

## **PASSIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURA EM UMA LÍNGUA DE TÓPICO E O ENSINO**

Marina Rosa Ana AUGUSTO<sup>1</sup>  
Rafaella Faria Alves de SOUZA

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivos investigar a relação entre linguagem e outros domínios da cognição, além de alimentar a reflexão acerca da relevância de se repensar o ensino de língua portuguesa. Mais especificamente, busca-se verificar como o uso de orações passivas pode interferir na compreensão de enunciados de problemas matemáticos e impactar o raciocínio para a sua resolução. São apresentados problemas matemáticos adequados a diferentes séries escolares, com formulações em que se apresentam sentenças ativas, passivas perifrásticas ou passivas pronominais, seguidos de perguntas de compreensão. São avaliadas tanto a capacidade em prover o resultado ao problema quanto a habilidade de compreensão dos enunciados apresentados. Os resultados indicam que o tipo de sentença utilizado no enunciado pode interferir na sua resolução, sendo os melhores resultados alcançados quando a ativa está presente. A questão da competência linguística do aluno e a formação de uma periferia marcada da sua gramática nuclear, no sentido de Kato (2005), para a apreensão de habilidades necessárias no âmbito escolar são debatidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** passivas; raciocínio matemático; ensino; diglossia.

### **Introdução**

O papel da língua para o desenvolvimento cognitivo humano tem sido foco de atenção em diversos campos (Corrêa, 2006; Spelke, 2000, 2003; Carruthers, 2011). Em termos básicos, a mera capacidade de representação fornecida pela língua constitui recurso

---

<sup>1</sup> Marina R.A. Augusto (UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem) R. São Francisco Xavier, 524 – 11 andar – CEP: 20550-900 - Rio de Janeiro-RJ-Brasil – [marinaaug@uerj.br](mailto:marinaaug@uerj.br).  
Rafaella Faria Alves de Souza (Bolsista FAPERJ 26/200.830/2015 - UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem) R. São Francisco Xavier, 524 – 11 andar – CEP: 20550-900 - Rio de Janeiro-RJ-Brasil – [rafaellafarial@gmail.com](mailto:rafaellafarial@gmail.com).

relevante para a integração de informações conceituais. Ao lado dos sistemas nucleares básicos da cognição, tomados por Spelke e colaboradores como sistemas cognitivos modulares inatos especializados para a representação de objetos, ações, numerosidade, geometria espacial e parceiros sociais, a língua teria papel crucial ao permitir a integração de informações entre esses sistemas independentes (Spelke & Tsivkin, 2001; Spelke & Kinzler, 2007). Sendo assim, o papel da língua seria crucial não apenas para a organização da experiência no mundo pela criança, mas também para a garantia de uma flexibilidade cognitiva, caracteristicamente humana, vinculada à integração de diferentes domínios cognitivos.

Nesse sentido, tomam-se certos raciocínios como dependentes da linguagem, na medida em que a percepção de um estado de coisas se dá a conhecer por meio desta e as ações decorrentes da apreensão desse estado de coisas também se estruturam por meio de sequências de proposições verbalizáveis. Desse modo, no desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças, pode-se prever uma tensão entre as estruturas linguísticas a serem acessadas na codificação de certos estados de coisas e a complexidade do raciocínio a ser desenvolvido para a execução de uma tarefa solicitada verbalmente.

Este trabalho tem como objetivo a investigação da relação entre linguagem e outros domínios da cognição, além de alimentar a reflexão acerca da relevância de se repensar o ensino de língua portuguesa. Mais especificamente, busca-se verificar como o uso de orações passivas pode interferir na compreensão de enunciados de problemas matemáticos e impactar o raciocínio para a sua resolução.

O português brasileiro (PB) mostra-se particularmente relevante aqui, pois tem-se defendido que o falante dessa variedade é diglótico: ao lado da gramática internalizada, adquirida natural e espontaneamente na infância, a escola privilegia o uso de uma norma culta, que abriga várias distinções em relação à norma naturalmente adquirida. Kato (2005) tem se referido às construções que são tipicamente adquiridas após contato escolar como perfazendo o que ela denomina uma periferia marcada, que se soma à gramática internalizada.

