

## **A AQUISIÇÃO DA PASSIVA NO PORTUGUÊS POR CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE**

Luciana de Souza Brentano (PPGL-UFRGS)

Profa. Dr. Ingrid Finger (UFRGS)

### **INTRODUÇÃO**

Vários estudos têm evidenciado que o bilingüismo na infância leva a um desenvolvimento precoce de certos processos cognitivos (como a atenção seletiva e o controle inibitório), lingüísticos e metalingüísticos em comparação com crianças monolíngües de mesma faixa etária (Bialystok, 2001, 2005, 2006, dentre outros). Entretanto, os pesquisadores reforçam que tais vantagens são evidentes quando se trata de crianças que possuem contato intenso e, portanto, proficiência avançada nas duas línguas em questão.

O presente artigo tem por objetivo investigar se crianças provenientes de famílias monolíngües inseridas em um contexto de escolarização bilíngüe, no qual possuem um total de 10 horas de aula na língua inglesa também demonstrariam essas vantagens em termos de consciência lingüística em sua língua materna em comparação com crianças monolíngües.

Neste artigo, apresentaremos inicialmente o referencial teórico que norteou a investigação, cujos temas compreendem algumas das principais pesquisas sobre processos cognitivos, lingüísticos e metalingüísticos dos bilíngües e a aquisição das passivas no português. Na seção dois, será apresentada a metodologia adotada no estudo, com informações sobre os participantes, a tarefa adotada e a forma como os dados foram coletados e quantificados. Na terceira seção, os resultados obtidos serão apresentados, analisados e discutidos, a partir dos pressupostos e hipóteses que embasaram este estudo. Por fim, faremos as considerações finais de natureza prática e teórica, concernentes à pesquisa realizada, apontando suas contribuições e limitações e sugerindo direcionamentos futuros.

### **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **1.1 Pesquisas sobre processos cognitivos, lingüísticos e metalingüísticos dos bilíngües**

Conforme King & Mackey (2007), a possibilidade de se tornar bilíngüe traz benefícios inegáveis à vida de um indivíduo, influenciando seu desenvolvimento social e também cognitivo. As pesquisas de cunho psicolingüístico que investigam os efeitos do bilingüismo têm focado seus estudos no impacto do bilingüismo em relação aos aspectos não verbais do desenvolvimento cognitivo. Nos últimos anos, percebe-se, ainda, uma atenção e uma maior consideração aos resultados de outros aspectos, como, por exemplo, o desenvolvimento de capacidades metalingüísticas e de letramento dos bilíngües (ZIMMER, FINGER & SCHERER, 2008).

As pesquisas focadas na cognição e desenvolvimento dos bilíngües são bastante recentes, embora muitas descobertas interessantes já tenham sido feitas. Bialystok e colegas, por exemplo, têm desenvolvido estudos sofisticados sobre idade e cognição nos quais apresentam vantagens relacionadas à idade nas funções cognitivas (BIALYSTOK, CRAIK & RYAN, 2006; BIALYSTOK, CRAIK, KLEIN & VISWANATHAN, 2004).

No que diz respeito ao bilingüismo infantil, é grande o número de investigações que comprovam que o uso diário de duas ou mais línguas leva a um desenvolvimento precoce de certos processos cognitivos pelas crianças (MARTIN-RHEE & BIALYSTOK, 2008; CARLSON & MELTZOFF, 2008). A suposição que norteia esses estudos é a de que a experiência de possuir duas línguas para descrever o mundo faz com que os bilíngües se dêem conta de que muitas coisas podem ser vistas de formas diferentes, levando-os a uma maior flexibilidade em termos de percepção e interpretação. Isso explicaria por que as pesquisas têm comprovado que crianças bilíngües destacaram-se em tarefas que necessitam do controle inibitório para descartar informações irrelevantes. O grau e o tipo de controle

inibitório nos quais as crianças bilíngües demonstram tais vantagens diferem de estudo para estudo, mas as vantagens dos bilíngües foram evidenciadas em várias áreas, como por exemplo, criatividade, resolução de problemas e percepção não enraizada<sup>1</sup> (BIALYSTOK, CRAIK, KLEIN & VISWANATHAN, 2004).

Entretanto, nem sempre os estudos mostraram efeitos positivos em relação ao bilingüismo. Alguns estudos apresentaram efeitos negativos (MACNAMARA, 1966 apud BIALYSTOK et al, 2004) e outros não encontraram diferenças entre grupos de bilíngües e monolíngües (ROSENBLUM & PINKER apud BIALYSTOK et al, 2004).

Algumas pesquisas conduzidas por Bialystok e seu grupo de pesquisa mostraram que as crianças bilíngües desenvolveram os processos de controle de forma mais rápida que os monolíngües, porém, em relação aos processos representacionais, os dois grupos produziram resultados muito semelhantes (BIALYSTOK, CRAIK, KLEIN & VISWANATHAN, 2004).

Além disso, estudos focados no processo lexical mostraram desvantagens em algumas tarefas, como as relacionadas à decisão lexical (RANDELL & FISCHLER apud BIALYSTOK et al., 2004) e fluência semântica (GOLLAN, MONTOYA & WERNER apud BIALYSTOK, 2004). Entretanto, em uma revisão da literatura sobre o assunto, foi apontado que estes *deficits* são limitados e que talvez possa se atribuir essa redução na fluência ao fato de que os bilíngües precisam manter aproximadamente o dobro de palavras na sua base lexical. Além disso, algumas palavras não são acessadas regularmente, visto que sempre há uma língua que é mais utilizada pelos bilíngües (idem).

Embora alguns estudos registrem resultados conflitantes, a maior parte das pesquisas evidencia um domínio mais acelerado de certos processos cognitivos no caso das crianças bilíngües. (ZIMMER, FINGER, & SCHERER, 2008: 8)

Entre os processos cognitivos mais citados nos estudos que defendem as vantagens dos bilíngües, estão aqueles que envolvem questões metalingüísticas. Entretanto, conforme Bialystok (2001a: 122), apesar de alguns estudos terem afirmado que as crianças bilíngües desenvolvem a consciência metalingüística de uma forma diferenciada em relação aos monolíngües, não há clareza entre os autores na definição de consciência metalingüística, ou por que seu desenvolvimento é importante.

