

Daniela Catarina Moura Cordeiro

2º Ciclo de Estudos em Linguística

**Contributo para o Estudo da Compreensão, Produção e Repetição de frases na Voz
Passiva em Crianças Portuguesas**

2012

Orientador: Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Classificação: Ciclo de estudos: 15

Dissertação: 16

**Para o meu avô,
que um dia me ensinou que se aprende mais a ouvir do que a falar.**

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas e instituições que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que a existência desta dissertação fosse possível. Em especial:

À minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Pinto, pela paciência e por nunca ter deixado de acreditar em mim.

À Faculdade de Letras, por ter sido a minha segunda casa nos últimos anos.

Aos Colégios *Nossa Senhora de Lourdes* e *EFANOR*, por me terem recebido e por terem tornado possível a realização desta investigação.

Aos meus pais, por me terem permitido chegar até aqui.

Às minhas meninas, Ana, Inês, Margarida, Marcela, Sara e Susana... Nunca haverá palavras.

Ao Pedro, pelas noitadas de trabalho, pelo apoio, motivação e amor que sempre soubeste dar-me e por me lembrares constantemente de quem sou. Quando caminho ao teu lado dou sempre passos maiores.

Índice

Introdução	7
Considerações gerais sobre a Voz Passiva	13
A voz passiva: perspectivas sobre a sua aquisição	16
Método e Procedimento.....	21
Apresentação e discussão dos resultados.....	26
Resultados gerais de cada fase	27
Resultados da fase compreensão	28
Resultados da fase produção.	35
Resultados da fase repetição	41
Comparação dos resultados de cada fase – uma análise mais detalhada.....	47
Tipos de resposta verificados em cada fase	51
A alternância da ordem, no estudo, das fases Compreensão e Produção é significativa?	55
Estratégias de aquisição de linguagem verificadas durante o estudo	59
O papel do domínio das transformações	59
Conclusões.....	61
Referências	64

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Identificação da amostra.....	21
Tabela 2 - Resultados da fase compreensão no primeiro grupo da amostra	28
Tabela 3 - Resultados da fase compreensão no segundo grupo da amostra	30
Tabela 4 - Resultados da fase compreensão no terceiro grupo da amostra	32
Tabela 5 - Respostas erradas por cada verbo.....	33
Tabela 6 - Resultados da fase produção no primeiro grupo da amostra.....	35
Tabela 7 - Resultados da fase produção no segundo grupo da amostra	37
Tabela 8 - Resultados da fase produção no terceiro grupo da amostra	39
Tabela 9 - Resultados da fase repetição no primeiro grupo da amostra	41
Tabela 10 - Resultados da fase repetição no segundo grupo da amostra	43
Tabela 11 - Resultados da fase repetição no terceiro grupo da amostra.....	45
Tabela 12 - Percentagens relativas a cada tipo de resposta obtida na fase da compreensão	47
Tabela 13 - Percentagens relativas ao tipo de resposta obtida na fase da produção	48
Tabela 14 - Percentagens relativas ao tipo de resposta obtida na fase da repetição.....	49
Tabela 15 - Valores relativos à percentagem de frases passivas que foi realizada por crianças que começaram o estudo pela produção e à percentagem de frases passivas que foram produzidas por aqueles que começaram pela compreensão	56
Tabela 16 - Número de crianças que produziu voz passiva e respetiva percentagem.....	57
Tabela 17 - Número de crianças capazes de produzir, pelo menos, uma frase passiva	58
Tabela 18 - Percentagem do número de crianças capazes de produzir, pelo menos, uma frase passiva	58

Resumo

Esta dissertação, tal como é sugerido pelo título, pretende ser um contributo para o estudo da aquisição da voz passiva em crianças portuguesas, no que toca à sua compreensão, produção e repetição. Baseando-nos no trabalho de Sinclair e Ferreiro (1970), aplicámos o estudo a 30 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos. A metodologia usada passa por uma interação com as crianças através do uso de um conjunto de brinquedos. Entre outros resultados, mostramos que a aquisição da compreensão é anterior à aquisição da produção; que a repetição parece ser adquirida em idades anteriores às que estudámos e que há vários fatores que podem influenciar o desempenho das crianças durante o estudo.

Palavras chave: voz passiva, aquisição, compreensão, produção, repetição

Abstract

This thesis, as suggested by the title, aims to be a contribution to the study of the acquisition of the passive voice in Portuguese children, when it comes to their comprehension, production and repetition. Building on the work of Sinclair and Ferreiro (1970), we applied the study to 30 children aged 4 to 9 years. The methodology involves an interaction with children by using one set of toys. Among other results, we show that the acquisition of comprehension is prior to the acquisition of production; that repetition seems to be acquired in earlier ages than those we studied and that there are several factors that can influence the performance of the children during the study.

Keywords: passive voice, acquisition, comprehension, production, repetition

Introdução

*Salientaria que a língua não é algo que se aprende de uma vez por todas. É antes um objecto que se vai moldando a novas aprendizagens e que se presta como qualquer outro objecto a uma observação crítica que contribua para a sua incessante conquista, desenvolvimento, aquisição.*¹

Esta dissertação de mestrado, subordinada ao tema da aquisição da voz passiva, foi realizada sob a orientação da professora doutora Maria da Graça Castro Pinto, no âmbito da conclusão do Mestrado em Linguística frequentado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto durante os anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012.

A realização desta dissertação surge de uma necessidade de efetuar um estudo relacionado com a aquisição da voz passiva num grupo de crianças nativas do português europeu, em idades compreendidas entre os 4;5 e os 9;1 anos, tendo como base o trabalho de Sinclair e Ferreiro (Sinclair & Ferreiro, 1970). O facto de o estudo referido ter sido realizado com crianças nativas do francês e de não ter conhecimento da existência de um trabalho feito com uma metodologia e objetivos equivalentes a este para o português europeu fundamenta ainda mais esta necessidade.

O objetivo principal da realização deste estudo é o de perceber em que estágio de desenvolvimento se processa a aquisição da voz passiva. Para dar resposta a esta questão, aplicámos este estudo a crianças a frequentar o segundo ano do ensino pré primário, o primeiro ano do primeiro ciclo e o terceiro ano do primeiro ciclo de dois colégios localizados no Grande Porto.

Num colégio aplicámos o estudo a vinte crianças do segundo ano do ensino pré-primário, enquanto no outro o estudo contemplou quarenta crianças: vinte crianças do

¹ Pinto 2009: 84

primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico e vinte crianças do terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico.

A escolha destes três grupos etários e respetivos anos de escolaridade prende-se com o objetivo de analisar três fases distintas da aquisição da linguagem nas crianças, distanciando-as o suficiente para que fosse mais perceptível a diferença no grau de desenvolvimento desta matéria (caso esta se venha a verificar) entre elas: o primeiro grupo corresponde a uma fase anterior à entrada no primeiro ciclo e, consequentemente, anterior à aprendizagem da leitura e da escrita; o segundo grupo contempla crianças que começaram a ter contacto com a leitura e a escrita da língua portuguesa no mesmo ano letivo em que o estudo foi realizado; o terceiro grupo, por sua vez, aborda crianças já familiarizadas com a leitura e a escrita.

Apesar de nenhuma das fases do estudo implicar um momento de leitura ou escrita por parte das crianças, consideramos que estas duas atividades são relevantes, pois representam uma alteração na forma como veem a língua, uma vez que a escola fornece à criança o uso de uma gramática explícita. A este nível, “encontra-se em jogo a construção da noção de invariante, que, no que se refere ao material verbal, será uma invariante de ordem semântica que a criança aprende a sentir inalterada qualquer que seja o material verbal que a traduz”. (Pinto, 1988: 214)

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar o paralelismo existente entre o oral e a escrita, importante neste estudo para interpretar alguns dos resultados obtidos:

A entrada na leitura e na escrita deve contar sempre com um exercício paralelo a nível da linguagem oral que faça com que a criança aprenda a extrair do continuum sonoro não só os lexemas, como os nomes e os verbos, para além dos adjectivos e de alguns advérbios, mas também os morfemas (gramaticais) que asseguram a articulação do discurso ligando as palavras que correspondem, por exemplo, aos objectos e às acções que lhe são familiares. (Pinto, 2009: 117)

Salientaria, então, o interesse de familiarizar a criança em idade pré-escolar com o modo como a linguagem oral funciona. Ela deve ser consciencializada para o facto de a linguagem assentar em grupos de sentido. Mais do que isso, deve fazer-se-lhe sentir o modo como esses grupos de sentido são constituídos por elementos passíveis de ocorrer noutras combinações verbais. Este aspecto é importante na medida em que ela se deve ir apercebendo do que representa de económico e ao mesmo tempo de enriquecedor poder agrupar as peças que constituem a linguagem de maneiras diversas respeitando sempre todavia a ideia de que as produções

verbais têm de fazer sentido a quem as diz e a quem as ouve, ou a quem as escreve e a quem as lê no caso de serem escritas. (Pinto, 2009: 119)

Acreditamos que esta consciencialização da criança para com a língua, que, segundo Pinto (2010: 121), pode ser potenciada pela prática da leitura indireta², pode também influenciar os seus resultados neste estudo, especialmente no grupo de crianças do ensino pré-escolar - «quando a criança vive em ambientes familiares ricos em interações (...), é natural que atinja níveis de vocabulário superiores e que produza estruturas frásicas mais complexas do que se essa situação não se verificar» (Pinto, 2010: 121) - Não nos será possível mostrar, na prática, os efeitos que esta terá no desempenho de cada criança (uma vez que não conhecemos o ambiente familiar e/ou escolar a este nível), mas admitimos que este será um fator explicativo de algumas das diferenças que poderão existir entre cada criança individualmente.

É também relevante referir a relação que a idade das crianças tem com as estratégias de aquisição de linguagem usadas por elas. Podemos distinguir três tipos de estratégias: *pragmáticas, posicionais e morfossintáticas* (Bronckart 1980).

A estratégia pragmática consiste em atribuir os papéis considerando apenas as características semânticas de cada lexema, sem preocupar-se com a ordem com que esses lexemas aparecem, nem com as estruturas morfossintáticas da frase.