Nesse sentido, tomar-se-á aqui uma estrutura, pertencente ao grupo de estruturas passivas, que está praticamente ausente da língua oral. Trata-se da passiva pronominal. Na verdade, as estruturas passivas não se mostram muito frequentes na língua oral e constituem

uma estrutura complexa, adquirida mais tardiamente em várias línguas (Maratsos et al. 1985; para o português, Estrela, 2013 (português europeu - PE); Lima Júnior, 2012 (PB)).

Essa relação entre estruturas passivas em enunciados matemáticos e o impacto daquelas para a resolução destes foi investigada por Correia (2003) para o PE. Este estudo, focalizando o PB, toma como base aquele, fazendo uso do mesmo tipo de metodologia para a coleta dos dados.

O artigo organiza-se da seguinte maneira: na seção 1, a seguir, apresenta-se a estrutura passiva. A seção seguinte traz o experimento utilizado, apresentando-se os resultados obtidos, seguidos de uma breve discussão. A seção 3 apresenta nossas considerações finais, trazendo-se uma reflexão acerca da relevância dos dados apresentados para se repensar o papel do ensino de língua portuguesa no âmbito escolar, no Brasil.

## **1. A estrutura passiva**

Considera-se que a construção passiva seja uma construção marginal, em línguas de proeminência de tópico, como o PB tem sido classificado mais recentemente (Pontes, 1987). A estrutura passiva do tipo perifrástica é composta por um auxiliar ser + a forma do particípio do verbo. Assim o equivalente para a construção ativa em (1) é (2):

1. João viu Joana no parque.
2. Joana foi vista no parque por João

As principais características das passivas seriam então (i) ter a morfologia verbal afetada; (ii) apresentar um argumento externo cujo papel temático e caso são absorvidos pelo verbo; (iii) permitir o movimento do argumento interno para uma posição de caso nominativo (vazia pois o argumento externo não a ocupa); e (iv) poder apresentar o argumento externo como agente da passiva, em um sintagma nucleado pela preposição “por”. É fato que grande parte das análises para a passiva no quadro gerativista considera que há um movimento do objeto lógico, complemento do verbo, de sua posição canônica para a posição de sujeito sintático.

Em relação à passiva pronominal, tem-se uma construção em que o verbo aparece seguido da partícula “se”, com concordância disparada pelo elemento nominal presente,

como em (3):

3. Atenderam-se os alunos do Ensino Médio

Assume-se que, na passiva pronominal, (i) o argumento interno recebe caso nominativo, embora sua posição tenda a ser a pós-verbal; (ii) o elemento “se” desempenharia o papel de argumento externo implícito; e (iii) constituintes como agentes da passiva não seriam permitidos. Veja-se (4) a seguir:

4. \*Encontraram-se as crianças pelos bombeiros.

Algumas propostas, como a de Duarte (2003), defendem que a passiva pronominal é efetivamente uma construção passiva, com o “se” como argumento externo (o que explica a impossibilidade da presença do agente da passiva no sintagma nucleado por “por”). Raposo & Uriagereka (1996) e Martins (2005), por outro lado, não consideram essas construções passivas, no PE. Para esses autores, os SNs pós-verbais não são sujeitos sintáticos, mas complementos que podem desencadear a concordância com o verbo enquanto o clítico –se ocupa a posição de sujeito sintático. Em relação ao PB, já Nunes (1991) chamava a atenção para a perda da concordância nesse tipo de sentenças, dando origem a uma construção de sujeito indeterminado.

