

A EVOLUÇÃO SINTÁCTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

José António Brandão Soares de Carvalho
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Ao longo de vários anos, a partir da sua entrada na escola, a criança desenvolve a capacidade de expressão escrita. No que diz respeito à evolução das estruturas sintácticas, assistimos a uma transformação de natureza qualitativa que pressupõe a progressiva capacidade de estabelecer relações entre dois ou mais elementos e de, a partir daí, os reunir num mesmo esquema sintáctico. Esta evolução está de acordo com o desenvolvimento cognitivo, tal qual o descreve Piaget, desde a fase das operações concretas até à fase das operações formais.

A linguagem escrita reveste-se de características muito próprias. Diferente da sua correspondente oral, tanto no aspecto físico como na situação em que é produzida, dela difere, naturalmente, a nível da forma, da organização do discurso, das estruturas utilizadas, das funções que desempenha.

Impressão de marcas gráficas numa superfície, num arranjo do espaço que envolve movimentos horizontais e verticais, a produção do discurso escrito é, necessariamente, mais demorada que a do discurso oral, conjunto de sons produzidos unidimensionalmente numa sequência temporal.

As características do texto escrito, tanto no que diz respeito à sua organização, como às estruturas predominantemente utilizadas, têm muito a ver com circunstâncias em que ele é geralmente produzido, isto é, com a relação que se estabelece entre emissor e receptor, com a posição em que estes dois elementos do processo de comunicação se colocam em relação ao referente da sua mensagem, assim como com o tempo que medeia entre o momento em que o discurso é produzido e aquele em que ele é decodificado.

A comunicação oral ocorre, normalmente, numa situação de conversação face a face, o discurso oral resulta de um trabalho de co-produção dos intervenientes, pelo que a dificuldade de compreensão é relativamente reduzida uma vez que o emissor

pode reformular algum aspecto que não tenha sido entendido. Além disso, recordemos que o emissor reforça a sua mensagem através de gestos e expressões faciais e tenhamos em conta que, para além das unidades segmentais, ocorrentes sequencialmente, a linguagem oral contém elementos suprasegmentais. Se alguns desses elementos, como o timbre e a intensidade, não afectam o significado da frase, embora revelem algo sobre o emissor (sexo, idade), outros, os prosódicos, como a entoação, o acento e o ritmo, têm funções mais importantes: permitem agrupar os elementos do discurso em unidades de informação, dar ênfase a determinadas palavras, mostrar a atitude do emissor; pela sua importância, destacamos o papel da entoação, aspecto pertinente na determinação do tipo de frase.

Na comunicação escrita, pelo contrário, a clarificação de uma ambiguidade ou a solução de um eventual problema de compreensão não podem ocorrer imediatamente, a mensagem não é reforçada por outras formas de linguagem, nem todos os aspectos prosódicos são passíveis de transcrição. A pontuação indica o tipo de frase e agrupa as unidades linguísticas em unidades de informação; para realçarmos determinada parte da frase, já é necessário recorrer à alteração da sua estrutura normal, ou então, ao uso do sublinhado, das aspas ou de outro tipo de letra; a transmissão da atitude do emissor, feita pelos elementos suprasegmentais na comunicação oral, não pode ser feita na comunicação escrita, senão pelo recurso às palavras.

Mas há, também, aspectos da linguagem escrita sem contraponto na oralidade. A escrita demarca com clareza as diversas partes do discurso: parágrafo, período, palavra. A própria disposição do texto na página poderá dar indicações acerca do tipo de texto que temos perante nós. Além disso, pensemos no uso da letra maiúscula para assinalar os nomes próprios, no uso das aspas ou na utilidade dos parentesis para a economia do discurso.

O facto de a recepção do texto escrito ocorrer em momento diferente e posterior ao da sua emissão tem muitas implicações a nível das características deste tipo de discurso. O emissor tem tempo para produzir a sua mensagem, que não podendo ser reforçada nem reformulada, deverá ser clara e sem ambiguidades. Isso vai reflectir-se a nível da organização do discurso e das estruturas gramaticais predominantes.

O discurso oral é espontâneo, não é preparado, uma vez que o emissor não dispõe de tempo para isso. As pausas, que lhe permitem pensar o seu discurso são abundantes; abundantes são, também, as reformulações do discurso e as repetições; a estruturação do discurso oral é menor que a do escrito, há muitas frases soltas, sem ligação, predomina a coordenação sobre a subordinação. Além disso, o discurso oral caracteriza-se por um alto grau de redundância e por um baixo nível de densidade lexical.

