

## Desenvolvimento sintático em produções escritas de crianças de 1.º ciclo

Maria Lobo<sup>1</sup>, Joana Batalha<sup>1</sup>, Antónia Estrela<sup>1</sup>, Bruna Bragança<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade NOVA de Lisboa, CLUNL, Lisboa, Portugal

### Abstract

This article presents a study on the syntactic development of children attending the 1st cycle of basic education based on their writing. We seek to (i) identify which are the predominant clause articulation processes at an early stage of compositional writing from the connectors that emerge at this stage; (ii) determine if the clause articulation processes evidence syntactic knowledge about the coordination and subordination processes; and (iii) determine the progression in the use of connectors over the course of a school year in this initial phase of compositional writing. We analyzed a *corpus* with 156 narrative texts written by students at grade 2, and a second *corpus* with 126 texts of the same students at grade 3. Results show us that connectives used in coordinate structures are predominant in children's writing, although we can identify different profiles of syntactic development. A comparison between the texts of grade 2 and grade 3 shows an increase both in terms of the quantity and the diversity of the connectives used. Subordination becomes a more consistently used process of clause articulation in the narrative texts analyzed, with some connectives becoming more frequent and others emerging in students' writing.

**Keywords:** syntactic development, connectives, clause articulation processes, writing.

**Palavras-chave:** desenvolvimento sintático, conetores, processos de articulação de orações, escrita.

### 1. Introdução

No início da escolaridade, as crianças dominam já as principais estruturas sintáticas do português. Embora se saiba que o processo de aquisição não está ainda completo, dado que algumas estruturas estabilizam mais tardiamente (como alguns tipos de relativas) ou podem até emergir já em idade escolar (como algumas estruturas contrastivas), um dos aspetos que parece caracterizar o desenvolvimento sintático das crianças durante o seu percurso escolar é a mudança na sua capacidade para lidar com estruturas que são mais complexas. O desenvolvimento da linguagem escrita, em particular, desempenha um papel fundamental na exposição a estas estruturas.

Nas últimas décadas, no contexto nacional, apesar do trabalho relevante que tem havido sobre o desenvolvimento da escrita, são ainda poucos os estudos que investigam aspetos de desenvolvimento linguístico (sintático, em particular) a partir de produções escritas.

Neste artigo, apresenta-se um estudo que pretende contribuir para uma caracterização do desenvolvimento sintático de crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico a partir de dados de produção escrita. Procura-se, em particular, (i) identificar quais os processos de articulação de orações predominantes numa fase inicial da escrita compositiva a partir dos conetores que emergem nesta fase; (ii) determinar se os processos de articulação de orações evidenciam conhecimento sintático sobre os processos de coordenação e de subordinação; e (iii) determinar qual a progressão no uso de conetores no decorrer de um ano letivo nesta fase inicial da escrita compositiva.

No enquadramento do artigo (secção 2), como ponto de partida para o estudo sobre processos de articulação de orações a partir dos conetores usados em produções escritas iniciais, revê-se a literatura fundamental sobre a emergência de conetores em português europeu na produção oral e, seguidamente, na



produção escrita, ainda que sejam escassos os estudos que investiguem especificamente este aspeto. Nas secções seguintes (3 e 4), apresenta-se a metodologia e os resultados do estudo de análise de *corpus* dos textos escritos. Os resultados da análise são apresentados em duas partes, mostrando-se, em primeiro lugar, os resultados da análise do *corpus* de 2.º ano de escolaridade, constituído por 156 textos e, em seguida, os da análise do *corpus* do 3.º ano de escolaridade, comparando-se este *corpus* com o anterior a partir de um subconjunto dos textos de 126 participantes, aqueles que produziram textos nos dois momentos. Os resultados obtidos são discutidos na secção 5 do artigo, seguindo-se as considerações finais.

## 2. Enquadramento

Sendo objetivo do presente trabalho identificar os processos de articulação de orações predominantes numa fase inicial da escrita compositiva e determinar a eventual progressão no seu uso a partir dos conetores que emergem nas produções escritas das crianças, partimos do que se encontra já estudado relativamente à oralidade. Assim, nesta secção, começamos por rever os trabalhos que estabeleceram uma escala de emergência de conetores na produção oral para, em seguida, nos centrarmos nos estudos que têm procurado identificar que conetores são usados nas produções escritas.

### 2.1 Emergência de conetores na produção oral

A investigação em aquisição da linguagem oral tem permitido identificar uma ordem na emergência dos conetores, sabendo-se que alguns emergem muito precocemente, enquanto outros são de aquisição mais tardia. Partindo de dados de produção oral espontânea, Costa, Alexandre, Santos & Soares (2008) estabeleceram para o português europeu uma escala de emergência próxima da que foi encontrada por Diessel (2004) para o inglês: *e* > *mas* > *porque* > *se*.

Complementarmente, pesquisámos no *corpus* Santos (Santos, 2006; Santos, Généréux, Agostinho & Abalada, 2014) a idade de emergência e a frequência de outros conetores. Trata-se de um *corpus* longitudinal de fala espontânea de três crianças, com idades compreendidas entre os 1;5 e os 3;11, disponível na base CHILDES. A pesquisa ao *corpus* Santos com a ajuda das ferramentas de análise do programa CLAN (MacWhinney, 2000) permitiu-nos determinar que a emergência do conetor *quando* é muito precoce (entre 1;11 e 2;2, nas duas crianças em que o conetor está presente) e que este conetor é bastante mais frequente do que outros subordinadores como *porque* e *se*.