...esta estrategia no es, propiamente hablando, lingüística; a través de su descodificación de los signos, el sujeto se apoya en su conocimiento de la realidad. Por tanto, la utilización de tal estrategia depende, de un lado, de la operación de designación, y, del otro, del conocimiento práctico elaborado por el sujeto a lo largo de su desarrollo cognitivo; es, por el contrario, independiente de los aspectos morfosintácticos del lenguaje. (Bronckart 1980: 236)

² «Nesta forma indirecta de praticar a leitura, sempre apoiada em grupos de sentido, a criança passa a ter a oportunidade de contactar e vir mesmo a ser porta voz de um léxico e de estruturas sintáticas com que dificilmente depara nas suas conversas do dia-a-dia.» (Pinto 2010: 121)

A estratégia pragmática, pela sua simplicidade, é sistematicamente utilizada pelas crianças mais pequenas, mas está à disposição de qualquer sujeito falante. (Bronckart 1980: 236)

A **estratégia posicional** consiste em atribuir um papel semântico a um elemento partindo da sua posição na frase, não considerando as características pragmáticas e as estruturas morfossintáticas presentes. (Bronckart 1980: 236)

El segundo grupo de estrategias tiene que considerarse como lingüístico, en la medida que la hipótesis básica que elabora el niño (NVN = SVO) es inducida de las características posicionales del modelo adulto. Esta ley del orden es construida por el sujeto a partir de los 3-6 años y progresivamente se generaliza a las demás secuencias de lexemas; a partir de 6 años, más o menos, se estabiliza bajo la forma N1 = Agente y N2 = Paciente, y se aplica cada vez que las estrategias pragmáticas son inaplicables y que las estrategias morfosintáticas no se construyen. (Bronckart 1980: 237)

As **estratégias morfossintáticas** consistem em atribuir papéis fazendo uso dos índices que aparecem na superfície do enunciado. Estes organizam-se em estruturas que variam consideravelmente em termos de complexidade, fazendo com que estas estratégias não possam descrever-se uniformemente, pois são específicas e atestam a compreensão de cada estrutura em particular. «La estrategia morfosintáctica sólo se aplica con constancia a partir de 9 ó 10 años». (Bronckart 1980: 238)

Não podemos deixar de referir também que, segundo Piaget e Inhelder, as crianças aqui estudadas encontram-se nos períodos do *pensamento pré-operatório*, entre os 2 e os 7 anos, e das *operações concretas*, entre os 7 e os 11 anos. (Piaget & Inhelder, 1997: 103)

A caracterização destes períodos relaciona-se com a já referida capacidade (ou ausência dela) de domínio das transformações:

Por exemplo, no nível que chamaremos a representação pré operatória, as crianças dos 4 aos 6 anos, depois de terem elas próprias enchido dois copinhos de quantidades iguais de bolinhas (...), pensam que as quantidades já não são iguais se verterem um destes copos para um pequeno frasco mais estreito e mais alto: a quantidade das bolinhas não se conserva então no decorrer dos transvasamentos. Em contrapartida, quando se formam as primeiras estruturas operatórias concretas (por volta dos 7-8 anos), a criança admitirá que a quantidade se conserva

necessariamente (...), porque as bolinhas apenas foram deslocadas e podem tornar a pôr-se como estavam dantes (reversibilidade: a constituição desta noção de conservação é assim típica de certo nível operatório. (Piaget, 1990:163)

No entanto, a idade não pode ser considerada como uma variante rigorosa e inflexível para a análise dos dados aqui obtidos:

a idade não pode de modo nenhum servir de dado rígido para se poderem extrair conclusões (...), o próprio Piaget acentua que a idade referida é só aproximada: «A particular child may pass from Stage 1 to Stage 2 (estádios pré-operatórios) at 6 years old and not necessarily at 4 or 5 years» (Ginsburg e Oppen, 1979, p.130). (Pinto, 1988: 214)

Neste âmbito, pretendemos, baseando-nos nos resultados do estudo de Sinclair e Ferreiro (1970), confirmar ou revogar as seguintes hipóteses:

1. A produção e compreensão da voz passiva serão diretamente proporcionais à evolução etária das crianças envolvidas no estudo, ou seja, serão obtidos melhores resultados nas faixas etárias mais altas.
2. Iniciar o estudo pela fase da compreensão influencia de forma positiva as respostas dadas pelas crianças na fase da produção, pois permite que esta tenha contacto direto com frases na voz passiva antes de lhe ser pedido para que as produza.
3. As frases passivas do tipo reversível, por permitirem que ambos sujeito e complemento tomem o papel de agente sem comprometerem a gramaticalidade da estrutura, serão impulsionadoras, por um lado, de respostas na fase de produção que, não correspondendo à voz passiva, também não são agramaticais e, por outro lado, de representações, na fase da compreensão, contrárias ao sentido da frase produzida.
4. O primeiro grupo da amostra, correspondente às vinte crianças do ensino pré-primário, utilizará predominantemente, como estratégia de compreensão das frases, a estratégia pragmática. Nos grupos seguintes prevemos que seja

predominante a estratégia posicional. Será também interessante verificar se existirão casos de utilização de uma estratégia morfossintática.

Assim, dividimos esta dissertação em cinco capítulos:

Considerações gerais sobre a Voz Passiva, onde será apresentada uma visão geral relativa à voz passiva: o que é, como se constrói, que tipos de passiva conhecemos, baseando-nos nos estudos de Duarte, I. (2003), Duarte, Y. (1990), Cunha (1994), Sinclair e Ferreiro (1970), Baldie (1976) e Maratsos *et al.* (1985).

A voz passiva: perspectivas sobre a sua aquisição, onde abordaremos a voz passiva numa perspectiva mais ligada à sua aquisição, focando-nos em alguns estudos de outros autores realizados até este momento.

Método e Procedimento, onde começaremos a abordar, de um modo mais direto, a componente prática desta dissertação, através da apresentação da metodologia usada para a realização do estudo em questão.

Apresentação e discussão dos resultados, que será dedicado à apresentação e discussão dos resultados verificados depois da realização do estudo. Será neste capítulo que tentaremos dar resposta às hipóteses que colocámos antes de iniciar este estudo.

Por fim, a *Conclusão*, onde nos dedicaremos à apresentação das conclusões que podem ser retiradas dos dados obtidos deste estudo, não deixando de referir o que poderá ainda ser realizado no futuro para complementar este estudo.

Considerações gerais sobre a Voz Passiva

Uma definição que nós avançaríamos para *voz passiva* seria: tipo de construção frásica em que o sujeito é aquele que sofre ou recebe a ação.

Vejam-se os seguintes exemplos, que fazem parte da componente prática deste estudo:

(1) O cão seguiu o menino.

(2) O menino foi seguido pelo cão.

O que distingue (1) de (2) é o modo como é perspectivada a situação descrita pelas frases. Apesar de descreverem sensivelmente a mesma situação, a frase ativa e a frase passiva apresentam-se estruturalmente diferentes, sendo que a primeira focaliza o elemento na frase com o papel temático externo (*cão*) e a segunda focaliza o elemento com papel temático interno (*menino*).

Duarte, I. (2003: 521) faz a distinção, para o português, entre três tipos de frases passivas: sintáticas, de *–se e adjetivais*:³

a) Frases Passivas Sintáticas

A autora descreve estas frases como sendo aquelas que se relacionam de uma forma sistemática com as frases ativas, forma essa que se pode descrever do seguinte modo:

*(i) o constituinte com a relação gramatical de sujeito da passiva, tem, na ativa correspondente, a relação gramatical de objecto directo; (ii) o constituinte introduzido pela preposição por, a que chamaremos **sintagma por**, tem, na ativa correspondente, a relação gramatical de sujeito; (iii) existe constância de papel temático entre sujeito da passiva e objecto directo da activa correspondente; (iv) ocorre na passiva uma forma do auxiliar ser, ausente da ativa correspondente, seguida de uma forma participial; (v) a forma participial presente na passiva concorda em género e número com o sujeito.* (Duarte, I. 2003: 522)

³ Neste estudo serão apenas usadas frases passivas sintáticas (Duarte 2003), tendo em conta o seu carácter sistemático e a escolha de Sinclair e Ferreiro, nas quais nos baseamos.

b) Frases Passivas de –se

Segundo a mesma fonte, nas passivas de –se, como a que vemos em (3), contrariamente ao que se verifica nas passivas sintáticas, «o argumento interno directo tem obrigatoriamente traços de terceira pessoa gramatical» (Duarte, I. 2003: 531)

(3) Os artigos publicaram-se propositadamente no último número da revista. ⁴

c) Frases Passivas Adjetivais

Estas passivas, segundo Duarte, I. (2003), são caracterizadas por ocorrerem em construções com verbos copulativos, como *estar*, *ficar*, entre outros e pela forma participial nelas presente ser um adjectivo. «As passivas adjectivais focalizam o estado resultante da transição sofrida» (Duarte, I. , 2003: 535):

(4) A cidade ficou destruída. ⁵

Relativamente à função da voz passiva, Duarte, Y. (1990: 163) propõe que «as construções passivas do português e do inglês manifestam como função básica a detematização do Sujeito/Agente», que inclui «não apenas a detematização por meio da omissão do agente, mas também a detematização por meio da recodificação do agente».

Mas o que motiva o uso da passiva? Cunha (1994) propõe que esta motivação é discursiva e que não está relacionada com fatores sintáticos, mas sim com o grau de topicalização dos argumentos interno e externo: paciente e agente, respetivamente.

Para além das distinções entre os vários tipos de passivas referidos anteriormente, há ainda outras formas de diferenciar tipologias de frases passivas. Sinclair & Ferreiro (1970) na investigação que tomamos como base para a realização do nosso estudo, referem a distinção entre passivas reversíveis, não reversíveis e intermediárias.

⁴ Exemplo retirado de Duarte (2003)

⁵ Exemplo retirado de Duarte (2003)

Entende-se por reversíveis as estruturas passivas onde o sujeito da passiva e o objeto podem ser intercambiados, mantendo uma construção gramatical do ponto de vista sintático e semântico, e.g. *a menina foi empurrada pelo menino* -> *o menino foi empurrado pela menina*.

Uma frase passiva não reversível corresponde a uma estrutura que não permite que esse intercâmbio ocorra sem que comprometa a gramaticalidade da frase, e.g. *o copo foi empurrado pelo menino* -> * *o menino foi empurrado pelo copo*.

As passivas intermediárias correspondem a frases que não podem ser classificadas nem como reversíveis nem como não reversíveis, pois o contexto em que são formuladas, condiciona a sua reversibilidade, ou seja, a mesma frase intermediária pode ser considerada reversível num contexto favorável a essa situação, mas, ser considerada não reversível, num outro contexto diferente, e.g. *o menino foi empurrado pelo carro*.

Acreditamos que a reversibilidade ou não reversibilidade de um frase está relacionada com a natureza do verbo presente na frase e com a natureza do sujeito e do objeto direto.

Baldie (1976) considera, para o seu estudo, a existência, para além de passivas reversíveis e não reversíveis, de passivas sem agente (*agentless passive*). Estas passivas resultam da omissão do agente ou objeto da passiva, e.g. *a menina foi empurrada*.

Para além dos tipos de passivas referidas, gostaríamos ainda de mencionar a diferença entre passivas com verbos de ação e passivas com verbos mentais. Esta terminologia foi usada por Maratsos *et al.* (1985) no seu estudo acerca das restrições semânticas nas passivas para as crianças. Para exemplificar estas duas tipologias, os autores exemplificam uma passiva de ação com a frase *Superman was held by Batman* e uma passiva de verbo mental com a frase *Goofy was liked by Donald*. (Maratsos *et al.*, 1985: 3)

A voz passiva: perspectivas sobre a sua aquisição

«It is well known that passives are generally more difficult to understand than actives, and that mastery of the passive is developmentally later than that of the active (e.g. Baldie, 1976)». (Sudhalter & Braine, 1985: 455)

Na perspectiva de Sinclair e Ferreiro (1970), «*le mode passif doit être considéré comme une structuration abstraite, et qu'un sujet qui possède cette structuration devrait être en mesure de comprendre toute phrase passive, avec les limitations habituelles en ce que concerne longueur, lexèmes, etc., même s'il n'a jamais entendu cette phrase auparavant*», o que significa que a passiva é entendida como uma estruturação abstrata e que, para as autoras, um sujeito que possua essa estruturação deveria ser capaz de compreender todas as frases passivas, com as limitações habituais no que diz respeito ao comprimento de frase, lexemas, etc., mesmo que nunca as tenha ouvido antes.

Baldie (1976), num estudo também relativo à aquisição da voz passiva, admite a avaliação dos seus resultados de acordo com esta visão de Sinclair e Ferreiro, ou seja, discute-os considerando que uma produção ou compreensão correta da passiva pode ser evidência de que o sujeito possui essa estrutura abstrata, isto é, que já adquiriu a capacidade de produzir e/ou compreender estruturas passivas. Nessa perspectiva, Baldie (1976: 338) concluiu que 80% das crianças entre os 7;6 – 7;11 (numa amostra de 100) eram capazes de produzir frases passivas e a totalidade delas era capaz de compreendê-las e repeti-las.

Este mesmo estudo (Baldie 1976) defende que uma aquisição perfeita da produção da voz passiva é atingida aos 9;0 – 9;5 anos, da compreensão aos 6;6 – 7;6 anos e da repetição aos 4; 9 anos.