O discurso escrito é, ao contrário, menos redundante, apresentando um alto grau de densidade lexical, com um vocabulário muito mais variado; há mais articulação entre as frases, predominando a subordinação; a organização do texto é, do mesmo modo, muito maior. Tudo isto resulta do facto de o discurso ser produzido com vagar, tendo o emissor tempo para o pensar, realizar e reformular. Também o receptor/ leitor tem mais tempo e mais liberdade na descodificação, na medida em que o texto escrito permanece, tornando-se, de certa maneira, independente do seu autor, enquanto o oral

é efémero, local e pessoal e, por isso, facilmente sujeito à distorção, estando o ouvinte mais dependente do sujeito emissor.

Finalmente, tenhamos em consideração a relação que se estabelece entre emissor e receptor e o referente da mensagem. Na comunicação oral, o emissor, estando, geralmente, no mesmo contexto situacional do destinatário da mensagem, não necessita de explicitar aquilo que os rodeia. Por seu lado, quem escreve tem de colocar no discurso toda a informação para que a mensagem seja compreendida, há um sem número de pessoas, objectos e lugares que têm de ser designados, pois não se inferem a partir do contexto, como acontece na comunicação oral.

A maior explicitação e elaboração do discurso escrito é referida por Bresson (1984) que o considera a linguagem do relato, por oposição à linguagem da acção, a oral. A linguagem escrita implica, assim, uma certa capacidade de abstracção, o domínio de determinadas relações de tempo e de espaço, projectadas a nível abstracto, pois o acto de comunicação tem lugar na ausência do seu referente. Vygotsky (1979) opõe a linguagem escrita tanto ao discurso oral como ao discurso interior que apresentam, sobretudo o segundo, uma tendência para a elipse e a predicação, e considera-a a forma de discurso mais elaborada, em que a comunicação, na falta de apoios situacionais, é conseguida através do recurso exclusivo às palavras e suas combinações. Dirigida, na maioria dos casos, a um interlocutor ausente, a comunicação escrita repousa sobre o significado formal das palavras e tem de ser completa porque emissor e receptor não têm, geralmente, o mesmo sujeito presente no espírito.

Ao contrário da linguagem oral, adquirida naturalmente pela criança nos primeiros anos de vida, no contacto com aqueles que a rodeiam, a aquisição da linguagem escrita só acontece mais tarde e é resultado da aprendizagem escolar.

A possibilidade de comunicar através da linguagem escrita implica, por parte da criança, a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, em que cada um dos caracteres corresponde a valores sonoros. Esta compreensão do funcionamento do sistema alfabético pode ser considerada, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), o ponto terminal de um processo dinâmico de confrontação entre as ideias da criança e a linguagem escrita enquanto objecto de conhecimento, processo esse em que a criança, a partir de uma recolha selectiva das informações que o meio lhe proporciona, vai formulando hipóteses acerca da natureza da linguagem, produzindo a sua própria gramática. Esse processo, caracterizado pela sua coerência e lógica interna, parte da distinção entre o gráfico icónico e não icónico, passa pela distinção dentro das grafias não icónicas e acaba na descoberta das relações entre o todo e as partes, e nele encontramos muito de construção espontânea da criança, como, por exemplo, a hipótese de que é necessário um número mínimo de grafias para que uma palavra tenha significado, ou a de que cada símbolo gráfico corresponde a uma sílaba.

Ao mesmo tempo, a compreensão da forma de produção da escrita própria do sistema alfabético exige à criança certos mecanismos intelectuais, certos padrões de raciocínio, que só se adquirem na fase operacional-concreta, nomeadamente, como Fátima Sequeira (1983) demonstra, as capacidades de inclusão de classe, classificação múltipla, seriação, ordenação, orientação e conservação.

Importantes são, ainda, o desenvolvimento dos aspectos motores implicados no acto de escrever, com a activação de certos músculos que mantêm a posição de escrita e

permitem a flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana e o domínio do espaço, porque escrever consiste na realização de movimentos gráficos sobre um espaço bidimensional, espaço esse que tem de ser controlado por um esforço contínuo de antecipação (Ajuriaguerra e Auzias, 1975). Finalmente, refiramos que é importante o domínio de certas convenções, como, por exemplo, a direcção do desenvolvimento da linha, variável com as culturas.