Outros conetores temporais, como *antes de/que*, *depois de*, estão ausentes ou são muito raros (uma única ocorrência de *antes que* no *corpus*) e surgem mais tardiamente (3;1.25). As orações completivas finitas, de acordo com Santos (2017) e Soares (2006), surgem entre os 2;2 e os 2;9 e a nossa pesquisa no *corpus* Santos permitiu identificar a produção de orações relativas introduzidas por *que* entre os 2;3 e os 2;5.

Podemos, assim, determinar na produção oral a seguinte escala de emergência de conetores que introduzem orações em frases complexas: *e* > *quando* > *mas* > *que* (completivo/relativo) > *porque* > *se* (condicional) > *antes que*.

### 2.2 Emergência de conetores na produção escrita

Relativamente à aprendizagem da escrita, o 2.º ano de escolaridade tem sido identificado como uma etapa de transição entre, por um lado, a dimensão gráfica e ortográfica da escrita, centrada na unidade palavra, e, por outro lado, a sua dimensão compositiva, que pode ser entendida como “a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007). Quanto mais cedo se encontrar estabilizada a primeira dimensão, maior capacidade de processamento os alunos poderão reservar para a segunda dimensão, que não é uma competência precocemente automatizada (Barbeiro & Pereira, 2007). A competência compositiva desdobra-se em dois níveis: um nível mais global, que corresponde às grandes unidades do texto (macroestrutura); e um nível específico, que pressupõe a combinação de expressões



linguísticas (microestrutura). Neste trabalho, interessam-nos essencialmente aspetos relacionados com este segundo nível e, particularmente, com os processos de articulação de orações.

Segundo Costa, Cerqueira & Carreto (2017), que analisam aspetos da macroestrutura e da microestrutura de textos argumentativos de crianças de 2.º e 4.º ano de escolaridade, na emergência da escrita compositiva, as características mais salientes estão associadas ao domínio da representação gráfica e ortográfica, em concreto à ortografia das palavras e à pontuação, para as quais as crianças encontram soluções alternativas aos usos convencionais. No entanto, com o aumento da extensão textual, observa-se uma complexificação das estruturas sintáticas, com emergência do uso de conetores.

A partir da análise das estratégias de coesão interfrásica nos textos analisados, Costa, Cerqueira & Carreto (2017) mostram que os conetores argumentativos mais usados nos primeiros textos de opinião são os mesmos que se usam precocemente, na oralidade. Assim, no 2.º ano, as crianças produzem na escrita o conjunto de conetores já usados na oralidade: *e* (plurifuncional), *mas*, *porque*, *por isso*, *se*, enquanto, no 4.º, recorrem a uma maior diversidade e quantidade de conetores, tais como *mas*, *apesar de*, *embora*, *porque*, *por isso*, *como*, *pois*, *se*.

Costa & Gonçalves (2010), que analisam propriedades globais e locais de um conjunto de textos produzidos do 3.º ao 6.º ano de escolaridade, incluindo propriedades sintáticas como processos de formação de frases complexas e subtipos de coordenação e de subordinação, constataam que os textos produzidos no 3.º ano revelam já um predomínio de frases complexas sobre frases simples. Concretamente, as autoras observam que prevalecem nestes textos as coordenadas copulativas, as subordinadas adverbiais temporais, causais e finais e as completivas de verbo infinitivas.

Relativamente à coordenação, Pereira & Azevedo (2005) consideram o uso de frases coordenadas, especialmente com repetição de *e*, uma característica da escrita inicial, afirmando que a redução no emprego desta conjunção e a sua substituição por outras conjunções quando a relação entre os termos não é apenas aditiva são indicadores de desenvolvimento da escrita. Por sua vez, no que se refere à subordinação, as autoras notam que entre os oito e os dez anos a proporção das orações subordinadas na oralidade e na escrita se inverte, registando-se maior uso de subordinadas na escrita a partir dos 10 anos. Nesta idade, as conjunções mais usadas são, de acordo com Pereira & Azevedo (2005), *e*, *mas*, *quando* e *que* (em completivas). De notar que, no que diz respeito à complexidade sintática, a subordinação tem sido encarada como domínio sintático indiciador de desenvolvimento da escrita. Tal se deve, por um lado, à saliência da subordinação como fenómeno textual facilmente observável e, por outro, à associação intuitiva com a noção de complexidade sintática (Durrant, Brenchley & McCallum, 2021).

No caso da narrativa, Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011) reconhecem nos textos narrativos bons instrumentos para avaliar a competência linguística das crianças, uma vez que constituem “bons indicadores da complexidade sintático-semântica; dão informação preciosa sobre competências discursivas, particularmente a construção da referência (nominal e temporal), a continuidade tópica e a articulação textual de frases complexas” (p. 56). No nosso trabalho, analisamos precisamente a utilização de conetores em textos narrativos numa fase inicial da escrita compositiva.

