relato Histórico (RH), que visa narrar eventos do passado interligados por nexos temporais. Contudo, apesar da sua preponderância temporal, tais textos podem incluir também, em dosagens diferentes, relações de natureza causal. Na prática, e como demonstrado em Alexandre e Caels (2021), os géneros Relato Histórico e Explicação Histórica formam um contínuo discursivo, com os textos particulares dos manuais a situarem-se em diferentes pontos intermédios do mesmo.

No Quadro 2, reproduzido de seguida, pode conferir-se como se distribuem os 42 textos por género e ciclo de escolaridade.

	Relato Histórico (RH)	Explicação Histórica (EH)	Explicação Fatorial (EF)	Explicação Consequencial (EC)	Total
1.º CEB	4	--	--	2	4
2.º CEB	2	4	3	2	11
3.º CEB	3	6	6	4	19
ES	--	3	2	1	6
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>42</b>

**Quadro 2** – Textos selecionados para a análise sintática da causalidade

**Fonte:** autores

Sempre que possível, procurou-se incluir, para cada ano de escolaridade, um espécime do Relato Histórico (com potencial para a expressão da causalidade) e seis espécimes da família das Explicações; dois de cada

<sup>10</sup> O conceito de “género” utilizado neste estudo é informado pela Linguística Sistémico-Funcional e, mais especificamente, pela proposta de Martin e Rose (2008), segundo a qual os géneros configuram padrões de significado recorrentes que concretizam e representam as práticas sociais de uma cultura. Dito de outra forma, os géneros constituem tipos de texto que se caracterizam, por um lado, pelo seu propósito sociocomunicativo e, por outro, pela sua organização em etapas discursivas previsíveis.

subtipo. Ainda assim, e como se verifica no Quadro 2, a seleção textual é mais representativa no caso do 2.º e 3.º CEB (11 e 19 textos, respetivamente), face ao 1.º CEB e ES (4 e 6 textos).

A discrepância no número de textos explica-se, em parte, pela especificidade dos próprios níveis de ensino.<sup>11</sup> Nos manuais do 1.º CEB, os conteúdos históricos surgem pela primeira vez a partir do 3.º ano, com um número ainda reduzido de textos. A apresentação dos conteúdos visa a identificação de acontecimentos no passado coletivo que traçam a Grande Narrativa<sup>12</sup> da nação portuguesa, organizados à luz de marcos e relações temporais. A causalidade raramente é convocada neste nível de ensino, sendo particularmente difícil encontrar textos que lhe estão especificamente dedicados. Os manuais do Ensino Secundário, em contraste, integram um outro extremo do discurso da didática da História e, no caso do nosso *corpus*, não incluem, de todo, textos do Relato Histórico. Isto revela, por si só, uma mudança de perspetiva na transmissão dos conteúdos. A narrativa (exclusivamente) temporal passa gradualmente para segundo plano, de modo a favorecer-se a explicação e interpretação de eventos do passado.

A análise desenvolvida compreendeu quatro etapas essenciais. Primeiro, com base na leitura detalhada de cada texto, procedeu-se à identificação manual exaustiva dos recursos linguísticos que veiculam causalidade. Segundo, esses recursos foram extraídos para uma folha de cálculo Excel, preparada para a análise e anotação das unidades linguísticas ao nível da frase. Terceiro, os recursos foram classificados em função de: (i) classe gramatical<sup>13</sup>, (ii) tipo

<sup>11</sup> Um segundo fator explicativo reside no escopo do *corpus* do Projeto “Textos, Géneros e Conhecimento”, que, apesar de amplo, não dispõe (ainda) de transcrições e análises de dois espécimes textuais de cada género e ano de escolaridade. Assim se explica, por exemplo, a inclusão de seis textos no ES, quando – não contando com os Relatos Históricos – se esperariam cerca de 18 textos. Espera-se, no futuro, contar com recursos humanos (isto é, investigadores ou tarefeiros) que permitam retomar a digitalização e transcrição de mais textos.

<sup>12</sup> O termo “Grande Narrativa”, cunhado por J. Lyotard em 1984, aponta para uma narrativa característica da história moderna em que se constrói um relato grandioso do passado coletivo (cf. Martin & Rose, 2008).

<sup>13</sup> A caracterização dos recursos linguísticos envolvidos na expressão da causalidade recorre a categorias sintáticas do Dicionário Terminológico (doravante, DT). Disponível para consulta em linha (cf. MEDGE, 2018b), o DT constitui uma ferramenta oficial, homologada para o sistema educativo português, com a assumida função reguladora de termos e conceitos sobre o conhecimento explícito da língua. Considerando que as categorias do DT podem ser aplicadas de forma transversal ao currículo, não se restringindo à disciplina de Português, entende-se que esta ferramenta pode servir de base para a criação de uma metalinguagem que ajude os professores de História a falar sobre os textos da sua disciplina, seja lendo e analisando textos com alunos, seja dando orientações aos alunos para a escrita dos seus próprios textos. Contudo, o DT não permite esclarecer dúvidas quanto à classificação de recursos linguísticos concretos existentes nos textos. Nestes casos, torna-se necessário consultar gramáticas escolares, idealmente elaboradas em conformidade com a terminologia oficial em vigor. A consulta de respostas a questões gramaticais, na plataforma Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, pode também ser uma ajuda valiosa.

de realização lexicogramatical (congruente ou não congruente) e (iii) estruturação interna dos elementos semânticos, conforme os pressupostos analíticos descritos, acima, na secção 1.3. Quarto, foram combinadas metodologias de análise qualitativa e quantitativa, a fim de identificar e caracterizar padrões na construção sintática da causalidade, que se apresentam, de seguida, sob a forma de resultados na secção 3.