Conforme Bialystok (2001a), é importante que se veja o conhecimento metalingüístico como algo maior do que o conhecimento das regras da gramática, já que esse conhecimento vai além da língua.

Metalingüística deve ser mais. Desde já, o conhecimento metalingüístico precisa minimamente incluir a estrutura abstrata da linguagem que organiza grupos de regras lingüísticas... Isto incluiria percepções, tais como a ordem canônica das palavras ou os padrões morfológicos produtivos. O conhecimento desses princípios abstratos é diferente do conhecimento de uma língua particular e dão respaldo a um conceito diferente para descrevê-lo. (BIALYSTOK, 2001a: 123-124)

Nessa perspectiva, entende-se o conhecimento metalingüístico como uma representação explícita dos aspectos abstratos da estrutura lingüística. Essa representação se torna acessível através do conhecimento de uma língua em particular. Poderíamos assumir, então, que o conhecimento metalingüístico é a capacidade de abstrair, de ir além do que é de conhecimento geral.

Gombert (1990 apud ROMANELLI, 2007) complementa essa idéia afirmando que a metacognição diz respeito ao conhecimento que o indivíduo tem sobre a sua própria forma de aprender.

A metacognição engloba os conhecimentos introspectivos sobre os estados cognitivos e suas operações e as capacidades do indivíduo controlar e planejar seus próprios processos de pensamento e seus produtos. (GOMBERT, 1990 apud ROMANELLI, 2007: 77)

Outro autor que aborda questões relacionadas à metalingüística é Barrera (2000 apud ROMANELLI, 2007). Para ele, a capacidade do indivíduo de refletir sobre a estrutura da linguagem evidencia consciência metalingüística. Mas o que a habilidade metalingüística tem haver com o bilingüismo?

<sup>1</sup> No original: “*perceptual disembedding*” (BIALYSTOK, CRAIK, KLEIN & VISWANATHAN, 2004: 290).

Segundo Cummins, (apud ROMANELLI, 2007), os sujeitos bilíngües têm resultados melhores do que os monolíngües em atividades que demandam a capacidade de se distanciar da língua para refletir sobre ela, o que constitui numa habilidade metalingüística. Essa habilidade é adquirida por meio do próprio uso concomitante de duas ou mais línguas.

Neste trabalho, o foco a ser considerado quando nos referimos à consciência metalingüística diz respeito à atenção. E a atenção, aliada às representações mentais explícitas, produzem o fenômeno da consciência. Conforme Bialystok (2001a):

A consciência metalingüística implica que a atenção é focada ativamente no domínio do conhecimento que descreve as propriedades explícitas da linguagem. Definida dessa forma, a consciência metalingüística é um fenômeno momentâneo, algo alcançado num determinado momento porque a atenção foi focada em alguma representação mental. (BIALYSTOK, 2001a: 126- 127)

A definição de consciência metalingüística foca o problema do processamento da linguagem na concepção de atenção. A atenção é essencial na distinção entre processo lingüístico e metalingüístico. Isto porque a idéia de que o processo envolve atenção seletiva para informações diferentes e que o desempenho pode variar à medida que a atenção é redirecionada para outros caminhos, nos ajuda a entender as diferenças observáveis entre atividades lingüísticas como leitura e produção oral e resolução de problemas gramaticais.

O processo metalingüístico é mais explícito do que o processo lingüístico, porém, não se pode separar o processo lingüístico do metalingüístico, como se fossem caixas distintas. Muitas dessas descrições tão segmentadas vieram dos postulados estruturalistas. Entretanto, segundo Bialystok (2001a), esses dois processos são parte de um *continuum*.

Tarefas envolvendo julgamento de gramaticalidade têm sido criadas e refeitas a fim de tornar-se cada vez mais precisas e específicas na investigação da competência lingüística e metalingüística das crianças. Já foram realizadas tarefas envolvendo alteração de detalhes, complexidade, estrutura das frases entre outras (GALAMBOS & GOLDIN-MEADOW, 1990; GALAMBOS & HAKUTA, 1998; SMITH & TAGER-FLUSBERG, 1982; apud BIALYSTOK, 2001b). Todas essas evidências sugerem, de forma clara, que o bilingüismo proporciona alguns diferenciais no processo cognitivo das crianças e de jovens adultos. O que ainda precisa ser examinado de forma mais precisa é se tais efeitos permanecem com o passar dos anos, de que forma eles são modulados pela idade e se podem continuar a influenciar mudanças nos processos cognitivos de jovens adultos bilíngües (BIALYSTOK et al. 2004).

A próxima seção discutirá o tópico gramatical analisado neste estudo, a saber, as construções passivas no português.

## 1.2 A aquisição das construções passivas no português

As frases em português podem ser construídas na forma ativa e na passiva. Na forma ativa, o sujeito da ação é o agente da frase, ou seja, a ação é praticada pelo sujeito; na forma passiva, o sujeito é paciente, ou seja, ele recebe a ação (BECHARA, 1987). Cunha (2000: 108), em seus estudos sobre a complexidade da passiva, afirma que na literatura lingüística a oração ativa é identificada como a estrutura sintática mais básica, ou seja, o padrão neutro. Enquanto isso, a oração passiva é tratada como uma estrutura complexa, por assim dizer, o padrão marcado. Do ponto de vista sintático, pode-se afirmar que a passiva é uma construção complexa, porque exige uma reordenação dos constituintes da frase desviando-se da estratégia mais comum de apresentação dessas partes: *Sujeito – Verbo – Objeto*. Somado a este fato, o uso do particípio representa um esforço adicional na produção de uma sentença gramatical. Por outro lado, a oração ativa é considerada como a estrutura sintática mais simples, porque o papel de agente tende a ser considerado mais básico do que o do paciente (CUNHA, 2000).