### 3. Metodologia

O presente estudo foi realizado a partir da análise de um *corpus* de textos narrativos de crianças do 1.º ciclo. Tendo em conta os objetivos definidos, o estudo foi realizado em dois momentos: num primeiro momento, foi analisado um *corpus* de textos de alunos a frequentar o início do 2.º ano de escolaridade, procurando-se identificar quais os processos de articulação de orações predominantes a partir dos conetores que emergem nesta fase e determinar se os processos de articulação de orações evidenciam conhecimento sintático sobre os processos de coordenação e de subordinação; num segundo momento, com o objetivo de determinar qual a progressão no uso de conetores, analisou-se um segundo *corpus* com textos dos mesmos alunos, produzidos um ano mais tarde, no início do 3.º ano de escolaridade.



### 3.1 Participantes

Os participantes do estudo, no primeiro momento, são 156 crianças de três agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal a frequentar o 2.º ano de escolaridade. No segundo momento, o número de participantes é de 126, considerando-se apenas as crianças que participaram nos dois momentos do estudo.

Todos os participantes são falantes nativos da variedade europeia do português e não apresentam medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem, de acordo com os dados indicados pelos professores das turmas das escolas a que as crianças pertencem. Os encarregados de educação consentiram que os dados recolhidos fossem divulgados para fins científicos, tendo sido garantida a confidencialidade dos dados pessoais das crianças.

### 3.2 Procedimentos de recolha e análise de dados

Para a constituição do *corpus* de textos, foram recolhidos os textos escritos pelas crianças como resposta a um item de escrita compositiva que integra o instrumento de diagnóstico do PIPALE (Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita). Este instrumento avalia um conjunto de competências nos domínios da consciência linguística (a nível fonológico e sintático), da literacia emergente, e da leitura e da escrita. O instrumento tem diferentes versões, tendo sido usadas, neste estudo, a versão 1 (Lobo et al. 2019) e a versão 2 (Lobo et al. 2020).

A tarefa de escrita, inserida no Caderno 4 do instrumento, induz a produção de um breve texto narrativo a partir de uma sequência de três imagens que pressupõem uma situação problemática e a respetiva resolução. Nas Figuras 1 e 2, são apresentadas as sequências de imagens usadas em cada um dos momentos de recolha. Em ambas as versões da tarefa, a instrução dada às crianças foi a seguinte: “Observa as imagens. Escreve uma história a partir da sequência de imagens. Dá um título à tua história.”



Figura 1: Sequência de imagens da tarefa de escrita (versão 1).



Figura 2: Sequência de imagens da tarefa de escrita (versão 2).

A tarefa de escrita foi aplicada em sala de aula pelos professores titulares de turma, com o apoio da equipa do PIPALE, como parte da avaliação inicial que tem lugar nas turmas que participam neste projeto. A recolha



foi efetuada em dois momentos: no início do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2019-2020, e no início do 3.º ano de escolaridade, no ano letivo 2020-2021.

Para a análise dos dados, feita a informatização do *corpus* e a transcrição dos textos, efetuou-se o levantamento de todas as frases simples e de todas as estruturas introduzidas por conectores típicos de estruturas coordenadas e de estruturas subordinadas. Todas as estruturas identificadas foram inseridas numa base de dados *Excel*, perfazendo um total de 1942 registos. As categorias de análise consideradas foram o tipo de oração (simples; introduzida por conector), o tipo de conector (conector típico de estrutura de coordenação; conector típico de estrutura de subordinação) e o conector.

Os resultados desta análise, que combinam uma análise quantitativa com uma análise qualitativa das produções, são disponibilizados na secção seguinte.

#### 4. Resultados

Os resultados do estudo realizado serão apresentados em duas partes: em primeiro lugar, apresenta-se a análise do corpus de 2.º ano de escolaridade, constituído por 156 textos; seguidamente, é apresentada a análise do corpus do 3.º ano de escolaridade, comparando-se este corpus com o anterior a partir de um subconjunto dos textos de 126 participantes, aqueles que produziram textos nos dois momentos.

A análise quantitativa realizada é de natureza descritiva e baseia-se no número de ocorrências das categorias em estudo, mostrando a proporção entre as orações simples e orações introduzidas por conector, por um lado, e a proporção entre estruturas introduzidas por conectores típicos da coordenação e conectores típicos da subordinação, por outro lado.

##### 4.1 Corpus de 2.º ano de escolaridade

Relativamente ao tipo de oração, de acordo com a Figura 3, observamos que há um maior número de orações introduzidas por conectores do que de orações simples. A Figura 4, por sua vez, mostra que, nas orações introduzidas por conector, predominam claramente os conectores típicos de estruturas coordenadas.

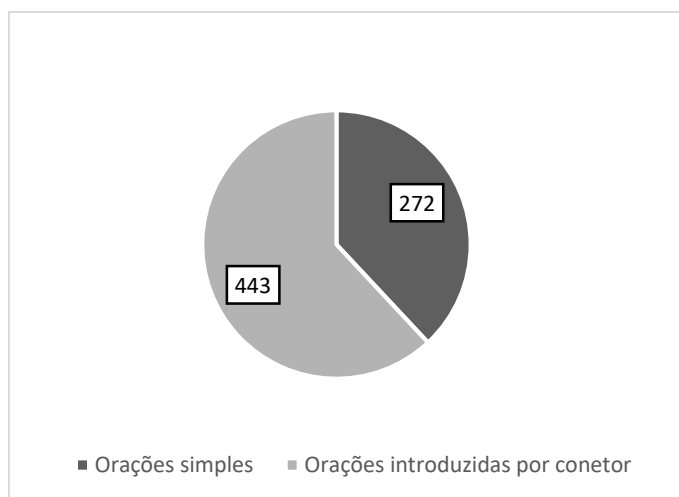


Figura 3: Número de ocorrências de orações simples e de orações introduzidas por conector.



