

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista

**O USO DOS VERBOS MODAIS ALEMÃES
NA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDIZES BRASILEIROS**

**Dissertação apresentada ao Departamento de
Letras Modernas da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade
de São Paulo, para obtenção do título de
Mestre em Letras (Área de Concentração:
Língua e Literatura Alemã)**

Orientador: Prof. Dr. Hardarik Blühdorn

**São Paulo
1999**

A meus pais, Lídia e Gastão

Sumário

Lista dos quadros	4
Lista das figuras	6
1. Introdução	7
2. Os verbos modais do alemão	11
3. Os dados	13
3.1 Caracterização	13
3.2 Levantamento	14
3.3 Digitação e organização	15
3.4 Caracterização dos informantes	18
3.4.1 As escolas	19
3.4.2 As populações de informantes	19
3.4.3 Os livros didáticos	20
4. Fundamentos teóricos	22
4.1 O sistema relacional da modalidade	22
4.1.1 Os tipos de modalidade	26
4.1.2 As relações intrínseca e contextual	27
4.1.3 Os valores <i>Nec</i> e <i>Poss</i>	29
4.1.4 Os meios de codificação da modalidade no alemão e no português	31
4.1.5 Os verbos modais do português	32
4.2 Modalidade e características textuais	34
4.3 A aquisição de línguas estrangeiras	37
4.3.1 Considerações gerais	37
4.3.2 Estudos sobre a aquisição dos verbos modais do alemão	41
4.4 Metodologia de pesquisas empíricas	43
5. Método de análise do <i>corpus</i>	46
5.1 Aspectos gerais	46
5.2 Casos especiais	48
5.2.1 Verbo modal <i>versus</i> verbo pleno	48
5.2.2 Disposicionalidade <i>versus</i> modalidade deôntica	50

5.2.3	Interferência da língua inglesa	52
5.2.4	Negação e quantificação	53
5.2.5	O verbo <i>werden</i>	55
6.	Análise do <i>corpus</i>	58
6.1	Ocorrências dos verbos modais	58
6.1.1	O grupo dos verbos modais	58
6.1.2	Os diferentes verbos modais	62
6.2	Ocorrências dos tipos de modalidade	67
6.3	Relação entre verbos modais e os tipos de modalidade	72
7.	Considerações finais	75
8.	Referências bibliográficas	78
9.	Anexos	87
9.1	Redações do <i>corpus</i> : temas/títulos, tipos de texto	87
9.2	Redações do <i>corpus</i> : ano de produção, quantidade/grupo, número médio de palavras, situação de produção	90
9.3	Quadro utilizado para obtenção de dados sociológicos sobre os informantes do <i>corpus</i>	91
9.4	Ocorrências dos verbos modais nos livros didáticos	92
9.5	O sistema relacional da disposicionalidade e da modalidade exemplificado pelos verbos modais do alemão e do português	98
9.6	Exemplos dos tipos de modalidade expressos pelos verbos modais alemães	103
9.7	Frequência de ocorrência dos verbos modais nas diferentes séries e populações	108
10.	Resumos	111
10.1	Resumo	111
10.2	Zusammenfassung	113
10.3	Abstract	115

Lista dos quadros

No corpo da dissertação

1.	<i>Corpus</i> : Distribuição dos grupos de redações	13
2.	<i>Corpus</i> : Exemplo de uma página	16
3.	<i>Corpus</i> : Código de identificação das redações	17
4.	Diferentes denominações para duas categorias clássicas de modalidade	23
5.	Sistema de relações entre entidades de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª ordem	25
6.	<i>Corpus</i> : Distribuição quantitativa das categorias argumentatividade, descritividade e narratividade nos grupos de redações	36
7.	<i>Corpus</i> : Contagem geral de palavras e de verbos modais por redação	58
8.	Frequência padrão de verbos modais na língua alemã	59
9.	<i>Corpus</i> : Frequência porcentual de ocorrências de verbos modais em relação aos textos argumentativos, descritivos e narrativos	60
10.	Distribuição quantitativa dos verbos modais na língua alemã (em diferentes <i>corpora</i>)	63
11.	<i>Corpus</i> : Frequência porcentual das ocorrências de cada verbo modal nas diferentes populações e séries escolares	65
12.	Frequência porcentual de alguns verbos codificadores da modalidade no português do Brasil	66
13.	<i>Corpus</i> : Frequência porcentual dos verbos modais utilizados para codificar a categoria <i>Nec-Deo</i> nas populações F, M e B, nas diferentes séries escolares	72

No anexo

14.	<i>Corpus</i> – redações: temas/títulos/tipos de texto	89
15.	<i>Corpus</i> – redações: ano de produção, quantidade/grupo, nº médio de palavras, situação de produção	90
16.	<i>Corpus</i> : Quadro utilizado para coleta de dados sociológicos sobre os informantes	91
17.	Ocorrências dos verbos modais no livro <i>Komm bitte 1</i>	92
18.	Ocorrências dos verbos modais no livro <i>Komm bitte 2</i>	93
19.	Ocorrências dos verbos modais no livro <i>Komm bitte 3</i>	94
20.	Ocorrências dos verbos modais no livro <i>Komm bitte 4</i>	95
21.	Ocorrências dos verbos modais no livro <i>Wer?Wie?Was?2</i> , lições 6 a 11	95
22.	Ocorrências dos verbos modais no livro <i>Wer?Wie?Was?3</i> , livro do aluno/gramática lição (<i>Magazin</i>) 1 até lição 2, parte B	96

23.	Ocorrências dos verbos modais no livro <i>Wer?Wie?Was? 3</i> , livro do aluno/gramática lição 2, parte C e lição 3	96
24.	Ocorrências dos verbos modais no livro <i>Wer?Wie?Was?4</i> , livro do aluno/gramática	97
25.	O sistema relacional da disposicionalidade e os verbos modais do alemão e do português	98
26.	O sistema relacional da modalidade alética e os verbos modais do alemão e do português	99
27.	O sistema relacional da modalidade epistêmica e os verbos modais do alemão e do português	100
28.	O sistema relacional da modalidade deontica e os verbos modais do alemão e do português	101

Lista das figuras

No corpo da dissertação

1.	Relações modais/condicionais entre os valores <i>nec</i> e <i>poss</i>	29
2.	Relações entre proposições/enunciações e sistemas de proposições/enunciações	30
3.	Valores assumidos pelas modalidades alética, epistêmica e deôntica	30
4.	Valores modais nos eixos <i>Nec</i> (horizontal) e <i>Poss</i> (vertical)	48
5.	<i>Corpus</i> : Frequência percentual de ocorrências dos verbos modais nas populações F, M e B e nas quatro séries escolares	59
6.	<i>Corpus</i> : Frequência percentual de ocorrências dos verbos modais em relação ao número total de palavras e em relação ao número total de verbos modais	62
7.	<i>Corpus</i> : Distribuição das ocorrências de verbos modais nos eixos <i>Nec</i> e <i>Poss</i> , nas três populações	67
8.	<i>Corpus</i> : Distribuição dos tipos de modalidade nas populações F, M e B	69
9.	<i>Corpus</i> : Distribuição dos tipos de modalidade nas quatro séries escolares	70
10.	<i>Corpus</i> : Frequência percentual dos valores modais <i>Nec</i> , <i>Poss</i> , <i>Impos</i> e <i>Cont</i> em relação aos tipos de modalidade, nas populações F, M e B	71
11.	<i>Corpus</i> : Frequência percentual dos verbos modais utilizados para codificar a categoria <i>Nec-Deo</i> nas populações F, M e B, nas diferentes séries escolares	74

No anexo

12.	<i>Corpus</i> : Frequência dos verbos modais nas populações F, nas quatro séries escolares	109
13.	<i>Corpus</i> : Frequência dos verbos modais nas populações M, nas quatro séries escolares	110
14.	<i>Corpus</i> : Frequência dos verbos modais nas populações B, nas quatro séries escolares	111

1. Introdução

A presente dissertação trata do uso dos verbos modais do alemão na produção escrita de aprendizes brasileiros. Ela foi elaborada de 1996 a 1999 na Área de Alemão da Universidade de São Paulo.

A Área de Alemão: Língua, Literatura e Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo teve sua origem em 1940, pela instituição da cadeira de Língua e Literatura Alemã no Curso de Letras Anglo-Germânicas. Em 1971, foi credenciado o curso de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, o qual se caracteriza, desde a sua criação, por um grande número de trabalhos realizados na sub-área de Literatura Alemã (cf. FISCHER & al. 1997).

Na sub-área de Língua Alemã, a primeira tese foi defendida em 1972, por Ruth MAYER. A partir de 1974, já sob orientação da Profa. Dra. Ruth Mayer, teve início a linha de pesquisa *Linguística contrastiva alemão-português*, uma das principais linhas da sub-área de Língua Alemã até o presente momento. Em 1988 foi defendida a dissertação de mestrado *Contribuição para o ensino de alemão a falantes do português*, por João Alfredo DAL BELLO, sob orientação da mesma professora, inaugurando a linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira no Brasil*. Essa linha tem como objetivo geral esclarecer os mecanismos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da língua alemã no Brasil. No ano de 1994, foi defendida uma tese nesse âmbito, por Marilene Santana Santos GARCIA, com o título *Reflexão sobre a comunicação à luz da análise de livros didáticos para o ensino de alemão como língua estrangeira para iniciantes*, ainda sob a orientação da Profa. Dra. Ruth Mayer. Trata-se de um trabalho de cunho pragmático-didático, sem embasamento em dados empíricos de sala de aula. Em 1995, outra pós-graduanda, Marianne KOLB, orientada pelo Prof. Dr. Sidney Camargo, defendeu a dissertação *Análise fenomenológico-existencial do discurso de professores de língua alemã de Porto Alegre, RS, Brasil*, trabalho que tem um enfoque discurso-analítico. Ainda no ano de 1995, Roseli TIMOXENCO MOURA defendeu, nesta linha de pesquisa, o primeiro trabalho de cunho empírico-lingüístico realizado com base em dados provenientes de alunos de um colégio teuto-brasileiro de São Paulo. Trata-se da dissertação *Juntores e referências na produção de textos escritos em língua alemã por alunos brasileiros*, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Sidney Camargo. Mais um trabalho nessa linha de pesquisa, intitulado *Signos verbais e não-verbais no ensino de segunda língua*, foi defendido em 1997 por Sônia Breitenwieser dos Santos CASTINO, sob orientação da Profa. Dra. Masa Nomura. Esse trabalho, porém, não se fundamentou em dados empíricos.

A presente dissertação tem caráter um tanto pioneiro, por ser o segundo trabalho realizado na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira no Brasil* que tem como base um *corpus* empírico. Em termos metodológicos, os passos que foram seguidos no desenvolvimento da dissertação são uma consequência do contexto acima exposto. Primeiramente foi necessário elaborar o *corpus* de dados de tamanho e diversidade suficientes para garantir resultados descritivos relevantes, que correspondessem à realidade lingüística pesquisada. O *corpus* elaborado por TIMOXENCO MOURA (1995) mostrou-se demasiadamente limitado para os nossos fins, uma vez que compõe-se somente de textos redigidos por alunos da 8ª série, escritos exclusivamente em provas de proficiência em língua alemã.

Sem dúvida teria sido o ideal trabalhar com material de produção oral, gravado e posteriormente transcrito. Por motivos técnicos, no entanto, que envolvem desde a infra-estrutura disponível na Área de Alemão até o modo de organização adotado pelas escolas, optou-se pelo trabalho com dados escritos, constituídos por redações escolares de aprendizes brasileiros de alemão.

Em segundo lugar, foram realizadas a organização e a digitação dos dados, de forma a obter um material que pudesse ser mais facilmente analisado. Seguiram-se, então, a discussão dos fundamentos teóricos e a análise de dados propriamente dita.

O *corpus* elaborado para a presente dissertação constitui, ao mesmo tempo, o segundo volume do *CAPLE – Corpus Alemão e Português como Línguas Estrangeiras* – organizado pelo Prof. Dr. Blühdorn na Área de Alemão para fundamentar empiricamente os trabalhos de pesquisa realizados nesta área. O primeiro volume (BLÜHDORN, MOREIRA & SILVA 1997) contém frases construídas pelos informantes a partir de determinados verbos que lhes foram apresentados como estímulo (como trabalhos realizados com esses dados, cf. p.ex. MOREIRA, SILVA & BLÜHDORN 1997 e SILVA, MOREIRA & BLÜHDORN 1998).