Toda essa complexidade que envolve a transformação de uma oração ativa em passiva faz com que seu uso seja muito restrito e, conseqüentemente, exija estruturas mentais mais maduras para o seu aprendizado. Gabriel (2005), em sua tese, reforça essa suposição, ao afirmar que:

As pesquisas sobre aquisição e processamento de construções passivas têm evidenciado esta complexidade tanto lingüística quanto psicológica que envolvem a sua compreensão e produção. Talvez por isso, as construções passivas tenham despertado o interesse de tantos pesquisadores nas últimas décadas. (GABRIEL, 2005: 5)

Apesar de alguns estudos terem tentado explicar a ordem geral de aquisição da linguagem, essa ainda não foi suficientemente discutida. Parece, entretanto, haver um consenso de que as construções passivas tenham um desenvolvimento relativamente tardio dentro do processo de aquisição da linguagem, talvez, pela sua complexidade. Além disso, é importante ressaltar que as pesquisas foram realizadas, em sua maioria, com falantes do inglês (Gabriel, 2005).

O estudo de Gabriel (2005) tornou-se um ponto de partida para a pesquisa relatada neste artigo. A pesquisadora conduziu sua investigação em dois contextos: crianças inglesas monolíngües, testadas em inglês, e crianças brasileiras monolíngües, testadas em português. Entre os principais objetivos estava o desejo de investigar não só em torno de que idade as crianças adquiriam e/ou construíam as passivas, mas também, as semelhanças e diferenças no processo de aquisição da linguagem pelos falantes nativos das duas línguas. Os participantes dos dois contextos estudados tinham entre 03 e 10 anos.

Os dados indicaram que a idade é um fator significativo no que diz respeito à redução gradativa no uso de ativas e crescimento no uso de passivas em ambas as línguas. Apesar disso, a proporção no uso das passivas difere muito entre as duas línguas:

[...] enquanto no estudo de produção em inglês 98% das respostas dos adultos à topicalização do não-agente foram passivas, no estudo de produção em português, apenas 55% das respostas do grupo de mesma idade foram passivas. (GABRIEL, 2005: 103)

Não obstante a porcentagem reduzida do uso das passivas pelos falantes adultos de português, a pesquisa mostrou que em todas as faixas etárias do estudo conduzido com falantes de português, a proporção de uso das passivas foi menor do que no estudo com falantes ingleses. Por exemplo, enquanto 90 % das crianças inglesas de 9 e 10 anos produziram ao menos uma passiva durante a testagem, apenas 59,1% das crianças brasileiras de mesma faixa-etária produziram ao menos uma passiva. Os estudos evidenciaram que passivas são produzidas por falantes de inglês britânico em idades mais precoces do que são produzidas por falantes de português brasileiro.

Falantes nativos de inglês britânico parecem levar vantagem na produção de passivas. Eles produzem passivas mais cedo e em maior quantidade do que falantes de português brasileiro. Por outro lado, dada a maior flexibilidade na ordem das palavras e a possibilidade de omitir o sujeito sintático, falantes nativos de português brasileiro contam com uma gama de construções que, assim como a passiva, permitem que o não-agente seja topicalizado. (GABRIEL 2005:125)

Finalmente, relacionando o estudo citado acima com a pesquisa aqui relatada, poderíamos dizer que a aquisição das estruturas passivas, sobretudo levando em conta sua complexidade e aquisição relativamente tardia, se presta muito bem para o propósito de investigar diferenças cognitivas (na aquisição das estruturas) entre bilíngües e monolíngües.

## 2. O ESTUDO

### 2.1 Objetivos

O estudo relatado neste artigo teve como objetivo geral investigar se um grupo de crianças brasileiras, que estão inseridas num contexto de escolarização bilíngüe e são expostas a um total de apenas 10h semanais de contato com a língua inglesa, demonstrariam diferenças em termos de consciência lingüística em comparação com crianças monolíngües. A relevância da proposta se justifica pelo fato de que os benefícios atestados nas pesquisas normalmente se referem a crianças que vivem em

contexto familiar bilíngüe e/ou pertencentes a grupos sociais bilíngües. Nesse contexto, então, surgiu a proposta de verificar se o conhecimento metalingüístico e o suposto controle cognitivo precoce dos processos lingüísticos, identificados nos bilíngües em comparação com crianças monolíngües de mesma faixa etária, seriam verificados também no caso de crianças que não têm contato com duas línguas desde a primeira infância, e são expostas à língua estrangeira no contexto escolar.

## **2.2. Participantes**

Esta pesquisa foi realizada com alunos de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries (8, 9 e 10 anos de idade) do ensino fundamental de uma Instituição de Ensino particular da cidade de Novo Hamburgo/RS, que oferece em cada uma de suas unidades duas modalidades diferentes de ensino: currículo bilíngüe português-inglês e currículo regular na língua portuguesa. Ambas as escolas seguem o calendário brasileiro, ou seja, iniciam as aulas no final de fevereiro e terminam as aulas em dezembro.

## **2.3. A tarefa**

Nesta pesquisa, foi analisado o desempenho dos participantes numa tarefa envolvendo a produção de construções ativas e passivas em português, através de um instrumento utilizado por Gabriel (2005). O instrumento foi uma versão editada de um vídeo contendo 15 cenas, nas quais vários personagens animais e humanos realizam nove ações simples (um evento) e seis complexas (2 eventos). Em todas as cenas, três personagens aparecem na tela, apesar de o terceiro tomar parte do evento apenas nas cenas complexas. Todas as cenas são altamente transitivas (agente – ação – paciente) e mais prototípicas (isto é, apresentam um verbo de ação, em oposição a cenas menos prototípicas, que contêm verbos de estado e experienciais).

## **2.4. Procedimentos de coleta de dados**

Cada criança foi testada individualmente em uma sala reservada da escola. Cada sessão durava em torno de 15 minutos, divididos em 30 etapas de testagem (15 cenas). Os sujeitos foram recebidos na sala e convidados a sentarem em frente à tela de um laptop, próximos ao investigador. A seguir, foi explicado ao participante que ele jogaria uma espécie de jogo, no qual o investigador mostraria cenas e ele deveria apenas descrever o que as personagens estavam fazendo ou o que estava acontecendo às personagens. As frases produzidas pelas crianças foram gravadas e transcritas.