A linguagem escrita é uma realidade complexa: exige a formulação de ideias e sua tradução numa linguagem visível, altamente convencionada; reflecte em forma, função e conteúdo, um discurso significativo para um receptor distante temporal e espacialmente; explicita um significado pela escolha e ordenamento de palavras num discurso lógico que implica o uso das formas linguísticas de um modo relativamente inflexível ao exprimir relações (Martlew, 1983).

Exigindo a antecipação do desenvolvimento espacio-temporal de pequenas unidades de acordo com o desenvolvimento interno da linguagem e o seu método de representação, a comunicação escrita é uma actividade que, na fase inicial, levanta grandes dificuldades à criança. Ela tem de codificar as unidades da segunda articulação, encontrar os grafemas correspondentes aos fonemas de uma palavra, com todas as irregularidades inerentes à não correspondência entre uns e outros, executar os movimentos para escrever. Tem, ainda, de resolver os problemas de segmentação, de demarcar as fronteiras da frase, usando adequadamente a pontuação. Há, portanto, todo um conjunto de aspectos que envolvem a representação de imagens mentais, o domínio dos padrões estruturais e organizacionais do discurso, a consciencialização das relações espacio-temporais com o referente, que condiciona a expressão escrita no momento em que a criança nela é formalmente iniciada.

Jean Simon (1973) afirma que no momento de iniciação o acto de escrever é dezoito vezes mais demorado do que a correspondente actividade oral, sendo acompanhado de movimentos vocais que facilitam a codificação. A pouco e pouco, a criança vai abandonando essa vocalização, embora a escrita, numa primeira fase, não deixe de ser vista como mera transcrição da linguagem oral, sendo os coloquialismos abundantes.

Só mais tarde é que falar e escrever aparecem como tipos de linguagem diferentes, com os seus padrões organizacionais próprios.

A partir de certa altura, a escrita deixa de depender do desenvolvimento intelectual, e assistimos ao desenvolvimento daquilo a que poderemos chamar o estilo pessoal, embora, como acentua K. Perera (1984), muitas pessoas já não atinjam este nível de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.

A comunicação escrita implica, segundo Martlew (1983), a aplicação de procedimentos cognitivos, com a consciencialização dos vários aspectos nela envolvidos. O desenvolvimento da capacidade de expressão escrita não significa necessariamente uma diminuição de dificuldades por parte de quem escreve, mas antes uma alteração do nível a que elas se colocam; automatizados os aspectos relacionados com a ortografia, a pontuação, a delimitação da frase, não havendo mais a necessidade de os manter conscientes, podem ser tidas em conta operações de nível superior, que dizem respeito, por exemplo, à organização do discurso, ou aos objectivos do acto de comunicação. O acto de escrita tem, de acordo com a referida

autora, de ser visto como um processo com vários estádios: em primeiro lugar, há que considerar o conhecimento do assunto a tratar; seguem-se a diferenciação, selecção, avaliação do material, a sua estruturação tendo em conta as suas características, a finalidade, o receptor da mensagem; finalmente, a tradução para uma representação linguística, com opções sintácticas e semânticas.

Também Cooper e Matsushashi (1983) vêem o acto de escrever como um processo psico-linguístico em que a memória e a consciência participam activamente com vista à tomada de decisões no seguimento de um plano com várias fases, em que o papel funcional das frases, o seu contributo para o significado texto, se articula com o seu papel estrutural, o seu lugar na hierarquia do discurso. O referido plano divide-se em nove fasés: formulação (da proposição); estruturação (escolha de um predicado); colocação (escolha do acto discursivo); direcção (em que se considera o que vem a seguir); ligação (em que se considera o que é novo e o que já foi dito); transformação (da proposição em palavras); apresentação (fase das decisões gramaticais); armazenamento; transcrição (execução gráfica).

À medida que a criança desenvolve a sua capacidade de expressão por escrito, ela vai automatizando determinadas tarefas que poderíamos designar como primitivas e que correspondem às últimas fases do plano que acabámos de descrever, e pode prestar mais atenção a outras tarefas que se situam a nível mais profundo, correspondentes às fases iniciais do referido plano.