### 3. Resultados

Retrata-se, nesta secção, o peso que a causalidade assume nos textos selecionados, bem como as suas principais configurações linguísticas, à luz dos conceitos de (in)congruência gramatical e sequência (não) linear. Os dados quantitativos, organizados em função do nível de escolaridade e do género, são completados com exemplos ilustrativos, de natureza qualitativa.

#### 3.1. Recursos causais

A fim de traçar a representatividade da causalidade no *corpus*, procedeu-se à contabilização de todos os recursos linguísticos que, nos textos analisados, realizam nexos causais. Estes recursos serão referidos, de ora em diante, como “recursos causais” e abarcam tanto formas linguísticas congruentes, como não

Veja-se o caso da distinção entre conjunção e advérbio, entre conjunção coordenativa explicativa e conjunção subordinativa causal ou, até, entre conjunção coordenativa conclusiva e conjunção subordinativa consecutiva. Se a diferenciação entre categorias não for totalmente clara, difícil se torna a classificação das unidades linguísticas em foco. Assim sucede com “pois” e “porque”. No DT, a palavra “pois” consta entre as conjunções coordenativas explicativas. Porém, um levantamento de Rocha (2012) mostra que noutras gramáticas surge classificada de três formas: (i) como conjunção coordenativa explicativa, (ii) como advérbio conectivo e (iii) como conjunção subordinativa causal, impossibilitando uma classificação única e consensual. Quanto à forma “porque”, esta surge identificada no DT como conjunção coordenativa explicativa e como conjunção subordinativa causal. O que levanta a dúvida sobre como distinguir as duas categorias em exemplos de uso concretos. Conforme Marques (2021) argumenta, a distinção gramatical entre a conjunção coordenativa e subordinativa requer “domínios de análise que se afiguram complexos para o ensino de gramática no plano não universitário, pelo que não estão previstos nos programas de português”. Assim, servindo-se de argumentos semântico-discursivos, considera-se que o “porque” introduz uma oração subordinada causal quando assinala uma causa efetiva e quando retrata um evento temporalmente anterior ao evento identificado na oração subordinante.

Com efeito, o DT não tem necessariamente a última palavra e, aliás, o facto de se saber classificar um recurso de acordo com este dicionário não significa que essa classificação não possa ser posta em causa. Embora este tipo de discussão transcenda o âmbito deste artigo, note-se, ainda assim, que não é por acaso que citamos o Ciberdúvidas. Este repositório inclui múltiplas perguntas dedicadas à distinção entre os recursos relativos aos conteúdos em foco no presente trabalho, sendo várias dessas questões colocadas precisamente por professores. Este facto sugere não só a existência de dificuldades acrescidas por parte dos falantes, mas sobretudo o carácter não definitivo das propostas de classificação, algumas delas porventura contrastantes entre si.

congruentes. Como vimos antes (cf. 1.3), estes nexos constituem um elemento central e indispensável a qualquer sequência implicacional.

Segundo se apurou, os 42 textos exibem um total de 260 recursos causais. Para melhor visualizar a sua distribuição pelos textos, apresenta-se no Quadro 3, abaixo, os valores médios por nível de escolaridade e gênero. Os gêneros estão referidos por meio das suas siglas.

		Valores médios		
		Recursos causais por texto	Palavras por texto	Recursos causais por 100 palavras
Nível de Ensino	1.º CEB	2,00	141,83	1,41
	2.º CEB	6,00	157,00	3,82
	3.º CEB	5,15	180,68	2,85
	ES	14,00	458,33	3,05
Gênero Textual	RH	2,89	162,12	1,78
	EH	8,23	213,76	3,85
	EC/EF	6,35	217,15	2,92

Quadro 3 – Representatividade dos recursos causais nos textos

Fonte: autores

Como se pode conferir nas primeiras linhas do Quadro 3, existe uma clara correlação entre o volume de recursos causais e o nível de escolaridade. Os dados da primeira coluna atestam um incremento progressivo do número de recursos por texto, com saltos significativos após o 1.º CEB e novamente após o 3.º CEB. Importa notar, todavia, que também a dimensão dos textos aumenta com a escolaridade (cf. segunda coluna), seja de forma gradual nos primeiros três níveis, seja de forma acentuada no Ensino Secundário. Acautelando esse fenómeno, a última coluna oferece a média de recursos causais por cada 100 palavras. Verifica-se, então, que o pico relativo de recursos causais se dá no 2.º CEB. A diferença face ao 1.º CEB é de veras significativa; a diferença face aos restantes níveis, diminuta.

No que respeita à distribuição dos recursos causais por género, apontada nas últimas três linhas do quadro, constata-se – como seria de esperar – que os mesmos são mais frequentes em textos da família das Explicações. A sua presença nos Relatos Históricos, todavia, não é de ignorar, apesar de este género se especializar no estabelecimento de nexos temporais. De entre a família das Explicações, destaca-se a Explicação Histórica, com números absolutos e relativos superiores aos dos restantes géneros. O mesmo pode dever-se a uma preferência pelo uso de outros mecanismos textuais para assinalar a causalidade, em textos das Explicações Fatoriais e Consequenciais, como veremos mais adiante.

Os valores apresentados no Quadro 3 dizem respeito às médias por nível de escolaridade e género. Repare-se, ainda assim, que pode haver variação no que toca ao número de recursos causais empregues em textos particulares, inclusivamente do mesmo nível de escolaridade e género. A título ilustrativo, reproduzem-se adiante dois textos do mesmo manual, ambos do género Explicação Histórica. Os nexos causais presentes nos textos foram destacados a cinza, a fim de facilitar a sua identificação.