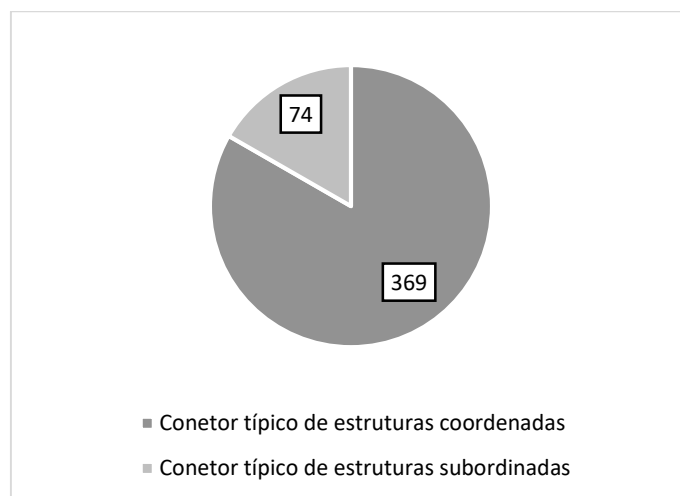


Figura 4: Número de ocorrências de conectores em orações introduzidas por conector.

Quanto ao tipo de conector, verificamos que predomina o uso da conjunção *e*, seguindo-se a adversativa *mas* nos conectores típicos de coordenação (Tabela 1). Relativamente aos conectores típicos de estruturas de subordinação (Tabela 2), é possível observar taxas idênticas de produção de orações relativas com *que* e de orações introduzidas pela conjunção temporal *quando*, as duas estruturas mais frequentes, seguindo-se *que* em orações completivas. Há ainda ocorrências esporádicas de conectores causais, como *porque* e *como*, e de outros conectores com valor temporal. Regista-se apenas uma ocorrência de um conector concessivo e de um conector consecutivo.

Conectores típicos de estruturas coordenadas	N.º de ocorrências
<i>e</i>	292
<i>mas</i>	74
<i>só que</i>	2
<i>ou</i>	1
	<b>369</b>

Tabela 1: Número de ocorrências por conectores típicos de estruturas coordenadas.

Conectores típicos de estruturas subordinadas	N.º de ocorrências
<i>quando</i>	20
<i>que (relativa)</i>	19
<i>que (completiva)</i>	13
<i>o que (relativa livre/interrogativa)</i>	5
<i>para</i>	5
<i>porque</i>	3
<i>como</i>	3
<i>que (consecutiva)</i>	1



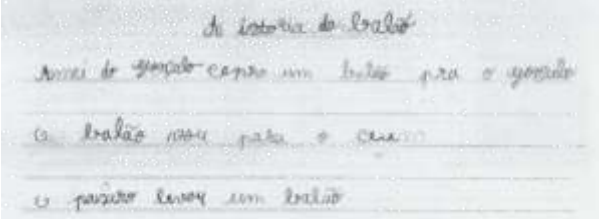
<i>ao mesmo tempo que</i>	1
<i>antes de</i>	1
<i>depois de</i>	1
<i>apesar de</i>	1
<i>tanto que</i>	1
	<b>74</b>

Tabela 2: Número de ocorrências por conectores típicos de estruturas subordinadas.

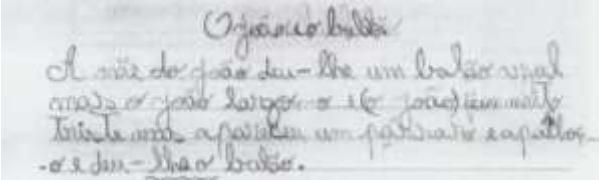
Complementarmente à análise quantitativa dos tipos de oração e conectores mais usados, uma análise qualitativa dos processos de articulação mostra que no início do 2.º ano de escolaridade há diferentes perfis de desenvolvimento, como pode ser observado nos exemplos (1) a (3) da Figura 5.

Em algumas produções (exemplo (1) da Figura 5), não é usado qualquer conector, havendo apenas uma sequência de frases simples. Noutras produções, como exemplificado em (2), os conectores típicos das estruturas de coordenação são usados abundantemente e como conectores semanticamente plurifuncionais, suprindo dificuldades com a delimitação do domínio da frase e a falta de domínio das regras de pontuação, neste caso a ausência de pontuação para além de um ponto final no fim da produção escrita. Num menor número de produções, ainda que sem domínio da pontuação, observa-se que há construção de estruturas frásicas complexas conforme as estruturas alvo (como em (3)).