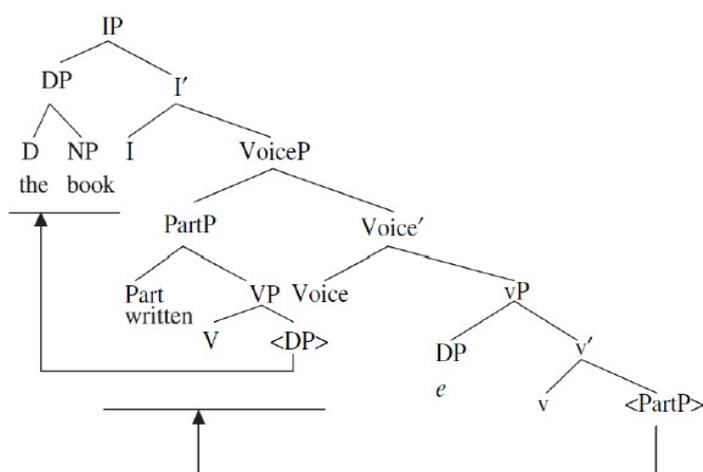
5. Vende-se casas.

Outro ponto a considerar é a presença de construções médias nessa língua. Veja-se a esse respeito Silva & Naves (2010) e Salles & Naves (2009):

6. Vende casa fácil nessa rua.

Uma das principais análises que tem sido adotada para a construção passiva perifrástica é a de Collins (2005), em que se propõe uma projeção específica para a passiva - Voice, e também um movimento particular, denominado *smuggling*:

7.



Trata-se do movimento de toda a projeção PartP, onde se encontra o argumento interno, para a posição de especificador da projeção Voice. O argumento interno teria sido então contrabandeado (a tradução de *smuggling*) para essa posição, de onde, então, se moveria para a posição de sujeito sintático. Há, no entanto, controvérsias em relação à estrutura proposta por Collins (Lima & Rubin (2008); Dias (2012); Lima & Augusto (2012)).

De qualquer maneira, é importante ressaltar que o domínio de passivas na aquisição é relativamente tardio, o que tem sido atestado em diferentes línguas (Maratsos et al., 1979; 1985 (inglês); Pierce, 1992 (espanhol); Terzi & Wexler, 2002 (grego); Bencini & Valian, 2008 (italiano); Chocarro, 2009 (catalão); Rubin, 2006; Lima Junior & Augusto, 2012 (português brasileiro); Estrela, 2013 (português europeu)). Na verdade, tem-se apontado que a compreensão de passivas eventivas longas (com o agente da passiva explícito) não está completa até por volta dos 5 anos de idade.

Em relação à produção, as passivas estativas são as primeiras a aparecer:

8. Tá sentada (a boneca – 1;10,21) (Minello & Lopes, 2013).

Atesta-se, também, uma preferência pelo uso alternativo de estruturas, no PB, no lugar do uso da passiva perifrástica (Gabriel, 2001), como a estrutura de tópico:

9. O menino, a menina abraçou ele. (em vez de: O menino foi abraçado pela menina.)

Resta, ainda, reiterar que a passiva pronominal está praticamente ausente da norma coloquial no PB e não tem sido atestada nas produções espontâneas de crianças jovens.

A relação entre a apreensão de um sujeito sintático que é, na verdade, um objeto lógico parece ser uma característica da passiva que a torna mais complexa para a aquisição. Lima & Augusto (2014) defendem que a criança sempre busca a derivação mais simples para acomodar o *input* recebido, o que pode levar a interpretações equivocadas quando frente a uma estrutura passiva. Em termos da derivação de uma estrutura passiva, a dificuldade, na aquisição, pode estar tanto na apreensão de um núcleo funcional específico, como proposto por Collins, em termos da projeção VoiceP ou em outras características que, eventualmente, possibilitem o movimento do objeto lógico para a posição de sujeito sintático.

Em síntese, construções passivas são efetivamente mais complexas e de aquisição

mais tardia, sendo que a passiva pronominal está em franco desuso no PB e sua construção pode se confundir com outros tipos de estruturas mais frequentes na língua. Logo, é possível prever uma dificuldade de processamento dessas construções que possa interferir na sua interpretação, impactando a compreensão e raciocínios dependentes desta. Tendo isso em conta, nossa investigação busca verificar, tomando como base um estudo desenvolvido por Correia (2003), para o PE, o impacto do uso de estruturas ativas ou passivas na compreensão de enunciados de problemas matemáticos, adotando uma metodologia experimental, de natureza psicolinguística.