O contexto acima exposto explica determinadas dificuldades encontradas, particularmente em relação ao *corpus*: seu levantamento foi iniciado sem que se pudesse prever exatamente se os dados seriam adequados para atingir os objetivos em questão, se o procedimento adotado se mostraria correto para as minhas necessidades ou ainda se as hipóteses iniciais poderiam encontrar uma ressonância nesses dados.

A escolha do tema *verbos modais* justifica-se por dois motivos principais. Primeiramente, o tema está diretamente ligado a um dos assuntos mais pesquisados atualmente na Área de Alemão, que envolve dêixis e semântica relacional. Nessa área, já existem trabalhos concluídos ou em andamento sobre

tempo, modo e aspecto verbais e sobre relações espaciais (preposições e advérbios locais). O tema *verbos modais* traz consigo uma série de questionamentos. Esses verbos têm um comportamento morfo-sintático bastante peculiar entre os verbos do alemão. Entre os assuntos mais discutidos estão sua polissemia e sua gramaticalização. Não existe, por enquanto, uma explicação clara sobre a ligação entre esses dois assuntos.

O segundo motivo está relacionado ao ensino de alemão como língua estrangeira, pois os verbos modais constituem um tema bastante pesquisado nessa área. No Brasil, contudo, não há ainda nenhum trabalho sobre os verbos modais do alemão a partir de uma perspectiva de ensino/aprendizagem, embora esse assunto sempre seja incluído nos livros didáticos, bem como nas gramáticas utilizadas em sala de aula.

Os objetivos que norteiam minha dissertação podem ser divididos em três questões principais. Em primeiro lugar verificarei quais são os verbos modais utilizados pelos aprendizes brasileiros e com que frequência esses verbos ocorrem. Serão observados diferentes níveis de aprendizagem, bem como diferentes populações de informantes (falantes nativos e não-nativos do alemão), para verificar se os dados empíricos podem relacionar-se a alguma hipótese sobre a aquisição de alemão como língua estrangeira. Sabe-se que não será possível formular hipóteses diretas a esse respeito, já que os dados do *corpus* não são dados de aquisição propriamente ditos. Mesmo assim, comparando-se diferentes classes e alunos, talvez seja possível chegar a conclusões comparáveis com aquelas verificadas em outros estudos nesta área.

Em segundo lugar, com este mesmo objetivo, examinarei os tipos de modalidade que podem ser codificados pelos verbos modais e suas ocorrências no *corpus*.

Finalmente, observarei a relação entre os verbos modais e os tipos de modalidade, buscando ilustrar como o aprendiz utiliza o inventário desses verbos para expressar os diferentes tipos de modalidade, e detectar possíveis diferenças entre os níveis de aprendizado pesquisados e entre as populações de informantes.

Minha hipótese inicial foi a de que a frequência de uso dos diferentes verbos modais deveria modificar-se à medida que os aprendizes passam de uma série escolar para a outra, sendo que alguns verbos, como *können* e *müssen*, já deveriam aparecer em séries mais baixas e outros, como *sollen* e *dürfen*, somente nas séries mais altas. Diferenças análogas poderiam ocorrer em relação a diferentes tipos de modalidade. Assim, por exemplo, o uso dos verbos modais para expressar a modalidade epistêmica (ligada a fatores cognitivos)

deveria acontecer mais tarde no processo, de modo semelhante ao que ocorre na aquisição da língua materna (cf. STEPHANY 1993: 138).

A estrutura da dissertação segue, em linhas gerais, o procedimento adotado no desenvolvimento do trabalho. No capítulo 2, apresento resumidamente o objeto de estudo, os verbos modais do alemão, com suas principais características. No capítulo 3, os dados do *corpus* são explicados detalhadamente, especificando-se também o tipo de informante envolvido na sua elaboração. No capítulo 4, encontram-se os fundamentos teóricos do trabalho, os quais podem ser agrupados em três áreas principais: o sistema relacional da modalidade, a aquisição de línguas estrangeiras e aspectos da metodologia de pesquisas empíricas. No capítulo 5, são apresentados os procedimentos adotados na análise do *corpus*. O capítulo 6 traz a análise propriamente dita, realizada em três etapas principais: a contagem das ocorrências dos verbos modais no *corpus*, a verificação das ocorrências dos diversos tipos de modalidade e, finalmente, observações sobre a relação entre verbos modais e tipos de modalidade. No capítulo 7, são apresentadas as conclusões, bem como algumas questões que podem servir de base para o aprofundamento do tema em trabalhos posteriores.

Finalizando esta introdução, gostaria de agradecer de modo especial a algumas das muitas pessoas que contribuíram para a realização do presente trabalho. Um primeiro agradecimento dirige-se à Profa. Dra. Wilma Patrícia Maas, pelas palavras de incentivo que me direcionaram ao mestrado. Agradeço aos alunos, professores e funcionários do Colégio Humboldt pela colaboração durante a coleta das redações. À colega Alessandra Castilho da Costa, agradeço pela amizade que se manifesta em estímulo e apoio constantes, bem como pelas redações que complementaram o *corpus* de dados empíricos. Aos Profs. Drs. Jürgen Meisel, Neide T. M. González e Selma M. Meireles, agradeço pelos comentários que trouxeram novas perspectivas ao trabalho. Ao meu orientador, Prof. Dr. Hardarik Blühdorn, agradeço pelos ensinamentos científicos, pelo interesse com que acompanhou todas as fases do trabalho, pela paciência com que sempre ajudou a resolver dúvidas e, principalmente, pela postura de professor-amigo, que motiva seus alunos e os faz crescer. Agradeço ainda a minha família e aos amigos que acompanharam o trabalho com interesse, torcendo pelo meu sucesso. Um obrigada especial à tia Corália Guedes, pela leitura crítica e pelas sugestões. Ao Raul, agradeço pelo 'apoio técnico', principalmente em relação ao uso do computador. A ele e ao Daniel, sou grata pelo carinho e pela compreensão em relação aos momentos de ausência ou de cansaço.

Agradeço ainda à *Fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo*, FAPESP, cujo apoio financeiro, sob a forma de bolsa de mestrado (processo 97/00182-7), foi imprescindível para a realização da presente dissertação.

2. Os verbos modais do alemão

Segundo a gramática DUDEN (1995: 92ss.), os verbos da língua alemã podem ser divididos, de acordo com sua função sintática, em quatro categorias paradigmáticas: verbos principais, auxiliares, modais e modificadores (em alemão, *modifizierende Verben*). EISENBERG (1994: 74ss.) também considera quatro categorias verbais: verbos principais ou plenos, copulativos, modais e auxiliares. HENTSCHEL & WEYDT (1990: 64ss.) distinguem entre cinco grupos: verbos principais, auxiliares, modais, modificadores e verbos de função (*Funktionsverben*¹).

Como se pode observar, há um consenso em relação à existência de um grupo de verbos modais. No entanto, não há consenso quando se procura determinar quais verbos constituem esse grupo. Na bibliografia, os critérios adotados para essa classificação não são uniformes, pois levam em consideração tanto aspectos semânticos quanto sintáticos. Justamente por esse motivo podemos encontrar definições como a de WELKE (1965: 19), que afirma que *verbo modal*, no alemão, é uma “classe de palavras situada no ponto de intersecção entre critérios semânticos e formais”.

A principal característica sintática dos verbos modais é a de que exigem, como complemento, um verbo no infinitivo desacompanhado da partícula *zu* (cf. ENGEL 1988: 463). Outros critérios geralmente apontados para a delimitação do grupo são (cf. ÖHLSCHLÄGER 1989: 4):

- flexão de *praeterito praesentia*²;
- impossibilidade de formar imperativo e voz passiva;
- identidade de sujeito entre verbo modal e complemento verbal e
- inexistência de um objeto nominal para esses verbos.

Além disso, aponta-se a semântica específica como uma das características que esses verbos têm em comum. No entanto, verifica-se que sua semântica apresenta muitas variações.

Segundo EISENBERG (1994: 99), os seguintes verbos são verbos modais propriamente ditos: *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen* e *wollen*. Todos

¹ Como explicam HENTSCHEL & WEYDT, os verbos de função formam o predicado juntando-se a um ou mais elementos adicionais, de forma que seu significado inicial se modifica, como, por exemplo, in *Frage stellen* [questionar] ou *aus dem Konzept bringen* [confundir].

² Na conjugação dos verbos alemães, há geralmente uma diferença entre as formas da primeira e da terceira pessoas do singular no tempo presente, enquanto no tempo *Präteritum* essas duas formas são idênticas. Mas, desde o antigo alto-alemão, sempre existiram verbos cujas formas no presente derivam etimologicamente de formas do *Präteritum* e apresentam, portanto, a identidade da primeira e da terceira pessoa do singular. Esses são denominados *praeterito praesentia*. Na língua alemã contemporânea, sobraram apenas poucos desses verbos, entre eles, o verbo pleno *wissen* e todos os verbos modais.

exigem, como complemento, um verbo no infinitivo sem a partícula *zu*. Alguns exemplos de orações com esses verbos são:

- (1) *Ich darf keinen Alkohol trinken.*
[Não posso beber álcool. (Meu médico proibiu.)]
- (2) *Ich kann Flöte spielen.*
[Sei tocar flauta.]
- (3) *Wir können bald unsere Wohnung renovieren.*
[Logo poderemos reformar nosso apartamento.]
- (4) *Ich mag jetzt ins Bett gehen.*
[Eu gostaria de ir para a cama agora.]
- (5) *Du sollst sofort nach Hause gehen.*
[Você deve/É prá você ir para casa imediatamente.]
- (6) *Ich will nicht nach Hause gehen.*
[Eu não quero ir para casa.]

EISENBERG (1994: 99) cita ainda outros verbos que podem ser classificados como modais, auxiliares ou principais, dependendo dos critérios adotados, entre eles *möchte*³, *(nicht) brauchen* e *werden*:

- (7) *Ich möchte nicht stören.*
[Eu não queria perturbar.]
- (8) *Heute brauche ich nicht in die Schule zu gehen.*
[Hoje eu não preciso ir à escola.]
- (9) *Mach dir keine Sorgen, ich werde mit dem Chef sprechen.*
[Não se preocupe, eu vou falar com o chefe.]

A inclusão de *werden* no grupo dos verbos modais, proposta por VATER (1975), tem sido discutida por vários autores, como por exemplo ITAYAMA (1993: 233ss.). No item 5.2.5 deste trabalho voltarei a essa questão.

³ *Konjunktiv II* do verbo *mögen*, forma utilizada com função de tempo presente (cf. DUDEN 1995: 94 ss.).

3. Os dados

3.1 Caracterização

O *corpus* utilizado como base empírica para a presente dissertação constitui-se de 860 redações escolares produzidas por alunos de turmas de 8ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio do Colégio Humboldt e de outras escolas teuto-brasileiras com sede na cidade de São Paulo, divididos em três populações: F (falantes nativos de português), M (turmas mistas) e B (falantes nativos de alemão). O número total de palavras no *corpus* é de aproximadamente 200.000, entre as quais há cerca de 5.200 ocorrências de verbos modais.

O material está dividido em 60 grupos, sendo que as redações de cada grupo foram produzidas por informantes de uma só classe, numa mesma ocasião. O seguinte quadro mostra como os grupos se distribuem pelas quatro séries e pelas três populações:

Série \ População	8ª	9ª	10ª	11ª
F	5	5	9	6
M	6	5	5	5
B	2	3	4	5

Quadro 1: *Corpus*: Distribuição dos grupos de redações

Por motivos técnicos, a distribuição dos dados não está plenamente equilibrada. Enquanto as classes 10F estão representadas por 9 grupos de textos, as classes 8B e 9B contam com apenas 2 e 3 grupos, respectivamente. Em geral, procurou-se manter uma média de cinco grupos de redações por categoria de informantes.

As redações foram escritas de acordo com os programas didáticos das escolas, de forma que o *corpus* contém textos que diferem bastante entre si, em relação ao tamanho, ao registro linguístico e aos assuntos tratados. Por um lado, essas diferenças exigem maior cautela na análise dos dados e na formulação de hipóteses. Por outro, o tamanho do *corpus* permite que os dados representem melhor a produção real dos informantes.⁴

Para que se possa avaliar as hipóteses formuladas com base na análise dos dados, será necessário considerar algumas peculiaridades do *corpus* que se explicam pelas condições de levantamento. Uma delas é o número de palavras por redação. A média no *corpus* é cerca de 235 palavras, sendo que a redação mais longa tem 672 palavras e a mais curta tem 52. Essa larga amplitude ocorre

⁴ Segundo WOODS, FLETCHER & HUGHES (1996: 85), pode-se dizer que, quanto maior o número de dados, mais provavelmente eles representam as características da população inteira.

porque o número de palavras por redação depende, entre outros fatores, da idade do aluno e das normas estabelecidas pelo professor e/ou pelo colégio.