#### Exemplo 1

	<p><b>A historia do balão</b>  Amai do Gonçalo copro um balão pra o Gonçalo  O balão vou para o ceu  O pasaro levou um balão</p>
--	--

#### Exemplo 2

	<p><b>O João e o balão</b>  A mãe do João deu-lhe um balão azul mas o João largou-o e o João ficou muito triste mas apareceu um pássaro e apalhou-o e deu-lhe o balão.</p>
---	--

#### Exemplo 3


	<p><b>O balão voou</b>  Num lindo dia de sol o menino e a mãe estavam a passar e enquanto isso o menino viu um senhor que tinha balões e ele quis compra e a mãe foi lá com ele quando chegaram lá so havia um balão azul e o senhor viu que o menino cria muito o balão então deu o balão e o menino ficou muito feliz quando estava a brincar com a mãe e com o balão com não agarrou bem o balão voou.</p>
---	---

Figura 5: Exemplos de perfis de desenvolvimento.



#### 4.2 Corpus de 2.º ano de escolaridade vs. 3.º ano de escolaridade

Nas Figuras 6 e 7, é apresentado o número de ocorrências de orações simples e de orações introduzidas por conector, respetivamente, no 2.º e no 3.º ano. É possível verificar que o número de orações simples é aproximado quando comparados os dois anos. Já o número de orações introduzidas por conector mais do que duplica entre o 2.º e o 3.º ano, aumentando de 355 para 989.

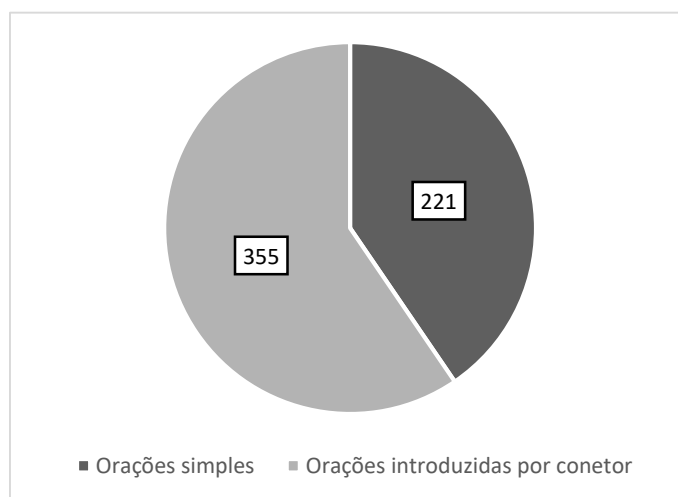


Figura 6: Número de ocorrências de orações simples e de orações introduzidas por conector no 2.º ano.

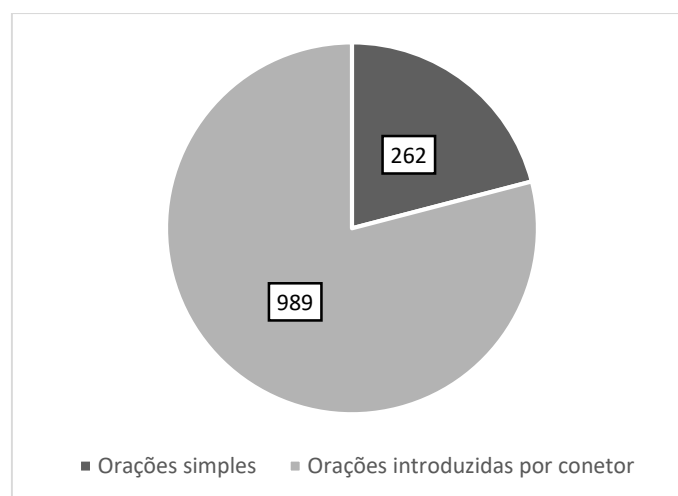


Figura 7: Número de ocorrências de orações simples e de orações introduzidas por conector no 3.º ano.

Relativamente ao tipo de conector (Figuras 8 e 9), os conectores típicos de estruturas coordenadas são os que predominam nas produções das crianças tanto no 2.º como no 3.º ano. Apesar do aumento considerável que podemos observar quanto aos dois tipos de conectores, é evidente o incremento no uso de conectores típicos de estruturas de subordinação (de 56 para 265), sugerindo que este processo de articulação de orações é progressivamente mais usado pelas crianças na escrita.





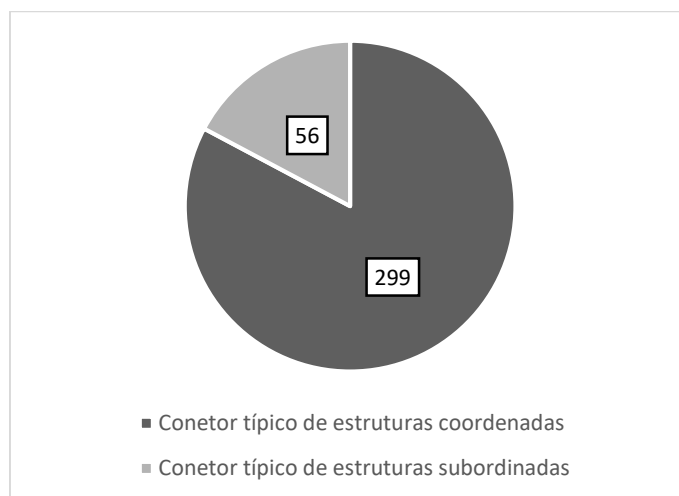


Figura 8: Número de ocorrências de conectores típicos de estruturas coordenadas e subordinadas no 2.º ano.