#### (5) **Comunas e Concelhos**

*O desenvolvimento da atividade artesanal e do comércio **conduziu ao** crescimento das cidades e ao poder da burguesia. Este grupo social não aceitava ser controlado pelos senhores feudais e, **por isso**, reivindicou direitos e liberdades que permitissem o desenvolvimento das suas atividades: liberdade para se dedicar à atividade que quisesse e armealhar e aplicar os lucros que obtivesse e o direito de não estar sujeito ao pagamento de pesados impostos sobre a circulação dos seus produtos.*

*Este desejo de liberdade **levou ao** aparecimento de comunas, nos países do Norte de Europa, e dos concelhos, na península ibérica. As comunas eram associações das gentes das cidades que apresentavam aos senhores as suas reivindicações através da negociação ou da violência, grande parte destas associações recebeu a carta comunal, onde constavam as garantias e liberdades concedidas pelo senhor ou pelo rei à cidade. Em Portugal, como irás estudar, surgiram as cartas de foral, documento onde constavam os direitos e os deveres dos homens livres (vizinhos) dos concelhos (vilas ou cidades). (7.º ano, M29, p. 153; destaques nossos)*

(6) **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. (7.º ano, M29, p. 153; destaques nossos)

Os textos ilustrados em (5) e (6) apresentam uma extensão semelhante (170 e 176 palavras, respetivamente) e focam fenómenos relacionados entre si, a saber reivindicações de diferentes classes sociais durante a Idade Média, com o intuito de assegurar melhores condições de vida. A explicação em (5) socorre-se de (apenas) três nexos causais: um veiculado por meio de uma conjunção (“por isso”) e dois por meio de construções verbais (“conduziu a”, “levou a”). Já o texto em (6) apresenta 12 nexos causais, fazendo-o por meio de conjunções / advérbios (“pois”, “assim”), verbos (“contribuindo para”, “beneficiou”) e preposições / locuções prepositivas (“com”, “com o objetivo de”, “para”, “devido a”).

### **3.2. Eventos implicacionais**

Uma segunda via para o mapeamento da causalidade nos textos de História consiste na delimitação, contabilização e caracterização gramatical dos eventos que integram as sequências implicacionais. Tais eventos são designados, de ora em diante, de “eventos implicacionais”.

Conforme apurado, os textos verbalizam 531 eventos implicacionais. No Quadro 4, adiante, apontam-se os valores médios por nível de escolaridade e género.

		Valores médios		
		Eventos implicacionais por texto	Palavras por texto	Eventos implicacionais por 100 palavras
Nível de Ensino	1.º CEB	6,83	141,83	4,81
	2.º CEB	12,72	157,00	8,10
	3.º CEB	11,89	180,68	6,58
	ES	20,66	458,33	4,5
Género Textual	RH	7,33	162,12	4,52
	EH	13,07	213,76	6,11
	EC/EF	14,75	217,15	6,79

**Quadro 4** – Representatividade dos eventos implicacionais nos textos

**Fonte:** autores

À semelhança do que se verifica na distribuição dos recursos causais, também no caso dos eventos implicacionais se observa um aumento significativo à medida que se avança na escolaridade. Como se lê na segunda coluna, o valor médio de eventos implicacionais por texto revela-se mais baixo no 1.º CEB, sendo que quase duplica na transição para o 2.º e 3.º CEB e, posteriormente, para o Ensino Secundário. Por outro lado, se considerarmos o número de palavras por texto, então, é no 2.º e 3.º CEB que se encontram os números mais elevados (absolutos e relativos) de eventos implicacionais. Tendo em conta estes valores, o 2.º CEB parece constituir um momento-chave de aprendizagem em que os conteúdos de teor causal são especialmente relevantes.

O apuramento dos eventos em função dos géneros textuais revela, por um lado, alguns padrões semelhantes aos dos nexos causais, focados no Quadro 3, acima. Reforça-se, nomeadamente, que os Relatos Históricos acolhem valores mais baixos de recursos causais, face aos géneros da família das

Explicações. Por outro lado, regista-se também uma diferença importante, no interior da família das Explicações. Enquanto, no caso dos recursos causais, os números mais elevados – absolutos e relativos – se associavam ao género Explicação Histórica; no caso dos eventos implicacionais, esse pico situa-se nas Explicações Fatoriais e Consequenciais. Estes dados sugerem que estes dois últimos géneros explicam um maior número de eventos, com recurso a menos nexos causais. Voltaremos a esta questão mais abaixo, no ponto “Cenário 2: Sequências implicacionais não lineares”.

Enfim, com base nos dados dos Quadros 3 e 4, torna-se evidente que o número de eventos implicacionais (531) corresponde, *grosso modo*, ao dobro do número de nexos causais identificados nos textos (260). Com efeito, faz sentido que assim seja, uma vez que onexo causal estabelece, à partida, uma relação entre dois eventos. No entanto, importa notar que se incluem também no *corpus* sequências implicacionais em que o número de eventos não corresponde necessariamente ao dobro do número de nexos. Assim sucede em, pelo menos, três cenários sintáticos diferentes que passamos a ilustrar brevemente.

### **Cenário 1: Sequências implicacionais com omissão do nexocausal**

Nos exemplos até ora discutidos, o nexocausal encontra-se sempre realizado por meio de um recurso linguístico explícito. Contudo, pode também acontecer que o texto apresente uma sequência de eventos que, do ponto de vista do conhecimento do mundo, pressupõe um nexocausal, sem que o mesmo se encontre linguisticamente expresso. Perante tais eventos justapostos – situados numa mesma frase ou em duas frases adjacentes –, cabe ao leitor inferir o nexocausal que os une. O exemplo (7), abaixo, ilustra esta realidade.