As redações também diferem quanto aos assuntos desenvolvidos, que foram escolhidos, independentemente da minha pesquisa, de acordo com os temas previstos no planejamento anual da disciplina. Geralmente, as redações escritas por uma turma em um mesmo dia versam sobre o mesmo tema, mas há alguns casos em que os alunos puderam escolher entre temas diferentes. Uma lista dos títulos das redações encontra-se no anexo 9.1, quadro 14.

Alguns grupos de redações foram produzidos a partir de um roteiro formulado pelo professor em forma de tópicos ou perguntas. Esse roteiro, quando fornecido pelo professor juntamente com os dados, foi incluído no *corpus* no início do respectivo conjunto de redações, uma vez que pode ter influenciado a produção dos alunos.

O local de produção das redações também é variado. A maioria foi escrita em sala de aula, após um trabalho temático preparatório. Outras foram escritas durante as provas de proficiência em alemão, chamadas *Deutsches Sprachdiplom der KMK (Kultusminister-Konferenz) I e II*⁵. Há ainda redações escritas durante a prova de avaliação mensal e, em menor número, redações produzidas em casa, como tarefa conclusiva sobre um tema desenvolvido em sala de aula. Nesse último caso, não se pode excluir a possibilidade de que os informantes tenham sido auxiliados por um colega ou pelos familiares.

Outra característica variável nos dados é o tipo de texto. O *corpus* contém textos narrativos (cartas pessoais, histórias fictícias e narrativas recontadas), descritivos (resumos) e argumentativos (dissertações e interpretações). Entre os textos narrativos encontram-se alguns que contêm discurso direto, em que o aluno imita diálogos orais. É importante ressaltar, contudo, que todos os dados do *corpus* foram constituídos no meio escrito, de forma que minha pesquisa não aborda a produção oral. Em relação aos verbos modais, os dados foram produzidos de maneira *espontânea* (não eliciada; cf. LIMA, 1996: 125), ou seja, os temas não foram escolhidos para estimular o uso desses verbos.

3.2 Levantamento

O levantamento dos dados foi iniciado em agosto de 1996 e concluído no primeiro semestre de 1998. O número total de informantes envolvidos na coleta foi de 342, dos quais 317 tiveram suas redações analisadas na presente

⁵ No caso do *Sprachdiplom I e II*, tanto o número de palavras quanto o tempo utilizado para escrever a redação são controlados por um regulamento oficial. No *Sprachdiplom I*, o aluno tem 120 minutos para escrever no mínimo 300 palavras; no *Sprachdiplom II* o tempo é de 210 minutos para escrever no mínimo 500 palavras.

dissertação (cf. item 5.1). Dez professores de alemão colocaram suas classes à disposição para o levantamento dos dados.

A maior parte dos dados foi obtida no Colégio Humboldt, mas, em função da impossibilidade de conseguir a quantidade suficiente de material nesse colégio, acrescentei alguns grupos de redações coletados pela colega mestranda da Área de Alemão, Alessandra Castilho da Costa, nos colégios Benjamin Constant e Visconde do Porto Seguro, ambos em São Paulo capital.

Antes de iniciar a coleta de dados, conversei com os coordenadores gerais da disciplina de alemão, com os professores e com os alunos, para explicar objetivos e procedimentos envolvidos no trabalho, além de pedir aos alunos autorização para utilizar suas redações. Os professores foram instruídos a disponibilizar fotocópias das redações antes da correção.

Alguns problemas ocorridos durante o levantamento dos dados devem ser considerados no momento de analisá-los e de formular as hipóteses correspondentes. Em alguns casos, houve dificuldades para obter as redações de todos os alunos de uma determinada classe. Por isso, os grupos de redações provenientes de uma mesma classe às vezes divergem quanto ao número de informantes. Também o fato de haver informantes pertencentes a diferentes escolas deve ser levado em consideração, pois pode haver diferenças na produção devido a currículos divergentes.

3.3 Digitação e organização

Ainda durante o período de levantamento de dados, iniciei a digitação das redações, com o objetivo de uniformizar a apresentação dos textos, facilitando, assim, os procedimentos da análise. O material digitado, que contém cerca de 600 páginas, foi encadernado em dois volumes.

Após a digitação, fiz a revisão para corrigir possíveis erros de reprodução. Entretanto, é possível que, num material tão extenso, alguns erros de digitação não tenham sido identificados. Não foi possível empregar corretores de texto automáticos, pois o objetivo era manter o texto original dos informantes com todas as suas características, inclusive todos os tipos de erros existentes.

As redações estão organizadas no *corpus* em ordem crescente, segundo as séries escolares – 8ª série do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio – aqui denominadas respectivamente 8ª, 9ª, 10ª e 11ª séries. Esta é a convenção utilizada nas escolas alemãs. No volume I encontram-se as redações das séries 8ª e 9ª e, no volume II, as de 10ª e 11ª. Dentro de cada série faz-se a

divisão segundo os tipos de populações F (falantes não-nativos de alemão), M (turmas mistas) e B (falantes nativos de alemão) (ver item 3.4.2).

Para garantir o anonimato dos alunos, seus nomes foram substituídos por códigos alfa-numéricos, que acompanham as redações. Cada código é único, em todo o *corpus*, para um mesmo informante. Ele é composto por 3 dígitos, iniciando-se a numeração em 001. Segue, separado desse número por um travessão (/), o ano em que a redação foi escrita.

Para facilitar a descrição e a compreensão das convenções adotadas durante a digitação, apresento a seguir uma página típica do *corpus*, com a configuração correspondente (a área denominada 'campo' foi introduzida somente para facilitar a localização; ela não aparece no *corpus*):

Campo	
I	11F1-97-Grupo 4: Jurko vom Berg (Prüfung, KMK II, Kommentar)
II	<i>Einleitung</i> 1. Welche Erklärungsmöglichkeiten sehen Sie dafür, dass Jurko den Gesellen auf einmal anschreit? 2. Warum ist es manchmal so schwer, über persönliche Probleme zu reden?
III	154/96-7/11F1/4/86pal.
IV	KOMMENTAR
V	1) Für mich, Jurko war richtig wenn er den Gesellen auf einmal anschreit, weil den Gesellen weißt nicht wie ist das Leben von Jurko und bleibt immer fragen zu stellen. Er fühlt sich schlecht und nervös und wenn er meinte, daß er wie mit seinen Erwachsenen reden konnte, hätte er Mut mit den Gesellen zu sprechen. 2) Manchmal ist schwer, über persönliche Probleme zu reden, weil den anderen, die es zuhören, können überlegen, daß man die Probleme größer machen. Sie können auch nicht glauben, daß man die Wahrheit sagen.
VI	216/97/11F1/4/174pal. KOMMENTAR
	1) Jurko hat vielen persönliche Probleme. Er hat wenig Geld und sehr viel Arbeit. Er geht jeden Tag zu spät zur Arbeit weil er in der Frühe im Stall arbeiten muss und dann im Geschäfts gehen. Er muss zwanzig Kilometer bei Bus und mit der Bahn fahren. Der Geselle immer fragte warum er immer spät ist. 2) Jurko konnte nicht mehr festhalten, so hat er alles was mit ihm passieren gebrüllt. Er hat vielen psychologischen Probleme und auch Arbeitsstress damit er nicht ganz gut reden kann.

Quadro 2: *Corpus*: Exemplo de uma página

Cada grupo de redações começa com algumas informações básicas aqui incluídas no campo I. Na primeira linha, identifica-se, em negrito, o grupo de redações pelo número da série e da população (F, M ou B), o ano de coleta e o número do grupo. Na segunda linha, encontra-se o título da redação (em alguns

casos, *Vários temas*). Segue-se, em itálico, a especificação da forma de produção da redação, do tipo de texto e da escola de procedência, quando não se trata do Colégio Humboldt. As redações provenientes desse colégio não receberam identificação especial; as procedentes dos colégios Benjamin Constant e Visconde de Porto Seguro são identificadas pelas siglas CBC e CVPS, respectivamente.

A numeração do grupo de redações, dentro de cada série de uma determinada população, no mesmo ano, segue a ordem cronológica de produção.

No campo II, apresentam-se, em itálico, as instruções dadas pelo professor: a introdução (*Einleitung*), o roteiro de tópicos, as perguntas ou o texto original, quando se trata de narrativas recontadas (*Nacherzählung*). Essas informações possibilitam uma avaliação da influência das instruções na produção dos alunos.

No campo III, os informantes e as redações são identificados pelo código alfanumérico descrito acima. Esse código traz as seguintes informações:

154/	número do informante, com três dígitos
96-7/	ano em que o informante forneceu sua primeira redação e ano de coleta da redação apresentada na página atual, em negrito (-7=97)
11F1/	série e população a que pertence o aluno
4/	número do grupo de redações
86pal.	número de palavras na redação

Quadro 3: *Corpus*: Código de identificação das redações

Na primeira linha do quadro encontra-se o número do informante, o qual, conforme já mencionado, permanece o mesmo em todo o *corpus*, permitindo identificar textos do mesmo autor, escritos em anos diferentes.

A comparação entre os campos III e VI demonstra como se diferenciam dois códigos em relação ao ano de coleta. A redação 154/96-7/11F1/4/86pal. foi escrita em 97, mas o *corpus* contém redações do mesmo informante escritas em 1996. Já a redação 216/97/11F1/4/174pal. foi escrita em 1997 e não há no *corpus* redações do mesmo informante escritas em outro ano.

A contagem do número de palavras por redação foi feita após a digitação de cada redação, por recurso próprio do programa editor de textos utilizado. Em alguns grupos de redações, são fornecidos dois números referentes ao total de palavras. O número maior inclui as citações de trechos do texto original no corpo da redação. O número menor, entre parênteses, corresponde ao número real de palavras escritas pelo aluno. Um exemplo é encontrado na redação 140/97/9B/2/286(229)pal.

O campo IV traz o título da redação. Ele foi digitado somente quando acompanhava a redação do aluno. Redações sem título foram assim mantidas, mas o tema proposto pode ser identificado pelo título apresentado no campo I.

No campo V segue o corpo da redação. O texto escrito pelo informante foi fielmente reproduzido na digitação, respeitando-se a ortografia e a pontuação originais. Palavras escritas de forma incompreensível ou apagadas pelo aluno mediante o uso de corretivos são assinaladas no *corpus* com um ponto de interrogação entre parênteses (?). Outros sinais utilizados pelos informantes para substituir palavras, como pontos ou travessões, foram reproduzidos integralmente.

No corpo das redações, todas as linhas foram numeradas para facilitar a localização dos exemplos. Em citações de exemplos do *corpus*, as respectivas linhas serão indicadas no código da redação, mediante o número da linha, precedido pela letra l. (p. ex., 154/96-7/11F1/4/86pal.,l.8).

3.4 Caracterização dos informantes

Para poder caracterizar melhor os informantes que participaram da coleta em relação às suas experiências com a língua alemã, organizei um questionário, que foi preenchido em sala de aula, pelo professor. O modelo do questionário é apresentado no anexo 9.3. Algumas das informações assim obtidas são resumidas a seguir.

Os informantes dividem-se em três grupos. Pouco mais de um terço deles são alunos brasileiros que começaram a estudar a língua alemã como 1ª língua estrangeira, na 1ª série do ensino fundamental. Eles tiveram, em média, 6 horas/aula semanais de alemão. Na 5ª série, iniciaram a aprendizagem da língua inglesa. Esses informantes raramente usam o alemão para fins de comunicação real.

Um terço dos informantes tem um nível mais avançado de conhecimento e de uso da língua alemã, sendo que muitos já falavam alemão antes de entrarem na escola, por terem ascendência alemã. Esses alunos usam ocasionalmente o alemão para fins de comunicação real, mas comunicam-se exclusivamente em português com seus amigos da mesma idade. Pouco menos de um terço dos informantes é composto por alemães que vivem com suas famílias em São Paulo, e usam a língua alemã em casa. Até mesmo esses alunos afirmaram nos questionários que comunicam-se com seus amigos da mesma idade em português. No total, somente um quarto dos informantes declarou que fala regularmente alemão em casa.

3.4.1 As escolas

O Colégio Humboldt, onde foi coletada a maior parte dos dados, conta atualmente com um corpo discente de cerca de 1.000 alunos. Os cursos oferecidos pela escola são: jardim de infância, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Alunos alemães que residem no Brasil podem cursar classes especiais, que compõem o ramo B, no qual parte das disciplinas é ministrada em alemão. Para essas classes, o certificado de conclusão do ensino médio é equivalente ao certificado alemão (*Abitur*).