Seguindo este ponto de vista, e tendo em conta que o nosso estudo foi aplicado a crianças entre os 4;5 e os 9;1 anos, podemos admitir que todas as crianças serão capazes de repetir frases passivas e que há pouca probabilidade de alguma delas ter adquirido já a produção da passiva. Quanto à compreensão, segundo estes dados, esta estará perfeitamente adquirida no segundo grupo de crianças com que iremos trabalhar (1º ano do 1º ciclo do ensino básico).

Gabriel (2003), num artigo intitulado “Mecanismos cognitivos envolvidos na aquisição e processamento de construções passivas” expõe e explora algumas das teorias acerca do modo como se processa a aquisição da voz passiva: *as hipóteses continuísta e*

maturacional (Gabriel, 2003: 91-92); *as hipóteses conservadora e produtiva* (Gabriel, 2003: 92); *a abordagem funcionalista e o modelo de competição* (Gabriel, 2003: 92-93); *o paradigma conexionista* (Gabriel, 2003: 93).

As hipóteses continuísta e maturacional: estas duas hipóteses acreditam que a criança nasce dotada de (1) um conjunto de princípios (conhecidos como Gramática Universal) e (2) lugares onde pode ocorrer variação (parâmetros a serem ajustados). No entanto, as duas hipóteses diferem no modo como se processa a aprendizagem.

A hipótese continuísta acredita que o processo de aprendizagem é fixo, nunca sofrendo alterações durante o desenvolvimento infantil.

A hipótese maturacional, por outro lado, defende que «os princípios formais disponíveis para a criança não são constantes durante o desenvolvimento, uma vez que certos princípios amadurecem» (Gabriel 2003: 91).

(Gabriel, 2003: 91) refere que Borer & Wexler (1987) utilizaram dados de aquisição de passivas em inglês e hebreu para demonstrar estas duas hipóteses, e que os autores concluíram que «a operação que gera passivas adjetivas amadurece antes da operação que gera passivas verbais». Gabriel menciona ainda o estudo de Demuth (1989) que discute a hipótese maturacional através da análise de dados da aquisição de passivas em sesotho (uma língua bantu). Nesta língua, as passivas verbais são adquiridas por volta dos 2;8 anos e, por isso, põem em causa a hipótese maturacional: «ou as crianças falantes de inglês e hebreu na verdade adquirem a habilidade para construir passivas verbais em estágios precoces do desenvolvimento da linguagem e seu uso é inibido por algum fator não maturacional, ou a aquisição de passivas verbais não é determinada pela maturação» e, pois, segundo Demuth, «está implícito na hipótese maturacional que a ativação de um dado princípio gramatical deva exibir aproximadamente o mesmo tempo de maturação em todos os indivíduos da espécie humana» (Gabriel, 2003: 91).

As hipóteses conservadora e produtiva (limitada): Pinker *et al.* (1987, cit. por Gabriel 2003: 93) formulam três hipóteses para a aquisição de passivas.

A hipótese conservadora defende que as crianças apenas usam frases passivas que já ouviram anteriormente, a hipótese produtiva, por outro lado, defende que as crianças possuem a capacidade de aplicar a regra de produção das passivas a todos os verbos transitivos e, por fim, a hipótese produtiva limitada acredita que as crianças «aplicariam a regra de apassivação

a verbos que obedecem a certas limitações semânticas que distinguem verbos apassiváveis de verbos não-apassiváveis» (Gabriel, 2003: 92).

(Gabriel, 2003: 92) menciona ainda que os autores referidos acabaram por descartar a hipótese conservadora, depois de realizarem alguns estudos experimentais, pois observaram que a fala das crianças possuía criatividade, que era manifestada através da produção de erros, concluindo assim que «as crianças utilizam a regra de produção de passivas de forma produtiva, mas que ao mesmo tempo mostram-se sensíveis ao mapeamento entre papéis temáticos e funções gramaticais dentro das subclasses verbais (verbos de ação e não-ação, por exemplo)».

A abordagem funcionalista e o modelo de competição: o modelo de competição de Bates & MacWhinney (1989) defende a existência de princípios universais linguísticos derivados de propriedades universais da mente humana. Este modelo procura explicar a gramática com base no conceito de cognição. «Os autores acreditam no caráter inato da linguagem, mas são cépticos quanto ao nível de especificidade de domínio necessário para dar conta das estruturas e da aquisição das línguas naturais» (Gabriel, 2003: 93).

O paradigma conexionista: defende que a aprendizagem se baseia em processos associativos envolvendo pesos sinápticos modificáveis e conexões entre redes de unidades computacionais simples. A pesquisa conexionista é feita através de modelos computacionais que procuram simular o comportamento observado empiricamente.

Em 1987, Pinker, Lebeaux e Frost estudaram a produtividade e as restrições na aquisição da passiva. Nesse estudo concluíram que:

- 1) As crianças são produtoras de voz passiva (Pinker *et al.*, 1987: 241);
- 2) Aprender formas passivas e ativas a partir do *input* é mais fácil do que criá-las produtivamente (Pinker *et al.*, 1987: 241);
- 3) A regra de passivização usada pelas crianças é sensível à relação entre papéis temáticos e funções gramaticais nas subclasses de verbos (Pinker *et al.*, 1987: 242);
- 4) As crianças tendem a passivar verbos não ativos menos produtivamente do que verbos ativos (Pinker *et al.*, 1987: 243).

Em 1990, Gordon e Chafetz afirmam que «while there may be some class-based constraints on children's passive rules, such constraints may not be directly related to the Maratsos effect⁶. Verb-based factors, on the other hand, appear to play a significant, if not complete, role in limiting children's comprehension of non-actional passives».

Maratsos *et al.* (1985: 185) referem que a partir do seu estudo puderam verificar a importância que o método de estudo tem nos resultados obtidos e na performance das crianças:

... our studies illustrate how easily actual performance is perturbed by variations in method. For preschoolers, verbal questioning methods produced means of around 0.66-0.67 for the action verb passives. The same age group children performed in the range 0.84-0.91 when pictures were used instead. For mental verbs this ease of methodological perturbations was even greater. The means ranged from 0.40 (below chance) to 0.5 for 5-years-old in the verbal questioning versus picture methods. Even within the same method (picture choice), with the same stimuli, competence ranged from 0.37 (below chance) to 0.65 (marginally above chance) as a result of simple different arrangements of stimulus orders. Also, the accuracies of the different mental verbs were homogeneous in the verbal questioning task, but heterogeneous in the picture task.

São vários os estudos (ver por exemplo Sinclair & Ferreiro, 1970; Baldie, 1976; Afonso, 2011) que referem a importância da distinção entre passivas reversíveis e não reversíveis aquando da realização de um estudo acerca da aquisição da voz passiva.

As passivas reversíveis suscitam mais dificuldades para as crianças (Afonso, 2011: 16) e, por isso, a sua compreensão é adquirida mais tarde, comparativamente à compreensão das passivas não reversíveis. É comum que as crianças mais novas interpretem passivas reversíveis como orações ativas (Sudhalter & Braine, 1985: 456).

Rubin (2009) estudou a voz passiva em crianças de 3 e 4 anos de idade. O autor refere que vários estudos feitos sob a temática da aquisição da passiva não são conclusivos em

⁶ «The Maratsos Effect accounts for the greatest difficulty met by young children with passives involving psychological non-actional verbs in comparison to actional verbs» (Vender, 2011:63). Esta designação surgiu a partir de um estudo realizado por Michael Maratsos, Dana Fox, Judith Becker e Mary Chalkley (1985), intitulado de *Semantic restrictions on children's passives*.

relação ao momento em que a passiva é adquirida, pois alguns acreditam que as crianças pequenas são capazes de produzir e compreender passivas, mas outros defendem que a passiva tem uma aquisição tardia. A partir do seu estudo, Rubin (2009: 444) afirma que chegou a duas conclusões diferentes relativas ao momento em que a passiva é adquirida: enquanto os resultados da análise de um grupo sugerem que a passiva é adquirida tardiamente, a análise individual sugere que algumas crianças pequenas já adquiriram a voz passiva.

Método e Procedimento

Para a realização deste estudo, como já referimos, foi utilizada uma amostra de sessenta indivíduos, que podemos dividir em três grupos:

Grupo 1: vinte crianças do segundo ano do ensino pré-escolar, com idades compreendidas entre os 4,5 e os 5,4 anos, o que significa que a média de idades neste grupo é de 4,95 anos.

Grupo 2: vinte crianças do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 6,5 e os 7,4 anos, o que significa que a média de idades neste grupo é de 6,95 anos.

Grupo 3: vinte crianças do terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 8,6 e os 9,1 anos, o que significa que a média de idades neste grupo é de 8,85 anos.

Tabela 1 - Identificação da amostra

Grupo de sujeitos	N	Ano de escolaridade	Variação etária	Média etária	Nº de sujeitos do sexo masculino	Nº de sujeitos do sexo feminino
1	20	2º ano do ensino pré-escolar	4,5 – 5,4	4,95	12	8
2	20	1º ano do 1º ciclo do ensino básico	6,5 – 7,4	6,95	9	11
3	20	3º ano do 1º ciclo do ensino básico	8,6 – 9,1	8,85	14	6

Como obtivemos mais autorizações do que aquelas que eram necessárias para a realização do estudo (20 para cada grupo), tivemos de proceder à sua seleção. No grupo 1 a seleção foi feita aleatoriamente pelas educadoras, conforme a disponibilidade de cada criança para abandonar as atividades que estavam a fazer. Nos grupos 2 e 3 fizemos a seleção segundo o critério da idade, para que o grupo fosse mais homogéneo e a variação etária também fosse a menor possível.

Em relação à classificação sociodemográfica dos indivíduos, podemos unicamente referir que frequentam colégios privados em zonas urbanas desenvolvidas, no Grande Porto.

Objetos necessários para o procedimento:

Conjunto de brinquedos e outros objetos dispostos desordenadamente na mesa, sendo estes dois bonecos (que representavam uma menina e um menino), um cão de peluche, um fósforo, uma folha de papel e uma esponja.

A opção por este meio de obter a produção e compreensão por parte das crianças de um modo apoiado não só no conteúdo verbal está relacionado com o método clínico revisto de Piaget. Este método consiste no uso de uma estratégia que se apoia em objetos concretos, de modo a que a criança não imagine os eventos pretendidos para o caso baseada apenas em descrições verbais, e ao mesmo tempo de maneira a permitir que esta se expresse por manipulação dos objetos, e não apenas através da linguagem. (Ginsburg & Oppen, 1979: 114)

Em suma, «the revised clinical method involves posing questions concerning concrete materials; allowing the child to “answer” by manipulating the materials, if this is at all possible; introducing counter-arguments; and (...) stating questions and pursuing answers in a flexible and unstandardized way» (Ginsburg & Oppen, 1979: 115)

Material: Foram utilizadas as seguintes frases no estudo, construídas a partir dos verbos *empurrar*, *lavar*, *seguir*, *virar* e *quebrar*:

Frases ativas reversíveis:

O menino empurrou a menina.

A menina lavou o menino.

O cão seguiu o menino.

A menina virou o menino.

Frases ativas não reversíveis:

O menino empurrou o copo.

A menina virou o copo.

A menina virou o papel.

O menino quebrou o fósforo.

O menino lavou o copo.

Frases passivas reversíveis:

A menina foi empurrada pelo menino.

O menino foi lavado pela menina.

O menino foi seguido pelo cão.

O menino foi virado pela menina.

Frases passivas não reversíveis:

O copo foi empurrado pelo menino.

O copo foi virado pela menina.

O papel foi virado pela menina.

O fósforo foi quebrado pelo menino.

O copo foi lavado pelo menino.