Alguns autores correlacionam o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo. Wilkinson, Barnsley, Hanna e Swan (1983) consideram a teoria piagetiana, que vê o desenvolvimento intelectual como a evolução de um mundo indiferenciado pelo pensamento para um mundo relacionado por generalidades e abstracções, como o modelo que melhor enquadra a evolução da capacidade de expressão escrita. Simon (1973) perspectiva a evolução da escrita como um fenómeno de interiorização em que se passa do plano da actividade imediata, que se exerce pela manipulação dos objectos ou vocalmente, ao plano da não actividade. Miffre (1985) refere que a todo o nível de desenvolvimento da inteligência corresponde um nível de expressão escrita e explica a evolução pela tomada de consciência de um *eu* de um *tu* como elementos de um *ele* universal. Martlew (1983) faz alusão a uma evolução da escrita à medida que a criança passa do nível concreto para a consciência lógica, evolução que é visível, por exemplo, no aumento da complexidade sintáctica, e refere a possibilidade de a linguagem escrita, já que proporciona a separação mental das coisas do seu contexto, ter uma influência positiva no desenvolvimento conducente ao pensamento abstracto.

Tendo em conta as dificuldades que as crianças e adolescentes normalmente revelam no que diz respeito à produção escrita, nomeadamente na construção e articulação das frases, e com base nos dados de carácter teórico atrás referidos, propusemo-nos realizar um trabalho de análise da evolução das estruturas sintácticas no texto escrito, procurando estabelecer uma relação entre essa evolução e o desenvolvimento intelectual (Carvalho, 1989). Na impossibilidade de realizarmos um estudo longitudinal, acompanhando a evolução da escrita da criança à medida que ela se desenvolvia intelectualmente, levámos a cabo um estudo transversal, abrangendo uma população que, pensamos, representa significativamente o período

etário em que o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita se processa. Assim, foram testadas setenta crianças, entre os sete/oito e os treze/catorze anos de idade, frequentando a escola entre o segundo e o oitavo ano de escolaridade. Para a escolha destes limites, baseámo-nos no seguinte: a) as crianças que frequentam o segundo ano de escolaridade já são capazes de produzir mensagens por escrito, depois de, durante o primeiro ano, terem recebido a iniciação formal a essa nova forma de expressão; b) quando frequentam o oitavo ano de escolaridade, os adolescentes já terão atingido um nível de desenvolvimento intelectual que lhes dá uma capacidade de abstracção que lhes permite compreender as características próprias do discurso escrito e produzi-lo de acordo com o objectivo que com ele pretendem atingir.

Todas as crianças foram submetidas a um teste de desenvolvimento intelectual, a Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico, de F. Longeot (1976), cujos resultados permitiram a sua colocação em diferentes níveis, níveis esses delimitados a partir da teoria da evolução de estádios de Jean Piaget (1983).

Às crianças foi solicitado que produzissem dois textos: um narrativo (em que o factor cronológico presidirá à organização do discurso); outro descritivo (em que a ausência do factor cronológico implicará que os elementos se estructurem segundo outro tipo de relações lógicas).

A análise dos resultados permitiu-nos detectar as grandes linhas de evolução das estruturas sintácticas no texto escrito à medida que o sujeito se desenvolve do ponto de vista intelectual e que são as seguintes:

- a) a redução do uso da coordenação copulativa e o conseqüente aumento do uso da subordinação e de outras formas de coordenação;
- b) o crescimento nítido do uso do complemento do sintagma nominal;
- c) em certos casos, o aumento do uso da coordenação de estruturas a nível inferior ao da frase.

Ao mesmo tempo, notámos que o aumento da extensão do período não é tão evidente como à partida poderíamos supor, sendo apenas detectável no texto descritivo, e que o uso das diferentes funções sintácticas apresenta uma relativa estabilidade desde os níveis inferiores.

Estes dados permitem-nos tirar algumas conclusões interessantes. A partir da sua análise, parece-nos lícito afirmar que a evolução sintáctica no texto escrito não é um processo de natureza quantitativa, é, sobretudo, um processo de natureza qualitativa. Mais do que à introdução de novos dados, de um novo tipo de informação, assistimos à sua reorganização.

Notemos, em primeiro lugar, que o uso das diferentes funções sintácticas não sofre uma evolução sensível. Desde cedo, a criança parece dominar a estrutura sintáctica básica: sujeito, predicado (verbo e um ou mais complementos).

