

Desenvolvimento de estruturas de subordinação na escrita: estudo longitudinal com crianças de 1.º ciclo

Joana Batalha¹, Aida Cardoso¹, Maria Lobo¹

¹NOVA-FCSH, CLUNL

Resumo

O presente estudo procura aprofundar o desenvolvimento longitudinal da complexidade sintática na escrita, em fases iniciais de desenvolvimento. Parte-se da hipótese de que o uso de estruturas de subordinação contribui para a caracterização da complexidade sintática em produções escritas, nomeadamente em narrativas produzidas nos primeiros anos de escolaridade. Concretamente, procurou-se dar resposta às seguintes questões de investigação: (i) Que estruturas de subordinação são mais frequentes em narrativas produzidas em quatro momentos distintos do percurso escolar?; (ii) Existe um aumento no número de estruturas de subordinação usadas?; (iii) Existe um aumento na diversidade de estruturas de subordinação usadas? Para responder a estas questões, foi reunido e analisado um conjunto de produções escritas que permitisse observar a evolução na produção de diferentes estruturas de subordinação. O *corpus* inclui 172 textos, produzidos por 43 crianças de 1.º ciclo falantes de português europeu em momentos distintos do percurso escolar (início e fim do 2.º ano de escolaridade, e início e fim do 3.º ano de escolaridade). As categorias de análise consideradas foram o tipo de oração subordinada (adverbial; relativa; completiva) e o subtipo de oração subordinada (adverbial temporal, condicional, final, causal; relativa com antecedente, relativa livre; completiva finita, completiva infinitiva). Globalmente, os resultados permitem caracterizar a escrita das crianças quanto ao tipo, número e diversidade de estruturas de subordinação usadas ao longo do tempo. De um modo geral, o estudo apresenta evidências que permitem concluir que a subordinação é um indicador relevante para a caracterização de produções escritas iniciais.

Palavras-chave: Desenvolvimento sintático, subordinação, escrita, português europeu.

Abstract

The present study investigates the longitudinal development of syntactic complexity in writing at early stages of development. It is based on the hypothesis that the use of subordination structures contributes to the characterization of syntactic complexity in writing, particularly in narratives produced in the first years of schooling. Specifically, we seek to answer the following research questions: (i) What are the most frequent subordination structures in narratives produced at four different moments in the first years of schooling?; (ii) Is there an increase in the number of the subordination structures used?; (iii) Is there an increase in the diversity of the subordination structures used? To answer these questions, we gathered and analysed a set of written narratives of primary school children to observe how different subordination structures are used over time. The *corpus* includes 172 texts, produced by 43 children, speakers of European Portuguese, at different times during their school career (beginning and end of 2nd grade, and beginning and end of 3rd grade). The categories considered in the analysis were the type of subordinate clause (adverbial; relative; complement) and the subtype of subordinate clause (adverbials - temporal, conditional, final, causal; relatives - subject, object, free; complements - finite, infinitival). Overall, the results allow us to describe children's writing in terms of the type, number and diversity of subordination structures used over time. In general, the study presents evidence to conclude that subordination is a relevant indicator for describing initial written productions.

Keywords: Syntactic development, subordination, writing, European Portuguese.

1. Complexidade sintática e desenvolvimento da escrita

A noção de complexidade sintática tem sido amplamente discutida para as produções orais, considerando-se geralmente que esta pode ser determinada por diversos fatores¹. Há, contudo, pouco consenso quanto às medidas mais adequadas para caracterizar o desenvolvimento sintático observado nas produções escritas, como mostra a revisão sistemática feita por Jagaiah *et al.* (2020) de mais de trinta estudos. Nos estudos considerados pelos autores, incluem-se como medidas de complexidade sintática mais comuns a extensão média de unidade-T, o número médio de palavras por oração, o número médio de orações por unidade-T e o número médio de palavras por constituinte². Há ainda trabalhos que consideram medidas complexas, de que é exemplo o índice de densidade sintática proposto por Golub e Frederick (1971), que combina dez submedidas, incluindo o número de orações subordinadas, de estruturas encaixadas e de expansões verbais, entre outras medidas. A validade destas medidas para aferir diferenças entre escritores menos proficientes e escritores mais proficientes é discutida em alguns destes estudos, que nem sempre encontram evidência clara da significância estatística de medidas de complexidade sintática para caracterizar as produções escritas de crianças e adolescentes de diferentes níveis de escolaridade (Golub & Frederick, 1971). Uma vez que as medidas variam entre estudos, Jagaiah *et al.* (2020) identificam a necessidade de mais pesquisas que procurem estabelecer uma relação entre a qualidade global da escrita e a complexidade sintática. Assim, de um modo geral, não encontramos consenso sobre as medidas mais adequadas para caracterizar o desenvolvimento sintático em produções escritas. Além disso, a maior parte das medidas baseia-se na segmentação de enunciados, o que pode ser problemático no início da escrita, em que a delimitação das unidades sintáticas é mais difícil de estabelecer.

Encontramos ainda estudos que se focam no contraste entre produções orais e escritas na manifestação de complexidade sintática (Beaman, 1984; Chafe & Tannen, 1987; entre outros). Em geral, considera-se que, a partir de um determinado nível de escolaridade, se encontra uma maior complexidade sintática nos textos escritos do que nas produções orais (Chafe & Tannen, 1987). Contudo, não é linear que haja sempre maior complexidade na escrita do que na oralidade. Beaman (1984), por exemplo, mostra que as produções orais também apresentam marcas de complexidade sintática, embora distintas das que se encontram nas produções escritas. Já no caso de fases iniciais do desenvolvimento da escrita, a complexidade sintática tende a ser menor do que a que se encontra na modalidade oral, o que é compreensível tendo em conta a complexidade cognitiva exigida pela tarefa de escrita numa fase inicial em que os aspetos gráficos e ortográficos ainda não estão automatizados (Silva, 2001). Esta relação parece inverter-se por volta do 5.º ano, passando os textos escritos a apresentar uma maior complexidade sintática do que as produções orais (Chafe & Tannen, 1987).

Vários autores consideram ainda a influência do tipo de texto na complexidade da escrita, analisando as estratégias usadas em textos narrativos, expositivos ou argumentativos (Beers & Nagy, 2009; Costa *et al.*, 2017; Crowhurst, 1983; Martins, 2016; entre outros). Ravid (2005), por exemplo, discute como, em níveis mais avançados, a complexidade linguística é condicionada pelo tipo de texto (narrativo vs. expositivo). O autor considera que a complexidade linguística é composta por duas componentes que se inter-relacionam, a complexidade lexical e a arquitetura sintática. Ao analisar um conjunto de medidas sintáticas, que incluem a proporção de palavras lexicais, o autor mostra que os textos expositivos são globalmente mais complexos que os textos narrativos.

Por outro lado, a investigação para as fases iniciais de escrita, em que a delimitação de unidades frásicas e textuais pode ser difícil de estabelecer, é ainda escassa. Para o português europeu, alguns trabalhos usam

¹ Na verdade, a noção de complexidade sintática e dos fatores que contribuem para essa complexidade tem vindo a ser investigada em estudos psicolinguísticos desde os trabalhos de Fodor e Garrett (1967), que procuram determinar que propriedades sintáticas contribuem para dificuldades de processamento.

² Uma unidade-T, de acordo com Hunt (1965), compreende uma oração principal e todas as orações subordinadas que dela dependem.

medidas de complexidade sintática na análise de aspetos de macro e microestrutura de textos narrativos, expositivos ou argumentativos (Costa *et al.*, 2017; Costa & Gonçalves, 2010; Lobo *et al.*, 2022a).