A escolha dos verbos, assim como dos objetos usados, foi fundamentada nas opções usadas por Sinclair e Ferreiro (1970), apesar de ter sido necessário proceder a algumas alterações.

Sinclair e Ferreiro utilizaram o seguinte conjunto de verbos transitivos: *casser*, *renverser*, *laver*, *pousser* e *suivre*. As autoras referem que é importante que as crianças estejam familiarizadas com os verbos utilizados. Em português, estes verbos corresponderiam a *quebrar*, *inverter*, *lavar*, *empurrar* e *seguir*. Optámos por substituir o verbo *inverter* pelo verbo *virar*. Esta adaptação não nos pareceu adequada, quer no sentido semântico, por não ser o mesmo que no verbo original, quer pelo facto de ser uma escolha lexical arriscada e que poderia não ser devidamente compreendida pelas crianças. Assim, apesar de não possuírem sentidos muito diferentes, consideramos que *inverter* tem um significado mais restrito de que o francês *renverser* e que *virar*, para além de nos parecer mais acessível à compreensão das crianças, nos permitiria igualmente formar o mesmo tipo de frases que formaríamos com *inverter*.

De todo o conjunto de verbos usados, são de destacar o verbo *seguir* e o verbo *quebrar*. Não é possível, por um lado, construir passivas reversíveis com *quebrar* e, por outro lado, construir passivas não reversíveis com *seguir*. Este fenómeno prende-se com o tipo de argumentos pedidos por cada um destes verbos: *seguir* requer que ambos sujeito e objeto

direto sejam substantivos animados; *quebrar* requer que apenas o sujeito da frase seja animado.

O primeiro passo do estudo passa por familiarizar a criança com todos os objetos dispostos na mesa, certificando-nos de que esta compreendeu e sabe qual o nome de cada um deles. É importante que a criança fique, de facto, familiarizada com todos os objetos, para que nas fases seguintes a identificação destes não se torne um obstáculo tanto para a produção de frases, como para a compreensão.

O estudo está dividido em três fases:

- a) Compreensão
- b) Produção
- c) Repetição

A ordem de realização destas será a apresentada anteriormente (compreensão, produção, repetição) para metade das crianças de cada grupo. A outra metade começará pela fase da produção, seguindo para a compreensão e, finalmente, para a repetição. Com esta inversão de ordem das duas fases pretende verificar-se se o contacto da criança com frases na voz passiva na fase da compreensão pode ou não influenciar a sua prestação na fase da produção.

As frases usadas em cada fase devem ser escolhidas aleatoriamente, de entre as apresentadas acima, para que o estudo seja o menos manipulado possível, e devem ser apresentadas à criança individualmente, para que ela só tenha contacto com uma frase de cada vez.

a) **Compreensão**

O experimentador começa por pedir à criança que represente, com os objetos, duas das frases na voz ativa, que diz em voz alta. De seguida, usando o mesmo procedimento, pede à criança que represente duas frases reversíveis na voz passiva e outras duas não reversíveis. Por exemplo: “mostra-me, com os brinquedos, o que acontece quando eu digo...”

Nesta fase pretendemos averiguar se a criança consegue compreender as frases e identificar qual é o sujeito e qual é o agente da passiva na ação que lhe é pedida para representar.

b) Produção

Nesta fase, o experimentador deve pedir à criança que descreva as ações que representa com os brinquedos. Por exemplo: O experimentador usa o cão e o menino e representa a frase “O menino foi seguido pelo cão” e pede à criança que descreva o que viu. De seguida, repete a mesma ação, mas pede: “Diz-me agora o que aconteceu, começando a frase por “o menino”.

O objetivo desta fase é verificar se a criança, induzida pelo pedido do experimentador para que descreva a ação começando por um elemento lexical específico, é capaz de produzir frases na voz passiva.

c) Repetição

Nesta última fase é pedido à criança que repita a frase dita pelo experimentador e, de seguida, que volte a fazer o que foi executado na fase *compreensão*. Ou seja, a criança deve repetir a frase e representar com os brinquedos o que nela é descrito.

Devem ser utilizadas as mesmas quatro frases na voz passiva (duas reversíveis e duas não reversíveis) usadas na fase *compreensão*.

Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentaremos, recorrendo ao uso de tabelas, os resultados apurados do estudo realizado.

Em primeiro lugar, apresentamos uma lista que mostra todo o tipo de expressões verbais usadas pelas crianças, nos casos em que estas não recorriam aos verbos apresentados anteriormente.

Estes dados serão importantes para perceber alguns dos exemplos que poderão ser usados durante este trabalho.

Expressões verbais utilizadas pelo primeiro grupo:

Seguir: Ir (atrás); Andar (atrás/com); Passear

Virar: Deitar (ao chão); Rodar; Entornar; Tocar (em); Estar (“estava enroladinho”); Mudar; Dar (a volta / uma roda); Dobrar; Escrever (o papel);

Lavar: Limpar; Dar banho

Quebrar: Partir; Estragar

Empurrar: Cair; Andar

Expressões verbais utilizadas pelo segundo grupo:

Seguir: Ir (atrás); Estar (à frente/atrás); Perseguir; Correr; Andar (atrás/com); Fugir

Virar: Ler (o papel); Estar (escrito); Deitar (ao chão); Ser (“foi caído”); Rodar; Partir; Girar; Atirar; Entornar

Lavar: Esfregar; Limpar; Dar banho

Quebrar: Partir

Empurrar: Cair; Virar, Arrastar

Expressões verbais utilizadas pelo terceiro grupo:

Seguir: Ir (atrás); Estar (à frente/atrás); Perseguir; Andar (atrás/com); Fugir; Passear

Virar: Rodar; Entornar; Tocar (em); Dar (a volta / uma roda); Encontrar-se

Lavar: Esfregar; Limpar; Dar banho

Quebrar: Partir;

Empurrar: Cair; Atirar

Esta lista de verbos mostra-nos que a quantidade expressões verbais usadas para substituir os originais não varia muito entre os grupos. Verifica-se também que *seguir* e *virar* foram os verbos que apresentaram mais variações.

Resultados gerais de cada fase

Nas tabelas seguintes, correspondentes aos resultados apurados no estudo, os indivíduos de cada grupo da amostra estão nomeados de um a dez, sendo o número *um* o mais novo do grupo e o número *dez* o mais velho. Os números apresentados a negrito correspondem aos indivíduos que começaram a experiência pela fase da compreensão; os restantes correspondem aos que iniciaram pela produção.

Do mesmo modo, as frases usadas em cada fase estão representadas pela letra inicial do nome dessa fase, *C* (compreensão), *P* (produção) ou *R* (repetição) seguida de um número que pode ir até seis na fase da compreensão e até quatro na fase da produção. No caso da fase da repetição, cada frase corresponderá a duas numerações, $R_{x,1}$ e $R_{x,2}$ (sendo x o número representativo de uma só frase), correspondendo a primeira para a repetição oral da frase que é pedida à criança e a segunda para a repetição do que foi executado na fase da compreensão.

As percentagens aqui representadas foram arredondadas para zero casas decimais.

Resultados da fase compreensão

Tabela 2 - Resultados da fase compreensão no primeiro grupo da amostra

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
1	A	A	A	B	A	A
2	A	B	C	C	A	C
3	A	A	B	B	A	C
4	B	A	B	A	B	B
5	A	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	A
9	A	A	A	B	A	A
10	A	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	A
12	A	A	A	B	A	A
13	A	A	A	B	A	B
14	A	A	B	A	A	A
15	A	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	A
17	A	A	A	B	A	A
18	A	A	A	A	A	A
19	A	A	A	B	A	A
20	A	A	B	A	A	A

Legenda:

A – Compreende a frase e representa-a de modo correto.

B – Não compreende a frase e representa-a de modo incorreto.

C – Não compreende a frase e não a representa.

C1, C2 - Correspondem às duas frases na voz ativa usadas na fase **compreensão**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança.

C3, C4, C5, C6 – Correspondem às quatro frases passivas usadas na fase **compreensão**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança (respetivamente: duas passivas reversíveis e duas passivas não reversíveis).

Para o primeiro grupo da amostra, num total de 120 respostas, encontramos 100 **A**, 16 **B** e 4 **C**. Isso significa que 83% das representações da amostra deste grupo foram realizadas corretamente, mostrando que os indivíduos compreenderam o sentido das frases correspondentes a essa percentagem.

No que diz respeito às representações das frases ativas verificamos que estas não representaram grande dificuldade de compreensão para as crianças, pois apenas duas representações foram feitas incorretamente. Por exemplo, a criança representada acima com o número **4**, depois de ouvir a frase “O cão seguiu o menino”, tentou representá-lo pegando apenas no cão e simulando que ele estava a mover-se, não tendo, assim, identificado o outro interveniente da ação.

Ao analisarmos apenas os resultados obtidos aquando do uso das frases na voz passiva, verificámos que, num total de 80 respostas, 14 foram **B**, 4 foram **C** e as restantes 62 (27 para as passivas reversíveis e 35 para as passivas não reversíveis) foram **A**. Podemos então considerar que 78% das respostas dadas pelas crianças do primeiro grupo da amostra mostram que estas são capazes de compreender frases produzidas na voz passiva.

De entre as representações feitas incorretamente, destacam-se aquelas em que os intervenientes foram trocados, ou seja, onde a criança inverte os papéis de sujeito e agente. Veja-se o exemplo C5 onde a criança **4** simula uma ação onde o copo empurra o menino depois de ouvir a frase “O menino empurrou o copo”, apesar de ser uma passiva não reversível.

Tabela 3 - Resultados da fase compreensão no segundo grupo da amostra

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
1	A	A	A	A	A	A
2	B	A	B	A	A	A
3	A	A	A	A	A	A
4	A	A	A	B	A	A
5	A	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	A
10	A	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	A
12	A	A	A	B	A	A
13	A	A	A	A	A	A
14	A	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	C	A
19	A	A	B	C	A	A
20	A	A	A	A	A	A

Legenda:

A – Compreende a frase e representa-a de modo correto.

B – Não compreende a frase e representa-a de modo incorreto.

C – Não compreende a frase e não a representa.

C1, C2 - Correspondem às duas frases na voz ativa usadas na fase **compreensão**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança.

C3, C4, C5, C6 – Correspondem às quatro frases passivas usadas na fase **compreensão**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança (respetivamente: duas passivas reversíveis e duas passivas não reversíveis).

Para o segundo grupo da amostra, num total de 120 respostas, encontramos 113 **A**, 5 **B** e 2 **C**. Isso significa que 94 % das representações da amostra deste grupo foram realizadas corretamente, mostrando que os indivíduos compreenderam o sentido das frases correspondentes a essa percentagem.

Neste segundo grupo todas as frases ativas foram bem compreendidas e, consequentemente, bem representadas.

Ao analisarmos apenas os resultados obtidos aquando do uso das frases na voz passiva, verificámos que, num total de 80 respostas, 4 foram **B**, 2 foram **C** e as restantes 74 (35 nas passivas reversíveis e 39 nas passivas não reversíveis) foram **A**. Podemos então considerar que 93% das respostas dadas pelas crianças do segundo grupo da amostra mostram que estas são capazes de compreender frases produzidas na voz passiva. As quatro representações erradas verificadas neste grupo mostram novamente casos em que a criança não consegue identificar qual dos elementos da frase é o sujeito e qual é o agente, invertendo os seus papéis, ou fazendo uma representação ambígua da frase, como a que foi feita com o exemplo “O menino foi seguido pelo cão”, em que a criança (**19**, frase C3) colocou os dois elementos (menino e cão) ao mesmo nível, movendo-os um ao lado do outro.