Um outro aspecto que nos merece alguma reflexão é o referente à extensão do período e da frase. Só no texto descritivo é que a evolução è visível; no texto narrativo, os valores respeitantes à extensão do período e da frase mantêm uma relativa estabilidade. Isto leva-nos a questionar, como Hunt (1983), se a extensão do período e da frase será um bom indicador de maturidade sintáctica, ou se uma

evolução nesse campo, quando existente, não será resultado da evolução de estruturas sintácticas que se situam a um nível inferior. O facto de o aumento da extensão do período e da frase se verificar no texto descritivo e não no texto narrativo parece confirmar a segunda hipótese. Na realidade, é no texto descritivo que o complemento do sintagma nominal, o único elemento que vem acrescentar alguma informação nova à frase, adquire uma importância fundamental. No texto narrativo, traduzindo uma sucessão de acções, predominam os verbos e os seus complementos circunstanciais; ao contrário, no texto descritivo, a atenção de quem escreve centra-se em pessoas e objectos e respectivas características, com o conseqüente predomínio, a nível linguístico, do uso de nomes e complementos do sintagma nominal, estes funcionando como qualificadores daqueles.

Aliás, a qualificação numa situação de comunicação escrita, com o recurso ao adjectivo ou a outro tipo de qualificadores (sintagma preposicional, frase relativa), levanta algumas dificuldades à criança na medida em que a atribuição de uma qualidade a um objecto na sua ausência, fruto do contexto situacional em que a comunicação ocorre, exige um nível de abstracção que ela muitas vezes ainda não atingiu. Como refere Simon (1973), o uso do adjectivo implica um desenvolvimento intelectual que permita detectar qualidades a um objecto e dar-lhes a mobilidade que possibilite a sua aplicação a outro objecto.

Todas as outras transformações a nível sintáctico que detectámos apresentam uma característica comum: implicam o estabelecimento de uma relação entre dois ou mais elementos; em todas há a detecção de um aspecto comum a duas (ou mais) proposições e a sua reunião num esquema sintáctico comum; todas elas são o resultado da reunião de duas ou mais frases da estrutura profunda numa única frase da estrutura de superfície.

Vemos, assim, a substituição do uso da coordenação copulativa, quase sempre mera adição de frases, pelo uso da subordinação ou de outras formas de coordenação, uso esse que implica a detecção de relações entre as frases e a sua organização em função da relação detectada. Tal é possível devido a duas ordens de razão. Por um lado, a criança já automatizou o acto de escrever, superando as dificuldades levantadas pela ortografia, a pontuação, a delimitação da frase. Pode agora deslocar a sua atenção para outros níveis da produção do texto, para a articulação entre o papel funcional das frases, contributo para o significado do texto, e o seu papel estrutural, lugar na hierarquia do discurso (Cooper e Matshuashi, 1983). Por outro lado, a criança, à medida que vai desenvolvendo a sua capacidade de abstracção, vai-se tornando cada vez mais capaz de detectar relações, mesmo numa situação de comunicação por escrito, que supõe, como já vimos, a projecção da realidade num espaço ideal, sem a sua vivência.

A coordenação de elementos a nível inferior a frase, pelo uso de dois ou mais complementos num mesmo sintagma nominal ou de mais do que um sintagma nominal num mesmo sintagma preposicional, é também resultado da reunião de elementos com algo de comum num mesmo esquema sintáctico. O mesmo acontece com o uso do complemento do sintagma nominal, sobretudo quando actualizado por uma frase relativa, que é o resultado da reunião a nível de superfície de frases diferentes a nível profundo, através de uma transformação de relativização.

Uma vez analisados os aspectos fundamentais da evolução sintáctica no texto escrito, importa relacioná-los com o desenvolvimento intelectual, tal qual é descrito por Jean Piaget (1983). Podemos situar a aquisição e desenvolvimento da capacidade de expressão escrita entre o início da frase das operações concretas e o início da frase das operações formais. Para compreender a forma de produção da escrita, a criança deverá possuir determinados padrões de raciocínio que só aparecem na fase das operações concretas; a produção do texto escrito exige uma certa capacidade de abstracção, com a idealização do referente e a sua não vivência, pelo que só na fase das operações formais, hipotético-dedutivas, em que as operações são transpostas do plano da manipulação concreta para o plano das ideias, expressas numa linguagem, é que o adolescente estará apto a explorar todas as virtualidades do discurso escrito.