*Descontentes com esta aliança, os nobres portucalenses deram o seu apoio ao filho de D. Henrique e de D. Teresa, D. Afonso Henriques.*  
(4.º ano, M26, p. 28)

O exemplo é constituído por uma oração subordinada reduzida, “descontentes com esta aliança”, e uma oração subordinante, “os nobres portucalenses deram o seu apoio...”. O sentimento identificado na primeira oração

constitui a motivação para o comportamento dos nobres identificado na segunda oração. A Figura 8 esquematiza esta sequência implicacional.

Conteúdo	Evento 1	→	Evento 2
Realização linguística	<i>Descontentes com esta aliança,</i>	∅	<i>os nobres portugalenses deram o seu apoio ao filho de D. Henrique e de D. Teresa, D. Afonso Henriques</i>
	Frase 1		
	Oração subordinada		Oração subordinante

**Figura 8** – Omissão do nexos causal no exemplo (7)

**Fonte:** autores

A frase em (7) poderia ser parafraseada como: “Os nobres portugalenses estavam descontentes com esta aliança. Por isso, deram o seu apoio a...”. Note-se como, nesse caso, o nexos causal omissos no texto original passa a estar explícito na conjunção “por isso”.

## Cenário 2:

### Sequências implicacionais não lineares

As sequências não lineares traduzem-se num dos seguintes cenários: (i) vários fatores contribuem para um mesmo acontecimento histórico, (ii) um mesmo acontecimento histórico acarreta múltiplas consequências ou (iii) um aglomerado de causas motiva um aglomerado de consequências. Veja-se um exemplo de uma sequência particularmente profícua quanto ao número de consequências associadas a um mesmo evento histórico em (8), adiante. A fim de facilitar a sua identificação, as consequências foram numeradas e delimitadas por meio de parênteses retos.

- (8) *Com o 25 de abril de 1974,* <sup>1</sup>[o povo readquiriu o direito à liberdade de reunião], <sup>2</sup>[as pessoas passaram a ter liberdade de expressão, dizendo ou escrevendo o que pensavam], <sup>3</sup>[libertaram-se os presos políticos], <sup>4</sup>[regressaram a Portugal as pessoas que tinham sido expulsas do país], <sup>5</sup>[autorizou-se a existência de partidos políticos], <sup>6</sup>[acabou-se com a

*guerra em África*], <sup>7</sup>[foi reconhecido o direito à independência das colónias: Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique]. (4.º ano; M06, p. 68; anotações nossas)

Como se pode ler – e de acordo com este exemplo discursivo –, a revolução de 25 de abril de 1974 teve sete consequências distintas. A sequência implicacional encontra-se condensada numa única frase, sendo as consequências veiculadas por meio de estruturas oracionais coordenadas.

Repare-se que as sequências não lineares são particularmente comuns nos géneros Explicação Fatorial e Explicação Consequencial, cujo propósito comunicativo consiste, precisamente, na explicação de múltiplas causas e de múltiplas consequências. Nestes géneros, aliás, a sequência implicacional abrange frequentemente uma larga porção do texto, sendo comum usarem-se listas de tópicos para distribuir as causas / consequências pelo tecido discursivo. O uso de tais recursos gráficos liberta, de certa forma, o volume de trabalho a ser desempenhado pelos recursos lexicogramaticais. Um mesmo nexos causal, explicitado apenas uma vez, no início do texto, permite contextualizar uma diversidade de causas / consequências. Assim se explicam algumas diferenças cruciais entre os vários géneros explicativos, conforme registadas nos Quadros 3 e 4 acima. Enquanto a Explicação Histórica tem uma média de 3,85 recursos causais para 6,11 eventos; as Explicações Fatorial e Consequencial apenas necessitam de uma média de 2,92 recursos para articular 6,79 eventos.

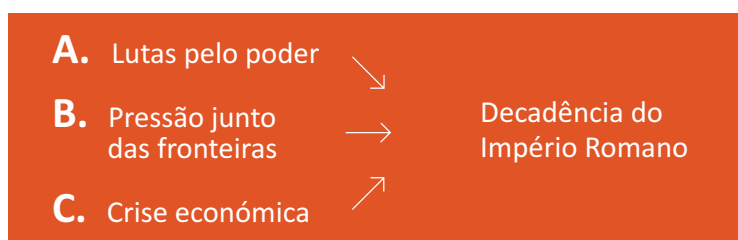
Confira-se o exemplo (9), infra:

- (9) *Durante os séculos III e IV, o Império Romano entrou num período de **decadência**, da qual não mais saiu no Ocidente. As causas eram:*
- *as **lutas pelo poder** entre diferentes candidatos a imperador, apoiados por fações rivais do exército, que enfraqueceram o poder imperial e **espalharam o caos**.*
  - *a **pressão junto às fronteiras** do império exercida por um conjunto de diversos povos a que os Romanos chamavam **Bárbaros** – ou seja, que falavam outra língua e tinham um modo de vida diferente. Tratava-se dos povos **germânicos**, que se estendiam pelo Norte e o Leste da Europa: Anglos, Saxões, Suevos, Francos, Vândalos, Ostrogodos e Visigodos. A estes, juntaram-se os Alanos, um povo originário das estepes da Ásia Central. Oriundos da mesma área geográfica, os **Hunos** atacaram os Germanos no fim do século III, fazendo-os entrar em grandes hordas no*

*território do império, em busca de terras mais seguras (1).*

- *a **crise económica** provocada pelo peso crescente dos impostos e pela insegurança, que levou o comércio a entrar em colapso e muitos habitantes das cidades a refugiarem-se no campo.* (7.º ano, M30, p. 112; negritos originais)

Segundo se pode constatar, o exemplo (9) apresenta-se como um texto não contínuo, socorrendo-se de uma lista de tópicos para introduzir três “grandes” causas para a decadência do Império Romano nos séculos III e IV. O próprio termo “causa” é introduzido nas linhas de abertura do texto e explicita a natureza lógico-semântica da lista. O conteúdo da sequência implicacional não linear instanciada no texto encontra-se esquematizado na Figura 9.