Tabela 4 - Resultados da fase compreensão no terceiro grupo da amostra

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
1	A	A	A	A	A	A
2	A	A	A	A	A	A
3	A	A	A	A	A	A
4	A	A	A	A	A	A
5	A	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	A
10	A	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	A
12	A	A	A	A	A	A
13	A	A	A	A	A	A
14	A	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	A	A
19	A	A	A	A	A	A
20	A	A	A	B	A	A

Legenda:

A – Compreende a frase e representa-a de modo correto.

B – Não compreende a frase e representa-a de modo incorreto.

C – Não compreende a frase e não a representa.

C1, C2 - Correspondem às duas frases na voz ativa usadas na fase **compreensão**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança.

C3, C4, C5, C6 – Correspondem às quatro frases passivas usadas na fase **compreensão**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança (respetivamente: duas passivas reversíveis e duas passivas não reversíveis).

Para o terceiro grupo da amostra, num total de 120 respostas, encontramos 119 **A**, 1 **B** e 0 **C**. Isso significa que 99% das representações da amostra deste grupo foram realizadas corretamente, mostrando que os indivíduos compreenderam o sentido das frases correspondentes a essa percentagem.

Ao analisarmos apenas os resultados obtidos aquando do uso das frases na voz passiva, verificámos que, num total de 80 respostas, 1 foi **B**, 0 foram **C** e as restantes 79 foram **A**. Podemos então considerar que 99% das respostas dadas pelas crianças do terceiro grupo da amostra mostram que estas são capazes de compreender frases produzidas na voz passiva.

Neste grupo, a única representação incorreta correspondeu a uma passiva reversível que foi representada com a inversão de sujeito e agente e aconteceu com a frase “O menino foi seguido pelo cão”.

Tal como já tínhamos mencionado anteriormente, Sinclair e Ferreiro (1970) defendem que a familiarização da criança com os verbos utilizados é muito importante para a sua compreensão. Nesse contexto, apresentamos a tabela seguinte, que é indicadora, nos diferentes grupos, do número de respostas erradas nesta fase em cada verbo.

Tabela 5 - Respostas erradas por cada verbo

Verbo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Quebrar	1	1	0
Lavar	3	0	0
Empurrar	3	0	0
Virar	5	2	0
Seguir	6	3	1

A partir desta tabela propomos que, em estruturas passivas, o verbo *seguir* foi, de entre todos os verbos, aquele que se revelou mais difícil de compreender por parte das crianças dos três grupos, enquanto *quebrar* foi o que menos dificuldade suscitou. No entanto, é importante referir que este último verbo foi substituído por “partir” quase na totalidade de vezes que foi usado no estudo, tanto pelo experimentador

como pelas crianças, especialmente no primeiro e segundo grupos. Esta substituição foi necessária várias vezes porque a maioria das crianças questionava o significado de “quebrar”. A não substituição do verbo influenciaria a compreensão das frases, ativas ou passivas, em que este estava inserido.

Tendo em conta que *seguir* é o único verbo do estudo que permite apenas construções reversíveis, tal como já tinha sido mencionado, esta tabela comprava que, tal como Afonso (2011: 16) menciona, as passivas reversíveis representam mais dificuldade para as crianças do que as passivas não reversíveis, «já que nas últimas, a interpretação é facilitada pelo contexto, uma vez que para frases como “a maçã foi comida pelo rapaz”, a alternativa “o rapaz foi comido pela maçã” não é aceitável do ponto de vista semântico. Assim, as crianças mais pequenas podem ter dificuldades na interpretação das passivas reversíveis, interpretando-as como frases activas. Deste modo, “o rapaz foi beijado pelo pai” pode ser interpretado como “o rapaz beijou o pai” (Sua-Kay & Tavares, 2006).»

Resultados da fase produção.

Tabela 6 - Resultados da fase produção no primeiro grupo da amostra

	P1	P2	P3	P4
1	B	B	B	C
2	B	B	C	C
3	C	B	B	B
4	B	B	B	B
5	C	B	B	C
6	C	C	C	C
7	C	B	B	C
8	B	B	C	C
9	B	B	B	B
10	B	B	B	B
11	B	B	B	B
12	B	B	B	B
13	C	B	B	B
14	C	B	B	B
15	B	A	A	A
16	B	B	B	C
17	B	C	B	B
18	C	B	B	B
19	B	B	B	C
20	B	B	C	C

Legenda:

A – Produz uma frase na voz passiva.

B – Não produz uma frase na voz passiva.

C – Não produz nada.

P1, P2, P3, P4 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **produção**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança (respetivamente: duas frases passivas reversíveis e duas não reversíveis).

Os resultados da fase de produção no primeiro grupo indicam que, na totalidade de respostas (80), apenas em 3 se verificou produção de frases na voz passiva, enquanto em 22 destas não houve resposta nenhuma por parte da criança. As restantes 55 equivalem a respostas que não corresponderam ao objetivo do estímulo: a produção de voz passiva. Podemos então afirmar que 4% das respostas deste grupo corresponderam a produções de frases na voz passiva.

São de destacar os casos em que a criança, quando induzida a produzir uma frase passiva, sendo-lhe indicado o primeiro elemento a dizer, começa a frase tal como lhe pedimos, hesita e depois repete a frase que tinha dito anteriormente na voz ativa. Exemplo (criança **12**, frase P2): ativa: “a menina deu banho ao menino”; passiva: “o menino... a menina deu banho ao menino”

Tabela 7 - Resultados da fase produção no segundo grupo da amostra

	P1	P2	P3	P4
1	B	C	B	B
2	A	A	A	A
3	C	C	C	B
4	B	B	C	B
5	A	A	A	A
6	B	B	B	B
7	B	B	B	B
8	B	B	B	B
9	B	B	A	A
10	C	B	C	C
11	B	B	B	B
12	C	B	B	B
13	A	B	A	B
14	B	B	B	B
15	B	B	A	A
16	C	C	C	C
17	B	B	B	B
18	A	C	C	C
19	B	C	B	B
20	B	B	B	B

Legenda:

A – Produz uma frase na voz passiva.

B – Não produz uma frase na voz passiva.

C – Não produz nada.

P1, P2, P3, P4 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **produção**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança (respetivamente: duas frases passivas reversíveis e duas não reversíveis).

Os resultados da fase de produção no segundo grupo indicam que, na totalidade de respostas (80), em 15 verificou-se produção de frases na voz passiva, enquanto em 17 destas não houve resposta nenhuma por parte da criança. As restantes 48 equivalem a respostas que não corresponderam ao objetivo do estímulo: a produção de voz passiva.

Podemos então afirmar que 19% das respostas deste grupo corresponderam a produções de frases na voz passiva.

Neste grupo foram muito comuns as respostas em que se verificava uma construção reflexa, como “o fósforo partiu-se” e “o menino virou-se”, para as frases “o fósforo foi quebrado pelo menino” e “o menino foi virado pela menina”, respetivamente.

Tabela 8 - Resultados da fase produção no terceiro grupo da amostra

	P1	P2	P3	P4
1	B	B	B	B
2	B	B	B	B
3	B	A	A	A
4	B	B	B	B
5	B	B	A	A
6	B	B	A	A
7	B	B	B	B
8	B	B	B	B
9	A	A	A	A
10	A	A	A	A
11	B	B	A	A
12	A	A	A	A
13	C	B	C	B
14	B	A	A	A
15	B	B	A	A
16	A	A	A	C
17	B	A	A	A
18	B	B	B	B
19	A	A	A	A
20	A	A	A	A

Legenda:

A – Produz uma frase na voz passiva.

B – Não produz uma frase na voz passiva.

C – Não produz nada.

P1, P2, P3, P4 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **produção**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança (respetivamente: duas frases passivas reversíveis e duas não reversíveis).

Os resultados da fase de produção no terceiro grupo indicam que, na totalidade de respostas (80), em 40 verificou-se produção de frases na voz passiva, enquanto em

3 destas não houve resposta nenhuma por parte da criança. As restantes 37 equivalem a respostas que não corresponderam ao objetivo do estímulo: a produção de voz passiva. Podemos então afirmar que 50% das respostas deste grupo corresponderam a produções de frases na voz passiva.

O tipo de respostas obtidas neste grupo que não correspondem a passiva são muito variadas, mas podemos afirmar que continuam a destacar-se as construções reflexas e as construções que descrevem uma consequência da ação descrita na ativa anteriormente, como por exemplo “o menino lavou o copo” / “o copo ficou limpo”; “o menino empurrou a menina” / “a menina caiu”.

Resultados da fase repetição

Tabela 9 - Resultados da fase repetição no primeiro grupo da amostra

	R1.1	R1.2	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2	R4.1	R4.2
1	A	B	A	B	A	A	A	A
2	A	B	A	B	A	A	A	A
3	A	B	A	B	A	A	A	C
4	A	B	A	B	A	A	A	C
5	A	A	A	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	A	A	A
8	A	B	A	A	A	A	A	A
9	A	B	A	A	A	A	A	A
10	A	A	A	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	A	A	A
12	A	A	A	A	A	A	A	A
13	A	B	A	B	A	B	A	B
14	A	B	A	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	A	A	A
17	A	B	A	B	A	A	A	A
18	A	B	A	A	A	A	A	A
19	A	A	A	B	A	A	A	A
20	A	B	A	A	A	A	A	A

Legenda:

A – Repete a frase corretamente. / Compreende a frase e representa-a de modo correto.

B – Repete a frase incorretamente. / Não compreende a frase e representa-a de modo incorreto.

C – Não repete a frase. / Não compreende a frase e não a representa.

R1.1, R2.1, R3.1, R4.1 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **repetição**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança no momento em que lhes foi pedido que repetissem a frase.

R1.2, R2.2, R3.2, R4.2 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **repetição**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança no momento em que lhes foi pedido que repetissem o efetuado na fase da compreensão.

A análise da tabela correspondente aos resultados da fase **repetição** no segundo grupo da amostra permite verificar que não existe nenhum caso de ausência de resposta ou de repetição incorreta na primeira parte desta fase e que, por isso, pode concluir-se que todas as crianças do grupo repetiram corretamente a frase que lhes foi indicada

No segundo momento desta fase, verificamos a existência de seis respostas marcadas como B e de uma marcada como C, num total de 80 respostas, o que corresponde a um total de 91% de respostas corretas, ou seja, de respostas que mostraram que a criança compreendeu a frase.

Tabela 10 - Resultados da fase repetição no segundo grupo da amostra

	R1.1	R1.2	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2	R4.1	R4.2
1	A	A	A	A	A	A	A	A
2	A	A	A	A	A	A	A	A
3	A	A	A	A	A	A	A	A
4	A	A	A	B	A	A	A	A
5	A	A	A	A	A	A	A	A
6	A	B	A	A	A	B	A	A
7	A	A	A	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	B	A	A	A
9	A	A	A	A	A	A	A	A
10	A	B	A	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	A	A	A
12	A	A	A	B	A	A	A	A
13	A	A	A	A	A	A	A	A
14	A	A	A	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	A	C	A	A
19	A	B	A	A	A	A	A	A
20	A	A	A	A	A	A	A	A

Legenda:

A – Repete a frase corretamente. / Compreende a frase e representa-a de modo correto.

B – Repete a frase incorretamente. / Não compreende a frase e representa-a de modo incorreto.

C – Não repete a frase. / Não compreende a frase e não a representa.

R1.1, R2.1, R3.1, R4.1 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **repetição**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança no momento em que lhes foi pedido que repetissem a frase.

R1.2, R2.2, R3.2, R4.2 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **repetição**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança no momento em que lhes foi pedido que repetissem o efetuado na fase da compreensão.