Relativamente ao desenvolvimento sintático nas fases iniciais da escrita de crianças do 1.º ciclo, trabalhos anteriores para o português (Costa & Gonçalves, 2010; Lobo *et al.*, 2022b; Pereira & Azevedo, 2005) mostram, à semelhança do observado para outras línguas (Hunt, 1970; Silva *et al.*, 2010; Jagaiah *et al.*, 2020), que o surgimento de estruturas de subordinação, em detrimento da justaposição e da coordenação de frases com repetição da conjunção *e*, é um indicador de desenvolvimento da escrita. Concretamente, Lobo *et al.* (2022b) concluíram que tanto a extensão, medida em número de palavras, como as estruturas de subordinação, analisadas a partir do uso de conetores típicos, predizem de forma significativa a qualidade global das narrativas, medida através da conformidade ao formato textual. As autoras, a partir de 252 produções narrativas de 126 crianças de 1.º ciclo, e comparando produções das mesmas crianças no início do 2.º ano e no início do 3.º ano, concluem que os conetores subordinativos se tornam mais frequentes do 2.º para o 3.º ano de escolaridade. As autoras concluem ainda que há progressão quanto à diversidade de conetores usados, sendo os conetores mais usados nas produções escritas no início do 3.º ano: *que* (em relativas), *que* (em completivas), *quando*, *para*, *porque* e *até que*.

Para além disso, diversos estudos (Costa *et al.*, 2017; Lobo *et al.*, 2022b) têm mostrado que é possível identificar diferentes perfis de desenvolvimento em crianças da mesma faixa etária, em particular quanto à produção de estruturas de subordinação, havendo crianças que não produzem nenhuma frase complexa e crianças que já produzem estruturas complexas diversas, e em particular estruturas de subordinação.

Tendo em conta os resultados de estudos anteriores e a necessidade de se investigar de forma mais aprofundada a validade de medidas de complexidade sintática em fases iniciais do desenvolvimento da escrita, neste estudo, partimos da hipótese de que a análise do uso de estruturas de subordinação contribui para a caracterização da complexidade sintática em produções escritas, nomeadamente em narrativas produzidas nos primeiros anos de escolaridade.

O estudo procura aprofundar o desenvolvimento longitudinal da complexidade sintática na escrita de textos narrativos, em fases iniciais de desenvolvimento, considerando estruturas de subordinação produzidas em quatro momentos distintos por uma amostra de crianças de 1.º ciclo, e procura dar resposta às seguintes questões:

- (i) Que estruturas de subordinação são mais frequentes em narrativas produzidas em quatro momentos distintos do percurso escolar?
- (ii) Existe um aumento no número de estruturas de subordinação usadas?
- (iii) Existe um aumento na diversidade de estruturas de subordinação usadas?

2. Metodologia

Considerando os objetivos e as perguntas de investigação do presente estudo, foi reunido e analisado um conjunto de produções escritas que permitisse observar a evolução na produção de diferentes estruturas de subordinação. Para esta análise longitudinal, foram incluídos no *corpus* analisado textos produzidos por uma mesma criança em quatro momentos distintos do percurso escolar: início do 2.º ano de escolaridade, fim do 2.º ano de escolaridade, início do 3.º ano de escolaridade e fim do 3.º ano de escolaridade. Na presente secção, dar-se-á conta das opções metodológicas respeitantes à recolha e análise dos dados incluídos neste estudo.

2.1. Participantes

Foi analisado um conjunto de textos produzidos por 43 crianças, entre os 6 e os 8 anos de idade, em diferentes momentos do seu percurso escolar, tal como referido anteriormente. Estas crianças frequentam três

agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal, que participam no Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita (PIPALE).

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. Foi obtido consentimento dos encarregados de educação para que os dados recolhidos pudessem ser divulgados para fins científicos, tendo sido garantida a confidencialidade dos dados pessoais das crianças.

2.2. Construção e anotação do *corpus*

O *corpus* que está na base do presente estudo é constituído por produções escritas de crianças do 1.º ciclo (2.º e 3.º anos de escolaridade) obtidas no âmbito do PIPALE, como resposta a um item de escrita compositiva incluído no instrumento de diagnóstico desenvolvido neste projeto. 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, as versões 2 (Lobo *et al.*, 2020), 3, 4 e 5. O instrumento de diagnóstico é composto por quatro Cadernos, cada um dedicado à avaliação de diferentes domínios da consciência linguística. O item correspondente à tarefa de escrita está incluído no Caderno 4 do instrumento de diagnóstico e elicit a produção de um breve texto narrativo a partir de uma sequência de três imagens, como se pode observar na Figura 1. Cada uma das imagens poderá ser associada a um momento-chave da narrativa – situação inicial, situação problemática e respetiva resolução –, guiando-se, assim, a estrutura do texto produzido.

Figura 1. Sequência de imagens da tarefa de escrita (versão 2)



Embora a sequência de imagens usada para elicit a produção textual não seja a mesma em todas as versões do instrumento de diagnóstico, a instrução dada às crianças é sempre idêntica: “Observa as imagens. Escreve uma história a partir da sequência de imagens. Dá um título à tua história”. Após a instrução e a sequência de imagens, é incluído um espaço para a escrita do texto correspondente a dez linhas.

No que diz respeito aos procedimentos de aplicação, a tarefa de escrita foi aplicada em sala de aula pelos professores titulares de turma, com o apoio da equipa do PIPALE. A recolha foi efetuada em quatro momentos: no início e no fim do 2.º ano de escolaridade e no início e no fim do 3.º ano de escolaridade, nos anos letivos de 2019-2020, 2020-2021 e 2021-2022.

Os textos produzidos pelas crianças foram digitalizados e transcritos em formato .TXT. Para cada versão do instrumento de diagnóstico foi também criada, previamente, uma base de dados em formato .XLS com os metadados recolhidos para cada criança, bem como a associação de um código alfanumérico a cada participante, de modo a garantir a sua anonimidade. Para o presente estudo, foi considerado um *corpus* de 172 textos, produzidos por 43 crianças (quatro textos por criança). Os textos transcritos foram anotados manualmente, efetuando-se, num primeiro momento, o levantamento de estruturas introduzidas por conetores subordinativos mais frequentes, de acordo com o discutido em Lobo *et al.* (2022a), bem como de estruturas de subordinação infinitiva. Todas as estruturas identificadas foram inseridas numa base de dados em formato .XLS, tendo-se

obtido um total de 294 registos. Num segundo momento, procedeu-se à classificação de cada uma das estruturas de subordinação identificadas nos textos. As categorias de análise consideradas foram o tipo de oração subordinada (adverbial; relativa; completiva) e o subtipo de oração subordinada (adverbial temporal, condicional, final, causal; relativa com antecedente, relativa livre; completiva finita, completiva infinitiva). A par do subtipo de oração subordinada, foi realizado o registo dos conectores, conjunções ou verbos que introduziam cada oração. No caso das orações completivas finitas, foi também considerado o modo verbal (indicativo ou conjuntivo) da forma verbal no domínio encaixado. Adicionalmente, foi contabilizada a extensão de cada texto em número de palavras.