Os colégios Humboldt e Visconde do Porto Seguro têm características semelhantes às das escolas da Alemanha, já que um dos diretores e vários professores são alemães. O Colégio Benjamin Constant tem somente professores brasileiros e um menor número de aulas de alemão por semana. É de se esperar, devido a essas diferenças, que os alunos dessa última escola tenham uma competência relativamente menos desenvolvida no alemão.

3.4.2 As populações de informantes

A existência de diferentes níveis de competência e de desempenho na língua alemã levou as escolas a formar diferentes classes de alemão. No Colégio Humboldt, por exemplo, distribui-se a população de alunos entre as classes F, M e B.

A população F (*Fremdsprachler*) compõe-se de informantes brasileiros que aprendem alemão como língua estrangeira e não falam alemão em casa. No entanto, é interessante assinalar que cerca de 50% desses informantes tem algum parente, geralmente a mãe ou o pai, que sabe falar alemão. Esse fato pode explicar porque os alunos brasileiros estão matriculados num colégio alemão. Os grupos F representam 37% do material do *corpus*.

A população M (*Muttersprache-Ergänzung*) é composta, em parte, de informantes brasileiros que falam alemão e português em casa (por exemplo, quando um dos pais, avô/avó ou outro parente próximo é falante nativo do alemão). Também há, nesses grupos, ex-alunos das classes F que apresentaram um desempenho destacado nas aulas de alemão. No total, a população M representa 40% do material do *corpus*.

Na população B, encontram-se alunos falantes nativos do alemão. Esses grupos compreendem 23% do material do *corpus*.

A divisão das populações, baseada na distinção estabelecida pelo Colégio Humboldt, também foi aplicada aos dados provenientes de outros colégios.

Esses foram todos produzidos por falantes não-nativos do alemão e foram, portanto, inseridos na categoria das populações F.

3.4.3 Os livros didáticos

A caracterização dos informantes requer também a especificação do material didático por eles utilizado. Um exame do material poderia indicar se há algum tipo de relação entre a progressão gramatical seguida pelo livro didático e a produção dos alunos.

No ensino fundamental, o papel do livro didático é menor que nas classes mais avançadas, pois o objetivo fundamental do Colégio Humboldt, nesse nível, é o uso pragmático da língua alemã. Nas classes mais baixas, trabalha-se fundamentalmente com exercícios de expressão oral, que estimulam a comunicação em situações do cotidiano. O método utilizado pode ser definido como intermediário entre o áudio-visual e o comunicativo (em relação à terminologia cf. WEIGMANN, 1992: 6). Nesse método, muitos outros materiais, além do livro didático propriamente dito, são utilizados para permitir um trabalho centrado numa progressão temática.

Nas séries do ensino médio e do colegial, o papel do livro didático poderá ser mais decisivo. Pesquisas recentes indicam claramente que o livro didático é um dos principais condutores da aula (AHRENHOLZ 1997: 166). Portanto, é de se esperar que as lições e os exercícios sobre verbos modais contidos nos livros didáticos influenciem o uso desses elementos pelos alunos.

Os informantes das população F utilizam desde o início do seu aprendizado um livro didático e um livro de exercícios correspondente. No colegial, utilizam, ainda, uma gramática escolar (BRENNER & JENTSCH 1996). Além disso, durante toda sua formação, são confrontados com verbos modais a partir de outras fontes de *input* como, por exemplo, o discurso do professor e os materiais adicionais trazidos para a sala de aula, como músicas, filmes, leituras, etc. Os quadros 17 a 24 (vide anexo 9.4) apresentam os livros didáticos utilizados pelos alunos da população F e a ordem aproximada de aparecimento dos verbos modais, inclusive as diversas variantes semânticas do seu uso (para maiores esclarecimentos sobre a tipologia semântica cf. capítulo 4.). Nos livros didáticos, não há informação sobre os critérios adotados na elaboração da progressão didática relativa aos verbos modais. Sabe-se, no entanto, que os principais critérios são a frequência de uso por falantes nativos e o grau de dificuldade das estruturas (AHRENHOLZ 1997: 172-175).

A análise dos quadros 17 a 24 mostra que a maioria dos verbos modais, em seus diferentes usos, é trabalhada com os alunos da população F repetidas vezes

até o fim do colegial. Verifica-se, porém, que as modalidades alética e epistêmica quase não são tematizadas. Observamos, ainda, que até a 8ª série, com que se inicia o levantamento de dados para o presente estudo, todos os verbos modais já foram apresentados aos informantes.

Nas classes das populações M e B, as aulas, no Colégio Humboldt, são geralmente dadas sem apoio em um livro didático. Os professores distribuem o material a ser utilizado (textos, exercícios, etc.) mediante fotocópias. Nessas classes é, portanto, difícil, traçar a seqüência em que os alunos são confrontados com os diferentes verbos modais em seus diversos usos.

4. Fundamentos teóricos

4.1 O sistema relacional da modalidade

Embora o tema modalidade tenha sido até hoje muito discutido nos estudos lingüísticos, não há um consenso quanto a sua definição, quanto às diferentes maneiras pelas quais ela pode se manifestar ou quanto às características que identificam um elemento lingüístico como modal.

De uma forma simplificada, pode-se dizer que a modalidade é uma *modificação semântica de um predicado*. Outra definição, formulada por RESCHER (1968: 24), diz que “quando [...] uma proposição está submetida a uma qualificação adicional, de tal forma que todo o complexo resultante é outra vez uma proposição, diz-se que essa qualificação representa a modalidade à qual a proposição original está sujeita.”⁶

A classificação dos tipos de modalidade tem sido feita sob perspectivas que variam muito entre si e que, conseqüentemente, levam a diferentes propostas sobre o que constituiria exatamente o sistema lingüístico de modalidade. A classificação baseada nos termos da lógica modal, *necessidade e possibilidade*, utilizada por vários autores, tem sua origem nos trabalhos de VON WRIGHT (1951) e CARNAP (p.ex., 1972: 217-256), e pode explicar parte das relações que ocorrem nesse sistema (cf. CALBERT & VATER 1975, LYONS 1977, MARTIN 1983). LYONS (1977: 787-849) faz um amplo estudo da modalidade a partir desses conceitos básicos da lógica modal, analisando sistemas de proposições de acordo com esses conceitos.

Embora os termos *necessidade e possibilidade* sejam fundamentais para a descrição do sistema de modalidade, eles não abrangem todas as particularidades desse sistema. Conforme explica NEVES (1996: 163), o estudo da modalidade não está atrelado somente aos modelos da lógica, uma vez que as línguas naturais têm “caráter não-lógico ou não ordenado.” Segundo BLÜHDORN (1999), é preciso considerar que “na comunicação em língua natural não se trata de proposições e de seu valor de verdade, mas sim de opiniões e intenções dos participantes da comunicação sobre a existência ou não-existência de estados de coisas.” Por isso, é necessário que se utilize, na análise da língua natural, uma terminologia adequada, mais concreta, diferenciando essa análise dos cálculos da lógica formal⁷ (cf. discussão em 4.1.3).

⁶ “When [...] a proposition is itself made subject to some further qualification of such a kind that the entire resulting complex is itself once again a proposition, then this qualification is said to represent a modality to which the original proposition is subjected”.

⁷ “Ich möchte versuchen, durch die Verwendung einer konkreteren Terminologie die Analyse der natürlichen Sprache von der Untersuchung formallogischer Kalküle abzutrennen. In der natürlichsprachlichen Kommunikation geht es nicht um Propositionen und ihre Wahrheitswerte, sondern um die Meinungen und Absichten von Kommunikationsteilnehmern über das Bestehen und Nicht-Bestehen von Sachverhalten.”

Na busca de uma descrição mais abrangente, outros pesquisadores desenvolveram sistemas de classificação que incluem diferentes tipos de modalidade (STEUBE 1980: 7-219, MIRA MATEUS & al. 1983: 143-148, WEIDNER 1986: 14-73, KOCH 1986: 227-236, BARROS 1988: 49-60, MEYER 1991: 24-39, MADEIRA 1995: 69-80, entre outros).

No caso dos verbos modais, a divisão mais clássica parte de duas categorias principais, cuja denominação varia de um autor ou grupo de autores para o outro, dependendo do enfoque lingüístico utilizado para a sua delimitação. Algumas denominações mais conhecidas para essas duas categorias foram relacionadas por ÖHLSCHLÄGER (1989: 28). O quadro 4 traz os nomes mais conhecidos:

Modalidade	
Objetiva	subjativa
<i>root sense</i>	<i>epistemic sense</i>
não-epistêmica	epistêmica
Deontica	epistêmica
não inferencial	inferencial
relativa ao sujeito	relativa ao falante
<i>agent-oriented</i>	epistêmica

Quadro 4: Diferentes denominações para duas categorias clássicas de modalidade

Embora os critérios que separam uma categoria da outra não estejam claramente definidos, pode-se dizer que a modalidade objetiva refere-se a orações em que se expressam exigências ou restrições sobre a existência de estados de coisas, como em:

(10) Preciso ir para casa,

enquanto a modalidade subjativa se refere a orações que expressam certeza ou dúvida do falante:

(11) Ele deve estar em casa.

Essa divisão tradicional em duas categorias não é suficiente para descrever todos os valores semânticos dos verbos modais. Em relação aos verbos alemães *dürfen*, *können*, *müssen*, *mögen*, *sollen* e *wollen*, verifica-se que aquilo que eles expressam nem sempre pode ser classificado segundo as categorias de modalidade acima apresentadas. Alguns autores, seguindo a linha adotada por LYONS (1977: 787-849), consideram três tipos de modalidade, a alética, a deontica e a epistêmica. Ainda assim, há verbos modais que não podem ser enquadrados nessa classificação. É o caso, por exemplo, dos verbos *können*, do alemão, e *can* do inglês, quando expressam capacidade e disposição (VON WRIGHT 1951: 28):

- (12) *Ich kann Gitarre spielen.*
[Eu sei tocar violão.]
- (13) *I can speak Japanese.*
[Eu sei falar japonês.]

Classificações mais detalhadas podem ser encontradas em autores como RESCHER (1968) e WEIDNER (1986) ou, mais recentemente, em KRATZER (1991). RESCHER (1968: 24-26) considera sete tipos de modalidade: alética, epistêmica, deôntica, temporal, bulética (volitiva ou preferencial, cf. DIETRICH 1992: 47), avaliativa e causal. WEIDNER (1986: 23-73) por sua vez, partindo de quatro tipos fundamentais de modalidade (alética, epistêmica, deôntica e temporal), descreve quatro modelos de classificação. Esses modelos diferenciam-se pelo princípio que os orienta: teoria da comunicação, semântica funcional, lógica modal ou semântica lógica. KRATZER (1991: 639-650) explica a modalidade como um resultado da combinação de três dimensões, a *modal force* (força modal – nas diversas gradações entre necessidade e possibilidade), a *ordering source* (fonte de ordenação – deôntica, bulética, etc.) e a *modal base* (base modal – circunstancial ou epistêmica).

Ao verificar como se comportam alguns exemplos de orações com verbos modais alemães em relação às classificações tradicionais, constatamos que necessitávamos um modelo mais simples, mas não menos completo que os já existentes. Confrontando, então, os exemplos analisados com as teorias clássicas e com alguns trabalhos mais recentes, que explicam a polissemia dos verbos modais pela ocorrência de processos de gramaticalização (BYBEE, PERKINS & PAGLIUCA 1994: 176-242; HEINE 1995: 119-138), elaboramos um modelo próprio para o sistema de modalidade (BLÜHDORN & GUEDES EVANGELISTA 1998). Esse trabalho será futuramente publicado em conjunto com a presente dissertação. A seguir, apresento as noções mais importantes para minha pesquisa empírica.

O modelo por nós proposto parte das categorias conceituais de entidades de primeira ordem (objetos), de segunda ordem (estados de coisas) e de terceira ordem (proposições), que foram descritas por LYONS (1977: 438-452). Além disso, trabalhamos com mais um tipo de entidade, de quarta ordem, constituído pelas enunciações.⁸ O modelo descreve as relações que ocorrem entre esses quatro tipos de entidades. Dependendo do tipo de entidade, essas relações podem ser espaciais, temporais, causais, disposicionais ou modais.