## **2. Experimento: uso de ativas ou passivas em enunciados de problemas matemáticos**

O experimento a ser reportado considerou que o uso de ativas ou passivas em enunciados de problemas matemáticos poderia impactar o raciocínio para sua resolução. Assim, foram planejados três conjuntos de exercícios a serem aplicados a uma mesma série, compostos de problemas matemáticos de mesma natureza, distintos, no entanto, em relação ao tipo de sentença utilizado em seu enunciado. Cada conjunto de exercícios foi aplicado às mesmas turmas, com intervalo de uma semana entre cada conjunto. Os primeiros exercícios continham enunciados que contemplavam orações ativas, o segundo, passivas perifrásticas, e o terceiro e último, passivas pronominais. Foram realizados três encontros com o quarto, sexto e nono anos do ensino fundamental I e II, totalizando três semanas de aplicação.

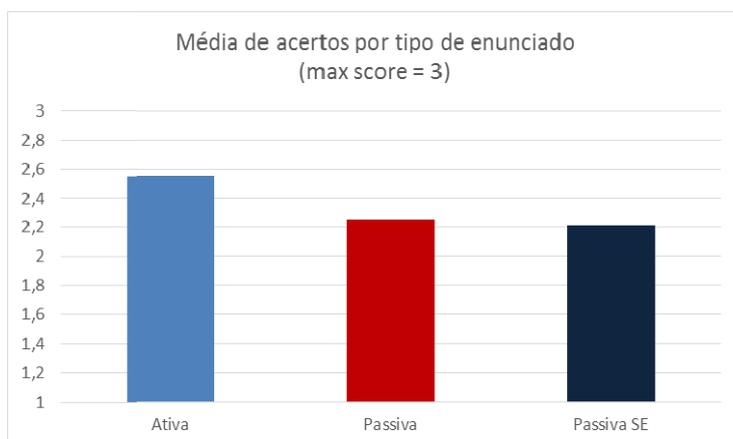
Neste estudo reportam-se os resultados dos exercícios propostos para o quarto ano. Cada conjunto de exercícios apresentava quatro problemas matemáticos, contemplando subtração (primeiro e quarto exercícios), divisão (segundo exercício) e multiplicação (terceiro exercício). Os mesmos verbos foram utilizados em cada conjunto: *quebrar*, *repartir*, *apanhar*, *colher*, ora em sentenças ativas, ora em passivas perifrásticas, ora em passivas pronominais. Cada problema era seguido de perguntas de compreensão do tipo:

10. Quem quebrou?
11. O que se quebrou?
12. Onde se quebraram?

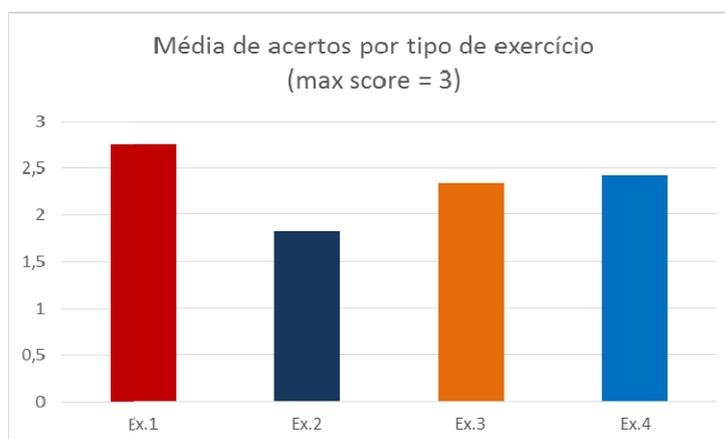
A aplicação dos exercícios contemplou o tempo utilizado por cada aluno para a sua resolução. As seguintes previsões foram feitas: (i) se a passiva é uma estrutura mais complexa que a ativa, cuja compreensão pode ser dificultada no PB, o que impactaria o raciocínio dependente da sua compreensão, então mais resoluções adequadas dos problemas matemáticos são esperadas para aqueles cujos enunciados contemplem orações ativas; (ii) se essa dificuldade de compreensão da passiva é apenas imediata, sendo superada diante do tempo disponível para a leitura e releitura do enunciado do problema, pode-se esperar que isso se reflita em tempo maior consumido na resolução dos problemas cujos enunciados apresentem a voz passiva; (iii) se há uma distinção entre a passiva perifrástica, mais comum, e a passiva pronominal, em desuso, pode-se esperar também distinção de comportamento entre os problemas cujos enunciados contemplem cada tipo de passiva, com mais resoluções equivocadas para a passiva pronominal; (iv) se essa dificuldade com a estrutura passiva pode ser superada, sendo minimizada via exposição à estrutura na escola, espera-se menor impacto da estrutura linguística utilizada nas séries mais adiantadas.