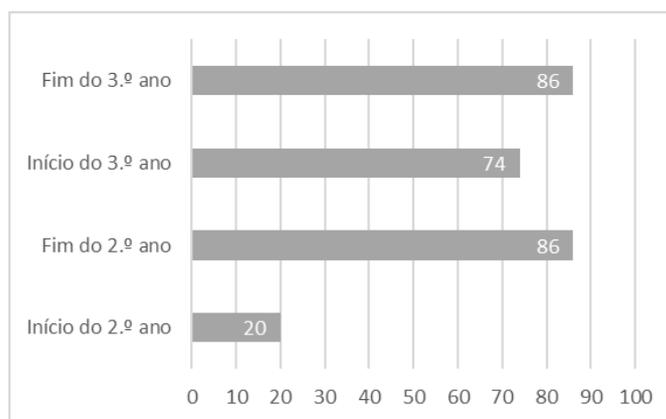
Os dados resultantes deste processo de anotação foram analisados quantitativamente, apresentando-se, em seguida, os principais resultados obtidos.

3. Resultados

3.1. Resultados globais

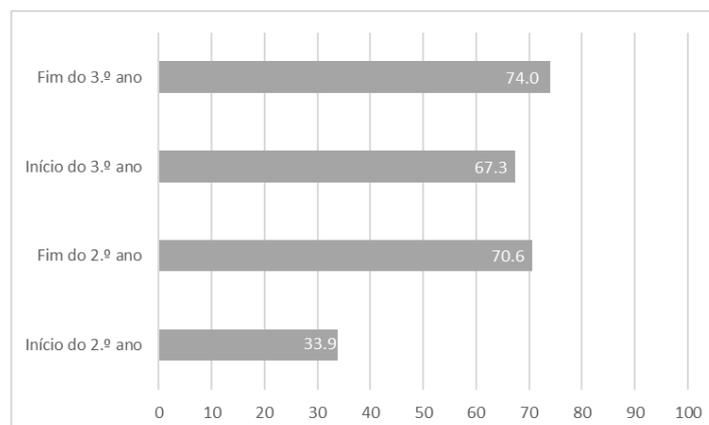
Em primeiro lugar, observou-se o número global de estruturas de subordinação produzidas em cada um dos momentos do percurso escolar analisados. Como mostra a Figura 2, há um aumento no número de estruturas de subordinação à medida que se avança no percurso escolar. Não obstante, destaca-se a diferença expressiva verificada entre o número total de produções de subordinação no início do 2.º ano de escolaridade ($n = 20$) e o número total de estruturas subordinadas produzidas no fim do 2.º ano de escolaridade ($n = 86$). Ainda que este valor se mantenha no final do 3.º ano, observa-se um decréscimo no número de estruturas do fim do 2.º ano para o início do 3.º ano ($n = 74$).

Figura 2. Número de ocorrências de estruturas de subordinação nos quatro momentos do estudo



Comparando a produção global de estruturas de subordinação por momento analisado com a extensão dos textos, medida em média de número de palavras (Figura 3), é possível traçar um paralelo entre a tendência crescente do número de estruturas subordinadas produzidas nos quatro momentos e o aumento da extensão dos textos ao longo do tempo. Assim, também no que diz respeito à extensão se verifica que é do início ($M = 33,9$) para o fim ($M = 70,6$) do 2.º ano de escolaridade que se dá o maior aumento na média de número de palavras dos textos produzidos pelas crianças que fazem parte desta amostra.

Figura 3. Extensão (média de número de palavras) dos textos produzidos nos quatro momentos do estudo.

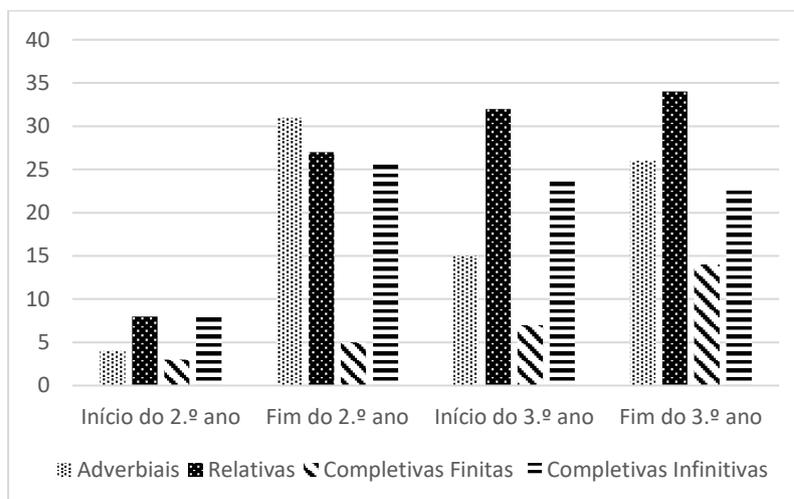


Com efeito, da análise estatística realizada com recurso ao *paired sample t-test*, confirmaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas entre o número de ocorrências de estruturas subordinadas dos textos produzidos no início e no fim do 2.º ano de escolaridade ($t_{42} = 5.506, p < 0.001$). Um resultado semelhante foi obtido na análise da extensão dos textos ao longo dos quatro momentos, já que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas entre a extensão dos textos produzidos no início e no fim do 2.º ano de escolaridade ($t_{42} = 12.330, p < 0.001$). Considerou-se ainda relevante explorar a ligação entre estas duas variáveis, testando a possibilidade de existência de uma correlação entre a extensão e o número de estruturas de subordinação. Para tal, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Pearson, tendo sido possível concluir que existe uma correlação forte e significativa entre a extensão dos textos e o número de estruturas de subordinação no início do 2.º ano ($r = 0.558, p < 0.001$), no início do 3.º ano ($r = 0.688, p < 0.001$) e no fim do 3.º ano ($r = 0.594, p < 0.001$). Pelo contrário, no fim do 2.º ano, observa-se uma correlação fraca e não significativa ($r = 0.201, p = 0.197$).

3.2. Orações subordinadas adverbiais, relativas e completivas

Quanto aos resultados por tipo de estrutura subordinada, foram considerados os seguintes tipos de orações subordinadas: (i) orações adverbiais; (ii) orações relativas, (iii) orações completivas finitas e (iv) orações completivas infinitivas. Na Figura 4, pode observar-se o número de ocorrências de cada uma destas estruturas nos quatro momentos analisados, sendo notório, uma vez mais, o aumento no número de estruturas que ocorre do início para o fim do 2.º ano de escolaridade, particularmente no que diz respeito às orações subordinadas adverbiais, às orações subordinadas relativas e às orações subordinadas completivas infinitivas. No caso das orações subordinadas completivas finitas, o aumento do número de ocorrências é gradual, sendo que o número de ocorrências máximo se verifica no final do 3.º ano de escolaridade ($n = 14$), ficando, ainda assim, aquém do número de ocorrências de orações relativas ($n = 33$), adverbiais ($n = 29$) e completivas infinitivas ($n = 23$) registadas no mesmo momento. As orações adverbiais destacam-se por apresentarem um padrão distinto dos restantes tipos de orações subordinadas analisados: enquanto as orações relativas e completivas finitas registam um aumento consistente no número de ocorrências à medida que se avança em ano de escolaridade, as orações adverbiais registam um decréscimo expressivo na sua produção do fim do 2.º ano ($n = 33$) para o início do 3.º ano ($n = 19$). Assim, parecem ser as orações adverbiais as principais responsáveis pelo decréscimo no uso da subordinação verificado no início do 3.º ano observado nos dados da Figura 2. Também a produção de orações completivas infinitivas apresenta um padrão distinto por sofrer um decréscimo gradual a partir do fim do 2.º ano até ao fim do 3.º ano de escolaridade.

Figura 4. Número de ocorrências de cada tipo de estrutura de subordinação nos quatro momentos do estudo.