# **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

## **3.1. Resultados gerais**

Primeiramente, foi levantado o percentual de crianças que produziu ao menos uma frase em voz passiva durante a sessão de coleta de dados. Para isso, cada vez que uma criança produzia uma passiva, fosse ela truncada ou cheia, era codificado como um (1). Cada vez que o sujeito, ao invés de produzir uma “passiva”, produzia uma “ativa” ou um “outro evento”, era codificado como zero (0). Assim, os dados provenientes do estudo permitiram verificar não só quantas crianças produziram passivas em cada faixa etária, como também, a faixa etária dos participantes que mais produziram estruturas passivas, tanto considerando o número de participantes bem como o número de passivas construídas.

A seguir, foi somado o número de estruturas na voz passiva produzidas por cada criança de cada faixa etária procurando identificar cenas que apresentassem maior dificuldade na formulação da passiva. Essa análise foi feita tanto no grupo de alunos de contexto monolíngüe quanto no grupo de alunos de contexto bilíngüe. Após, foram comparados os resultados dos dois grupos em termos de quantidade de passivas produzidas e porcentagem de alunos que produziram as mesmas.

As Tabelas 1 e 2 apresentam o percentual de participantes do contexto monolíngüe e do contexto bilíngüe, respectivamente, que produziram ao menos uma passiva durante a sessão de coleta de dados. A primeira coluna traz o grupo etário em que os participantes foram reunidos e a segunda colu-

na, o número de crianças testadas em cada grupo. As outras três colunas fornecem o percentual de crianças que produziu qualquer passiva, os que produziram ao menos uma passiva cheia e o percentual de crianças que produziu ao menos uma passiva truncada.

**TABELA 1 - PARTICIPANTES DO CONTEXTO MONOLÍNGÜE**

Grupo Etário (anos)	Tipo de passiva produzida		
	qualquer passiva	Cheia	truncada
8 anos ( <i>n</i> =15)	6 (40%)	0 (0%)	6 (40%)
9 anos ( <i>n</i> =21)	12 (57,14%)	4 (19,04%)	12 (57,14%)
10 anos ( <i>n</i> =12)	6 (50%)	4 (33,33%)	6 (50%)
Total ( <i>n</i> =48)	24 (50%)	8 (16,66%)	24 (50%)

Tabela 1. Participantes do contexto monolíngüe (grupo B)

**TABELA 2 - PARTICIPANTES DO CONTEXTO BILÍNGÜE**

Grupo Etário (anos)	Tipo de passiva produzida		
	qualquer passiva	Cheia	truncada
8 anos ( <i>n</i> = 25)	22 (88%)	11 (44%)	20 (80%)
9 anos ( <i>n</i> =22)	22 (100%)	11 (50%)	20 (90,90%)
10 anos ( <i>n</i> =17)	15 (88,24%)	7 (41,18%)	15 (88,24%)
Total ( <i>n</i> = 64)	56 (87,5%)	29 (45,31%)	54 (84,38%)

Tabela 2. Participantes do contexto bilíngüe (grupo A)

Como é possível verificar através dos dados acima, enquanto 50% das crianças de contexto monolíngüe produziram ao menos uma estrutura na voz passiva, no grupo de crianças do contexto bilíngüe, 87,5% das crianças produziram alguma passiva. Tais porcentagens diferem ainda mais, se analisarmos o número total de passivas truncadas e passivas cheias produzidas por cada grupo etário a cada cena, como vemos nas Tabelas 3 e 4.

**TABELA 3– TOTAL DE PASSIVAS CHEIAS E TRUNCADAS PRODUZIDAS PELOS MONOLÍNGÜES**

Grupo Etário (anos)	Total de passivas produzidas pelo grupo	
	Passivas cheias	Passivas Truncadas
8 anos ( <i>n</i> =15)	0	52
9 anos ( <i>n</i> =21)	5	61
10 anos ( <i>n</i> =12)	7	14
Total ( <i>n</i> =48)	12	127

Tabela 3. Total de passivas cheias e truncadas - monolíngües

**TABELA 4 – TOTAL DE PASSIVAS CHEIAS E TRUNCADAS PRODUZIDAS PELOS BILÍNGÜES**

Grupo Etário (anos)	Total de passivas produzidas pelo grupo	
	Passivas cheias	Passivas Truncadas

8 anos (n=25)	70	115
9 anos (n=22)	60	164
10 anos (n=17)	25	133
Total (n= 64)	155	412

Tabela 4. Total de passivas cheias e truncadas - bilíngües

Ao utilizarem a voz passiva, observou-se também que as crianças optavam por omitir o agente da passiva. Não demonstravam necessidade de explicitar o agente, pois o mesmo parecia estar subentendido. Esses resultados estão em concordância com alguns estudos anteriores (Beilin, 1975; Borer & Wexler, 1987; Horgan, 1977; Sudhalter & Braine, 1985; citados em Gabriel, 2005), que ressaltam que as crianças omitem o agente da passiva com frequência, produzindo as chamadas passivas truncadas. Entretanto, esses dados não parecem significar falta de conhecimento para a formulação do agente da passiva, uma vez que, em algumas cenas com três personagens, as crianças que até então só tinham produzido passivas truncadas, utilizaram o agente da passiva para “desfazer a ambigüidade quanto aos agentes e pacientes” (GABRIEL, 2005: 98), como mostram os exemplos a seguir:

- (1) “*Me fala sobre o elefante*” (cena 8)- Investigador  
“*Foi abraçado pelo gorila e pelo tigre*”. – A 3.2<sup>2</sup>
- (2) “*Me fala sobre o burro*” (cena 10)- investigador  
“*Tava sendo empurrado pelo boi.*”- A 3.14

“[...] Portanto, o uso do agente da passiva está estreitamente relacionado ao seu papel funcional (ou seja, identificação do agente), independente da sua complexidade gramatical ou do esforço adicional que representa a explicitação do agente em um caso oblíquo.” (GABRIEL 2005: 80)

Outro dado interessante evidenciado na pesquisa foi uma forma diferenciada, produzida em grande quantidade pelas crianças, para falar do não agente. Os exemplos abaixo ilustram esta evidência:

- (3) “*A cobra picou o cavalo. O cavalo ficou picado*”. – A 3.9
- (4) “*O leão deu uma cabeçada no urso. (o urso) levou uma cabeçada do leão.*” - A 4.5
- (5) “*O cavalo deu uma mordida no bode. O bode ganhou uma mordida*”. - A 3.3
- (6) “*O gambá fez carinho no porco. O porco ganhou carinho*”. - A 3.7
- (7) “*A girafa tá levando uns socos*” – B 2.1
- (8) “*(o bode) levou uma chifrada na bunda*” – B 2.1
- (9) “*A zebra levou socos do canguru*” – B 2.9
- (10) “*(o tigre) levou uma lambida do urso*”. – A 3.5
- (11) “*(o urso) levou uma cabeçada do leão* - A 3.5
- (12) “*(o gambá) recebeu carinho*- B 2.5
- (13) “*(o gambá) ganhou carinho* – B 2.7

Essas estruturas não são consideradas pela gramática tradicional como estruturas passivas, pois, não há o uso dos verbos auxiliares *ser* e *estar*; nem o particípio está presente. Entretanto, são produções da linguagem oral que, como tantas outras, corrompem o formal e nos permitem pensar em uma nova estrutura dentro da nossa própria Língua Portuguesa. Poderíamos pensar nessas estruturas como um novo padrão de frases na voz passiva, ou até mesmo “pré-passivas”, visto que houve reordenação dos constituintes da frase (o não-agente no papel de sujeito), o verbo utilizado dá a idéia de que a ação foi sofrida pelo não agente (ganhou uma mordida, levou uma cabeçada,...) e, além disso, a maioria das crianças que formulou frases como essas também produziu algumas estruturas na voz passiva.

<sup>2</sup> Os participantes do estudo foram identificados de acordo com o contexto a que pertencem (A= contexto bilíngüe, B= contexto monolíngüe), as séries em que estudam (2= 2ª série, 3= 3ª série, 4= 4ª série) e o número de entrada, dentro de seu grupo etário (1,2,3,4...)

Essas parecem, portanto, estruturas utilizadas pelos participantes, quando, na transformação do verbo para o particípio (como por exemplo, “*o porco foi acariciado pelo macaco*”, “*a girafa foi soqueada pelo canguru*”), o verbo a ser transformado não lhes parece completamente aceitável ou, pelo menos, nunca foi utilizado por eles anteriormente.

### 3.2. Dados específicos do grupo de Contexto Monolíngüe

O Gráfico 3 corresponde ao percentual de crianças do contexto monolíngüe que produziu ao menos uma passiva durante a coleta. Conforme o gráfico, 40 % das crianças de 8 anos produziram ao menos uma passiva. No grupo de 9 anos, 57,14% das crianças produziu ao menos uma passiva e no grupo dos 10 anos o percentual foi de 50 % . Se compararmos os dados dos monolíngües desta pesquisa com os monolíngües brasileiros da pesquisa de Gabriel, mesmo pertencendo a contextos muito distintos, a porcentagem de crianças entre 7 e 10 anos que produziu ao menos uma passiva é muito semelhante (no estudo de Gabriel a média ficou em torno de 62%). Mesmo assim, a amostra de monolíngües desta pesquisa foi menor que a amostra de monolíngües do outro estudo citado.

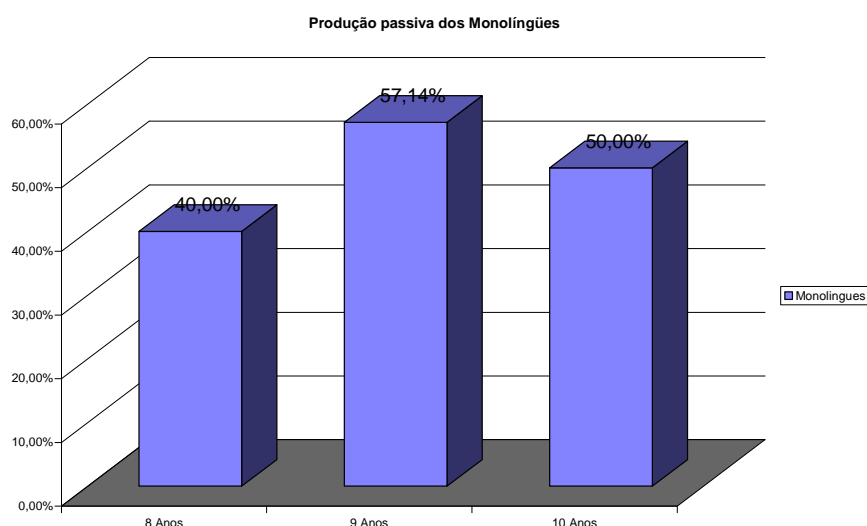
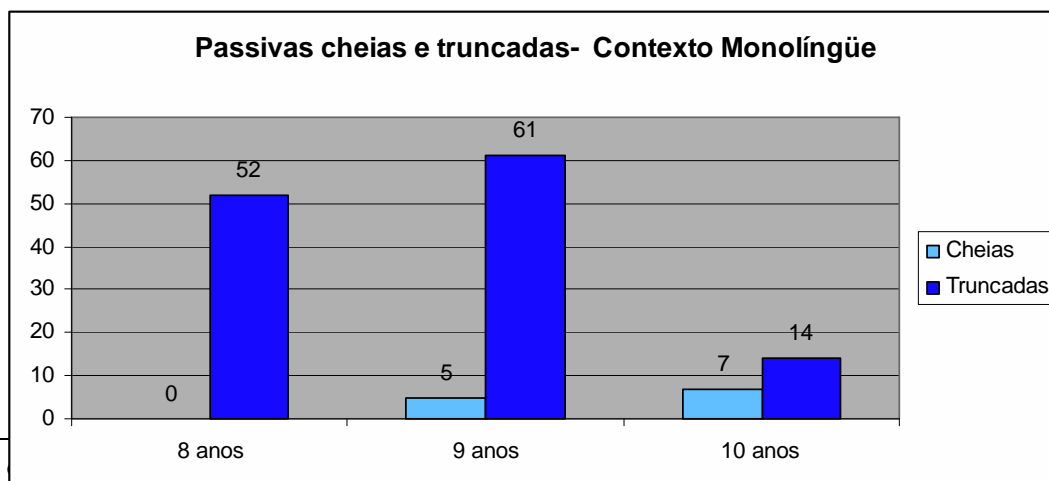


Gráfico 3- Total de passivas produzidas pelos monolíngües

Outro dado relevante que aparece no Gráfico 3 é que os alunos de 9 anos tiveram melhor desempenho na produção das passivas do que os alunos de 10 anos. É interessante notar que esse dado também foi evidenciado nas porcentagens dos bilíngües<sup>3</sup>.