Os dados obtidos foram codificados, considerando-se três aspectos: raciocínio, cálculo e resultado. Essa codificação dos dados permitiu a submissão ao pacote estatístico ez-ANOVA, tomando-se *tipo de sentença* utilizada no enunciado (com três níveis: ativa, passiva perifrástica ou passiva pronominal) e *tipo de exercício* (com quatro níveis: ex. 1 – subtração, ex. 2 – divisão, ex. 3 – multiplicação, ex. 4 – subtração com centenas) como variáveis independentes. Tomou-se como variável dependente o número de acertos para a resolução dos problemas matemáticos, refletido no total de pontos para os três aspectos considerados para cada problema.

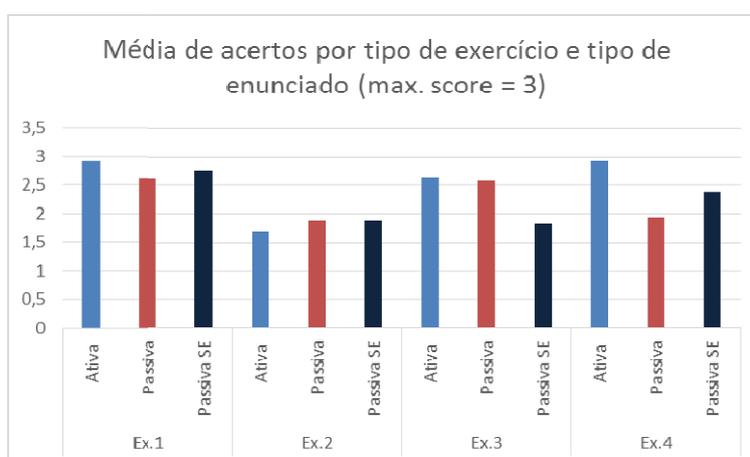
Apresentam-se os resultados para o quarto ano, que contou com 33 alunos respondendo às atividades. A análise estatística indica um comportamento diferenciado com efeitos significativos para *Tipo de sentença* utilizada no enunciado ( $F(2,64) = 8,36$   $p < 0,000594$ ), com mais acertos nas ativas e *Tipo de exercício* ( $F(3,96) = 18,70$   $p < 0,000001$ ), com mais erros para o exercício de divisão, independentemente do tipo de sentença presente no enunciado. O gráfico abaixo apresenta as médias de acerto em função de tipo de sentença utilizada no enunciado do problema matemático.



A seguir, o gráfico relativo às médias obtidas em função de tipo de exercício.



Houve uma interação entre as variáveis. O gráfico a seguir apresenta as médias em função de tipo de sentença e tipo de exercício.