Importa agora determo-nos nos subtipos de orações adverbiais, relativas e completivas produzidos pelas crianças. Assim, a Tabela 1 mostra a distribuição das orações subordinadas adverbiais por subtipo nos quatro momentos estudados.

Tabela 1. Número de ocorrências de cada subtipo de oração subordinada adverbial nos quatro momentos do estudo.

Orações Subordinadas Adverbiais				
	Temporais (n)	Finais (n)	Causais (n)	Condicionais (n)
Início do 2.º ano	2	1	1	-
Fim do 2.º ano	17	12	3	1
Início do 3.º ano	11	4	3	-
Fim do 3.º ano	22	3	4	-
TOTAL (n)	52	20	11	1

A prevalência de orações adverbiais temporais é esperada num texto narrativo, dada a necessidade de localizar no tempo e de estabelecer relações temporais entre as ações e acontecimentos narrados. Estas orações surgem nas produções das crianças introduzidas pelas conjunções/conectores *até que*, *enquanto*, *quando*. Além das orações temporais, observa-se que as crianças também recorrem a orações finais (introduzidas por *para*) e causais (introduzidas por *porque*) e, em número residual, a condicionais (introduzidas por *se*). Importa ainda referir que as crianças incluídas neste estudo fazem um uso da subordinação adverbial de acordo com a gramática adulta, uma vez que se regista apenas um caso de uma produção com problemas de coesão, envolvendo uma oração adverbial temporal (*Enquanto uma pedra passolhe a frente nas o rapas não tinha visto a pedra, então tropessou nela.* [A0269; fim do 3.º ano]).

Face aos resultados apresentados na Figura 4, os dados expostos na Tabela 1 mostram que são as orações com um valor temporal e, sobretudo, as orações com um valor final que revelam o maior decréscimo de uso no início do 3.º ano e, por conseguinte, será este tipo de orações adverbiais que está na origem do que parece ser um retrocesso na tendência crescente de uso de estruturas de subordinação ao longo dos quatro momentos analisados. Duas ordens de motivos poderão ajudar a explicar estes dados. Por um lado, poderá colocar-se a hipótese de que se trata de uma diferença motivada pela sequência de imagens específica usada na versão do instrumento de diagnóstico PIPALE realizada por estas crianças no início do 3.º ano. Contudo, esta

possibilidade seria mais plausível se as orações com valor temporal não fossem afetadas, já que o seu uso está indelevelmente associado às características do texto narrativo, não sendo, portanto, dependente do tipo específico de situações retratadas nas imagens. Por outro lado, poderá ponderar-se que, nesta fase do desenvolvimento linguístico, o uso destas estruturas ainda não se encontra estabilizado e que elas sejam mais permeáveis a fatores como a regularidade do uso. Se for esse o caso, a sua produção poderá ser mais influenciada pela ausência de um treino regular causada pela interrupção das férias escolares do fim do 2.º ano para o início do 3.º ano.

No que diz respeito às orações subordinadas relativas, a Figura 4 mostrou que estas estruturas de subordinação são as mais usadas pelas crianças da amostra analisada em quase todos os momentos (com exceção do fim do 2.º ano, em que são ultrapassadas pelas orações subordinadas adverbiais). Contudo, nem todos os tipos de orações relativas surgem nos textos com a mesma frequência. A Tabela 2 mostra haver uma clara preferência pelo uso de relativas de sujeito com antecedente. É residual a produção de relativas de objeto com antecedente, de relativas com antecedente com um valor temporal ou locativo e de relativas livres (tanto de sujeito como de objeto). Quanto a produções desviantes, observaram-se duas ocorrências de estratégia resuntiva (e.g. *Era uma vez um menino que ele tava andar de bicicleta* [A0288]; fim do 3.º ano) e duas ocorrências de estratégia cortadora (e.g. *ove um dia que ele desidio tentar pedir a avó* [A0320]; fim do 3.º ano).

Tabela 2. Número de ocorrências de cada subtipo de oração subordinada relativa nos quatro momentos do estudo.

Orações Subordinadas Relativas					
	Relativas de sujeito com antecedente (n)	Relativas de objeto com antecedente (n)	Relativas com valor temporal/ locativo com antecedente (n)	Relativas livres de sujeito (n)	Relativas livres de objeto (n)
Início do 2.º ano	8	-	-	-	-
Fim do 2.º ano	26	-	-	-	1
Início do 3.º ano	29	2	1	-	-
Fim do 3.º ano	28	-	3	2	-
TOTAL (n)	91	2	4	2	1

À semelhança das orações subordinadas relativas, também as orações subordinadas completivas finitas vão aumentando em frequência ao longo do percurso escolar, embora a sua produção seja mais reduzida, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Número de ocorrências de orações subordinadas completivas finitas nos quatro momentos do estudo.

Orações Subordinadas Completivas Finitas		
	Indicativo	Conjuntivo
Início do 2.º ano	3	-
Fim do 2.º ano	5	-
Início do 3.º ano	7	-
Fim do 3.º ano	14	-
TOTAL (n)	29	-

Foram registados casos de completivas finitas introduzidas pelo complementador *que* (n = 21) e pelo complementador *se* (n = 8), estas em menor número, sendo de salientar que todas as ocorrências de orações completivas finitas estão associadas a verbos que selecionam o modo indicativo (*dizer*; *esquecer-se (de)*; *explicar*; *notar*; *pedir*; *perguntar*; *responder*; *saber*; *ver*), não havendo registo de ocorrências de uso do modo conjuntivo neste tipo de estruturas.

O número de ocorrências mais baixo de orações completivas finitas, face a outras estruturas de subordinação analisadas, e a ausência de orações introduzidas por verbos que selecionam o modo conjuntivo levaram a que se considerasse pertinente perceber qual a prevalência de completivas infinitivas nos dados analisados, a que tipo de estruturas correspondiam e associadas a que verbos. Estas questões foram motivadas por estudos anteriores sobre o desenvolvimento de estruturas infinitivas baseados em dados de produção espontânea e de produção elicitada. Estes estudos permitiram estabelecer uma escala de desenvolvimento, com uma emergência mais precoce de infinitivos dependentes de verbos auxiliares (e.g., *estar a*, *ir e poder*) e, em estruturas de controlo de sujeito, de infinitivos dependentes de verbos como *querer e conseguir*. Pelo contrário, é reportado um surgimento mais tardio de infinitivos dependentes de verbos de controlo de objeto ditransitivos como *ensinar, ajudar e proibir* (Cadime *et al.*, 2021; Lobo & Santos, 2022; Santos *et al.*, 2016) e de infinitivos dependentes do verbo *prometer*, no caso de estruturas de controlo de sujeito, na medida em que, aos 4 anos de idade, as crianças ainda evidenciam dificuldades com estas estruturas. No que diz respeito aos complementos de verbos percetivos, é relatada a elevada frequência da Construção de Infinitivo Preposicionado (*Prepositional Infinitival Construction* – PIC) em produções de crianças a partir dos 3 anos de idade (Santos *et al.*, 2016). A par da comparação entre complementação finita e infinitiva, considerou-se, pois, pertinente verificar se é possível estabelecer algum tipo de comparação entre dados de produção oral e os dados de produções escritas iniciais aqui analisados.