A fase operacional concreta corresponde ao aparecimento e evolução de novas formas de organização do pensamento que permite o desenvolvimento da lógica com a coordenação de diferentes pontos de vista. As intuições dão lugar às operações que existem em função de todas as operações que obedecem a leis de conjunto comum; a criança torna-se capaz de seriar, encadear as partes no todo, hierarquizar, ter em conta a compreensão e a extensão; ela adquire e desenvolve as noções de tempo e espaço, desenvolve a capacidade de síntese com a visão estruturada de elementos diferentes a partir da detecção dos aspectos comuns.

Tudo isto nos parece fundamental no desenvolvimento do discurso escrito, que tem um elevado grau de elaboração, em que as realidades aparecem relacionados entre si, formando um todo em que as partes estão hieraquizadas, em que o papel funcional das frases se articula com o seu papel estrutural.

A substituição da coordenação pela subordinação resulta de uma nova visão da realidade, em que o todo deixa de ser mera soma das partes para dar lugar a uma nova organização na qual as diversas partes se relacionam e se hierarquizam. O uso crescente do complemento do sintagma nominal relaciona-se com a crescente capacidade de atribuir qualidades. A coordenação de elementos a um nível inferior à frase demonstra a capacidade de detectar elementos comuns a realidade diferentes e de as reunir num mesmo esquema.

A pouco e pouco, a criança desenvolve a capacidade de exprimir ideias complexas num mesmo esquema sintáctico, de concentrar um conjunto de ideias relacionadas numa mesma unidade.

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. & Auzias, M. (1975). Preconditions for the development of writing in the child. In Lenneberg (ed.), *Foundations of Language Development*, (vol.2), New York, London: Academic Press, Paris: Unesco Press.
- Bresson (1984). Linguagem oral, linguagem escrita. In Ajuriaguerra, J. (ed.), *A Dislexia em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Carvalho J. A. (1989). *A evolução das estruturas sintácticas no texto escrito e o desenvolvimento intelectual*. Dissertação de mestrado em educação (especialidade de ensino da língua portuguesa). Braga: Universidade do Minho.
- Cooper, C. & Matsuhashi(1983). A theory of the writing process. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hunt, K. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language*. Chichester: John Wiley& Sons.
- Longeot, F. (1974). *L'Échelle de Développement de la Pensée Logique*. Issy les Moulineaux: EAP.
- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing development. In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Miffre, L. (1985). Étude expérimentale du comportement scolaire " expression écrite" chez l'enfant et chez l'adolescent. In *Revue Française de Pédagogie*, 70, 21-33.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading, Analysing Classroom Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: D. Quixote, 9ª ed.
- Sequeira, M. F. (1983). Um estudo dos processos cognitivos, determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura. In *Revista do Desenvolvimento da Criança*, vol.V, nº 1/2, Nova Série, 33-40.
- Simon, Jean (1973). *La Langue Écrite de L'Énfant*. Paris: P.U.F.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Wilkinson, A., Barnsley, G., Hanna, P. e Swan, M. (1983). Towards a comprehensive model of writing development. In B. Kroll e G. Wells (eds.), *Explorations in the Development of Writing*. Chichester: John Wiley & Sons.

L'EVOLUTION SYNTAXIQUE DANS LA PRODUCTION ECRITE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

Résumé - Durant plusieurs années, à partir de son entrée à l'école, l'enfant développe sa capacité d'expression écrite. En ce qui concerne l'évolution des structures syntaxiques, on assiste à une transformation de nature qualitative qui présuppose la capacité progressive d'établir des relations entre deux ou plusieurs éléments et, à partir de là, de les réunir dans un même schéma syntaxique. Cette évolution est en accord avec le développement cognitif, tel que le décrit Piaget, dès la phase des opérations concrètes à celle des opérations formelles.

SYNTACTIC EVOLUTION IN WRITING

Abstract - Throughout some years, after entering school, children develop their writing ability. In what concerns the evolution of the syntactic structures, there is a qualitative

change, implying the progressive capacity of detecting aspects which are common to different elements and of joining them in the same syntactic structure. This evolution is in accordance with the cognitive development of the children, from the concrete to the formal stage, as it is described by Piaget.