A análise da tabela correspondente aos resultados da fase **repetição** no segundo grupo da amostra permite verificar que não existe nenhum caso de ausência de resposta na primeira parte desta fase e que, por isso, pode concluir-se que todas as crianças do grupo repetiram a frase que lhes foi indicada, tendo existido apenas um caso em que essa repetição não foi fiel à frase correspondente, pois a criança formulou uma paráfrase da frase construída na ativa, ou seja, para “o copo foi lavado pelo menino” repetiu “o menino lavou o copo”, mantendo assim o sentido da frase, apesar de a repetição não ter estado de acordo com a frase modelo.

No segundo momento desta fase, verificamos a existência de seis respostas marcadas como B e de uma marcada como C, num total de 80 respostas, o que corresponde a um total de 91% de respostas corretas, ou seja, de respostas que mostraram que a criança compreendeu a frase.

Tabela 11 - Resultados da fase repetição no terceiro grupo da amostra

	R1.1	R1.2	R2.1	R2.2	R3.1	R3.2	R4.1	R4.2
1	A	A	A	A	A	A	A	A
2	A	B	A	A	A	A	A	A
3	A	A	A	A	A	A	A	A
4	A	A	A	A	A	A	A	A
5	A	A	A	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	A	A	A
10	A	B	A	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	A	A	A
12	A	A	A	A	A	A	A	A
13	A	A	A	A	A	A	A	A
14	A	A	A	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	A	A	A	A
19	A	A	A	A	A	A	A	A
20	A	A	A	B	A	A	A	A

Legenda:

A – Repete a frase corretamente. / Compreende a frase e representa-a de modo correto.

B – Repete a frase incorretamente. / Não compreende a frase e representa-a de modo incorreto.

C – Não repete a frase. / Não compreende a frase e não a representa.

R1.1, R2.1, R3.1, R4.1 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **repetição**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança no momento em que lhes foi pedido que repetissem a frase.

R1.2, R2.2, R3.2, R4.2 – Correspondem às quatro frases usadas na fase **repetição**, pela mesma ordem que foram apresentadas à criança no momento em que lhes foi pedido que repetissem o efetuado na fase da compreensão.

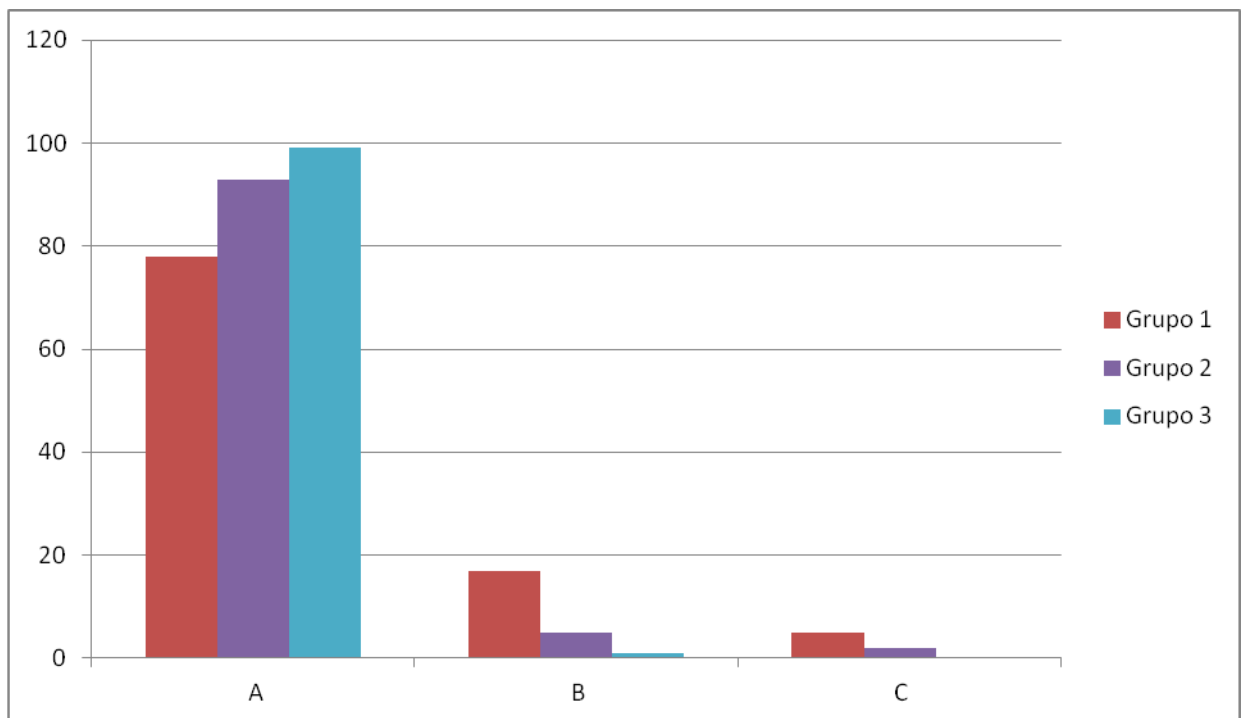
A análise da tabela correspondente aos resultados da fase **repetição** no terceiro grupo da amostra permite verificar que não existe nenhum caso de ausência de resposta na primeira parte desta fase e que, por isso, pode concluir-se que todas as crianças do grupo repetiram a frase que lhes foi indicada, não tendo mesmo existido nenhum caso em que essa repetição não foi fiel à frase correspondente.

No segundo momento desta fase, num total de 80 respostas, verificamos a existência de três respostas marcadas como B e de nenhuma marcada como C, o que corresponde a um total de 96% de respostas corretas, ou seja, de respostas que mostraram que a criança compreendeu a frase.

Os dados apresentados mostram que, nos três grupos, foram predominantes os casos em que as crianças eram capazes de compreender a voz passiva, apesar de estes acontecerem em maior número nas crianças mais velhas.

Veja-se o seguinte gráfico de barras, onde apresentamos apenas os dados obtidos na compreensão quando foram usadas frases passivas.

Compreensão de frases passivas nos três grupos:



Produção:

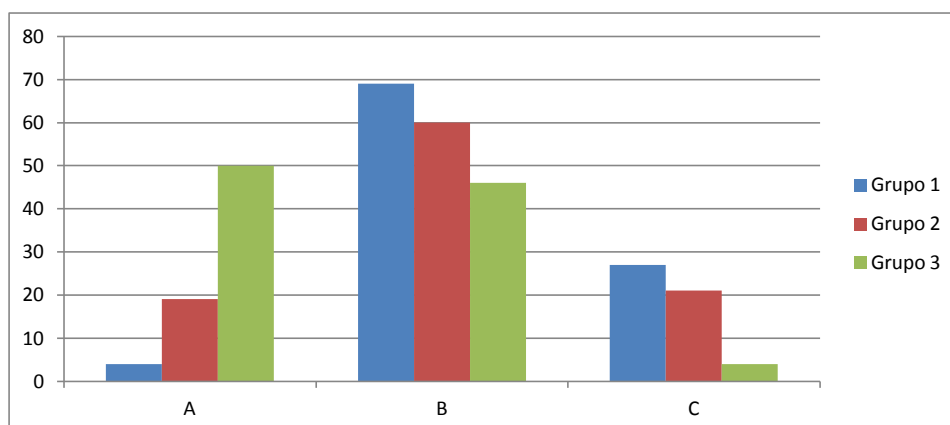
Tabela 13 - Percentagens relativas ao tipo de resposta obtida na fase da produção

Grupo	1	2	3
% de respostas classificadas como A (produz uma frase passiva)	4	19	50
% de respostas classificadas como B (produz uma frase não passiva)	69	60	46
% de respostas classificadas como C (não produz uma frase)	27	21	4

No caso da produção, os resultados obtidos são exemplificadores da diferença na quantidade de passivas produzidas nos diferentes grupos. O número de frases passivas produzidas foi maior no grupo 3, mas não ultrapassou os 50%.

O gráfico seguinte ilustra os resultados da fase da produção nos três grupos.

Produção de frases passivas nos três grupos:



Repetição:

Tabela 14 - Percentagens relativas ao tipo de resposta obtida na fase da repetição

Grupo	1		2		3	
	R	C	R	C	R	C
% de respostas classificadas como A (repete a frase corretamente / representa a frase corretamente)	100	91	99	91	100	96
% de respostas classificadas como B (repete a frase incorretamente / representa a frase incorretamente)	0	8	1	8	0	4
% de respostas classificadas como C (não repete a frase / não representa a frase)	0	1	0	1	0	0
R = Resultados do momento em que é pedida ao sujeito uma repetição da frase						
C = Resultados do momento em que é pedido ao sujeito uma representação da frase						

Repetir frases na voz passiva não revelou ser uma tarefa difícil para nenhum dos grupos. Como já referimos anteriormente, foi verificado apenas um caso de

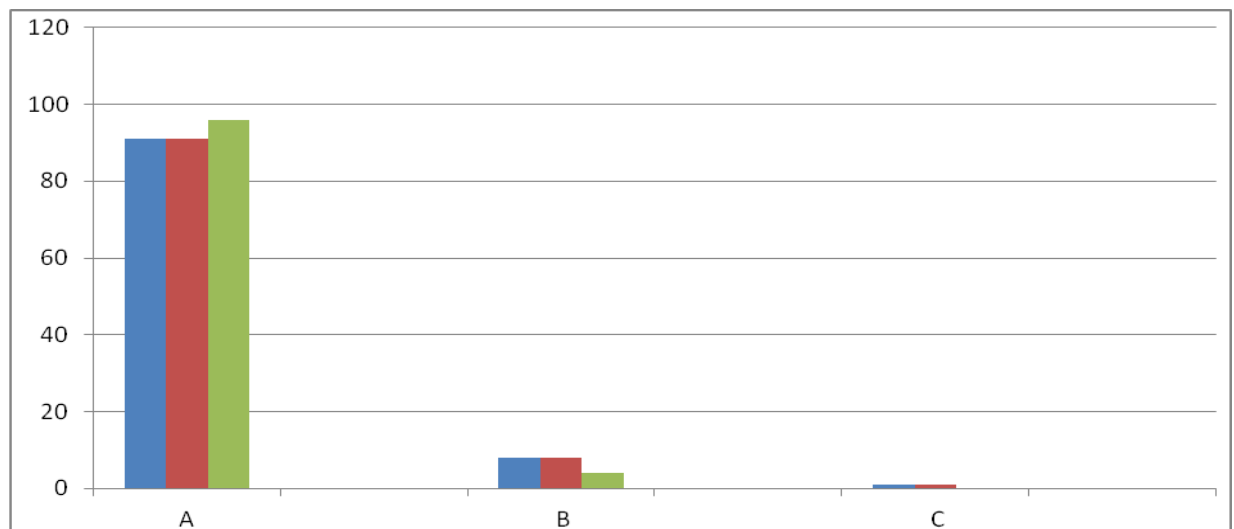
repetição incorreta, mas consideramos que esse caso não é representativo de algum indício de dificuldade por parte da criança em questão, perante a repetição de frases passivas, pois a mesma criança facilmente repetiu as três frases restantes que lhe foram ditas.

Acreditamos que para obter resultados similares aos de Sinclair e Ferreiro (1970), onde são apresentados muitos mais casos de erros na repetição de frases, o nosso estudo teria de contemplar um maior número de crianças com 4 anos de idade. Note-se que as autoras referidas estudaram 30 crianças de 4 anos. No nosso caso, para além de haver menos crianças com 4 anos, todas elas já passam dos 4;5, enquanto no estudo de Sinclair e Ferreiro a criança mais nova tinha 4;2 anos.

O mais curioso nesta fase foram os resultados para o segundo momento, em que era repetido o procedimento da fase da compreensão, pois os resultados só se mostraram melhores no primeiro grupo, o que nos leva a concluir que a repetição da frase passiva não funcionou, neste estudo, como um elemento favorável à prestação da criança na representação da frase.