Globalmente, o número de ocorrências de complementos infinitivos está mais próximo do número de ocorrências de subordinadas adverbiais e relativas do que do número de ocorrências de completivas finitas. Neste sentido, é notório que o número de ocorrências de completivas infinitivas ultrapassa largamente o número de ocorrências de completivas finitas. Adicionalmente, um outro aspeto parece distinguir as completivas infinitivas das completivas finitas: enquanto as primeiras se caracterizam por um aumento gradual do seu uso ao longo dos quatro momentos analisados, as segundas, a partir do final do 2.º ano de escolaridade, apresentam um percurso inverso, ou seja, sofrem um decréscimo gradual até ao fim do 3.º ano de escolaridade. Esta evolução em sentido contrário poderá indicar que as crianças desta amostra vão progressivamente abandonando estruturas menos complexas (completivas infinitivas) em prol de estruturas mais complexas (completivas finitas). Para melhor determinar se será esse o caso, é pertinente verificar quais os verbos que introduzem as completivas infinitivas e a que tipos de estruturas estas correspondem.

Tabela 4. Número de ocorrências de subtipos de orações subordinadas completivas infinitivas nos quatro momentos do estudo.

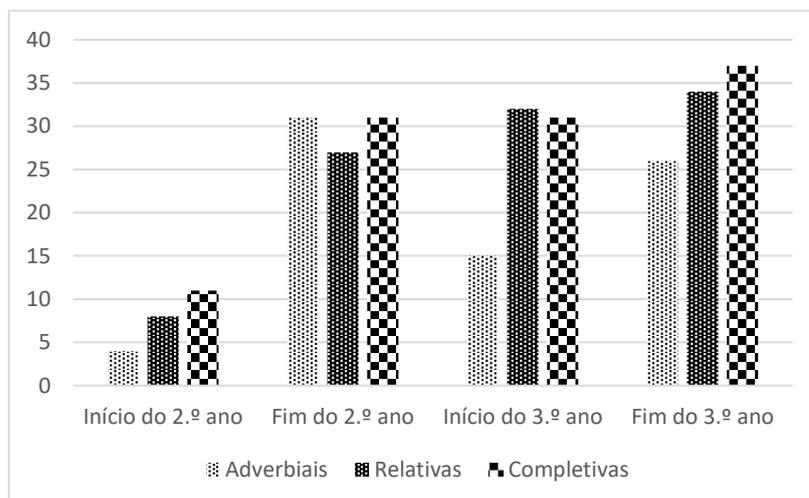
Orações Subordinadas Completivas Infinitivas				
	Controlo de Sujeito (n)	Controlo de objeto (n)	Verbos percetivos: PIC (n)	Verbo <i>deixar</i> (n)
Início do 2.º ano	2	4	2	-
Fim do 2.º ano	24	1	1	-
Início do 3.º ano	14	1	1	8
Fim do 3.º ano	18	2	3	-
TOTAL (n)	58	8	7	8

A Tabela 4 mostra a distribuição de ocorrências dos diferentes subtipos de orações subordinadas completivas infinitivas por momento analisado. Destes dados é possível concluir que há uma clara preferência por estruturas de controlo de sujeito na produção de complementação infinitiva, com um total de 58 ocorrências. Este total contrasta com o número de ocorrências abaixo de 10 verificadas para estruturas de controlo de objeto, complementos de verbos percetivos e de verbos causativos. A assimetria registada entre a produção escrita de estruturas de controlo de sujeito e de controlo de objeto parece refletir os dados descritos em estudos anteriores sobre produção oral (Cadime *et al.*, 2021; Lobo & Santos, 2022; Santos *et al.*, 2016).

Não obstante o uso de estruturas de controlo de sujeito ser mais frequente nesta amostra, regista-se um decréscimo no seu uso do fim do 2.º ano para o início do 3.º ano. Quanto aos verbos introdutores das estruturas infinitivas observadas, registam-se estruturas de controlo de sujeito introduzidas pelos verbos *adorar*, *conseguir*; *decidir*; *esquecer-se (de)*; *gostar (de)*; *lembrar-se (de)*; *pedir (para)*; *querer*; *resolver*; *tentar*. Relativamente ao controlo de objeto, estas estruturas surgem nos dados associadas aos verbos *ajudar (a)*; *impedir (de)*; **dizer (para)*, sendo que, neste último caso, se verifica um uso desviante face à gramática adulta. A PIC é introduzida pelos verbos percetivos *ver* e *ouvir*, sendo que a preferência por esta estrutura como complemento de verbos percetivos se encontra também documentada em estudos sobre produção oral (Santos *et al.*, 2016). Já o verbo *deixar* foi o único verbo causativo associado a estruturas de complementação infinitiva, na maior parte dos casos correspondentes a estruturas ambíguas entre Estrutura de Infinitivo Flexionado, *Exceptional Case Marking* (ou Estrutura de Elevação para Objeto) e *Faire-inf* (ou estruturas de predicado complexo).

Uma análise mais fina dos verbos que introduzem as estruturas de controlo de sujeito permitiu concluir que no fim do 2.º ano, isto é, no momento em que há um número mais elevado de produção das estruturas em causa (n = 24), apenas 3 ocorrências correspondem a orações introduzidas por um verbo que seleciona modo indicativo em contexto de complementação finita (*decidir*), ao passo que as restantes 21 ocorrências de controlo de sujeito são introduzidas por verbos que selecionam conjuntivo (*querer*, *conseguir*, *tentar* e *gostar*). No início do 3.º ano, ou seja, no momento em que se dá um decréscimo acentuado do uso destas estruturas (n = 14), apenas se registam 3 ocorrências com um verbo que seleciona modo indicativo (*decidir*), enquanto as restantes 11 ocorrências se encontram associadas a verbos que selecionam modo conjuntivo (*querer*, *conseguir*, *tentar*). No fim do 3.º ano (n = 18), esta mesma tendência mantém-se, embora não de forma tão expressiva, já que 10 das ocorrências de controlo de sujeito correspondem a verbos que selecionam modo conjuntivo (*querer*, *conseguir*, *gostar*, *adorar*, *pedir*) e 8 correspondem a verbos que selecionam modo indicativo (*decidir*, *resolver*, *esquecer*, *lembrar*) em contexto de complementação finita. Estes dados parecem, pois, complementar os dados recolhidos relativamente às orações completivas finitas, contexto em que apenas se registaram estruturas com modo indicativo. Deste modo, a seleção da estrutura de complementação (finita ou infinitiva) poderá, em alguma medida, estar a ser condicionada pelo verbo que introduz a oração completiva, privilegiando-se estruturas infinitivas como forma de evitar o uso de modo conjuntivo em contextos finitos. Poderá, assim, colocar-se a hipótese de que existe, até certo ponto, uma relação de complementaridade entre o uso de orações subordinadas completivas finitas e infinitivas nas produções escritas das crianças que constituem a amostra do presente estudo.

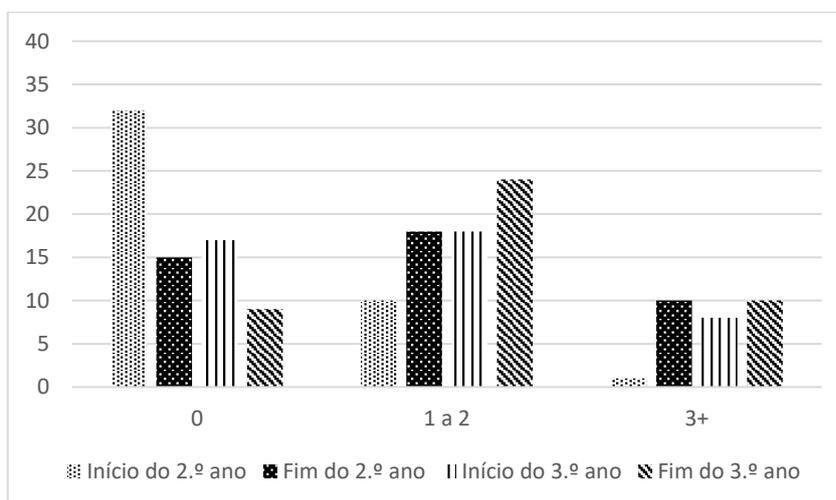
Figura 5. Número de ocorrências de orações subordinadas adverbiais, relativas e completivas (finitas e infinitivas) analisado nos quatro momentos do estudo.