<sup>3</sup> Os



Gráfico 4 – Porcentagem de ocorrência de passivas cheias e truncadas

O Gráfico 4 mostra o total de passivas cheias e truncadas produzidas pelos monolíngües. Os participantes de 8 anos produziram um total de 52 passivas, sendo que, em nenhuma delas, houve a produção do agente da passiva. No grupo de 9 anos, foram produzidas 66 frases na voz passiva, sendo que, em apenas 5 delas o agente da passiva estava presente. No grupo de 10 anos, 21 frases na voz passiva foram construídas, sendo apenas 7 delas utilizando o agente da passiva.

Como mostra o Gráfico 5, o grupo de 8 anos tinha 225 oportunidades de construção passiva, o grupo de 9 anos tinha 315 oportunidades e o grupo de 10 anos tinha 180. Esses números foram obtidos através da multiplicação do número de participantes pelo número de cenas. Ou seja, se levarmos em conta que cada criança tinha 15 oportunidades de construção passiva durante a testagem e que essa quantidade era multiplicada pelo número de participantes em cada grupo etário, os dados mostram um número muito reduzido de passivas totais produzidas pelas crianças do grupo B. Em dados percentuais, podemos dizer que, levando em conta o total de passivas que poderiam ser produzidas por cada grupo, os participantes de 8 anos produziram 23,11 % , os participantes de 9 anos produziram 20,95% e o grupo de 10 anos produziu 11,66% .

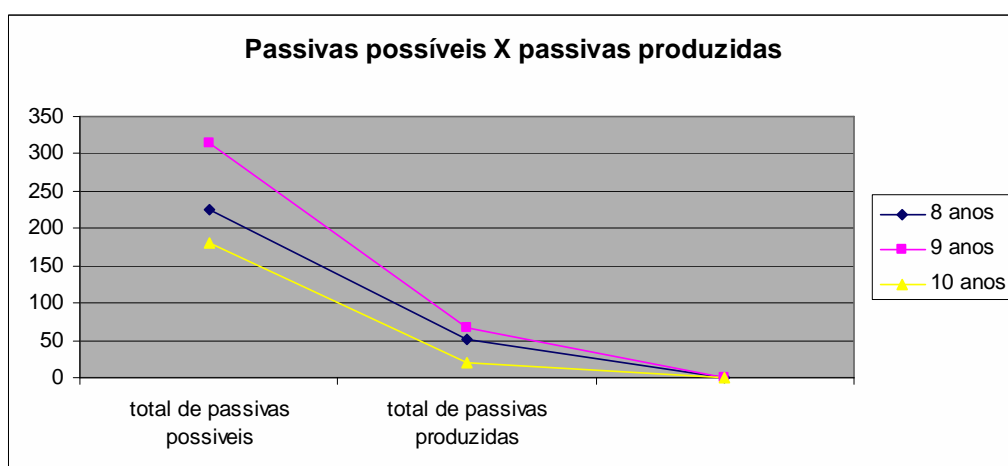


Gráfico 5- Total de passivas produzidas pelos alunos de contexto monolíngüe

### 3.3. Dados do grupo de Contexto Bilíngüe

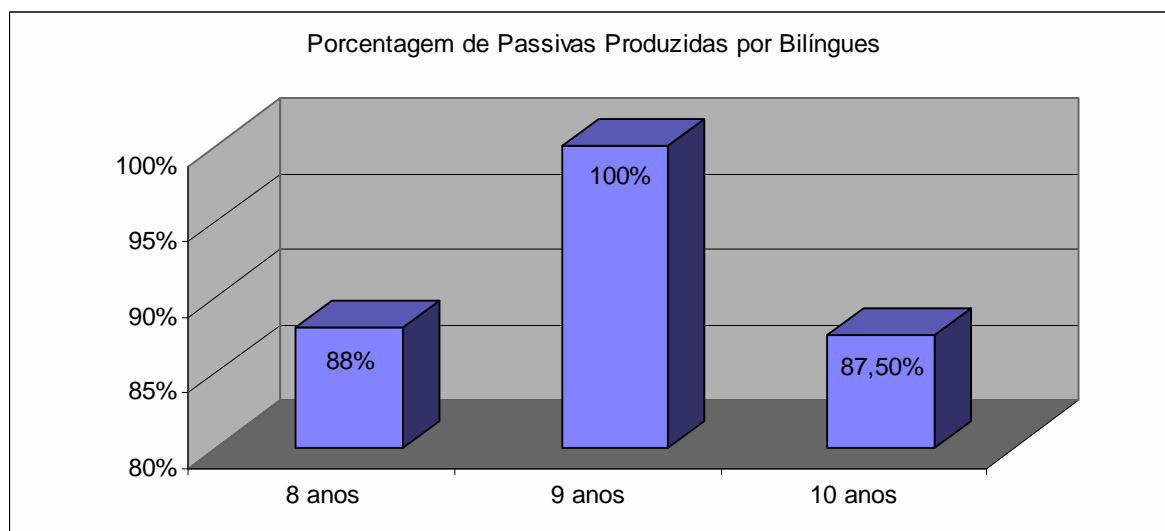


Gráfico 6- porcentagem de alunos bilíngües que produziram passivas

O Gráfico 6 apresenta os dados de porcentagem de alunos que produziram ao menos uma frase na voz passiva. Conforme observado anteriormente, a grande maioria das crianças do contexto bilíngüe das três faixas-etárias do estudo formulou frases na voz passiva. Os participantes do contexto bilíngüe pareciam entender melhor a explicação dada no início da tarefa. “Tu vais me dizer apenas o que tu estás vendo, ou seja, o que um personagem está fazendo e o que está acontecendo para o outro personagem”. Esta era a fala inicial da pesquisadora. Ao iniciar a apresentação das cenas, a pesquisadora dizia: “*me fala sobre o \_\_\_\_\_*”. Caso começassem a descrever a cena, a pesquisadora refazia a pergunta: “*O que o \_\_\_\_\_ (nome do animal) estava fazendo? O que estava acontecendo para o \_\_\_\_\_ (nome do animal)?*”. Na maioria das vezes, refaziam sua frase, utilizando uma estrutura passiva. A reformulação da pergunta foi feita sempre que houve dúvida se a criança não tinha entendido a pergunta ou se não sabia construir uma estrutura passiva. Essa re-elaboração da pergunta permitia claramente verificar quem conseguia e quem não conseguia construir frases passivas.