As entidades de primeira ordem podem ter, entre si, relações de espacialidade, como, por exemplo:

⁸ Entende-se por proposição a junção de um predicado com seus argumentos e, por enunciação, uma proposição linguisticamente explicitada por um determinado falante, em um determinado contexto (BLÜHDORN & GUEDES EVANGELISTA 1998).

(14) O carro está na garagem.

Entre entidades de segunda ordem (estados de coisas) podem ocorrer relações de temporalidade e de causalidade. Como exemplo de uma relação temporal, temos:

(15) Quando cheguei em casa, a chuva já tinha parado.

As relações de causalidade existem em duas variantes: relações dinâmicas e estáticas. As relações causais dinâmicas ocorrem entre uma causa e um efeito, as estáticas, entre uma condição e uma consequência. Por isso são chamadas condicionais ou disposicionais. Para descrever relações de causalidade, o modelo utiliza combinações diferentes dos valores básicos *necessidade* e *possibilidade*, aplicados às causas/condições e aos efeitos/consequências envolvidos.

(16) Vou comer alguma coisa porque estou com fome. (causalidade dinâmica)

(17) Quando tenho fome, eu como alguma coisa. (causalidade estática: condicionalidade)

Segundo o sistema proposto, relações entre entidades de segunda ordem não são relações modais. Portanto, a disposicionalidade não é um tipo de modalidade. Mas, como ela pode ser expressa por verbos modais, também constitui objeto de estudo do presente trabalho. Um exemplo de disposicionalidade é:

(18) Eu sei tocar violão.

Relações de modalidade são definidas como aquelas que ocorrem entre entidades de terceira e de quarta ordem. No primeiro caso constitui-se a modalidade alética e, no segundo, as modalidades deontica e epistêmica (exemplos em 4.1.1). Essas relações também podem ser descritas em termos de condições.

O quadro 5, apresentado por BLÜHDORN & GUEDES EVANGELISTA (1998: 16-22), mostra a organização do modelo proposto. Pode-se perceber que ele inclui os quatro tipos fundamentais de sistemas de orientação que norteiam a cognição e a comunicação humanas:

Entidades de primeira ordem: objetos	Entidades de segunda ordem: estados de coisas	Entidades de terceira ordem: proposições	Entidades de quarta ordem: enunciações
Espacialidade	Temporalidade		
	Causalidade <i>stricto sensu</i> Disposicionalidade	Modalidade alética	Modalidade deontica Modalidade epistêmica

Quadro 5: Sistema de relações entre entidades de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª ordem

Estudar a modalidade em termos de condições permite observar, sob um novo prisma, questões que não puderam ser totalmente explicadas pelos modelos tradicionais. O modelo permite demonstrar, por exemplo, que a causalidade é a base para as relações de modalidade. Além disso, ele entende a modalidade epistêmica como o resultado de um processo de reinterpretação que parte das relações disposicionais, ao contrário de outros modelos que postulam o desenvolvimento da modalidade epistêmica a partir da modalidade deôntica (p.ex., TRAUGOTT 1989; DIEWALD 1994).

Entre os quatro sistemas de orientação, podem ser identificados processos de reinterpretação como os que ocorrem, por exemplo, com o advérbio alemão *da*, que expressa, em primeira linha, relações de espacialidade, depois de temporalidade e, num terceiro processo, relações causais:

- | | | |
|------|--|------------|
| (19) | <i>Als ich gestern nach Hause kam, war mein Bruder nicht da.</i>
[Quando cheguei ontem em casa, meu irmão não estava lá.] | (espacial) |
| (20) | <i>Da geschah der Unfall.</i>
[Nesse momento aconteceu o acidente.] | (temporal) |
| (21) | <i>Da ich sehr traurig bin, schreibe ich Dir diesen Brief.</i>
[Como estou muito triste, escrevo esta carta para você.] | (causal) |

Processos semelhantes podem ser verificados com o advérbio *ai* em português:

- | | | |
|------|--|------------|
| (22) | Ele está <u>ai</u> . | (espacial) |
| (23) | Ele desceu do carro. <u>Ai</u> olhou para os dois lados. | (temporal) |
| (24) | Não sei o que fazer. <u>Ai</u> eu pergunto. | (causal) |

4.1.1 Os tipos de modalidade

As relações *disposicionais*, que em outros modelos são incluídas na modalidade, recebem na bibliografia diversas denominações, como modalidade empírica, disposicional (VON STUTTERHEIM 1993: 9), causal (RESCHER 1968) ou dinâmica (VON WRIGHT 1951: 8, PALMER 1979: 36-37, CROCCO GALÉAS 1995: 35). Como antecedente, nessas relações, temos condições empíricas de possibilidade ou de necessidade de ocorrência de estados de coisas (BLÜHDORN & GUEDES EVANGELISTA 1998: 15). As relações disposicionais estão ligadas aos conceitos de disposição, habilidade e de capacidade.

Os três tipos de modalidade propriamente dita, descritos pelo sistema aqui proposto, expressam as condições de validade das proposições. Na modalidade *alética*, *lógica* ou *aristotélica* (cf. MIRA MATEUS & al. 1983: 144), estão relacionados uma proposição e um sistema de referência alético, representado por um conjunto de proposições.

- (25) *Wenn ein Auto schneller ist als ein Fahrrad und ein Flugzeug schneller als ein Auto, muß ein Flugzeug schneller als ein Fahrrad sein.*
[Se um carro é mais rápido que uma bicicleta e um avião mais rápido que um carro, um avião tem que ser/é mais rápido que uma bicicleta.]

Na modalidade *deôntica* (ética) há quatro fatores relacionados: a proposição/enunciação situada, um sistema deôntico de proposições (conjunto de proposições sobre o comportamento), o agente e o falante. Nesse tipo de modalidade, estão em jogo os conceitos de proibição, permissão, ordem e volição.

- (26) *Meine Mutter sagte, ich muß um 23 Uhr zu Hause sein.*
[Minha mãe disse que eu preciso estar em casa às 23 h.]

Na modalidade *epistêmica* (cognitiva) há também quatro componentes, que são a proposição/enunciação situada, um sistema epistêmico (conjunto de proposições consideradas verdadeiras), o agente e o falante. Através desse tipo de modalidade são expressos julgamentos do tipo excluir, considerar possível ou considerar certo.

- (27) *Das muß richtig sein.*
[Isso tem que estar certo.]

4.1.2 As relações intrínseca e contextual

Examinemos novamente as relações espaciais, estabelecidas quando queremos localizar um objeto no espaço. Sabe-se que elas envolvem a entidade situada, como, por exemplo, um carro, e um outro objeto que serve de ponto de referência, por exemplo, uma casa:

- (28) O carro está atrás da casa.

De forma semelhante, estabelece-se na modalidade uma relação, em termos de condições, entre uma proposição/enunciação e um ponto de referência constituído por um sistema de proposições/enunciações. Na oração:

- (29) Preciso estudar porque minhas notas estão baixas.

temos uma relação entre uma enunciação (*preciso estudar*) e um sistema que pode ser formado por um número infinito de proposições/enunciações, como por exemplo, *se minhas notas continuam baixas não vou passar de ano, se não tiro notas melhores não vou poder ter férias, se não estudo não vou ganhar presente de Natal* e muitas outras.

Utilizando uma nomenclatura semelhante à proposta por REICHENBACH (1947: 290ss.) para o estudo dos tempos verbais, denominamos *E* uma proposição/enunciação modalmente situada e *R* o conjunto de proposições/enunciações que serve como sistema de referência. Chama-se relação *intrínseca* (cf. EHRICH & VATER 1989) a relação da qual participam somente esses dois componentes. No modelo utilizado, ela é representada por $[E,R]$, quando o sistema estabelece restrições categóricas sobre a existência de *E* e $[E-R]$, quando as restrições sobre a existência de *E* são gradativas (cf. BLÜHDORN & GUEDES EVANGELISTA 1998). Na análise de relações modais aléticas não é necessário considerar outros componentes além de *E* e *R*:

- (30) Se um avião é maior que uma bicicleta e um carro também é maior que uma bicicleta, um avião pode ser maior que um carro. (modalidade alética – possibilidade $\rightarrow [E-R]$)

Nesse exemplo temos como proposição modalmente situada a de que um avião é maior que um carro e, como sistema de referência, as duas proposições consideradas verdadeiras, de que um avião é maior que uma bicicleta e de que um carro também é maior que uma bicicleta. O sistema de referência atribui à proposição situada o valor *possível*, simbolizado por $[E-R]$.

Na análise de relações de disposicionalidade e de modalidade deôntica ou epistêmica é necessário considerar uma terceira grandeza, além de *E* e *R*, que corresponde ao responsável pelo sistema de referência. Essa grandeza pode ser o falante (*F*) ou o agente ou experimentador do estado de coisas em questão (*S*). Entre o responsável e o sistema de referência assumimos uma segunda relação, denominada relação *contextual* (cf. EHRICH & VATER 1989), que liga estado de coisas/enunciação ao contexto comunicativo. Distinguímos os seguintes dois valores para essa relação: $[R,F]/[R,S]$, quando o sistema de referência é completamente definido pelo falante/agente e $[R-F]/[R-S]$, se o sistema for independente do falante/agente.

- (31) Preciso espirrar. (disposicionalidade – necessidade $\rightarrow [E,R]$)
 (32) Quero dormir. (modalidade deôntica – sistema de referência completamente definido pelo falante/agente $\rightarrow [R,F]$ e $[R,S]$)
 (33) Ele quer dormir. (modalidade deôntica – sistema de referência completamente definido pelo sujeito, mas não pelo falante $\rightarrow [R-F]$ e $[R,S]$)
 (34) Você vai para a cama agora! (Eu quero que você vá.) (modalidade deôntica – sistema de referência completamente definido pelo falante, mas não pelo sujeito $\rightarrow [R,F]$ e $[R-S]$)
 (35) Você vai para a cama agora! (Sua mãe quer que você vá.) (modalidade deôntica – sistema de referência independente do sujeito e do falante $\rightarrow [R-F]$ e $[R-S]$)

No anexo 9.5 deste trabalho encontram-se quadros sinóticos (n^{os} 25, 26, 27 e 28), que resumem os sistemas da disposicionalidade e das modalidades alética, epistêmica e deôntica, com todos os valores relacionais possíveis,

exemplificados por sentenças com os verbos modais do alemão e do português do Brasil.

4.1.3 Os valores *Nec* e *Poss*

Para completar a descrição do sistema da modalidade, são retomados agora os conceitos centrais da lógica modal tradicional, *necessidade* e *possibilidade*. A relação entre esses dois termos pode ser explicitada por meio da negação, representada a seguir pelo sinal (\sim). Dessa forma, “se p é necessariamente verdadeiro, então não é possível que sua negação $\sim p$ seja verdadeira; e se p é possivelmente verdadeiro, então sua negação não é necessariamente verdadeira” (1977: 787). LYONS representa essa relação da seguinte maneira:

- (i) $nec\ p \equiv \sim poss\ \sim p$
- (ii) $poss\ p \equiv \sim nec\ \sim p$

Um diagrama quadrangular, semelhante ao proposto por MARTIN (1983: 111-112) para explicar a modalidade alética, pode ser usado para representar como ocorre a relação entre esses valores, considerando as condições envolvidas:

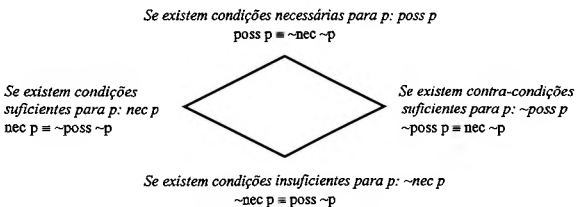


Figura 1: Relações modais/condicionais entre os valores *nec* e *poss*

Para realizar uma análise lingüística da modalidade, podemos utilizar os operadores da lógica modal $nec\ p$ e $poss\ p$, bem como suas negações $\sim nec\ p$ e $\sim poss\ p$. O modelo dos operadores modais sugere a existência de proposições/enunciações modalizadas isoladamente. Ao contrário disso, nosso modelo defende a idéia de que a modalidade é sempre relacional, i.e., a modalização de uma proposição/enunciação p ocorre em relação a um sistema de outras proposições/enunciações, que podemos chamar de q . Assim, quando temos uma oração do tipo *não posso ir ao cinema* ($\sim poss\ p$), precisa-se considerar, como sistema de referência, o conjunto das condições que provocaram essa afirmação, como por exemplo, *o falante precisa trabalhar*

(*nec q*), o falante quer dormir (*nec q*), pode ser que a sogra do falante venha visitá-lo (*poss q*), etc. Essas relações podem ser melhor visualizadas por meio do diagrama e dos exemplos que o seguem:

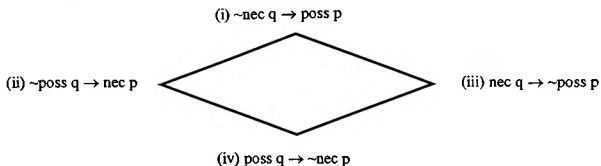


Figura 2: Relações entre proposições/enunciações e sistemas de proposições/enunciações

- (i) Se não é necessário que eu faça outra coisa, é possível que eu vá ao cinema.
- (ii) Se não é possível que eu faça outra coisa, é necessário que eu vá ao cinema.
- (iii) Se é necessário que eu faça outra coisa, é impossível que eu vá ao cinema.
- (iv) Se é possível que eu faça outra coisa, não é necessário que eu vá ao cinema.