Na verdade, se se considerar os números de ocorrências dos dois tipos de complementação em conjunto, como ilustra a Figura 5, observa-se que o padrão de desenvolvimento no uso dos três tipos de subordinação (orações adverbiais, relativas e completivas) é comparável. As orações completivas, consideradas na globalidade, apresentam uma frequência de uso semelhante à das orações relativas, sendo que no início e no fim do 2.º ano, bem como no fim do 3.º ano, atingem um número de ocorrências superior a estas. Assim, uma análise das orações completivas finitas e infinitivas em separado e em conjunto permite obter duas leituras complementares sobre o uso da subordinação em produções narrativas escritas iniciais.

Em síntese, na Figura 6, apresenta-se a evolução no uso das estruturas de subordinação analisadas, agrupando textos com 0, entre 1 e 2, e com 3 ou mais estruturas de subordinação em cada momento do estudo.

Figura 6. Número de textos com 0, entre 1 e 2, e 3 ou mais estruturas de subordinação em cada momento do estudo.



Podemos verificar que o número de textos em que não é produzida qualquer estrutura de subordinação é mais elevado no início do 2.º ano, diminuindo para menos de metade nos momentos seguintes. Há uma prevalência de textos em que ocorrem 1 a 2 estruturas de subordinação e, em menor número, e sobretudo a partir do fim do 2.º ano, registam-se textos com 3 ou mais estruturas.

Esta tendência global não é, contudo, necessariamente observável em cada um dos textos produzidos. Na Figura 7, apresentam-se, a título ilustrativo, exemplos de percursos individuais que evidenciam variação intersujeito quanto à produção ou não produção de estruturas de subordinação e quanto à progressão ao longo do tempo: o exemplo 1 ilustra um caso em que a produção das estruturas alvo de análise é nula ou residual nas quatro produções escritas, enquanto no exemplo 3 se verifica uma progressão no uso da subordinação ao longo dos quatro momentos. No exemplo 2, apesar de não haver uma progressão constante de estruturas de subordinação, verifica-se evolução global noutros parâmetros, como o uso da pontuação.

Figura 7. Exemplos de percursos individuais em função da produção de estruturas de subordinação nos quatro momentos do estudo.

	Início 2.º ano	Fim 2.º ano	Início 3.º ano	Fim 3.º ano
Exemplo 1	<i>O menino</i> O menino foi adar de bixelata e ceio de o boraco e xe aleijo e o menino cerito epedio socoro e avo a jodo e meteo o peso e fim [A0288]	<i>O cão teinoso</i> Era uma vez <xxx> un cãoandava atraz do gato um dia<x>gato subio no nuro e deposição <xxx> <xxx> e não conseguiu saltar e depois trunceu o pé. [A0288]	<i>o menino e a menina.</i> era uma <xxx> o menino e a menina tavam apaixonado um<xxx> outro e o dia os meninos Perderam u<x> balão e foi ao céu e eles <x>oraram muito e depois foram Para casa e no dia seguinte eles se encontrão au traves e comparam <xxx> balão e ficarão f<xxx> Para sempre e depois abramcarise e gos taram um do outro e são muitos amigos param sempre e fim e Nunca mais se encontraram. [A0288]	<i>O menino cai do escuro</i> Era uma vez um menino que ele tava andar de bicicleta e caiu num buraco e uma senhora <supposition>ajudou</supposition> o menino e ele ficou contente . [A0288]
Exemplo 2	Salvador disside OSalvador q adi diad disside [A0313]	<i>O Rui e o cão</i> O Rui foi pasiar no jardim com o cão que se jamava João, e um dia viram um ganto e cão comesou a lardare, e o ganto assoto-se muito porque o ganto não gostava-se poriso o Rui pegou no cão para o ganto -se Vicare mais almo e a pardire<x>ado e o ganto e o cão deram-se pai. [A0313]	<i>O João é o balao</i> Era uma fes um menino jamano João que um dia A mãe delhe um balao para ele bica lá fora encato Arromava á cozinha e cado deo-lhe para a mao ele Vou mas um pasarino tava lá pornto e a panho. [A0313]	<i>O António e a bicicreta</i> Numa bela manhã o António foi andar de bicicreta. Mas depois ele caio, e comesou a chorare. Soque depois uma senhora chegou, e preguntou se tava dodo bem, ele respomteo que sim da dodu bem. [A0313]
Exemplo 3	<i>O Santiago</i> O santiago da va a dar a pasiatia I~u santiago caio a laijo I ã senhora a jodo u santiago I õ menino vilobai I cosoavilobai I vilo ã i foi paracasa I foin casadapanlo i pacama. [A0266]	<i>O Tiago e o cão Tito</i> Era uma ves o menino e sechamavase Tiago. E o Tiago levou o seu cão a roa, primeiro pos-lhe a trela, no pescoso. E o cão e Tiago foram a rou. Adarão, adarão, adarão. E incontram um gato e o Tito foi a tras do gato. E u Tiago a panhou o Tito e o gato estava no moro. [A0266]	<i>O João e o seu balão</i> Era uma ves o menino que se chamava se João. Um dia a sua mãe deu um balão azul. - Filho tomala um balau azul. - Ola mãe. Dise o João. O João foi bricar. Amado para o seu. Amadou para o lado e pra o odro e amado pra o ar foi voar. - Filho neque está o balao? não sei mamã. - Olha mãe a quele pasaro esta com o balão obrigado. [A0266]	<i>O menino que caio de bicicleta</i> Era uma vez um menino que chama-se Fernando. Um dia o Fernando foi andar de bicicleta e caio porque tinha um boraco no chão, ele fez um doidoi que deitou sangue, e ele esperou dez minutos centado no chão. – ajuda ajuda. – Disse o Fernando a gritar. O Fernando encontrou uma senhora a passear. – Bom dia desculpe encomudar a senhora pode me ajudar? – Disse ele. – Sim eu posso te ajudar toma um penso – Disse a senhor. – Obrigado – Disse o Fernando. [A0266]

4. Discussão

Recuperando as perguntas de investigação colocadas na secção inicial, a primeira questão procurava determinar quais as estruturas de subordinação mais frequentes nas narrativas produzidas nos quatro momentos avaliados no presente trabalho. Os resultados globais vêm complementar as conclusões a que chegam Lobo *et al.* (2022a, 2022b), mostrando que é possível estabelecer uma ordem decrescente em que as orações relativas

são as estruturas de subordinação mais frequentes na amostra analisada, seguidas das completivas infinitivas e das adverbiais, enquanto as completivas finitas são as estruturas menos frequentes:

Orações Subordinadas Relativas > Completivas Infinitivas / Adverbiais > Completivas finitas

Numa análise mais detalhada, momento a momento, observou-se que as orações relativas são, de facto, o tipo de estrutura de subordinação mais frequentemente produzido pelas crianças em três dos quatro momentos analisados. Pelo contrário, as orações subordinadas completivas finitas apresentam menos ocorrências nos quatro momentos.