**Figura 9** – Sequência não linear instanciada no exemplo (9)

**Fonte:** autores

Note-se como o exemplo (9) constrói, adicionalmente, nexos de causalidade no interior de cada uma das três grandes causas. Atente-se, em particular, à causa C – a crise económica – que configura, em si mesma, uma sequência implicacional com vários eventos, que pode ser esquematizada da seguinte forma:



**Figura 10** – Sequência instanciada no interior da Causa C (exemplo 7)

**Fonte:** autores

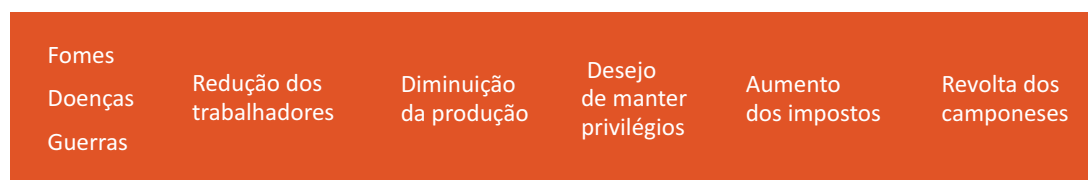
### Cenário 3: Sequências implicacionais longas

A Figura 10, acima, sistematiza uma sequência implicacional formada por vários eventos. O nível de complexidade da sequência decorre, na realidade, de dois fatores. Por um lado, trata-se de uma sequência não linear, que introduz uma dupla causa / consequência. Por outro, estamos perante uma sequência longa, que se organiza em três momentos principais, a saber: i) a crise económica, ii) as suas causas e iii) as suas consequências. Designaremos as sequências com mais de dois momentos de “sequências longas”. Uma sequência longa pressupõe o uso de menos nexos causais, uma vez que envolvem eventos que funcionam simultaneamente como consequência de um (ou mais) evento(s) anterior(es) e como causa de outro(s) evento(s) posterior(es).

A Figura 10, acima, introduz uma sequência implicacional formada por cinco eventos, muito embora contenha apenas dois recursos para expressar nexos de causalidade, nomeadamente “provocada por” e “levou a”. Na verdade, e em teoria, não há limites para o número de eventos que uma sequência implicacional pode integrar. Encontram-se nos textos dos manuais algumas sequências bastante longas a esse nível. Veja-se o seguinte exemplo:

- (10) As mortes provocadas pelas fomes, doenças e guerras levaram a que houvesse menos pessoas para trabalhar a terra. Por isso, a produção diminui e os senhores aumentaram os impostos para manterem os seus privilégios. Surgiram, então, revoltas de camponeses em vários reinos europeus contra os nobres, às quais por vezes se juntou o povo das cidades contra os burgueses. (5.º ano, M25, p. 117)

Distribuída por três frases, a sequência implicacional presente em (10) é formada por oito eventos, que podem ser esquematizados como se mostra na Figura 11, adiante.



**Figura 11** – Sequência longa instanciada no exemplo (10)

**Fonte:** autores

A leitura de (10) demonstra claramente a elevada complexidade que pode assumir a realização lexicogramatical de uma sequência implicacional – o que, à partida, poderá ter efeitos na compreensão dos conteúdos expressos. Na verdade, tanto o número e forma dos recursos causais empregues, quanto a relação entre os eventos envolvidos numa dada sequência implicacional, podem variar largamente.

Confirmam-se, assim, ainda em (10), as seguintes observações: (i) há um primeiro nexos causal entre um conjunto (complexo) de três eventos e um só evento, ao qual se seguem nexos entre eventos (simples); (ii) usam-se diferentes formas não congruentes de realizar o nexos causal (“provocadas por”, “levaram a que”, “para” seguido de oração subordinada adverbial final), a par de formas congruentes (“por isso”, “então”); (iii) usa-se uma forma não congruente de realizar os eventos (“fomes, doenças e guerras”), a par da forma congruente (“houvesse”, “diminui”, “aumentaram”, “manterem”, “surgiram”). Esta manifesta diversidade de configurações não corresponde necessariamente a uma hierarquia entre eventos ou nexos causais, embora possa, contudo, conferir maior destaque a uns conteúdos e menor a outros.

### *3.3. Sequências congruentes e não congruentes*

Nesta terceira subsecção, documentam-se um terceiro mapeamento, por meio do qual se compara a presença de sequências implicacionais congruentes e sequências implicacionais não congruentes nos textos. Numa sequência congruente, recorde-se, os eventos são realizados por meio de estruturas oracionais e os nexos causais por meio de conjunções e/ou advérbios conectivos com valor de consequência. Em contraste, sempre que se verifica um desfasamento face a este cenário, fala-se em sequências não congruentes.