Neste seguimento, veja-se o gráfico seguinte, não com os resultados do momento da repetição de passivas, mas do momento em que era pedido às crianças para voltar a representar as mesmas frases que lhes tinham sido apresentadas na fase da compreensão.

Compreensão de passivas já ouvidas e repetidas anteriormente pelas crianças:



Tipos de resposta verificados em cada fase

Ao analisar os resultados obtidos neste estudo, agrupámo-los, como já referimos, em três categorias, tendo em conta o tipo de resposta obtido: **A**, **B** ou **C**. Esta classificação permite uma visão geral dos resultados, mas estes devem ser analisados também de um modo mais pormenorizado e mais esclarecedor. É nesse âmbito que iremos especificar, de seguida, que tipos de resposta foram verificados em cada uma das categorias mencionadas. Alguns destes tipos de resposta já foram referidos na análise anterior.

Assim, para a fase da compreensão, destacamos os seguintes tipos de resposta:

A

Resposta correta:

Nesta situação, a criança identifica corretamente quais os intervenientes da ação e representa corretamente a situação que lhe foi enunciada na frase, mostrando assim que compreendeu a frase passiva.

B

Ação inversa:

Nesta situação, a criança consegue interpretar a ação descrita na frase, mas executa-a usando o agente da passiva como sujeito e vice-versa. Estes casos são uma demonstração do uso da *estratégia posicional* (Bronckart, 1980) por parte da criança. Esta estratégia consiste, como já foi referido anteriormente neste trabalho, em atribuir a um elemento um papel semântico, partindo da posição em que este se encontra na frase, não tendo em conta as suas características pragmáticas ou estruturas morfossintáticas. (Bronckart, 1980: 236)

Colocação dos dois intervenientes ao mesmo nível:

Este tipo de resposta aconteceu com o verbo *seguir*, em casos onde a frase “o menino foi seguido pelo cão” originava uma ação onde a criança colocava o menino e o cão a deslocarem-se lado a lado.

Ação totalmente diferente da que lhe foi descrita:

Este tipo de resposta descreve uma situação onde a criança consegue compreender que intervenientes estão envolvidos na ação, apesar de não ser capaz de compreender a própria ação descrita na frase. Por exemplo, a frase “o menino foi seguido pelo cão” deu origem, num dos casos, a uma ação onde a criança coloca o cão e o menino a interagirem, como se estivessem a brincar um com o outro, sem que nenhum dos dois siga o outro.

C

Ausência de Resposta:

Nestes casos, a criança não é capaz de executar qualquer ação. O mais comum é que esta fique hesitante durante algum tempo, revelando-se depois incapaz de executar o que lhe é pedido, dizendo que não sabe ou não consegue fazer.

Em relação à fase da produção, verificam-se os seguintes tipos de resposta:

A

Resposta correta:

Nesta situação a criança produz uma frase passiva que traduz corretamente a situação que lhe foi descrita com os brinquedos. Esta resposta nem sempre corresponde à frase original pensada para a ação, pois, tal como se verificou inicialmente neste trabalho, há um inúmero conjunto de expressões verbais usadas pelas crianças, e muitas vezes estas expressões traduzem situações bem distintas, mas que podem ser consideradas como uma descrição correta da ação que lhes foi apresentada. Exemplo: “o cão está a ser passeado pelo menino” (produção feita para descrever a ação que traduzia a frase “o menino foi seguido pelo cão”).

B

Repetição da voz ativa:

A criança repete a mesma frase na ativa que tinha dito antes de lhe ter sido pedido que descrevesse a ação começando por um elemento específico (o sujeito da frase passiva). Por exemplo, no caso da frase “o fósforo foi quebrado pelo menino”, uma das crianças descreve a situação dizendo “o menino partiu o fósforo” e, de

seguida, quando lhe é pedido que comece a frase por *o fósforo* diz “o fósforo... o menino partiu o fósforo”.

Ação consequente:

Nesta situação a criança produz uma frase que traduz uma ação que representa a consequência da situação verificada na frase ativa. Um dos exemplos desse tipo de construção é a frase “a menina caiu”, dita depois de “o menino empurrou a menina”, quando se pretendia que a criança produzisse uma passiva do tipo “a menina foi empurrada pelo menino”.

Utilização de uma construção reflexa:

A criança produza frases do tipo “o fósforo partiu-se” ou “a menina virou-se”. Estas construções verificam-se com os verbos *virar*, *lavar* e *quebrar*. Elas não acontecem com *seguir* e *empurrar*, pois estes verbos não permitem uma conjugação reflexa. Vejam-se os seguintes exemplos:

(1) *A menina empurrou-se.

(2) *O menino seguiu-se.

Ação inversa:

Corresponde à produção de uma frase com um sentido inverso da pretendida, como são exemplo os seguintes casos: “o menino está a partir o fósforo” → “o fósforo partiu o menino”. É interessante verificarmos que, nesta fase, mesmo as frases não reversíveis parecem ter reversibilidade para a criança.

Nova frase ativa:

Em alguns casos, verificou-se a produção de frases na voz ativa diferentes daquelas produzidas pelos sujeitos anteriormente: “o menino está com a menina e a menina está a dar banho ao menino”. Em alguns casos, estas produções na ativa originavam frases agramaticais: “copo com o menino que o menino está a lavar o copo”; “o fósforo precisou o príncipe e partiu o fósforo”.

C**Ausência de resposta:**

Esta situação descreve casos onde não se verificou nenhuma resposta por parte da criança. Tal como na fase da compreensão, os sujeitos hesitam durante algum tempo, revelando-se depois incapazes de produzir alguma frase, dizendo que não sabem ou não conseguem fazer.

Por último, na fase da repetição verificam-se as seguintes situações de resposta:

A**Repetição correta:**

Nesta situação a criança repete a frase na perfeição, sem qualquer alteração formal e/ou de sentido.

Transformação de uma passiva na ativa correspondente:

Esta situação verificou-se apenas uma vez, no segundo grupo, num caso em que a criança repetiu a frase “o copo foi lavado pelo menino” como “o menino lavou o copo”.

A alternância da ordem, no estudo, das fases Compreensão e Produção é significativa?

Para dar resposta a uma das hipóteses que colocámos na introdução deste trabalho, analisámos os dados obtidos numa perspetiva de comparação entre as respostas dos sujeitos que começaram o estudo pela produção e as respostas dos sujeitos que começaram pela compreensão.

Vejamos então a tabela 15, onde apresentamos, de entre todas as produções na passiva conseguidas por cada grupo, qual a percentagem dessas produções que foi conseguida por crianças que começaram pela produção e qual a que foi conseguida por crianças que começaram pela compreensão.

Estas percentagens foram calculadas dividindo o nº de passivas conseguidas começando por uma fase específica pelo nº total de passivas desse grupo.

Exemplo: no terceiro grupo o total de frases produzidas na passiva foi de 40 e o total de frases produzidas na passiva por sujeitos que começaram a experiência pela compreensão foi de 26. Assim, dividindo 26 por 40, obtemos a percentagem de 65% ($26/40=0,65$), que corresponde à percentagem de passivas que foram produzidas por sujeitos que começaram o estudo pela fase da compreensão.

Na coluna da esquerda encontra-se a percentagem de produções na voz passiva realizadas por sujeitos que começaram pela produção; na coluna da direita a percentagem relativa às produções, na passiva, realizadas por sujeitos que começaram pela compreensão.

Tabela 15 - Valores relativos à percentagem de frases passivas que foi realizada por crianças que começaram o estudo pela produção e à percentagem de frases passivas que foram produzidas por aqueles que começaram pela compreensão

	Das quais começaram o estudo pela produção:	Das quais começaram o estudo pela compreensão:
Grupo 1	0% (0/3)	100% (3/3)
Grupo2	13% (2/15)	87% (13/15)
Grupo 3	35% (14/40)	65% (26/40)

Os dados da tabela mostram que, tal como tínhamos previsto, o facto de as crianças terem um primeiro contacto com frases passivas através da fase da compreensão influencia positivamente a sua prestação no momento da produção.

Estas percentagens mostram que, em todos os grupos, as crianças que começaram pela fase da compreensão foram aquelas que mais frases passivas produziram.

Verifica-se também que a diferença de percentagens entre a coluna esquerda e a direita vai diminuindo progressivamente do grupo 1 até ao grupo 3. Interpretamos isto como um indício de que à medida que avançamos na idade da criança, mais facilmente esta produz frases passivas, mesmo nos casos onde não houve um contacto prévio com estas. Seria interessante explorar melhor esta questão, estudando crianças mais velhas e procurando perceber se estas duas percentagens se igualavam e, em caso positivo, em que idades isso aconteceria.

Se, tal como Baldie (1976), contabilizarmos não o número de passivas compreendidas e/ou produzidas, como temos vindo a fazer, mas o número de crianças que compreenderam e/ou produziram pelo menos uma passiva, acreditando que essas serão crianças que já adquiriram o processo da transformação da passiva na sua compreensão e/ou na capacidade de

a produzirem, verificamos que, no caso da compreensão, todas as crianças dos três grupos foram capazes de compreender pelo menos uma das quatro frases passivas que lhes foram apresentadas. Isto significa que o nosso estudo verifica que, a partir dos 4;5 anos, as crianças já são capazes de compreender frases na voz passiva.

No caso da produção, os resultados são bastante diferentes. Vejamos a seguinte tabela, com a percentagem de crianças, em cada grupo, que produziu estruturas passivas:

Tabela 16 - Número de crianças que produziu voz passiva e respetiva percentagem

	Crianças que produziram pelo menos uma frase na voz passiva:
Grupo 1	1 criança = 5%
Grupo 2	6 crianças = 30%
Grupo 3	12 crianças = 60%

Podemos ir ainda mais longe e, mais uma vez, comparar nesta perspetiva as respostas das crianças que começaram o estudo pela produção com as respostas das restantes crianças, que começaram pela compreensão.

Na seguinte tabela, desdobramos os valores que nos indicam o nº de crianças capazes de produzir (pelo menos) uma frase passiva, referindo que valor corresponde a crianças que começaram pela produção e que valor corresponde a crianças que começaram pela compreensão.

Tabela 17 - Número de crianças capazes de produzir, pelo menos, uma frase passiva

	Total	Das quais começaram o estudo pela produção:	Das quais começaram o estudo pela compreensão:
Grupo 1	1	0	1
Grupo 2	6	1	5
Grupo 3	12	5	7
Total	19	6	13

Traduzindo esta tabela em percentagem, obtemos os seguintes resultados:

Tabela 18 - Percentagem do número de crianças capazes de produzir, pelo menos, uma frase passiva

	Das quais começaram o estudo pela produção:	Das quais começaram o estudo pela compreensão:
Grupo 1	0% (0/1)	100% (1/1)
Grupo 2	17% (1/6)	83% (5/6)
Grupo 3	42% (5/12)	58% (7/12)
Total	32% (6/19)	68% (13/19)

A análise das tabelas anteriores mostra-nos, mais uma vez, que a fase da compreensão é certamente uma influência positiva nos resultados da fase da produção.

68 por cento das crianças que produziram passiva começaram o estudo pela fase da compreensão e, se analisarmos individualmente cada grupo, verificamos que estes resultados são mais notórios nas crianças mais novas. No grupo 1, a totalidade de crianças produtoras de

passiva (neste caso, apenas uma) começou o estudo pela compreensão e, no grupo 2, o mesmo aconteceu com 83% das crianças que produziram passiva. No caso do grupo 3, a diferença é mais discreta, mas não deixa de existir: 58% da totalidade de crianças que produziu pelo menos uma passiva começou o estudo pela compreensão, sendo que as restantes 42% começaram pela produção.