Considerando os dados analisados na secção anterior, é também possível responder afirmativamente à segunda pergunta de investigação, registando-se, de um modo geral, um aumento em número de ocorrências de estruturas de subordinação. Este aumento no uso de estruturas de subordinação encontra paralelo num aumento também verificado na extensão dos textos, tendo-se verificado, em alguns dos momentos analisados, a existência de uma correlação entre estas duas variáveis. Recorde-se que as orações subordinadas relativas e completivas finitas, pese embora se encontrem em dois extremos em termos de frequência, têm em comum o facto de apresentarem uma progressão gradual e crescente no número de ocorrências à medida que se avança no tempo e na escolaridade. As orações subordinadas adverbiais, por sua vez, apresentam um padrão distinto, uma vez que a tendência para um uso crescente destas estruturas é quebrada no início do 3.º ano. Já as orações subordinadas completivas infinitivas atingem o máximo de ocorrências no fim do 2.º ano, diminuindo progressivamente este número nos momentos seguintes. Estes resultados corroboram em parte as conclusões a que chega Martins (2016), que mostra que nem todos os tipos de orações subordinadas contribuem da mesma forma para determinar o desenvolvimento da complexidade textual, sendo essa progressão mais evidente nas orações subordinadas relativas.

No que diz respeito ao comportamento das orações adverbiais, poderá colocar-se a hipótese de que o decréscimo acentuado verificado no início do 3.º ano se deve a uma quebra no treino regular da prática da escrita imposta pelo período de férias escolares que separa o fim do 2.º ano e o início do 3.º ano. O facto de estas estruturas em particular (mas não os restantes tipos de orações subordinadas analisados) se mostrarem mais permeáveis a uma interrupção na prática regular da escrita poderá estar relacionado com o desenvolvimento de estratégias de sequencialização temporal. Com efeito, pode observar-se que, nas produções das crianças que compõem esta amostra, do início do 2.º ano até ao fim do 3.º ano, há uma progressão que vai no sentido de se privilegiar, numa primeira fase, o uso de sintagmas adverbiais com valor temporal como forma de estabelecer sequências de eventos ou ações para um uso mais frequente de estratégias mais complexas do ponto de vista sintático e que se traduzem no uso de orações subordinadas adverbiais temporais (finitas e infinitivas). Assim sendo, poderá colocar-se a hipótese de que, na passagem do 2.º para o 3.º ano de escolaridade, o uso de estratégias de sequencialização temporal mais complexas sintaticamente ainda não se encontre estabilizado. Por outro lado, Martins (2016) não encontrou uma correlação positiva entre a produção de orações adverbiais e a progressão escolar, o que pode indicar que este tipo de oração apresenta uma maior instabilidade no desenvolvimento da escrita. Durrant *et al.* (2020), que analisam a progressão no uso de diferentes tipos de orações subordinadas e de subordinadas adverbiais em particular, na escrita de alunos de diferentes anos de escolaridade, mostram que uma análise mais fina destas orações permite identificar padrões de progressão distintos em função do género textual e do tipo de oração adverbial e relação semântica que ela codifica. A produção de orações adverbiais está, por conseguinte, mais dependente de diferentes fatores que condicionam o processo de escrita. Os autores referem ainda que se verifica uma estabilização na frequência de uso de orações adverbiais na escrita no final do ensino primário, o que não acontece com outros tipos de subordinação, mas que continua a verificar-se uma progressão na diversidade de relações semânticas que as orações adverbiais codificam. Podemos, assim, concluir que, na análise da progressão da complexidade sintática, importa analisar de modo mais fino as estruturas usadas, que tendem a tornar-se mais diversas ao longo do tempo.

Quanto às orações completivas infinitivas, o decréscimo gradual que se verifica no seu uso do fim do 2.º ano até ao fim do 3.º ano poderá compreender-se à luz da comparação com o comportamento das completivas

finitas, que evidenciam uma progressão crescente. Apesar de as completivas infinitivas serem sempre usadas com maior frequência face às completivas finitas, o decréscimo no seu uso, mormente no 3.º ano de escolaridade, poderá estar relacionado com um uso crescente de completivas finitas, uma contrapartida de maior complexidade sintática, tendo em conta análises sintáticas que assumem que as completivas finitas têm uma estrutura funcional mais rica do que a das completivas infinitivas (cf. Santos & Gonçalves, 2018; e.o.).

Considerando a terceira questão de investigação, relativa à diversidade de estruturas, a resposta é afirmativa apenas para algumas estruturas de subordinação. Importa ressaltar que um aumento no número de estruturas produzidas em dado momento não corresponde necessariamente a um aumento de diversidade. Encontram-se, nos dados analisados, dois tipos de estruturas que se comportam de modo distinto quanto a este aspeto. Por um lado, as orações relativas apresentam um aumento progressivo no número de ocorrências ao longo dos quatro momentos analisados. Porém, este aumento quantitativo não se reflete em maior diversidade de estruturas, tendo-se verificado, na verdade, uma produção maioritária de relativas de sujeito e uma produção muito baixa de outros subtipos de oração relativa, como é o caso das relativas de objeto com antecedente ou das relativas livres, nos quatro momentos considerados. Por outro lado, as completivas infinitivas contam com um elevado número de ocorrências, mas apresentam um padrão decrescente de produções, na passagem do 2.º para o 3.º ano de escolaridade. Contudo, apresentam, sobretudo no fim do 3.º ano, uma tendência de crescente diversidade dos verbos que introduzem estruturas de controlo de sujeito e de controlo de objeto. Neste caso, não se pode falar de diversidade quanto ao tipo de estrutura sintática, mas sim quanto ao tipo de verbo, o que pode refletir um maior domínio de propriedades sintáticas e lexicais dos verbos.

De um modo global, os resultados apontam no sentido de, ao longo do tempo, haver um aumento na produção de estruturas com maior complexidade sintática/estrutural. Dois exemplos desta evolução encontram-se associados a estratégias de sequencialização temporal e a estratégias de complementação. Assim, é notória uma passagem de um uso maioritariamente de sintagmas adverbiais com valor temporal, no início do 2.º ano, como forma de estabelecer relações temporais entre eventos narrados nos textos, para um uso de orações subordinadas adverbiais temporais, quer finitas quer infinitivas nos momentos seguintes, até ao final do 3.º ano de escolaridade. Também no caso da complementação, verifica-se, embora de forma gradual, um comportamento de progressão inversa entre a complementação infinitiva e finita, já que a produção de completivas finitas aumenta ao longo do tempo, enquanto a de completivas infinitivas diminui gradualmente do fim do 2.º ano até ao fim do 3.º ano. Não obstante, alguns tipos de estruturas, cuja maior complexidade se encontra amplamente documentada em estudos sobre dados de produção e compreensão do oral, como é o caso das relativas de objeto e do uso do modo conjuntivo em completivas finitas, apresentam uma produção residual ou mesmo nula.

Em suma, os resultados encontrados estão alinhados com estudos anteriores, mostrando que algumas estruturas de subordinação, como as orações relativas, aumentam progressivamente ao longo do tempo na escrita das crianças (Martins, 2016; Perera, 1986, citado por Hudson 2009). Apesar de nem sempre haver uma progressão linear no aumento, em número e em diversidade, de estruturas de subordinação em todas as crianças, com a observação de diferentes percursos individuais na produção das estruturas em estudo, há evidência de desenvolvimento sintático, que se manifesta no domínio das regras de pontuação, em particular na capacidade de delimitar unidades oracionais. Assim, poderá concluir-se que a subordinação é um indicador relevante para a caracterização de produções escritas iniciais (Lobo *et al.*, 2022b), mas confirmam-se resultados de estudos anteriores que destacam a necessidade de considerar diferentes parâmetros na caracterização do desenvolvimento sintático da escrita (Hudson, 2009).