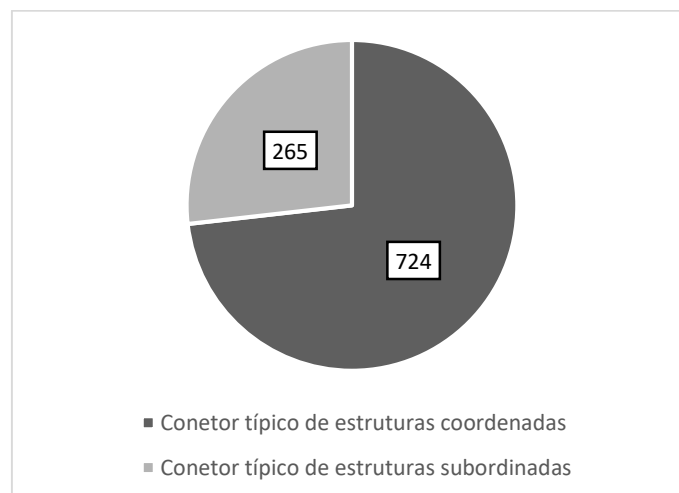


Figura 9: Número de ocorrências por tipo de conectores em orações introduzidas por conector no 3.º ano.

Para além do aumento observado relativamente à quantidade, os resultados da análise comparativa dos dois anos evidenciam também um aumento quanto à diversidade de conectores usados, como é possível observar nas Tabelas 3 e 4, que apresentam os conectores mais frequentes nas produções de cada ano de escolaridade. Apesar de não se verificar uma maior diversidade quanto aos conectores típicos de estruturas coordenadas, já que estes coincidem nos dois anos (com exceção da disjuntiva *ou*, que regista uma ocorrência no 3.º ano), pode ver-se que o leque de conectores típicos de estruturas subordinadas é amplamente mais diverso no 3.º ano, emergindo no corpus deste ano 15 conectores não encontrados no corpus de 2.º ano como é o caso dos temporais *até* que e *enquanto*. A respeito dos conectores típicos da subordinação, é de notar que há uma coincidência apenas parcial entre os conectores mais usados no 2.º e no 3.º ano, sendo particularmente evidente o aumento do número de ocorrências de *que* em orações relativas, que em completivas, *para* e *porque*.



Conectores típicos de estruturas coordenadas	N.º de ocorrências 2.º ano	N.º de ocorrências 3.º ano
<i>e</i>	238	641
<i>mas</i>	59	80
<i>só que</i>	2	2
<i>ou</i>	0	1
	<b>299</b>	<b>724</b>

Tabela 3: Número de ocorrências de conectores típicos de estruturas coordenadas.

Conectores típicos de estruturas subordinadas	N.º de ocorrências 2.º ano	N.º de ocorrências 3.º ano
<i>quando</i>	16	34
<i>que (relativa)</i>	13	96
<i>que (completiva)</i>	9	41
<i>o que (relativa livre/interrogativa)</i>	5	7
<i>para</i>	4	21
<i>como</i>	3	4
<i>que (consecutiva)</i>	1	1
<i>ao mesmo tempo que</i>	1	0
<i>antes de</i>	1	0
<i>porque</i>	1	12
<i>apesar de</i>	1	0
<i>tanto que</i>	1	2
<i>que (clivada)</i>	0	6
<i>depois de</i>	0	4
<i>por</i>	0	3
<i>onde</i>	0	1
<i>tão que</i>	0	3
<i>após</i>	0	1
<i>até</i>	0	2
<i>até que</i>	0	10
<i>de onde</i>	0	1
<i>do que</i>	0	1
<i>em vez de</i>	0	1
<i>enquanto</i>	0	5

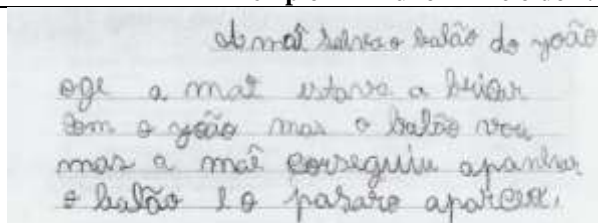


<i>se (completiva)</i>	0	5
<i>se (adverbial condicional)</i>	0	3
<i>sem</i>	0	1
	<b>56</b>	<b>265</b>

Tabela 4: Número de ocorrências de conectores típicos de estruturas subordinadas.

Globalmente, podemos verificar que há desenvolvimento sintático nas produções escritas das crianças entre o 2.º e o 3.º ano quando considerados tanto o número de orações introduzidas por conector como a maior diversidade de conectores típicos de estruturas de subordinação. Este desenvolvimento é evidente também a nível individual, como é ilustrado pelos exemplos da Figura 10, que mostram as produções de uma mesma criança no início do 2.º ano de escolaridade e, um ano mais tarde, no início do 3.º ano. Considerando o nível sintático, nomeadamente os processos de articulação de orações, não se observa na primeira produção (exemplo 1) qualquer conector típico da subordinação, mas uma sequência de orações, não conforme à estrutura alvo, introduzidas por *mas* e *e*. Já na segunda produção (exemplo 2), sugerindo uma transição entre um uso predominante de conectores típicos de coordenação e o de conectores típicos de subordinação, observa-se a emergência de conectores típicos de estruturas subordinadas, em particular de que em orações relativas de sujeito, ainda que nem sempre usados de acordo com a estrutura alvo.