Excluindo-se o exercício 2, de divisão, que se mostrou de maior dificuldade para as crianças do quarto ano, independentemente do *tipo de sentença* utilizado no enunciado do problema matemático, a resolução dos demais exercícios foi diferentemente afetada em função do *tipo de sentença*. Uma comparação *pairwise* entre as condições revela que o exercício 1, de subtração, mostrou-se o mais fácil para as crianças, com um bom escore de acertos. Mesmo assim, houve uma diferença, apenas estatisticamente marginal, entre os problemas com uso de ativas e passivas perifrásticas em seus enunciados ( $t(32)=1,90$   $p < 0,0670$ ), com vantagem para a ativa. Para o exercício 3, de multiplicação, obteve-se uma distinção entre a ativa e a passiva pronominal ( $t(32)=4,06$ ,  $p < 0,0003$ ) e entre a passiva perifrástica e a pronominal ( $t(32)=3,63$   $p < 0,0010$ ), esta última a que mais impactou a resolução dos problemas. Em relação ao exercício 4, de subtração, houve uma diferença significativa entre a ativa e as passivas, tanto perifrástica ( $t(32)=5,42$   $p < 0,0001$ ), quanto pronominal ( $t(32)=2,80$   $p < 0,0087$ ), com melhores resultados para a ativa. Houve, ainda, uma diferença marginal entre as duas passivas ( $t(32)=1,97$   $p < 0,0575$ ), desta vez com melhores resultados para a passiva pronominal.

A análise do tempo de resolução para cada conjunto de problemas revelou que os exercícios que contemplavam enunciados na voz ativa foram, na média, respondidos mais rapidamente. A análise estatística indica um efeito principal para *tipo de sentença* ( $F(2,64) = 6,24$   $p < 0,003344$ ). Na comparação *pairwise*, verifica-se que há uma distinção entre exercícios na voz ativa e aqueles com uso de passivas perifrásticas ( $t(32)=2,96$   $p < 0,0057$ ), e entre essas e as passivas pronominais ( $t(32)=3,68$   $p < 0,0008$ ), mas não houve diferença significativa estatisticamente entre a ativa e a passiva pronominal ( $t(32)=0,38$   $p < 0,7066$ ). Os tempos médios gastos para a resolução dos primeiro e terceiro conjuntos de exercícios foi bastante próxima.

Em geral, os resultados indicam que a estrutura passiva impacta a resolução de problemas matemáticos, uma vez que os melhores resultados foram obtidos nos problemas que contemplaram a ativa em seus enunciados, confirmando a previsão (i). Não é possível afirmar que a passiva pronominal traga mais dificuldades do que a passiva perifrástica, dados os resultados das comparações *pairwise* obtidas para os exercícios 3 e 4, em sentidos opostos e os resultados em relação ao tempo gasto para a resolução dos conjuntos de

exercícios (previsão (iii)). Ainda em relação ao tempo, verificou-se que não é possível afirmar que as passivas demandem, em geral, mais tempo para a resolução dos exercícios (previsão (ii)). Isso apenas se confirmou em relação à passiva perifrástica. Os resultados das demais séries do ensino fundamental, ainda em análise, poderão apontar se esses problemas serão superados com a progressão escolar, de modo a se verificar a relevância da previsão (iv).

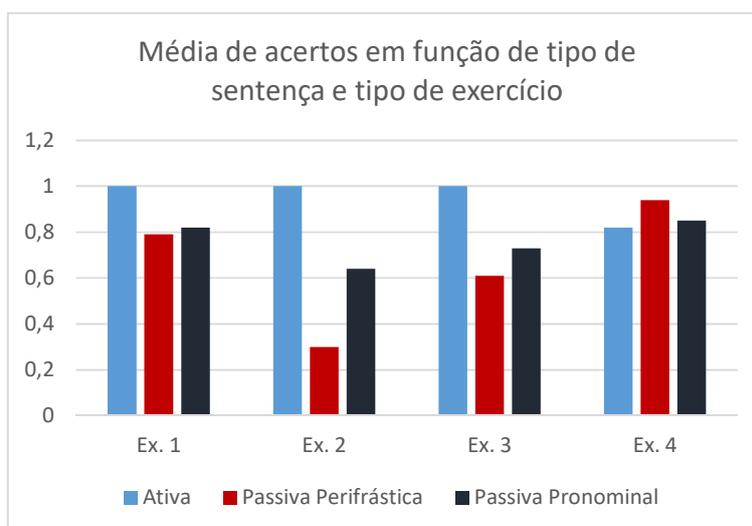
A observação das respostas dos alunos às perguntas de compreensão dos enunciados matemáticos, repetidas a seguir,

13. Quem quebrou?
14. O que se quebrou?
15. Onde se quebraram?

revelou que a primeira pergunta, que solicitava informações sobre o agente da ação e, portanto, nos enunciados com passivas perifrásticas e pronominais implicava a identificação de um agente indeterminado, obteve maior média de respostas corretas nos problemas que apresentavam enunciados na voz ativa. A análise estatística ez-ANOVA indica um efeito principal para *tipo de sentença* ( $F(2,64) = 17,6$   $p < 0,000001$ ), conforme o gráfico a seguir demonstra.