5. Conclusões

Com o presente estudo, pretendeu-se contribuir para a caracterização do desenvolvimento de estruturas de subordinação em produções escritas iniciais, adotando-se uma perspetiva longitudinal. Para tal, e com base em estudos anteriores, a análise centrou-se em três tipos de orações subordinadas: adverbiais, relativas e

completivas. A análise de produções escritas de 43 crianças ao longo de quatro momentos (entre o início do 2.º ano e o fim do 3.º ano de escolaridade) permitiu observar padrões de desenvolvimento associados aos tipos de estruturas considerados que se relacionam com questões de complexidade sintática e estrutural e à forma como o desenvolvimento sintático poderá refletir-se numa progressão no sentido de um uso mais frequente e diversificado de estruturas com maior complexidade. Por outro lado, os dados analisados permitiram também identificar algumas áreas e subtipos de estruturas que, no final do 3.º ano de escolaridade, parecem causar alguma dificuldade, como é o caso das relativas de objeto ou do uso do modo conjuntivo em contextos de complementação.

Os resultados aqui discutidos apontam no sentido de o fim do 2.º ano de escolaridade ser um momento-chave no desenvolvimento sintático, considerando-se o uso de estruturas de subordinação na escrita. Paralelamente, a observação de diferentes percursos individuais de escrita coloca em evidência a relação entre complexidade sintática e domínio de outros aspetos da escrita, como, por exemplo, a pontuação, e que apontam para a necessidade de explorar este tipo de relações em trabalho futuro.

As conclusões apresentadas colocam o presente trabalho numa linha de continuidade com estudos anteriores sobre o desenvolvimento da complexidade sintática na escrita. Simultaneamente, é possível estabelecer relações entre os dados aqui discutidos e dados de estudos centrados em produção oral, o que permite traçar um retrato mais amplo das produções escritas iniciais e contribuir para a discussão sobre desenvolvimento linguístico nos primeiros anos de escolaridade.

A caracterização apresentada dos dados de produção escrita de estruturas de subordinação em diferentes momentos também poderá ser encarada como um contributo para uma reflexão sobre modos de trabalhar, em contexto de sala de aula, o desenvolvimento sintático em paralelo com a dimensão compositiva da escrita e sobre a importância de um trabalho regular que incida sobre estes aspetos.

Agradecimentos / Financiamento

Este trabalho foi parcialmente financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDB/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDP/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL). Agradecemos aos dois revisores anónimos os comentários que permitiram melhorar a versão final deste artigo, bem como às crianças, seus encarregados de educação e professores, que permitiram a recolha de dados e o seu uso para fins de investigação.

Referências

- Beaman, Karen (1984) Coordination and subordination revisited: syntactic complexity in spoken and written narrative discourse. In Deborah Tannen (ed.), *Coherence in spoken and written discourse*. Ablex Publishing Corporation, pp. 45–80.
- Beers, Scott & William Nagy (2009) Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing* 22 (1), pp. 185–200.
- Beers, Scott & William Nagy (2011) Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing* 24 (1), pp. 183–202.
- Cadime, Irene, Ana Lúcia Santos, Iolanda Ribeiro & Fernanda Viana (2021) Parental reports of preschoolers' lexical and syntactic development: validation of the CDI-III for European Portuguese. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677575>
- Chafe, Wallace & Deborah Tannen (1987) The relation between written and spoken language. *Annual Review of Anthropology* 16, pp. 383–407. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.16.100187.002123>
- Costa, Ana, Sónia Cerqueira & Vanessa Carreto (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. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a24>

- Costa, Armanda & Anabela Gonçalves (2010) Progressão e complexidade na escrita do 3.º ao 6.º ano de escolaridade. In Amanda Costa, Sofia Vasconcelos, Vitória de Sousa (eds.), *Muitas ideias, um mar de palavras: propostas para o ensino da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 283–363.
- Crowhurst, Marion (1983) Syntactic complexity and writing quality: a review. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 8 (1), pp. 1–16. <https://doi.org/10.2307/1494403>
- Durrant, Philip, Mark Brenchley & Rebecca Clarkson (2020) Syntactic development across genres in children's writing: the case of adverbial clauses. *Journal of Writing Research* 12 (2), pp. 419–452. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.02.04>
- Fodor, Jerry & Merrill Garrett (1967) Some syntactic determinants of sentential complexity. *Perception and Psychophysics* 2 (7), pp. 289–296.
- Golub, Lester & Wayne Fredrick (1971) *Linguistic structures in the discourse of fourth and sixth graders* [Relatório técnico n.º m166]. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning. Wisconsin University.
- Hudson, Richard (2009) Measuring maturity. In Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley & Martin Nystrand (eds.), *The SAGE handbook of writing development*. SAGE.
- Hunt, Kellogg (1965) *Grammatical structures written at three grade levels*. National Council of Teachers of English.
- Hunt, Kellogg (1970) *Syntactic maturity in schoolchildren and adults*. Chicago University Press.
- Jagaiah, Thilagha, Natalie Olinghouse & Devin Kearns (2020) Syntactic complexity measures: variation by genre, grade-level, students' writing abilities, and writing quality. *Reading and Writing* 33, pp. 2577–2638.
- Lobo, Maria, Joana Batalha, Antónia Estrela & Bruna Bragança (2022a) Desenvolvimento sintático em produções escritas de crianças de 1.º ciclo. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 9, pp. 150–163. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln9ano2022a11>
- Lobo, Maria, Joana Batalha, Antónia Estrela & Bruna Bragança (2022b, 14 julho) Para uma caracterização da complexidade sintática em produções narrativas escritas de níveis iniciais de escolaridade [apresentação de comunicação]. Congresso Internacional em Sintaxe, Casa dos Livros, Porto, Portugal.
- Lobo, Maria & Ana Lúcia Santos (2022) Aquisição da sintaxe do português europeu como língua materna: ponto da situação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 9, pp. 264–279.
- Martins, Mário (2016) *Complexidade textual e progressão escolar em dois registos: um estudo de correlação baseado em um corpus quasi-longitudinal*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Perera, Katharine (1984) *Children's writing and reading: analysing classroom language*. Blackwell.
- Ravid, Dorit (2005) Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. In Dorit Ravid & Hava Shyldkrot (eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth Berman*. Springer, pp. 337–355.
- Santos, Ana Lúcia, Anabela Gonçalves & Nina Hyams, (2016) Aspects of the acquisition of object control and ECM-type verbs in European Portuguese. *Language Acquisition* 23 (3), pp. 199–233. <http://doi.org/10.1080/10489223.2015.1067320>
- Santos, Ana Lúcia & Anabela Gonçalves (2018) *Complement clauses in Portuguese syntax and acquisition*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ihll.17>
- Pereira, Luís & Flora Azevedo (2005) *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Silva, Maria da Encarnação (2001) *O desenvolvimento da competência narrativa. Uma análise de narrativas orais e escritas produzidas por sujeitos de 6, 7, 9, 11 e 14 anos*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Silva, Maria Luísa, Verónica Sanchez Abchi & Ana Borzone (2010) Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: a comparison of oral and written retellings in beginning writers. *Journal of Writing Research* 2 (1), pp. 7–64. <https://doi.org/10.17239/jowr-2010.02.01.2>