Outra informação importante sobre os resultados do grupo de 10 anos é que os participantes desta faixa etária foram os que construíram o maior número de estruturas como: “*levou um soco, levou um empurrão, levou um beijo, ganhou...*”, comentadas na seção 3.1. Se esta estrutura fosse considerada passiva, conforme sugerido na seção 3.1, os participantes de 10 anos teriam formulado quase a mesma porcentagem de passivas que as crianças de 9 anos.

### 3.4. Comparação entre monolíngües e bilíngües

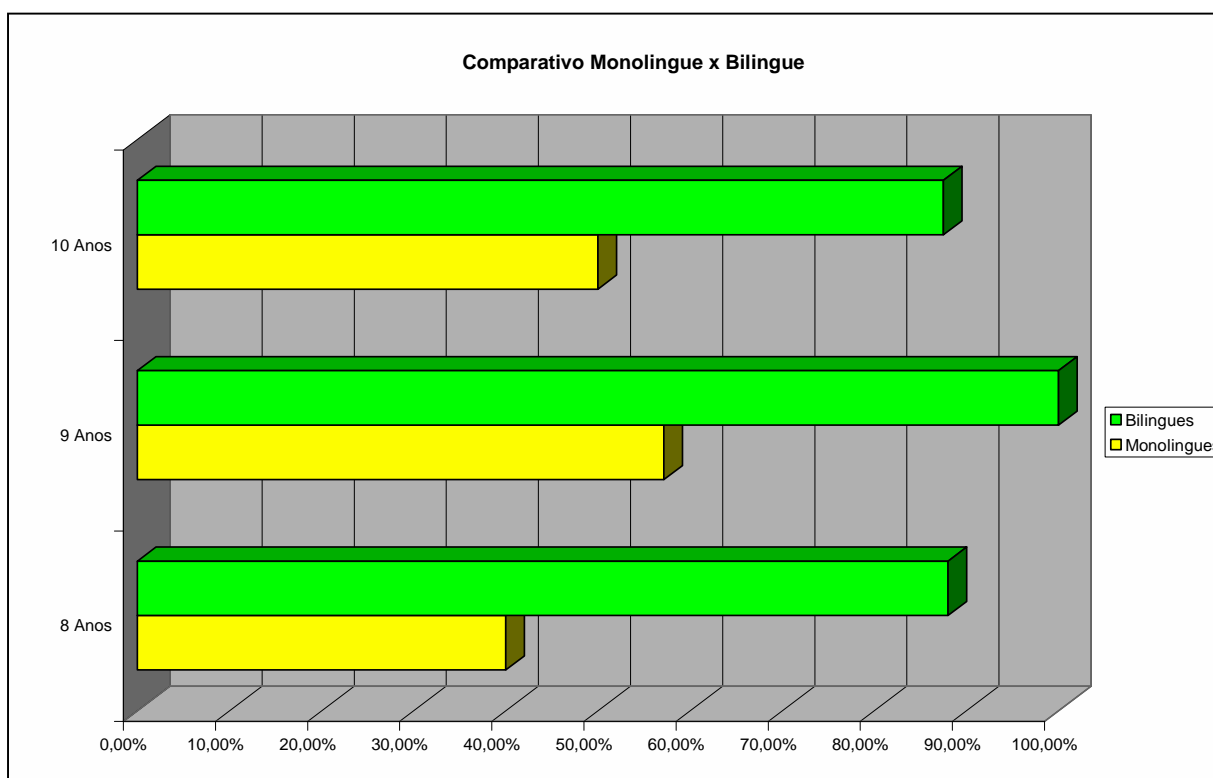


Gráfico 7- comparação entre monolíngües e bilíngües

Ao comparar os dados dos participantes do grupo monolíngüe e do grupo bilíngüe verificou-se que, quando solicitados a falar sobre o agente nas cenas apresentadas, praticamente 100% dos participantes produziram as frases na voz ativa. Esse dado corrobora os resultados de Gabriel (2005), que

sugerem que “essa construção está disponível e é facilmente acessável num estágio relativamente precoce da aquisição da sintaxe” (GABRIEL, 20005: 171).

Em relação às produções passivas dos dois grupos, apesar das mesmas perguntas terem sido feitas para os participantes dos dois contextos, as respostas das crianças de contexto monolíngüe diferiram das crianças de contexto bilíngüe. Ao serem questionados sobre o agente e o paciente das cenas, costumavam descrever a cena, falar do sentimento dos personagens, fazer suposições sobre o que havia acontecido ou o que iria acontecer, etc. Pareciam não terem compreendido as perguntas, ou talvez, estarem mais preocupados em analisar a cena como um todo, ou a história por detrás da cena, do que focarem-se nas ações dos personagens.

Estes resultados sugerem que a atenção seletiva, que é uma das habilidades nas quais os bilíngües parecem demonstrar superioridade nas pesquisas, pode ser identificada também nas crianças de contexto bilíngüe. A quantidade de passivas produzidas pelos grupos de contexto bilíngüe, em especial pelos participantes de 8 e 9 anos parece indicar um grau de precocidade na produção das passivas se comparado com os dados dos monolíngües deste estudo e com os monolíngües do estudo de Gabriel.

O tipo de resposta fornecida pelos participantes dos dois contextos, quando solicitados a falar do não agente, sugere um grau de atenção seletiva e consciência lingüística bem desenvolvida para o grupo do contexto bilíngüe.