#### Exemplo 1 – Aluno A início do 2.º ano de escolaridade



A mãe salva o balão do João  
Oge a mãe estava a brincar  
com o João mas o balão vou  
mas a mãe conseguiu apanhar  
o balão e o passar apanhar.

**A mãe salva o balão do João**  
oge a mãe estava a brincar com o João  
mas o balão vou mas a mãe conseguiu  
apanhar o balão e o passar apanhar.

#### Exemplo 2 – Aluno A início do 3.º ano de escolaridade



O menino e a adulta  
Era uma vez um menino que estava a  
andar pela uma vila de bicicleta.  
Mas ele não sabia que tinha um  
boraco à frente dele e ele caio.  
E ele fez uma grande frida, mas apareceu  
uma pessoa que ajudou o menino que era  
uma adulta que estava a passear na vila  
e que colocou um penço na frida do menino  
e foram felizes para sempre.

**O menino e a adulta**  
Era uma vez um menino que estava a  
andar pela uma vila de bicicleta.  
Mas ele não sabia que tinha um boraco  
à frente dele e ele caio.  
E ele fez uma grande frida, mas  
apareceu uma pessoa que ajudou o  
menino que era uma adulta que estava  
a passear na vila e que colocou um  
penço na frida do menino e foram  
felizes para sempre.

Figura 10: Exemplo de desenvolvimento da produção escrita de um aluno entre o 2.º e o 3.º ano.



Na verdade, apesar de haver um aumento considerável na produção de conectores de tipo subordinativo, podemos encontrar nos textos vários tipos de problemas relacionados com a formação de frases complexas, nomeadamente:<sup>1</sup>

- i) dificuldades ao nível da própria estrutura de encaixe de orações adverbiais, como se pode observar nos exemplos (1) e (2), em que a oração principal é introduzida pela conjunção *e*:
  - (1) **Quando** o João foi andar **e** encontrou um grande buraco. [A0390]
  - (2) **Enquanto** ele estava a andar de bicicleta **e** tropeçou com a bicicleta e deitou muito sangue do joelho. [A0427].
- ii) produção de relativas não canónicas com pronome de retoma (em (3) o antecedente da relativa é retomado pelo clítico *lhe*):
  - (3) Era uma vez um menino chamado João **que** um dia a sua mãe **deulhe** um balão [A0426]
- iii) dificuldades com o operador (elemento adverbial) associado às construções de grau (orações consecutivas) – em (4) e (5), em vez do operador *tão*, são usados os operadores *mais* e *muito*:
  - (4) enquanto o menino andava na bicicleta o menino andou **mais** rápido **que** ele não reparou que estava no buraco [A0571]
  - (5) Ele estava **muito** distraído **que** ele não viu uma poça de lama. [A0756]
- iv) ausência de concordância temporal entre oração subordinada e oração principal – em (6) e (7) é usado o presente na oração subordinada com o pretérito (imperfeito ou perfeito) na oração principal:
  - (6) e o pedro não **sabia** que a liliana **é** doutora.[A0393]
  - (7) e o João **prometeu** a mãe que nunca mais **deicha** o balão voar [A0566]

Concluimos, assim, que, na linguagem escrita, existem vários aspetos na formação de frases complexas por subordinação que ainda não estão estabilizados e que importará, de futuro, analisar mais detalhadamente.

## 5. Discussão

Para se identificar quais os processos de articulação de orações predominantes numa fase inicial da escrita compositiva a partir dos conectores que emergem nesta fase e determinar se os processos de articulação de orações evidenciam conhecimento sintático sobre os processos de coordenação e de subordinação, analisámos um *corpus* de 156 textos narrativos produzidos por crianças a iniciar o 2.º ano de escolaridade, recolhidos através de uma tarefa de escrita induzida por uma sequência de três imagens. Por sua vez, para determinar qual a progressão no uso de conectores no decorrer de um ano letivo nesta fase inicial da escrita compositiva, analisou-se um segundo *corpus* com textos dos mesmos alunos, produzidos um ano mais tarde, no início do 3.º ano de escolaridade.

Relativamente à emergência dos conectores, na linha do que tem sido encontrado noutros trabalhos (Pereira & Azevedo, 2005; Costa, Cerqueira & Gonçalves, 2017), verificamos que, nas primeiras produções escritas, emergem os mesmos conectores que surgem também precocemente na produção oral. De acordo com Costa,

---

<sup>1</sup> Os negritos nos exemplos foram introduzidos por nós para destacar os aspetos relevantes, tendo-se mantido, de resto, todos os desvios (de ortografia, pontuação e gramática) encontrados nos textos.



Alexandre, Santos & Soares (2008) e com a nossa pesquisa a partir do *corpus* Santos, é possível determinar a seguinte escala de emergência de conectores na produção oral: *e / mas / quando / que / porque*.

Por outro lado, encontramos na escrita como conectores mais comuns aqueles que também são mais frequentes na oralidade, ainda que os dados disponíveis para a produção oral a que nos referimos sejam de produção espontânea e não de narrativas. Assim, no 2.º ano de escolaridade, são mais frequentes (com um número de ocorrências igual ou superior a 10) *e / mas / quando / que* (em relativas) / *que* (em completivas) e, no 3.º ano de escolaridade, *e / que* (em relativas) / *mas / que* (em completivas) / *quando / para / porque / até que*.