Houve também uma indicação de efeito principal para *tipo de exercício*, observando-se que, mais uma vez, o exercício de divisão traz grande dificuldade ( $F(3,96) = 11,5$   $p < 0,000002$ ). As médias de respostas corretas para as condições testadas são apresentadas a seguir:



Em relação às segunda e terceira questões, os dados não foram submetidos à análise estatística, pois não se obtiveram respostas completas. A seguir, exemplifica-se o tipo de resposta obtida e o tipo de resposta esperada, considerando-se a análise realizada em Correia (2003), base para esta investigação:

16. a. O que se repartiu?  
b. “Ingressos” (em vez de: 56 ingressos)
17. a. Por quem se repartiram?  
b. “Pela escola no baile de Carnaval” (em vez de: Pelos alunos da 4 série da escola).

### **3. Considerações finais**

A dificuldade de processamento de estruturas passivas pode interferir para a compreensão do que foi codificado linguisticamente e dificultar a execução de uma tarefa, impactando o desempenho do aluno em diferentes disciplinas escolares. Na investigação aqui empreendida, verificou-se que a presença de estruturas passivas em contraste com estruturas ativas em enunciados de problemas matemáticos levou a um aumento significativo de raciocínios equivocados. Salienta-se, ainda, a dificuldade que perguntas

com passivas pronominais gerou para se obter uma resposta precisa e detalhada do que estava sendo perguntado. A continuação da pesquisa, com a análise dos resultados das demais séries do ensino fundamental, poderá indicar se esses problemas são superados com a progressão escolar.

Conforme mencionado, a noção de gramática nuclear e de periferia marcada de Kato (2005) é pertinente para a discussão dos resultados aqui obtidos. A construção passiva se mostra mais complexa, de aquisição mais tardia, sendo que a passiva pronominal está em desuso no PB coloquial, embora seu uso em enunciados matemáticos seja bastante característico. Habilidades necessárias no âmbito escolar incluem certos usos de normas linguísticas que precisam ser apresentadas e trabalhadas com os alunos. Uma maior familiaridade com essa estrutura é obtida apenas com o letramento, notadamente no contexto escolar. Os professores devem estar cientes dessas particularidades a fim de adequadamente controlar a relação forma *versus* função na construção do conhecimento: forma nova com função conhecida, forma conhecida para uma função nova, ou seja, uma nova forma (inclusive linguística) deve ser apresentada com funções já conhecidas, ao passo que uma nova função (incluindo-se, aí, a prática na resolução de problemas matemáticos) pode ser facilitada com o uso de formas já dominadas (linguisticamente falando).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bencini, G. & Valian, V. 2008. Abstract sentence representations in 3-year-olds: Evidence from language production and comprehension. *Journal of Memory and Language*, 59, 97–113.
- Carruthers, P. 2011. Language in cognition. In: E.Margolis, R.Samuels, and S.Stich (eds.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science*. OUP.
- Chocarro, X.P. 2009. *The acquisition of actional passives in Catalan*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Collins, Chris. 2005. *A smuggling approach to the passive in English*. *Syntax* 8, 81-120.
- Corrêa, Leticia Sicuro. 2006. Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva. In: Pfeifer, C. & J.H. Nunes (orgs.) *Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento*. Pontes Editores, Campinas, SP.