De entre os 531 eventos sequenciais existentes nos textos, 252 (47,5%) têm uma realização congruente e 279 (52,5%) assumem uma realização não congruente. Este resultado evidencia, desde logo, a importância de ambas as configurações gramaticais, não só para a construção da causalidade histórica, como ainda para a sua didatização nos manuais escrutinados. O Quadro 5, abaixo, dá conta da distribuição dos dois cenários pelos diferentes níveis de ensino e géneros.

A CAUSALIDADE NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA:  
LEVANTAMENTO DE PADRÕES LEXICOGRAMATICAIIS EM MANUAIS ESCOLARES

		Valores médios			
		Eventos congruentes		Eventos não congruentes	
Nível de Ensino	1.º CEB	4,33	63,4%	2,5	36,6%
	2.º CEB	7,90	62,1%	4,81	37,9%
	3.º CEB	4,68	39,3%	7,20	60,7%
	ES	8,33	40,3%	12,33	59,7%
Gênero Textual	RH	4,11	56,1%	3,22	43,9%
	EH	6,07	46,4%	7,00	53,6%
	EC/EF	6,08	41,2%	7,95	58,2%

**Quadro 5** – Realização congruente e não congruente dos eventos nos textos

**Fonte:** autores

Note-se que os cálculos têm por referência o número médio de eventos implicacionais por texto.

Ao considerar os valores relativos aos vários níveis de ensino, evidencia-se uma discrepância entre o 3.º CEB e ES, por um lado, e o 1.º e 2.º CEB, por outro. Enquanto nos níveis mais avançados é maioritária (60,7% e 59,7% dos textos) a realização não congruente dos eventos, já nos primeiros ciclos de escolaridade é maioritária (63,4% e 62,1% dos textos) a realização congruente. Este contraste aponta claramente para uma mudança na construção gramatical da causalidade, que parece estar alinhada com o natural desenvolvimento linguístico dos estudantes. É, pois, na adolescência que se dá tipicamente a apropriação das realizações metafóricas (Derevianka, 1995). Ao mesmo tempo, importa sublinhar que esta apropriação não é necessariamente linear ou automática, podendo haver estudantes com mais dificuldades do que outros. Crucialmente, cabe à escola escalonar e monitorizar essa transição. O Quadro 5 sugere a existência de um aumento significativo na complexidade gramatical das Explicações, assim carecendo de cuidados redobrados durante o trabalho sobre os textos em sala de aula.

No que toca à distribuição dos dois tipos de realização linguística pelos géneros textuais, há também uma diferença importante a assinalar. Nos Relatórios Históricos, os eventos congruentes são predominantes (56,1%). Em contrapartida, no caso da família das Explicações, prevalecem os eventos não congruentes e este resultado não é, por assim dizer, surpreendente.

Recorde-se, por um lado, que a causalidade constitui um conteúdo central no ensino especializado da História e, por outro, que os tipos de textos que servem o propósito sociocomunicativo específico apresentar relações causais são precisamente os textos da família de géneros das Explicações. Assim, os dados analisados revelam que, de uma forma geral, nos textos de natureza explicativa sobrepõe-se a realização não congruente dos eventos de uma sequência implicacional.

A contabilização que acabamos de comentar incide especificamente sobre os eventos e constitui um passo fundamental para que a materialidade da expressão da causalidade no discurso da História se torne mais visível. No caso específico dos eventos, aquilo que se contabiliza sob a designação de forma não congruente pode corresponder a um leque diverso de possibilidades. O seu mapeamento ultrapassa o âmbito do presente artigo. Ainda assim, conclui-se esta secção com a análise comentada de dois exemplos (cf. (11) e (12)), que evidenciam como a metaforização pode incidir sobre diferentes elementos da sequência implicacional.

(11) *O desenvolvimento da atividade artesanal e do comércio conduziu ao crescimento das cidades e ao poder da burguesia* (7.º ano, M29, p. 167)

(12) *No entanto, o número de nascimentos mantém-se sempre acima do número de óbitos, sendo o saldo fisiológico positivo, resultando num aumento espetacular da população, com exceção da França, onde esse aumento é menos significativo, devido a uma taxa de natalidade mais baixa.*  
(11.º ano, M38c, p. 42)

O exemplo (11) contém dois eventos implicacionais expressos sob a forma de grupos nominais cujo elemento constitui um nome deverbal, isto é, formado a partir de um verbo (“desenvolvimento” de desenvolver, “crescimento” de crescer). Por seu turno, o nexos causal está realizado na forma verbal “conduziu”. Trata-se, pois, de um exemplo de realização inteiramente metafórica.

No caso de (12), exemplo composto por uma única frase, podem ver-se duas sequências implicacionais e, no seio de cada uma, várias manifestações de realizações não congruentes. De facto, apenas o primeiro evento da sequência 1 assume uma realização congruente: “o número... mantém-se...”. O segundo evento encontra-se expresso no grupo nominal “um aumento espetacular da população” e os eventos da sequência 2 têm a forma de uma oração relativa no interior de um grupo preposicional e

de um grupo nominal no interior de um grupo preposicional, respectivamente. Por seu turno, os nexos causais são veiculados pela forma verbal gerundiva “resultando”, na sequência 1, e pela locução prepositiva “devido a”. No Quadro 6, abaixo, apresenta-se a segmentação de cada um destes elementos, do plano do conteúdo, na sua realização original (na coluna central da esquerda) e uma possibilidade de os apresentar de forma congruente (na coluna da direita).