No início do 2.º ano de escolaridade, em consonância com o que foi observado por Costa, Cerqueira & Carreto (2017), observámos diferentes perfis de desenvolvimento relativamente aos processos de articulação de orações. Enquanto algumas produções consistem ainda em sequências de frases simples, um conjunto das produções é caracterizado pelo recurso abundante a conectores típicos de estruturas de coordenação, usados com diferentes valores semânticos. As estruturas em que ocorrem estes conectores não são ainda conformes às das estruturas alvo, suprimindo a falta de domínio de regras de pontuação. Há já, contudo, algumas produções em que se encontra a construção de estruturas frásicas complexas, ainda que possa não existir um domínio das regras de pontuação. Estes diferentes perfis parecem confirmar a hipótese de que o 2.º ano de escolaridade corresponde a uma etapa de transição para uma dimensão compositiva da escrita, com recurso a conectores de diferentes tipos, sendo predominantes *e* e *mas* (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Azevedo, 2005).

Do 2.º para o 3.º ano, há não só um aumento global do uso dos conectores, como um aumento no uso dos processos de subordinação. Além de incrementar o número de conectores típicos de estruturas de subordinação nas produções das crianças, verifica-se que há uma maior diversidade nos conectores usados. Ainda assim, os conectores típicos de estruturas de coordenação são predominantes nos textos produzidos no 3.º ano. Além disso, verificamos que as estruturas subordinação ainda estão em desenvolvimento, encontrando-se usos não canónicos, como foi observado.

## 6. Considerações finais

O presente estudo pretendeu contribuir para uma caracterização do desenvolvimento sintático de crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico a partir de dados de produção escrita. A análise de textos narrativos escritos produzidos por crianças no 2.º e no 3.º ano de escolaridade permitiu identificar a coordenação como o processo de articulação predominante nos textos produzidos nestes dois momentos, sendo *e* e *mas* os conectores que mais vezes ocorrem nos textos de 2.º ano. Contudo, no 3.º ano, os conectores típicos de estruturas subordinadas tornam-se mais frequentes, sendo possível determinar a seguinte escala de frequência: *e / que* (em relativas) / *mas / que* (em completivas) / *quando / para / porque / até que*. Além da quantidade, verificou-se também progresso quanto à diversidade de conectores usados.

Os resultados da análise efetuada sugerem que o domínio de estruturas de subordinação é indiciador de uma transição para a dimensão compositiva da escrita, podendo a subordinação ser entendida como uma medida de complexidade. Este é um aspeto que interessará investigar para o português europeu de forma mais aprofundada.

Por outro lado, o estudo poderá fornecer um contributo para o trabalho a desenvolver sobre a escrita em sala de aula. Um trabalho contínuo e precoce sobre a textualização pressupõe que se leve os alunos a perceber que o texto não pode ser construído com uma simples adição de frases ou proposições autónomas, sendo antes uma unidade em que as frases devem estar ligadas de forma coesa (Barbeiro & Pereira, 2007). Para produzir um texto coeso, há que ativar a utilização de mecanismos linguísticos que asseguram a ligação entre os diferentes elementos do texto, como seja o uso de conectores adequados, sem os quais a qualidade da escrita pode ficar comprometida.



## 7. Referências

- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007) *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. L. (2010) *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Costa, A. L. (2016) No limiar da escrita compositiva: um estudo exploratório. C. Flores & I. Pereira (orgs.) *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 2, pp. 173-203.
- Costa, A., Alexandre, N., Santos, A. L. & Soares, N. (2008) Efeitos de modelização no input: o caso da aquisição de conectores. In S. Frota & A. L. Santos (eds.) *Textos Selecionados do XXIII ENAPL*, Lisboa: Colibri, pp. 131-142.
- Costa, A. L., Cerqueira, S., & Carreto, V. (2017) 'E essa é a minha opinião': para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 3, pp. 51-73.
- Costa, A., & Gonçalves, A. (2010) Progressão e complexidade na escrita do 3.º ao 6.º ano de escolaridade. In A. Costa, S. Vasconcelos, V. Sousa & A. Gonçalves *Muitas ideias, um mar de palavras: propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 283-363.
- Diessel, H. (2004) *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durrant, P., Brenchley, M. & McCallum, L. (2021) *Understanding development and proficiency in writing: Quantitative corpus linguistics approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lobo, M., Batalha, J., Estrela, A. & Bragança, B. (2019) *Instrumento de diagnóstico PIPALE-1*. Universidade Nova de Lisboa.
- Lobo, M., Batalha, J., Estrela, A. & Bragança, B. (2020) *Instrumento de diagnóstico PIPALE-2*. Universidade Nova de Lisboa.
- MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pereira, M. L. Á. & Azevedo, F. (2005) *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Santos, A. L. (2006) *Minimal Answers. Ellipsis, syntax and discourse in the acquisition of European Portuguese*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Santos, A. L. (2017) Alguns aspetos da aquisição de orações subordinadas completivas. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.) *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, pp. 249-273.
- Santos, A. L., Génereux, M., Cardoso, A., Agostinho, C. & Abalada, S. (2014) A corpus of European Portuguese child and child-directed speech. In *Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA), pp. 1488-1491.
- Soares, C. (2006) *La Syntaxe de la Périphérie Gauche en Portugais Européen et son Acquisition*. Dissertação de Doutoramento. Université Paris 8.