Ao traçar uma linha horizontal no diagrama, define-se o eixo $nec\ p - \sim poss\ p$, denominado *Nec* (eixo da necessidade) no presente trabalho. Da mesma forma, um eixo traçado na vertical, entre $poss\ p - \sim nec\ p$, é aqui denominado *Poss* (eixo da possibilidade). Nos três tipos de modalidade, alética (*Ale*), epistêmica (*Epi*) e deontica (*Deo*), encontram-se, nas extremidades dos eixos, os seguintes valores (cf. VON WRIGHT 1951: 1s.; MIRA MATEUS & al. 1983: 144ss.):

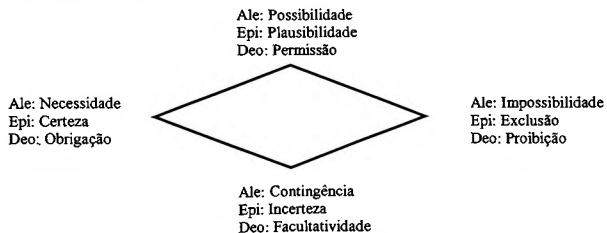


Figura 3: Valores assumidos pelas modalidades alética, epistêmica e deontica

4.1.4 Os meios de codificação da modalidade no alemão e no português

Cada língua tem recursos diferentes para codificar o sistema de modalidade: recursos fonológicos (entonação), morfológicos (afixos e processos de alomorfia como apofonia, metafofia, etc.), lexicais (adjetivos, advérbios, partículas, verbos, etc.) ou sintáticos (clivagem, etc.).

A entonação pode ser usada, em alemão e em português, para expressar certeza e/ou incerteza (modalidade epistêmica), ordens e proibições (modalidade deontica). Entre os recursos utilizados para tanto, temos as oscilações na velocidade de fala, na intensidade, bem como na curva entonatória.

- (36) *Geh mal bitte hinaus! (Du sollst hinaus gehen!)*
[Saia!/Você deve sair!]

Entre os recursos morfológicos, temos, no alemão, sufixos como *-bar* (*tragbar – kann getragen werden*), *-lich* (*unerträglich – kann nicht ertragen werden*) e também *-fähig* (*transportfähig – kann transportiert werden*) (DUDEN 1995: 527). Em português, pode-se citar o sufixo *-vel* (*comparável – que pode ser comparado*). Também temos as formas conjugadas dos modos indicativo/subjuntivo/imperativo, em português, e *Indikativ/Konjunktiv/Imperativ*, em alemão.

Em português o subjuntivo é amplamente utilizado em virtude de exigências formais. BECHARA (1977: 276-279) cita alguns casos em que o uso do subjuntivo é exigido, por exemplo, junto ao advérbio *talvez*, a conjunções como *embora*, *de modo que*, *como se*, *antes que*, *até que*, *para que*, etc., a verbos como *esperar*, *duvidar*, *suspeitar*, *desconfiar*, *querer*, etc. e a expressões impessoais como *tomara*, *é bom que*, *está certo que*, etc.

Existem muitos recursos lexicais para a expressão da modalidade. Além dos verbos modais, que são o assunto do presente trabalho, há as palavras modais (em alemão, *Modalwörter*, também chamadas *Kommentaradverbien*, cf. DUDEN 1995: 364), que possuem como característica principal, segundo HELBIG & BUSCHA (1989: 500ss.), o fato de poderem responder sozinhas a perguntas polares (sobre o termo *pergunta polar*, em alemão, *Entscheidungsfrage*, cf. BLÜHDORN & MEIRELES 1997: 127). Exemplos de palavras modais apresentadas por HELBIG & BUSCHA são *angeblich* [como se diz], *sicher* [certamente], *vermutlich* [supostamente], *wahrscheinlich* [provavelmente], *vielleicht* [talvez], etc. Em português, essas palavras geralmente são incluídas no grupo dos advérbios. Outro meio lexical são as partículas modais (em alemão, *Modalpartikeln*), entre as quais *ja*, *eben*, *doch*, *denn*, *wohl* etc. (cf. DUDEN 1995: 371). Também alguns verbos podem exercer funções modais, entre eles verbos plenos (em alemão, *Vollverben*), como

überzeugen [convencer], *erlauben* [autorizar], *lassen* [deixar], *hören* [ouvir dizer], etc., verbos performativos, como *zwingen* [obrigar], *empfehlen* [recomendar], etc., expressões impessoais, como *es ist möglich* [é possível], *es scheint* [parece], *man sagt* [diz-se que], etc. Poder-se-ia citar ainda os verbos causativos e alguns outros grupos. Além disso, existem, no alemão, os chamados verbos de modalidade (*Modalitätsverben*, cf. ENGEL 1988: 477 ou *modifizierende Verben*, cf. DUDEN 1995: 92), como *pflegen zu* [costumar], *wissen zu* [poder], *verstehen zu* [poder]. Esses verbos distinguem-se dos verbos modais pela exigência de um infinitivo com a partícula *zu* na função de complemento.

Entre os recursos sintáticos, podemos mencionar, no alemão, a construção passiva com o auxiliar *gehören* (*gehört bestraft – muß bestraft werden* [precisa ser punido]), construções com *lassen* (*läßt sich öffnen – kann geöffnet werden* [pode ser aberto]) e construções de verbos como *bleiben*, *stehen*, *geben* e *gehen* seguidos da partícula *zu* e do infinitivo (*das bleibt abzuwarten – das muß (noch) abgewartet werden* [precisa-se esperar por isso], etc.). O verbo *sein*, na construção com o infinitivo e a partícula *zu* (*ist zu öffnen – kann/muß/soll geöffnet werden* [pode/precisa/deve ser aberto]), também expressa modalidade. Entre as construções sintáticas do português, temos expressões verbais como *ter licença para, ser obrigado a*, etc. e adjuntos adnominais com *a ser* (*um trabalho a ser realizado*, etc.). Também as construções clivadas e pseudo-clivadas, podem servir para codificar (ou reforçar) valores modais:

- (37) *Es war Peter, der das Auto verkauft hat.*
[Foi Pedro quem vendeu o carro.] (clivada que reforça indicação de segurança)
- (38) *Was du jetzt machst, ist ins Bett gehen.*
[O que você vai fazer agora é ir para a cama.] (pseudo-clivada que reforça a ordem)

4.1.5 Os verbos modais do português

O tratamento dado aos verbos com semântica modal nas diferentes línguas é bastante variado, conforme as diferenças no seu *status* sintático. Nas gramáticas do inglês, usa-se o termo *modal auxiliaries* (auxiliares modais) para designar os verbos que possuem um conjunto de quatro propriedades gramaticais, chamadas por PALMER (1986: 90ss.) de *NICE properties*. Essas propriedades comprovam que se trata de uma classe sintática delimitada e homogênea:

- (i) não-exigência da perífrase com *do* sob negação:
I can't go. [Eu não posso ir.]
- (ii) inversão imediata com o sujeito em sentenças interrogativas:
Must I come? [Eu preciso vir?]
- (iii) possibilidade de entrar em construções de retomada elíptica:
He can swim and so can she. [Ele sabe nadar e ela também.]

- (iv) possibilidade de receber acento enfático:
He WILL be there. [Ele VAI estar lá.]

No caso da língua alemã, embora haja controvérsias quanto à caracterização dos verbos modais, usam-se normalmente cinco critérios para defini-los como classe sintática (cf. item 2. acima):

- (i) flexão de *praeterito praesentia*:
ich will – er will
- (ii) impossibilidade de formar imperativo e voz passiva:
**solle, *möge, *könne; *es wird gemußt, *es wird gedurft*
- (iii) exigência de um verbo no infinitivo desacompanhado da partícula *zu* como complemento:
*Peter darf wieder Wein (*zu) trinken.* [Pedro pode tomar vinho novamente.]
- (iv) incapacidade de reger um objeto nominal:
Ich will jetzt gehen. [Eu quero ir agora.] (verbo modal)
Ich will noch Kuchen. [Eu quero mais bolo.] (verbo pleno)
- (v) identidade de sujeito entre verbo modal e complemento verbal:
Peter muß arbeiten. → Es ist notwendig, daß Peter arbeitet.
[Pedro precisa trabalhar. → É preciso que Pedro trabalhe.]

Nota-se, contudo, que esses critérios são menos delimitativos do que as *NICE properties* dos *modal auxiliaries* do inglês, sendo que existem outros verbos com flexão de *praeterito praesentia*, sem imperativo, sem voz passiva, com complemento verbal no infinitivo sem a partícula *zu*, etc.

Já na língua portuguesa, a distinção entre verbos modais e verbos plenos segundo critérios morfológicos e sintáticos é muito mais difícil. Na maioria das gramáticas, os verbos complementados por um infinitivo são estudados sem considerar sua semântica modal ou não-modal, de modo que não se costuma admitir a existência uma classe particular de verbos modais.

As características gramaticais dos verbos auxiliares foram pesquisadas por LOBATO (1971, 1975). A autora conclui que só é possível estudar e classificar verbos como auxiliares a partir de uma perspectiva que igualmente considere a morfossintaxe e a semântica. Isso é particularmente válido para os verbos modais, que envolvem o conceito essencialmente semântico da modalidade. LOBATO (1975: 75ss.) considera duas categorias de verbos auxiliares, *lato sensu* e *strictu sensu*, incluindo os verbos modais somente na primeira.

Como conseqüência do tratamento principalmente sintático dado aos verbos modais na tradição lingüística do português, encontramos, na bibliografia existente, poucas abordagens dedicadas aos aspectos semânticos desses verbos. Sobre os verbos modais do alemão e do inglês, ao contrário, existem nessa área inúmeros estudos aprofundados. As gramáticas tradicionais do português incluem os verbos modais no estudo das *perífrases verbais de infinitivo* (cf.

SAID ALI 1964: 343, BECHARA 1977: 112, CUNHA & CINTRA 1985: 117s., SACCONI 1994: 194ss). Também trabalham sob essa perspectiva sintática autores como PONTES (1973: 81-91) e BARBARA (1975: 103-106), entre outros. Entre os estudos que adotam uma perspectiva não exclusivamente sintática, destacam-se, por sua explicitude, os trabalhos de ALMEIDA (1980: 128-201) e de JOHNEN (1992), dos quais o primeiro discute amplamente os tipos de modalidade, utilizando exemplos do português do Brasil e de Portugal, enquanto o segundo faz uma análise comparativa abrangente de verbos com semântica modal do português brasileiro e do alemão.

Segundo BECHARA (1977: 112), os verbos *dever*, *poder*, *querer*, *precisar*, *ter que* são alguns dos “auxiliares modais”, os quais “determinam com mais rigor o modo como se realiza ou se deixa de realizar a ação verbal.” De acordo com o valor modal codificado, esse autor organiza os verbos auxiliares em oito subclasses, citando exemplos para cada grupo:

- a) necessidade, obrigação, dever: *haver de*, *ter de*, *dever*, *precisar (de)*;
- b) possibilidade ou capacidade: *poder*;
- c) vontade ou desejo: *querer*, *desejar*, *odiar*, *abominar*;
- d) tentativa ou esforço: *buscar*, *pretender*, *tentar*, *ousar*, *atrever-se a*;
- e) consecução: *conseguir*, *lograr*;
- f) aparência, dúvida: *parecer*;
- g) movimento para realizar um intento futuro (próximo ou remoto): *ir*;
- h) resultado: *vir a*, *chegar a*.

Os equivalentes aos verbos modais alemães prototípicos encontram-se nas três primeiras classes (a,b,c) dessa tipologia.

Os quadros 25 a 28, no anexo 9.5, incluem uma classificação dos verbos com semântica modal da língua portuguesa, em conjunto com a classificação dos verbos modais prototípicos do alemão, conforme o modelo desenvolvido para o presente trabalho.