Correia, Deolinda. 2003. *Passivas e Pseudo-Passivas em Português Europeu* - Produção Provocada e Compreensão. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

Dias, Bruno. 2012. *Aspectos das construções passivas com verbos psicológicos*. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

Duarte, Inês. 2003. A família das construções inacusativas. In: M.H. M. Mateus; A.M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa*. (6ª. Ed.) Lisboa, Editorial Caminho.

Estrela, A. 2013. *A Aquisição da Estrutura Passiva em Português Europeu*. Tese de doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.

Gabriel, R. 2001. *A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translinguístico*. Tese de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul.

Kato, M. 2005. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M.A.; Koller, E.; Teixeira, J.; Lemos, A.S. (orgs.) *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, p. 131-145.

Lima Júnior, J. C. 2012. *Revisitando a Aquisição de Sentenças Passivas em Português Brasileiro: Uma Investigação Experimental com Foco na Compreensão*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_; Augusto, Marina. (2012) Aspectos estruturais de sentenças passivas relevantes para questões em aquisição da linguagem: uma análise do português. Anais do VIII ENAL/II EIAL Encontro Inter/Nacional sobre Aquisição da Linguagem em 2011. Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação. 186-199

\_\_\_\_\_; Augusto, M. R. A. (2014) The Relevance of Aspectual and Semantic Features for the Comprehension of Short Passive Sentences Involving Agentive and Non-agentive Verbs. In: Costa, J; Fiéis, A.; Freitas, M.J.; Lobo, M.; Santos, A.L. (org.). *New Directions in the Acquisition of Romance Languages: Selected Proceedings of the Romance Turn V*. 1ed. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. 158-180.

Lima, Ricardo; Rubin, Maraci. 2008. Efeitos de intervenção no sistema de Agree: o caso das passivas. *ReVEL*, Vol. 6, n.10.

Maratsos, M.; Fox, D.; Becker, J.; Chakley, M. A. 1985. Semantic restrictions on children's passives. *Cognition*, 56, p. 271-279.

Martins, Ana Maria. 2005. Passive and impersonal se in the history of Portuguese. In: J. Kebatek; C.Puch; W. Raible (eds.) *Corpora and Historical Linguistics: investigating language change through corpora and database*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 411-430.

- Minello, Carla; Lopes, Ruth. 2013. Aquisição da voz passiva no português brasileiro. Poster Iniciação Cinética. Universidade Estadual de Campinas.
- Nunes, Jairo. 1991. Se apassivador e Se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 20, Campinas: Unicamp, 33-58.
- Pierce, A. 1992. The acquisition of passive in Spanish and the question of A-chain maturation. *Language Acquisition*, 2, 1992. p. 55-82.
- Pontes, Eunice. 1987. *O tópico do português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes.
- Raposo, Eduardo; Uriagereka, Juan. 1996. Indefinite SE. *Linguistic Inquiry*, 14, 749-810.
- Rubin, Maraci. 2006. Compreensão da passiva das crianças típicas. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.
- Salles, Heloísa; Naves, Rozana. 2009. O estatuto da preposição *com* em construções com alternância sintática. *Revista Polifonia*. Cuiabá, 17, 9-27.
- Silva, Cristiany & Naves, Rozana. 2010. A estrutura argumental de sentenças medias e ergativas no português brasileiro(PB): um caminho de análise. Anais do IX Encontro do CELSUL, Santa Catarina,
- Spelke, Elizabeth. 2000. Core knowledge. *Am. Psychol.*, 55: 1233–1243.
- \_\_\_\_\_. 2003. Core knowledge. In: Kanwisher, N. & Duncan, J. (Eds.), *Attention and Performance*, Vol. 20: Functional Neuroimaging of Visual Cognition. MIT Press, Cambridge, MA.
- \_\_\_\_\_. & Kinzler, K. D. 2007. Core knowledge. *Developmental Science*, v. 10, p. 89-96.
- \_\_\_\_\_. & Tsivkin, S. 2001. Initial knowledge and conceptual change: space and number. In Bowerman, M. & Levinson, S. (Eds.) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Terzi, A. & Wexler, K. 2002. A-Chains and S-Homophones in Children's Grammar: Evidence from Greek Passives. Paper presented at NELS 32, 2002.