Os resultados parecem reforçar a idéia de que lidar com dois códigos lingüísticos permite um desempenho precoce da habilidade lingüística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que originou esta pesquisa foi o desejo de investigar se um grupo de crianças brasileiras, que estão inseridas num contexto de escolarização bilíngüe e são expostas a um total de apenas 10h semanais de contato com a língua inglesa, demonstrariam diferenças em termos de consciência lingüística em comparação com crianças monolíngües.

O objetivo da investigação sobre a produção das passivas por alunos em contexto de educação bilíngüe surgiu com o intuito de verificar se o conhecimento metalingüístico diferenciado e o controle cognitivo dos processos lingüísticos, identificados nos bilíngües, poderiam aplicar-se às crianças de contexto bilíngüe, mostrando alguma antecipação na produção lingüística, em relação às crianças que não têm contato com duas línguas diariamente.

Entre as hipóteses que norteavam este estudo, a primeira sustentava que as passivas seriam utilizadas com mais facilidade pelas crianças em contexto de educação bilíngüe. Os dados confirmaram essa hipótese, mostrando que as crianças em contexto de educação bilíngüe produziram as estruturas passivas com maior facilidade e rapidez do que as crianças de contexto monolíngüe, visto que, enquanto no grupo de oito anos monolíngüe o percentual de participantes que produziu pelo menos uma passiva foi de 40 %, no grupo bilíngüe o percentual foi de 88 %. No grupo de nove anos monolíngüe, a produção de passivas pelos participantes foi de 57,14 %, enquanto no grupo de mesma faixa etária bilíngüe a quantidade de sujeitos que produziram passivas foi de 100%. No grupo de 10 anos monolíngüe, a porcentagem de crianças que produziu ao menos uma passiva foi de 50 %, ao passo que no grupo bilíngüe de 10 anos, 88, 24 % dos participantes produziram estruturas na voz passiva.

Os resultados parecem confirmar outras hipóteses levantadas neste trabalho. Primeiramente, que as passivas são construções complexas, que exigem uma reordenação na estruturação das frases, e como consequência, representam um desafio para os jovens falantes. Assim, as frases na voz passivas são adquiridas e produzidas mais tarde pelas crianças. Esta dificuldade imposta pelas passivas foi comprovada no estudo de Gabriel (2005) e sustentada pelos dados produzidos pelos monolíngües desta pesquisa, visto que poucas crianças entre 08 e 10 anos produziram estruturas passivas para falar sobre o não-agente de uma cena.

Outra hipótese levantada e sustentada pelos dados obtidos evidencia que a construção precoce de estruturas lingüísticas, bem como a consciência metalingüística mais desenvolvida, atestados para crianças bilíngües de proficiência avançada também parecem ocorrer no caso das crianças em contexto de escolarização bilíngüe. Isso porque o grupo pertencente ao contexto bilíngüe, ao contrário do grupo dos monolíngües participantes desta pesquisa, produziu uma quantidade muito significativa de estru-

ras na voz passiva. Esses dados também corroboram as hipóteses de que a consciência metalingüística e a atenção seletiva, que são habilidades comprovadamente mais desenvolvidas nos sujeitos provenientes de famílias e/ou comunidades bilíngües, também se aplicam às crianças que estão utilizando dois códigos lingüísticos para construir seu conhecimento, ou seja, crianças em contexto de educação bilíngüe. O presente estudo corrobora os resultados obtidos por vários pesquisadores (MACKEY & KING, 2007, MARTIN- RHEE & BIALYSTOK, 2008, entre outros) que afirmam que o uso diário de duas ou mais línguas trazem benefícios para o falante e levam ao desenvolvimento precoce de certos processos cognitivos.

Dessa forma, no que se refere a uma possível antecipação das habilidades cognitivas, lingüísticas e metalingüísticas atribuídas aos bilíngües, os dados sustentam que estas vantagens também podem ser verificadas em termos de antecipação na produção das passivas em português.

Entre as limitações deste trabalho, inclui-se a necessidade de novos estudos dentro do contexto de educação bilíngüe, para que possamos comparar resultados obtidos aqui. Além disso, sugere-se também comparar o resultado dos participantes bilíngües de nove anos, com participantes monolíngües de mais de 10 anos para verificar em qual idade o grupo de monolíngües produziria a mesma porcentagem de passivas que o grupo de nove anos deste estudo, no qual, 100 % dos participantes produziram ao menos uma frase na voz passiva.

Finalmente, esperamos que os resultados evidenciados neste estudo possam contribuir com futuras pesquisas e estimular novos estudos sobre os benefícios do bilingüismo e da educação bilíngüe, tanto no que se refere às áreas da Psicolingüística e da Neurolingüística, quanto em contextos educacionais bilíngües.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa* - Curso de 1º e 2º graus. 31ª edição. Companhia Editora Nacional, 1987.
- BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001a.
- BIALYSTOK, Ellen. Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.21, p. 169-181, 2001b.
- BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, F. I. M., KLEIN, R. & VISWANATHAN, M.. Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology & Aging*, v.19, 290-303, 2004.
- BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, F. I. M.; RYAN, J. Executive control in a modified anti-saccade task: Effects of aging and bilingualism. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 32, p.1341-1354, 2006.
- CARLSON, Stephanie M.; MELTZOFF, Andrew N. Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, v. 11, n.2, p. 282-298, 2008.
- CUNHA, Maria A. F. da. A complexidade da passiva e as implicações pedagógicas do seu uso. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 107-116, 2000.
- GABRIEL, Rosângela. A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translingüístico. 2001. Tese (Doutorado em Letras -Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.
- KING, Kendall; MACKEY, Alison. *The Bilingual Edge*. United States: Harper Collins, 2007.
- MARTIN-RHEE, Michelle M.; BIALYSTOK, Ellen. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 11, n. 1, p. 81-93, 2008.
- ROMANELLI, B. M.B. Desempenho na escrita do português de crianças bilíngües cuja língua materna é o francês. Dissertação de Mestrado – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. 237 pgs.
- ZIMMER, Márcia, FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. [www.revel.inf.br].