4.2 Modalidade e características textuais

Sendo o presente trabalho baseado num *corpus* constituído por textos heterogêneos, não é supérfluo refletir sobre a influência da tipologia textual na modalidade e no emprego dos verbos modais. Entre os fatores em discussão para definir diferentes tipos de texto estão os formais (constituição oral vs. escrita, probabilidade de ocorrência de determinados recursos linguísticos, etc.) e os funcionais (atos de fala predominantes, situações comunicativas, intenções pragmáticas, entre outros; cf. WERLICH 1979; BRÜNNER & REDDER 1983; ORLANDI 1983; REDDER 1984; BIBER 1995).

Para os objetivos aqui traçados, classificamos os textos do *corpus* em três tipos, relacionados aos respectivos atos de fala predominantes. O primeiro é o texto *narrativo*. No *corpus*, ele está presente sob forma de histórias contadas a partir de quadrinhos e como narrativa recontada (em alemão, *Nacherzählung*). O texto narrativo, que traz os verbos geralmente no passado, pode conter ou não discurso direto dos personagens (imitação da língua falada). A esta categoria pertencem muitas vezes também cartas pessoais, um tema freqüentemente estabelecido para as redações nas séries mais baixas. A segunda categoria é o texto *descritivo*, que pode ser de dois subtipos: a descrição de um objeto estático, como nos resumos do conteúdo de um texto (em alemão, *Inhaltsangabe*) ou de um objeto dinâmico, como a descrição da rotina diária de um estudante. Textos descritivos trazem geralmente os verbos no presente. A terceira categoria é o texto *argumentativo*, caracterizado por uma postura discursiva do autor, no qual se ponderam argumentos a respeito de uma questão, como numa dissertação ou numa interpretação de um texto literário. O texto argumentativo é um gênero com fortes características da língua escrita. Os verbos estão geralmente no tempo presente.

Na realidade lingüística, não é necessário que um texto se enquadre com nitidez em uma dessas categorias. Existem textos de características mistas, por exemplo, com trechos narrativos seguidos de trechos argumentativos. Textos desse tipo são bastante freqüentes no *corpus* (no total, cerca de 20%).

O quadro 6, na forma proposta por CASTILHO DA COSTA (1999), mostra como os textos narrativos, descritivos e argumentativos distribuem-se pelo *corpus*.

O quadro indica, através de pontos, a presença das características argumentatividade, descritividade e narratividade nos 60 grupos de redações do *corpus* (cf. item 3.1, acima). A cada grupo foram atribuídos dois pontos, 120 pontos no total, de forma a tornar visível o peso relativo das três características. Nos grupos em que aparece uma só característica, inseriram-se dois pontos na respectiva linha do quadro. Para um grupo com características mistas, dividiram-se os pontos entre as linhas do quadro, conforme o peso relativo das características. Utilizaram-se, inclusive, pontos fracionados (cf. quadro 6).

Na população F, quase a metade dos pontos (24 de 51) concentra-se nos textos narrativos. Na população B, ao contrário, quase três quartos (20 de 28 pontos) referem-se a textos argumentativos. Na população M, há quase um equilíbrio entre textos narrativos (19 pontos) e argumentativos (20 pontos). Considerando as séries, verificamos que, na 8ª série, quase 80% dos pontos (20 de 26) referem-se a textos narrativos; na 9ª e 10ª séries, aproximadamente a metade dos pontos (15 de 27 e 19 de 37, respectivamente) refere-se a textos argumentativos; na 11ª série, finalmente, a proporção dos pontos referentes a textos argumentativos atinge quase dois terços (19 de 32).

Série \ Tipos de texto	8F	9F	10F	11F	8M	9M	10M	11M	8B	9B	10B	11B
Argumentativo (dissertação e interpretação)		****	***** **	**	****	****	****	***** **	**	*****	**	*****
Descritivo (objeto estático e objeto dinâmico)		**	*	*****			*	**			**	*
Narrativo (com discurso direto e sem discurso direto)	***** *****	****	*****	*****	***** ***	***** *	*****		**		***	

Quadro 6: *Corpus*. Distribuição quantitativa das características argumentatividade, descritividade e narratividade nos grupos de redações

Esses dados indicam que o tipo de texto solicitado pelo professor aos alunos pode estar ligado ao estágio de proficiência lingüística e ao amadurecimento cognitivo pressupostos. Dos alunos da 8ª série, exigiu-se principalmente textos narrativos, provavelmente seguindo a hipótese de que tais textos são mais fáceis de produzir. Textos argumentativos requerem uma maior diferenciação de conceitos e formulações, de modo que são mais adequados para as séries avançadas. A mesma explicação refere-se às três populações. Dos falantes não-nativos de alemão, foi solicitado um número maior de textos narrativos em todas as quatro séries, enquanto os falantes nativos tiveram que produzir predominantemente textos argumentativos. Os detalhes da distribuição dos tipos de texto no *corpus* são apresentados no quadro 14, no anexo 9.1.

O emprego de verbos modais pode variar com o tipo de texto. Em geral, o *corpus* do presente trabalho sugere que textos argumentativos oferecem mais oportunidades de usar verbos modais do que textos narrativos e descritivos. Esse efeito mostra-se não apenas em relação às redações inteiras, mas também localmente, em relação aos atos de fala dentro dos textos.

Observa-se ainda que, em atos de fala de um mesmo tipo, o falante pode optar entre diferentes verbos modais para controlar a intensidade de seu envolvimento na ação pragmática e seu afastamento afetivo daquilo que está sendo afirmado (REDDER 1984, MEIRELES 1997: 126ss., DITTMAR & AHRENHOLZ 1997: 202). REDDER ilustra essas possibilidades com os seguintes exemplos:

- (39) *“Ich darf Sie im Namen der Universität Neuhaus hier auf das herzlichste willkommen heißen.”*
[Tenho a honra de, em nome da Universidade Neuhaus, dar-lhe(s) as mais cordiais boas-vindas.]
- (40) *“Zu Beginn dieses Gottesdienstes möchte ich Sie herzlich begrüßen.”*
[Ao iniciar essa missa, gostaria de saudá-lo(s) carinhosamente.]

Em (39), a saudação introduzida pelo verbo *dürfen*, é mais formal e mais distanciada do que a introduzida por *möchte* em (40).

Outro fator textual que pode determinar variações no tipo de modalidade é o tema da redação. VON STUTTERHEIM (1993) trabalha, nesse contexto, com a noção de *quaestio* (em inglês, *text-question*), que é a questão, explícita ou não, a partir da qual o texto foi escrito (cf. também KLEIN & VON STUTTERHEIM 1987). Assim, num texto de caráter diretivo, como, por exemplo, as instruções de uso de um eletrodoméstico, predominará a modalidade deontica. Em relação ao *corpus*, podemos mencionar os textos em que se fala sobre desejos ou planos para o futuro. Neles, há uma frequência maior de verbos que codificam a volição. Em textos argumentativos e narrativos, as modalizações epistêmicas podem ser mais frequentes do que as deonticas (cf. STEPHANY 1995: 111). No *corpus* deste trabalho, não foi possível controlar totalmente a representação equilibrada dos diferentes tipos de texto. Por isso, é de se esperar que também os tipos de modalidade não estejam em distribuição plenamente natural.

Uma terceira característica textual a ser considerada é a coerência. A coerência depende, como se sabe, entre outros fatores, da homogeneidade temporal e espacial, isto é, da manutenção de uma forma temporal condutora (em alemão, *Leittempus*; cf. NIEDER 1987: 217) e de especificações espaciais conceitualmente interligadas. Também em relação à modalidade vigoram restrições desse gênero (cf. VON STUTTERHEIM 1993). Contudo, elas não têm a mesma rigidez que as restrições relativas a espaço e tempo. Em muitos textos, pode-se verificar uma heterogeneidade modal, com mudanças frequentes entre possibilidade e impossibilidade, proibição e permissão, etc. A homogeneidade modal costuma aparecer quando o texto apresenta uma homogeneidade temática (cf., p.ex., a modalidade deontica nos Dez Mandamentos).

Pelo exposto torna-se claro que as características textuais exercem uma influência importante na modalidade e no uso dos verbos modais. Uma análise aprofundada da modalidade não pode, portanto, dispensar a perspectiva da lingüística textual assumida por autores como VON STUTTERHEIM (1993), STEPHANY (1995) e outros. Mesmo assim, não será possível abordar esses aspectos na presente dissertação, de forma que seu estudo fica reservado para um trabalho futuro.

4.3 A aquisição de línguas estrangeiras

4.3.1 Considerações gerais

Tendo definido diversas questões referentes ao sistema de modalidade e aos verbos modais como um grupo, falta ainda analisar aspectos concernentes à

aquisição de línguas estrangeiras. Sabe-se que não será possível obter conclusões definitivas sobre o processo de aquisição de uma língua, utilizando, como base empírica, dados da produção escrita. No entanto, espera-se que os dados aqui analisados possam mostrar características que permitam indiretamente formular hipóteses sobre a aquisição, principalmente por permitirem a comparação entre diferentes tipos de informantes e diferentes níveis de aprendizagem.

Muitas teorias têm sido desenvolvidas para explicar como ocorre a aquisição de uma língua estrangeira (L+⁹). Essas pesquisas nem sempre têm resultados válidos, pois, como afirma KLEIN (1992: 9), são às vezes muito gerais ou fazem generalizações precipitadas. Para KLEIN, o tema em si é bastante complexo e envolve uma dificuldade adicional, que se deve ao fato de não conhecermos ainda os processos que ocorrem na aquisição da língua-mãe (L1). Seria necessário entender primeiro esses processos para depois partir para a descrição daquilo que acontece na aquisição de uma L+. Verifica-se hoje que as duas áreas de pesquisa estão evoluindo paralelamente e que os resultados obtidos têm contribuído para que ambas se desenvolvam.

Entre os conceitos relativos à aquisição de L+ que podem ser significativos para a presente dissertação, encontram-se algumas das hipóteses formuladas por KRASHEN (1982: 10-32), que estudou esse processo em adultos. A primeira hipótese diz respeito à distinção entre *aquisição* e *aprendizagem*. KRASHEN postula que a aquisição de uma língua é um processo que ocorre de forma involuntária, inconsciente, e não requer conhecimento das regras gramaticais correspondentes ao que se está adquirindo. A aprendizagem de uma língua, por sua vez, é um processo que ocorre de modo consciente e exige que o aprendiz preste atenção nas regras. Segundo KRASHEN, a aquisição não precisa ser necessariamente precedida de aprendizagem, pois não há evidências de uma dependência entre os dois processos. A distinção entre aquisição e aprendizagem, considerando-as como dois processos que ocorrem separadamente, é bastante controversa e foi contestada por vários autores, como ELLIS (1985, 1994), McLAUGHLIN (1987, 1992) e BIALYSTOK (1992). ELLIS não a reconhece porque os mecanismos responsáveis pelos dois tipos de processos não podem ser explicados nem testados em uma investigação empírica. Na mesma linha de raciocínio, McLAUGHLIN não acredita que testes como os realizados por KRASHEN e colaboradores (KRASHEN & al. 1978) possam determinar se a escolha que o aprendiz de uma língua faz entre determinadas estruturas gramaticais é orientada por um tipo de sensibilidade para a língua, derivada de aquisição ou pelo conhecimento gramatical proveniente de aprendizagem. Para McLAUGHLIN (1992), ocorrem primeiramente processos controlados, os quais passam depois a ocorrer

⁹ Utiliza-se no presente trabalho a convenção L+, em vez de L2, para referir a uma língua estrangeira, já que essa não é sempre a segunda, podendo ser também a terceira, quarta, etc.

automaticamente em função do armazenamento na memória de longa duração. Considerando todas essas hipóteses, BIALYSTOCK (1992) elabora um modelo hipotético consistente, que contorna o problema da distinção entre aquisição e aprendizagem ao prever uma interface entre ambas. Ela postula que o aprendiz trabalha, por um lado, com fatores que opera de modo consciente (conhecimento explícito) e, por outro, com informações intuitivas sobre a língua-alvo (conhecimento implícito). Uma informação nova seria armazenada primeiramente no conhecimento explícito, passando ao conhecimento implícito ao transformar-se em automática. Um terceiro tipo de conhecimento envolve o conhecimento de outras línguas, da cultura relativa à língua-alvo, o conhecimento de mundo, entre outros. O modelo de BIALYSTOCK explica tudo que ocorre após a exposição do aprendiz à língua em termos de processos (aducto e educto) e de estratégias (prática formal e funcional, utilização do monitor, inferência, correção). Ambos estão disponíveis para todos os aprendizes, mas os resultados na aprendizagem são diferentes porque ela é influenciada pelo ensino, pela motivação e pela personalidade, entre outros fatores.