		Realização original	Possível reformulação
Sequência implicacional 1	Evento 1	<i>O número de nascimentos mantém-se sempre acima do número de óbitos, sendo o saldo fisiológico positivo</i>	--- <i>(o texto já realiza o evento de forma congruente)</i>
	Nexo	<i>resultando em</i>	<i>por isso,</i>
	Evento 2	<i>um aumento espetacular da população,</i>	<i>a população aumentou de forma espetacular.</i>
Sequência implicacional 2	Evento 1	<i>com exceção da França, onde esse aumento é menos significativo</i>	<i>A população aumentou de forma menos significativa na França,</i>
	Nexo	<i>devido a</i>	<i>porque</i>
	Evento 2	<i>uma taxa de natalidade mais baixa</i>	<i>havia menos pessoas a nascer nesse período, na França.</i>

**Quadro 6** – Realização não congruente no exemplo (12) e sua reformulação

**Fonte:** autores

Este quadro permite visualizar o contraste existente entre as escolhas lexicogramaticais congruentes e a realização efetivamente instanciada no texto original.

Por fim, e tomando ainda como exemplo a leitura de (12), note-se que as palavras que podem ser empregues numa realização não congruente são diversas quer no que respeita à classe quer no campo lexical. Pense-se, concretamente, como é ampla a variedade de formas que podem expressar, metaforicamente, um nexo causal: verbos no gerúndio (“resultando”), participípios passados, participípios presentes ou, até, grupos preposicionais (“devido a...”). Adicionalmente, mesmo se considerarmos apenas a classe dos verbos, podemos encontrar exemplos tão diversos, no que toca às suas propriedades

semânticas intrínsecas, como: “fazer”, “levar a”, “ligar-se”, “obrigar” ou “permitir”, para nomear apenas uma parte do repertório usado no *corpus*.

#### 4. Considerações finais

Procurou-se, neste artigo, descrever a forma como a causalidade histórica é expressa lexicogramaticalmente em manuais escolares de História dos Ensinos Básico e Secundário. O estudo justifica-se pela importância que a causalidade assume na interpretação dos eventos do passado e na sua didatização em contexto escolar. Para que se torne possível conceber e implementar práticas funcionais de literacia em torno da causalidade, torna-se indispensável, num primeiro momento, conhecer os usos da língua que lhe sejam específicos. O artigo visa contribuir, assim, para a identificação e caracterização de tais usos, enquadrado pela perspectiva da Linguística Sistémico Funcional e dos estudos de Género da Escola de Sydney.

Segundo se mostrou, a causalidade encontra-se contemplada nas AE, mas não de forma tão evidente como seria de esperar, tendo em conta que corresponde a um dos eixos definidores do conhecimento histórico e, de acordo com a literatura, idealmente também da Educação Histórica. As AE reconhecem de forma abstrata a relação entre as aprendizagens de História e as competências linguísticas, textuais e comunicativas dos estudantes. Não há, contudo, metas que entrecruzem, de forma mais explícita, o estudo da causalidade com a leitura e escrita de textos.

Desenvolveu-se uma análise a 42 textos de natureza causal, retirados de diferentes manuais de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e História. De uma forma geral, a análise evidencia uma progressão na construção da causalidade, que acompanha a própria escolaridade. Não só os textos passam a incluir um maior número de nexos causais e eventos implicacionais, como estes passam também a integrar sequências mais longas e menos lineares. Além disso, a causalidade torna-se gradualmente mais metafórica, de um ponto de vista gramatical, pressupondo um dos avanços no desenvolvimento linguístico que, segundo os especialistas, marcam a transição da infância para a adolescência: o uso de formas não prototípicas de expressar um determinado conteúdo. Esta metaforização, que pode afetar tanto os eventos (quando se realizam, por exemplo, como um grupo nominal e não como oração, a sua forma prototípica), como os nexos cau-

sais (quando se apresentam na forma de grupo verbal, por exemplo, e não sob a forma prototípica de uma conjunção causal), torna as explicações a respeito do passado mais densas, mais precisas e mais subtis, sendo, portanto, um recurso gramatical poderoso e definidor do próprio discurso acadêmico. Há que reconhecer, porém, que esta progressão não é sempre linear. Certas configurações gramaticais parecem ser intrínsecas ao discurso da didática da História. Assim, a construção não congruente, apesar de mais abundante nos níveis mais avançados, está presente desde o 1.º CEB. Verificou-se também que certos fenômenos associados à causalidade atingem o seu pico – pelo menos no nosso *corpus* – no 2.º ou 3.º CEB. Por fim, destacam-se os saltos entre níveis, que sugerem que a progressão não seja sempre tão gradual quanto seria desejável.

No que respeita à relação entre os padrões lexicogramaticais e os gêneros, confirmou-se que a expressão da causalidade ocorre majoritariamente nos gêneros da família das Explicações, ainda que assuma presença significativa também nos Relatos Históricos, nos quais se conjuga com nexos temporais para formar uma representação (mais) complexa do passado. Na família das Explicações, a análise gramatical reforça, portanto, a identidade dos gêneros textuais. A explicação histórica, que aborda sobretudo sequências lineares, concretiza o maior número de nexos causais entre eventos por meio de recursos como conjunções, advérbios, verbos e preposições. Por outro lado, as explicações fatorial e consequencial focam sequências não lineares, levando a um desfaseamento entre o número de evento e o número de nexos. Acrescente-se, além disso, que parte da causalidade é realizada por meio de mecanismos gráficos, como, por exemplo, a organização do texto como uma lista de tópicos, focando ora causas, ora consequências.