Estratégias de aquisição de linguagem verificadas durante o estudo

Relativamente às estratégias de aquisição de linguagem usadas pelas crianças durante o estudo, observámos que a estratégia posicional (Bronckart, 1980) foi a predominante no primeiro grupo, contrariamente ao que prevíamos na introdução deste trabalho. Foi também interessante verificar que as estratégias morfossintáticas (Bronckart, 1980) predominam a partir do segundo. Podemos verificar isso facilmente pelos resultados da fase compreensão, no que diz respeito às frases passivas, pois só o uso destas estratégias explica a compreensão de frases na passiva, uma vez que a estratégia posicional faria com que a criança considerasse apenas a ordem dos elementos na frase (Bronckart, 1980:236) e, consequentemente, que fizesse uma interpretação inversa da frase.

O papel do domínio das transformações

Por fim, não pudemos deixar de observar a influência que as noções gramaticais obtidas pelas crianças através da escolaridade têm na capacidade de interpretação de transformações que estas possuem. No entanto, os dados obtidos mostram que nem todas as crianças com mais de 7 anos aqui estudadas dominam estas transformações ao nível da produção, apesar de esta idade estar inserida no estágio das *operações concretas* (Piaget & Inhelder, 1997). No grupo 3, onde todas as crianças tinham uma idade igual ou superior a 8 anos, apenas 12 das 20 crianças produziram frases passivas. Por outro lado, os resultados relativos à compreensão são, como já verificámos, bem distintos: quase a totalidade das crianças, a partir dos 6;5 anos (grupos 2 e 3) foi capaz de compreender a transformação inerente às frases passivas que tiveram de representar. Não podemos, no entanto, considerar que estes resultados sejam identificativos de um domínio, por parte das crianças envolvidas, das transformações verbais, pois os resultados não foram assim tão diferentes para as crianças

de 4 e 5 anos (relembramos que 78 % das crianças deste grupo foi capaz de compreender frases passivas).

Para terminar, parece-nos relevante lembrar o que referimos no início deste trabalho, relativamente à familiarização da criança com o modo de funcionamento da linguagem oral, pois consideramos que este seja um potencial fator distintivo do nível de aquisição verificados aqui em algumas crianças: No entanto, não podemos esquecer-nos de que «cada ser humano é único e é essa particularidade que o faz jogar diferentemente com as imposições do meio, aplicando-lhe a leitura que lhe é possível» (Pinto, 2009: 113)

Conclusões

O estudo apresentado nesta dissertação de Mestrado pretendeu analisar o fenómeno da aquisição da passiva, nomeadamente da sua compreensão, produção e repetição, em crianças com idades que variavam entre os 4;5 e os 9;1 anos de idade, a frequentar o segundo ano do ensino pré-primário, o primeiro e terceiro anos do ensino básico.

Os resultados procedentes do estudo permitiram-nos retirar variadas conclusões:

1. Tanto a produção como a compreensão de passivas mostraram melhores resultados nas crianças mais velhas.

Se analisarmos os resultados partindo das crianças mais novas até às crianças mais velhas verificamos que os resultados apresentam uma melhoria progressiva. É, por isso, claro que a idade é um fator importante para a prestação das crianças no que toca à produção e compreensão de passivas. Não mencionamos o mesmo para o caso da repetição, pois os nossos resultados foram praticamente constantes ao longo do estudo.

2. A partir dos 4;5 anos as crianças já são capazes de compreender a voz passiva.

Foram muito poucos os casos, mesmo nas crianças mais novas, em que se verificou uma não compreensão de estruturas passivas. Os resultados dos três grupos, que nos indicam que todas as crianças foram capazes de compreender pelo menos uma frase passiva, tendo em conta os verbos usados, levam-nos a acreditar que a compreensão é adquirida antes dos 4 anos, apesar de reconhecermos que seria necessário aplicar o estudo a crianças um pouco mais novas para perceber mais claramente em que idade esta é adquirida, pois nada nos indica que não obteríamos resultados semelhantes na faixa dos 3 anos.

3. A produção da passiva é adquirida mais tardiamente do que a compreensão.

Os resultados para a fase da produção revelam uma percentagem muito pequena (4%) de frases passivas produzidas no primeiro grupo da amostra. Nesse sentido, acreditamos que a capacidade de produção da voz passiva acontece mais tarde do que a capacidade para compreendê-la. No entanto, não consideramos que os resultados obtidos nos permitam

identificar a partir de que momento as crianças são capazes de produzir voz passiva, mas encontrámos, contudo, um caso em que uma criança de 5 anos produziu corretamente uma frase passiva.

Estes resultados levam-nos a acreditar que é difícil associar uma faixa etária correspondente ao início da produção de passivas, pois esta revelou-se muito heterogénea. Mesmo nas crianças mais velhas os resultados eram muito diferentes para cada caso. Neste sentido, pensamos que uma análise individual dos resultados permitiria a obtenção de uma outra perspetiva sobre o assunto.

Ainda assim, o nosso estudo leva-nos a acreditar que a maioria das crianças é capaz de produzir frases passivas a partir sensivelmente dos 8 anos.

4. As crianças são capazes de reproduzir frases passivas a partir, pelo menos, dos 4;5 anos.

Todas as crianças envolvidas neste estudo foram capazes de repetir corretamente frases passivas e apenas uma das crianças errou numa das quatro frases que teve de reproduzir. Como já referimos, acreditamos que estes resultados poderiam ser diferentes se aplicássemos o estudo a crianças mais novas, suportando-nos nas conclusões do estudo de Sinclair & Ferreiro (1970).

5. O contato prévio com frases passivas através da fase da compreensão influencia positivamente a prestação das crianças na fase da produção.

Verificou-se, nos três grupos, que as crianças que começam o estudo pela fase da compreensão têm mais sucesso na fase da produção, produzindo mais frases passivas. Acreditamos que este fenómeno está relacionado com a existência de um contato prévio com estruturas passivas, que depois facilitará a produção de estruturas formalmente semelhantes

6. A compreensão e produção de frases passivas reversíveis são adquiridas mais tardiamente do que no caso das passivas reversíveis.

Esta conclusão aparece mais como em elemento que confirma o que antes já tinha sido verificado por vários autores, tal como já mencionámos no capítulo 2 desta dissertação.

De facto, os resultados deste estudo mostram que as passivas reversíveis revelaram mais dificuldade para as crianças, quer no caso da compreensão, quer no caso da produção.

7. O domínio das transformações, característico do estágio das operações concretas, reflete-se na capacidade de produzir frases passivas.

Verificámos que nem todas as crianças com mais de 7 anos de idade foram capazes de produzir passivas. Acreditámos que esse fenómeno está relacionado com fatores individuais e que, ainda assim, todas aquelas que o fizeram representam casos de expressão de um já existente domínio das transformações, a nível do verbal, característico, segundo Piaget (1990), da sua faixa etária e, consequentemente, do período das *operações concretas* (Piaget, 1990) em que se encontram.

Acreditamos que estas conclusões deveriam ser confirmadas a partir de outros estudos para o português europeu, pois, pela inexistência deles, tanto quanto nos é dado saber, fundamentamo-nos apenas em conclusões e resultados obtidos em estudos de outras línguas. Pensamos também que seria interessante aplicar o mesmo método aqui utilizado a outras idades, permitindo assim uma melhor fundamentação dos resultados e também, possivelmente, a descoberta de outros.

Lamentamos não ter tido oportunidade de verificar este estudo estatisticamente, para averiguar se as diferenças encontradas são significativas e a que grau.

Referências

- Afonso, M. (2011). *Análise de itens sintáticos em provas de avaliação da linguagem - Relevância para identificação de Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem*, Setúbal: Escola Superior de Saúde. Tese de mestrado. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/6128/1/%5BAfonso,%202011%5D%20An%C3%A1lise%20de%20itens%20sint%C3%A1cticos%20em%20provas%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem_relev%C3%A2ncia%20para%20i.pdf , acedido em Junho de 2012
- Baldie, J. B. (1976). The acquisition of the passive voice. *Journal of Child Language*, vol. 3, 331 – 348.
- Bates, E.; MacWhinney, B. (1989) Functionalism and the Competition Model In: MacWhinney & Bates, E. *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 3 – 73. Referido por Gabriel (2003: 92)
- Borer, H.; Wexler, K. (1987). The maturation of syntax. In Roeper, T. & Williams, E. *Parameter-setting and language acquisition*. Dordrecht: Reidel, referidos por Gabriel (2003: 91)
- Bronckart, J. P. (1980). *Teorías del Lenguaje. Intruducción crítica*, Barcelona: editorial Herder.
- Cunha, M. (1994), Motivações discursivas para o uso da passiva. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* (D.E.L.T.A.), vol. 10, no. 1, 21 - 27
- Demuth, K. (1989) *Maturation and the acquisition of the Sesotho passive*. *Language* 65, 56 – 80. Referido por Gabriel (2003: 91).
- Duarte, I. (2003). A Família das Construções Inacusativas. Mateus, M.H., Brito, A.M., Duarte, I. & Faria, I.H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A., 520-535.
- Duarte, Y. (1990). As Passivas do Português e do Inglês: uma análise funcional. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* (D.E.L.T.A.), vol. 6, no.2, 139-167

- Gabriel, R. (2003). Mecanismos cognitivos envolvidos na aquisição e processamento de construções passivas, *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, vol. 45, 89 - 98
- Ginsburg, H.; Oppen, S. (1979), *Piaget's theory of intellectual development*, Englewood Cliffs, New Jersey Prentice Hall, Inc.
- Gordon, P.; Chafetz, J. (1990) Verb-based versus class-based accounts of actionality effects in children's comprehension of passives. *Cognition*, vol. 36, 227 – 254
- Maratsos, M.; Fox, D. E. C.; Becker, J. A.; Chalkley, M. A. (1985). Semantic restrictions on children's passives. *Cognition*, vol. 19, 167 – 191.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*, trad. Nina Constante Pereira, Lisboa: Publicações Dom Quixote. 10ª edição.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*, trad. Octávio Mendes Cajado, Lisboa: Edições Asa. 3ª edição.
- Pinker, S.; Lebeaux, D. S.; Frost, L. A. (1987). Productivity and constraints in the acquisition of the passive. *Cognition*, vol. 26, 195 – 267.
- Pinto, M. G. P. (1988). *Abordagem a Alguns Aspectos da Compreensão Verbal na Criança: Estudo psicolinguístico genético de Tolken Test e de materiais de metodologia complementar*. Lisboa: Edições do INIC.
- Pinto, M. G. P. (2009). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos. In: I. M. Duarte; O. Figueiredo; J. Veloso (Orgs.), *A Linguagem ao Vivo*. Textos seleccionados (de Maria Graça Lisboa Castro Pinto). Edições CAPFLUP, C06. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 95 -129
- Pinto, M. G. P. (2010). As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo, *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 45, no. 3, 26-34.
- Rubin, M. C. B. P. (2009). The passive in 3- and 4-Year-Olds. *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 38, 435 – 446.
- Sinclair, H.; Ferreiro, E. (1970). Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. *Archives de Psychologie*, vol. 15, no. 40, 1 – 42.

- Sua-Kay, E.; Tavares, M.D. (2006). TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança. Manual. Lisboa: Oficina Didáctica. Referido por Afonso (2011: 16)
- Sudhalter, V.; Braine, M. D. S. (1985). How does comprehension of passives develop? A comparison of actional and experiential verbs. *Journal of Child Language*, vol. 12, 455 – 470.
- Vender, M. (2011). Disentangling Dyslexia: Phonological and Processing Impairment in Developmental Dyslexia. Verona: Università Degli Studi di Verona. Tese de doutoramento. Disponível em:
<http://fermi.univr.it/live/people/Maria%20Vender/Maria%20Vender%20-%20Disentangling%20Dyslexia%2015.03.11.pdf> , acedido em Julho de 2012