Em suma, o trabalho realizado permite afirmar que o significado causal não constitui necessariamente, nem exclusivamente, uma propriedade intrínseca a cada palavra ou expressão. Ou seja, ser um falante nativo da língua ou ser um falante com alto grau de proficiência na língua de escolarização não assegura o acesso pleno aos significados expressos nos textos que versam explicar relações de causalidade nos manuais escolares. Pelo contrário, aprender História requer, inevitavelmente, conhecer as formas como se usa a língua na História. Assim, como terá ficado evidente com a descrição dos exemplos analisados, é necessário dominar as particularidades técnicas do discurso da História, para apreender, de forma completa, os conteúdos expressos. No caso específico das sequências

implicacionais que se estabelecem entre diferentes acontecimentos do passado, identificou-se um conjunto de configurações lexicogramaticais particularmente representativas e que, como tal, importa saber reconhecer.

Finalmente, ressalve-se que a análise desenvolvida não esgota todos os cenários encontrados nos dados. Na verdade, falta aprofundar os padrões de combinação de recursos por meio dos quais se formam sequências não lineares e/ou longas os eventos ou, até, precisar que sob o escopo da designação “realização não congruente” se encontra um leque diverso de possibilidades por recensear. Por conseguinte, espera-se, em trabalho futuro, poder avançar com uma análise mais detalhada de outras possibilidades instanciadas nos textos e, desejavelmente, informar práticas de ensino integradas, que atendam tanto aos conteúdos específicos da História, como aos recursos sintáticos mobilizados na sua transmissão.

## Referências

- Alexandre, M. F., & Caels, F. (2021). Relações temporais e causais em textos de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.<sup>a</sup> O. Abreu, & R. G. Muñoz (Orgs.), *Atas da X Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 110-119). ESECS-Politécnico de Leiria. <https://sites.ipleiria.pt/pge/enquadramento/publicacoes/>
- Alexandre, M. F., & Caels, F. (2023). Investigação sobre o discurso da História em Portugal: Um ponto de situação. In P. N. Silva, A. G. Pinto, & C. Marques (Orgs.), *Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 55-77). Grácio Editor. <https://sites.ipleiria.pt/pge/enquadramento/publicacoes/>
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 3, 13-21. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>
- Caels, F., & Quaresma, A. (2018). Caracterização dos géneros do Ensino Básico e Secundário. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 108-133). CELGA-ILTEC, Univ Coimbra; ESECS-Politécnico de Leiria. <https://sites.ipleiria.pt/pge/enquadramento/publicacoes/>
- Caels, F., & Quaresma, A. (2019). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.<sup>a</sup> O. Abreu, & R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 484). ESECS-Politécnico de Leiria. <https://sites.ipleiria.pt/pge/enquadramento/publicacoes/>
- Carr, E. H. (1990). *What is History?* Penguin Books.
- Carvalho, F. (2016). *Semiose e Semiótica* (Pergunta 34036). Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/semiose-e-semiotica/34036>
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o pensamento histórico: Abordagens conceituais e estratégias didáticas*. W. A. Editores.
- Coffin, C. (2004). Learning to write history: The role of causality. *Written Communication*, 21(3), 261-289. <https://doi.org/10.1177/0741088304265476>
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Derewianka, B. (2012). *Language Development in the Transition from Childhood to Adolescence:*

A CAUSALIDADE NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA:  
LEVANTAMENTO DE PADRÕES LEXICOGRAMATICAIIS EM MANUAIS ESCOLARES

- the role of grammatical metaphor* [PhD Thesis]. Macquarie University. <https://doi.org/10.25949/19440512.v1>
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to Functional Grammar* (4th Ed., revised by M.I.M. Mathiessen). Routledge.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, 137, 42-49. [www.history.org.uk/files/download/4927/1269526152/Lee\\_and\\_Shemilt.pdf](http://www.history.org.uk/files/download/4927/1269526152/Lee_and_Shemilt.pdf)
- McCabe, A. (2021). *A Functional Linguistic perspective on developing language*. Routledge.
- Mandelbaum, M. (1967). A note on history as narrative. *History and Theory*, 6, 417-426.
- Marques, C. (2021). *Orações coordenadas explicativas introduzidas por «porque»* (Pergunta 36266). Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/oracoes-coordenadas-explicativas-introduzidas-por-porque/36266>
- Martin, J. R. (2013). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24, 23-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2<sup>nd</sup> edition). Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Martins, P. V. (2020). *A Explicação no contexto da Educação Histórica*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/107002>
- ME-DGE (2018a). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- ME-DGE (2018b). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. <https://dt.dge.mec.pt/>
- Ong, N. T. P. (2018). Rethinking the approach to teaching causation in the history classroom *HSSE Online*, 7, 50-58. <https://www.hsseonline.edu.sg/journal/volume7-issue-2-2018/re-thinking-approach-teaching-causation-history-classroom>
- Rocha, C. (2012). *A coordenativa explicativa vs. subordinativa causal* (Pergunta 31018). Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-coordenativa-explicativa-vs-subordinativa-causal/31018>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Equinox.
- Sá, C., & Lima, H. (2015). Transversalidade IV: Contributos do manual de Português. *Cadernos no Laboratório de Investigação em Educação em Português*. <https://cidtff.web.ua.pt>
- Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping Year 10 to improve their causal reasoning. *Teaching History*, 119, 5-14. [www.history.org.uk/secondary/resource/112/does-the-linguistic-release-theconceptual-helpin](http://www.history.org.uk/secondary/resource/112/does-the-linguistic-release-theconceptual-helpin)
- Woodcock, J. (2011). Causal explanation. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 124-136). Routledge.
- Wignell, P., Martin J. R., & Eggins, S. (1993). The discourse of geography: ordering and explaining the experiential world. In M. A. K. Halliday, & J. R. Martin, *Writing science: Literacy and discursive power* (pp. 136-165). Falmer Press.