A segunda hipótese é a da *ordem natural*, que postula que determinadas estruturas gramaticais de uma língua são adquiridas primeiramente e outras, tardiamente. Essa hipótese está baseada em pesquisas que encontraram semelhanças na ordem de aquisição de L+ por diferentes grupos de pessoas. Para L1 e para a língua estrangeira, a ordem encontrada não é igual, mas apresenta certas semelhanças (KRASHEN 1982: 13).

Uma terceira hipótese de KRASHEN, a hipótese do *monitor*, atribui a capacidade de controlar a produção a um monitor interno, que atua de modo consciente, com o objetivo de fazer as correções necessárias. As correções podem ocorrer antes ou depois da produção. A correção feita após a produção é chamada auto-correção. O monitor poderia, segundo o autor, ser um fator de bloqueio na comunicação oral, e um fator auxiliar na produção escrita. KRASHEN (1982: 16) afirmava inicialmente que, para a utilização do monitor, seriam necessárias três condições: tempo suficiente para pensar, foco na forma e conhecimento de regras. Em trabalho posterior (KRASHEN 1985: 22), no entanto, admite que o fato de um aprendiz ter mais tempo não assegura o uso do monitor para obter maior correção. O uso do monitor depende também do tipo de aprendiz. Enquanto algumas pessoas são capazes de utilizá-lo adequadamente, outras utilizam-no em excesso ou de modo insuficiente.

Segundo a quarta hipótese, a aquisição de uma língua resulta da compreensão do *input*. O *input* deve conter o que o aluno já sabe, acrescentando-se algumas estruturas um pouco mais complexas. Esse *input* adequado é chamado por KRASHEN $i + 1$. Partindo do *input* linguístico, e usando também seu

conhecimento de mundo e outras informações extra-lingüísticas, o aprendiz adquire o conhecimento das estruturas gramaticais (KRASHEN 1982: 21).

Um conceito importante para a presente discussão é o de *interlíngua*, que foi empregado pela primeira vez por SELINKER (1969, 1972, 1983), para definir o conjunto de gramáticas provisórias da língua-alvo, construídas pelo aprendiz até atingir um nível de competência próximo ao do falante nativo.¹⁰ SELINKER (1972) postula diversos processos psico-lingüísticos relacionados à existência de interlínguas, como alguns tipos de transferência, simplificação, supergeneralização, entre outros.

Outra vertente importante no âmbito dos estudos sobre a aquisição de L+ é a chamada Análise de Erros. A identificação e correção dos erros cometidos pelos aprendizes sempre acompanhou a instrução em línguas estrangeiras. Por volta de 1970, mas com precedentes mais antigos, como FRENCH (1949), começou-se a listar e classificar sistematicamente os erros encontrados na produção dos aprendizes, a fim de detectar fontes de interferências com a L1 que poderiam nortear as estratégias didáticas. Por trás disso estava a intenção de reduzir, de maneira mais econômica possível, a quantidade de erros cometidos. Nesse direcionamento, a Análise de Erros teve pontos em comum com a Análise Contrastiva, que tentava “predizer erros através da identificação de diferenças lingüísticas entre a língua materna e a língua estrangeira” (LIMA 1996: 123). Em versões posteriores, a Análise de Erros passou a considerar também a complexidade da própria L+, tomando uma maior freqüência de determinados tipos de erros como indicação da presença de regras mais difíceis. As versões mais recentes convergem com a teoria da interlíngua (cf. MOITA LOPES 1996: 114; SRIDHAR 1981: 230). Atualmente, a Análise de Erros existe em uma versão fraca, muito mais flexível, sendo que sua importância nos estudos lingüísticos ainda se explica pelo que já foi afirmado por CORDER (1967: 161-169). Segundo esse autor, os erros informam ao professor o que o aluno aprendeu, mostram ao lingüista como a língua é aprendida e auxiliam o aprendiz, que descobre, a partir das correções do professor, as regras da L+. DIEHL (1994: 146) refere-se à essa perspectiva, afirmando que “se os erros não forem simplesmente somados, mas sim analisados, então comprovarão seu valor diagnóstico como indícios de determinadas fases da aquisição.”¹¹

É necessário ainda mencionar a possível influência de princípios universais de economia na escolha de um elemento lingüístico antes de outro. A hipótese da interlíngua postula que um aprendiz constrói uma sucessão de interlínguas, cada vez mais complexas. Isso corresponde a dizer que se espera o

¹⁰ A interlíngua, quando estudada em relação à situação de aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula, é chamada por alguns autores *Interimsprache* (KASPER 1981: 15ss.).

¹¹ “Wenn Fehler nicht einfach addiert, sondern analysiert werden, so erweisen sie ihren diagnostischen Wert als Signale für bestimmte Erwerbsphasen.”

aparecimento de elementos menos complexos nas interlínguas iniciais e dos mais complexos somente nas interlínguas posteriores.

O princípio de economia norteia também a teoria da Gramática Universal (GU), que, segundo CHOMSKY (1981), é “o conjunto de propriedades, condições e tudo que constitui o estágio inicial do aprendiz da língua e, portanto, a base sobre a qual o conhecimento da língua se desenvolve.”¹² Esse postulado é necessário, pois nenhum processo de instrução sozinho pode garantir um *input* suficiente para possibilitar a aquisição de uma língua natural (cf. GASS & SELINKER 1994: 125ss. e as pesquisas aí citadas).

No presente trabalho, principalmente quatro dos fatores acima analisados serão considerados como argumentos para explicar as características dos dados do *corpus*:

- a instrução recebida em sala de aula,
- a influência da língua materna,
- a influência de uma outra L+ e
- os efeitos de princípios universais de economia.

4.3.2 Estudos sobre a aquisição dos verbos modais do alemão

Entre os estudos sobre a *aquisição primária da linguagem*, mais especificamente sobre a aquisição dos verbos modais do alemão, pode-se citar trabalhos de autores como ADAMZIK (1985: 15-37), RAMGE (1987: 127-157) e STEPHANY (1986, 1993, 1995). STEPHANY (1993: 133-144) apresenta resumidamente algumas das observações feitas sobre o processo de aquisição dos verbos modais por crianças: eles são utilizados inicialmente para expressar a disposicionalidade e a modalidade deôntica, mas não a epistêmica; os verbos modais são primeiramente empregados mais como verbos principais do que como auxiliares; os verbos que codificam a necessidade e a possibilidade inerentes ao sujeito (*wollen, können*) aparecem mais cedo e mais frequentemente; verbos codificadores de modalidade originada num sistema de referência externo ao sujeito (*müssen, sollen*) aparecem mais tarde. Destaca-se, também, nessa área, o trabalho de BRÜNNER & REDDER (1983), que pesquisam o uso dos verbos modais em diferentes tipos de discurso, num *corpus* obtido de falantes nativos (adultos) do alemão.

Entre as pesquisas sobre a aquisição do alemão como L+, destacam-se três projetos: o projeto HPD (*Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch*), realizado em 1974, que pesquisou a aquisição do alemão por imigrantes

¹² “UG is taken to be the set of properties, conditions or whatever that constitute the initial state of the language learner, hence the basis on which knowledge of language develops.”

espanhóis e italianos (HPD 1975); o projeto *ZISA (Zweitspracherwerb italienischer (portugiesischer) und spanischer Arbeiter*, CLAUSEN, MEISEL & PIENEMANN 1983), iniciado no ano de 1974, no qual foi analisada a produção oral de 45 imigrantes (trabalhadores), maiores de 14 anos, que aprenderam alemão como residentes na Alemanha, sem receber instrução formal; e o projeto *P-MoLL (Modalität in Lernervarietäten im Längsschnitt)*, organizado por Norbert DITTMAR e colaboradores e descrito em várias publicações (p.ex., DITTMAR & al. 1990), que analisou principalmente a produção de imigrantes poloneses e italianos que adquiriram o alemão de forma não controlada.

A partir do projeto *P-MoLL*, DITTMAR & AHRENHOLZ realizaram várias pesquisas, nas quais demonstraram, por exemplo, que os verbos modais *können*, *müssen* e *wollen* são os primeiros a serem incorporados ao vocabulário, enquanto *sollen*, *möchte* e *dürfen* aparecem mais tarde. Os autores verificaram também que o uso deôntico dos verbos modais aparece antes do epistêmico. Outra observação significativa diz que a aquisição de um verbo modal pode ser facilitada quando a semântica e a morfologia do verbo alemão são semelhantes às de um verbo na língua materna (DITTMAR & AHRENHOLZ 1995: 230-231). Assim, por exemplo, aprendizes italianos adquirem em primeiro lugar o verbo *wollen*, correspondente ao verbo *volere* em italiano, para expressar a volição, enquanto aprendizes poloneses, cuja língua materna não possui tal equivalente, adquirem primeiramente o verbo *möchte*.

STEPHANY (1995: 111ss.) afirma que, diferentemente da aquisição de língua materna, na aquisição de L+ as modalidades deôntica e epistêmica estão presentes desde o início, mas a primeira tende a ser codificada de maneira mais explícita, enquanto a segunda muitas vezes permanece implícita. Segundo a autora, a distribuição desses dois tipos de modalidade depende do tipo de discurso, mas, de um modo geral, o uso de verbos modais para expressar a modalidade epistêmica é bastante tardio.

Sobre o desenvolvimento do sistema dos verbos modais do alemão na interlíngua de aprendizes que não residem na Alemanha, pode-se citar os trabalhos de LINDEMANN (1988, 1996). No primeiro, a autora pesquisa o uso desses verbos por estudantes noruegueses de nível universitário, em provas de conclusão de curso. Ela observa que, após quatro anos de estudo na escola, somados a um ano de estudo na universidade, a maioria dos estudantes noruegueses utiliza um repertório *standard* de verbos modais, composto pelos verbos *sollen*, *wollen*, *können* e *müssen*, todos semelhantes aos verbos noruegueses correspondentes, e ainda o verbo *dürfen*, que não tem correspondente imediato no norueguês (LINDEMANN 1988). No segundo trabalho, a autora faz um estudo longitudinal, no qual analisa as diferenças no uso dos verbos modais por estudantes noruegueses do ensino médio e superior, mostrando que o uso dos verbos modais alemães baseia-se inicialmente em

uma interlíngua formada a partir da L1 e do inglês, que é a primeira L+ aprendida pelos informantes (cf. LINDEMANN 1996).

4.4 Metodologia de pesquisas empíricas

Ao realizar um trabalho empírico, é importante que se tenha consciência de conceitos básicos da metodologia desse tipo de pesquisa. Segundo HÜLLEN (1984: 69), há uma contradição inata na idéia do empirismo. Enquanto muitos pesquisadores supõem que, a partir de dados concretos, necessariamente se chega a resultados objetivos, existe na verdade uma série de variáveis que influenciam uma pesquisa empírica, como, por exemplo, a escolha dos dados, as questões a serem analisadas e os pressupostos teóricos adotados pelo próprio pesquisador. HÜLLEN (1984: 74) conclui que uma função importante do trabalho empírico é fazer com que se teste a validade de hipóteses e modelos teóricos pré-existentis.

Dentre os fatores variáveis, encontra-se, em primeiro lugar, a definição do objeto a ser pesquisado. Um estudo empírico da interlíngua, por exemplo, traz consigo uma série de aspectos controvertidos. Sabe-se ainda muito pouco sobre o que está ocorrendo no cérebro de um aprendiz e as relações entre processos cognitivos e a produção na língua-alvo (cf. LINDEMANN 1996: 19ss.). Tem-se utilizado freqüentemente questionários, entrevistas, diários, etc., buscando conduzir o aprendiz à introspecção sobre os processos de produção e compreensão. No entanto, esses métodos só se aplicam a processos acessíveis para a consciência do aprendiz, excluindo aqueles de natureza inconsciente. Além disso, métodos introspectivos não garantem a discriminação entre informações sobre os processos cognitivos em si e aquilo que o informante pensa sobre a sua própria cognição (LINDEMANN 1996: 53ss.). A análise do material lingüístico produzido pelo aprendiz, por outro lado, permite observar os resultados da aquisição, mas não os processos subjacentes. Assim, o *corpus* analisado no presente trabalho permite descrever a distribuição dos verbos modais em relação a parâmetros como experiência prévia com a língua-alvo, série escolar, intenção comunicativa, etc., mas fornece apenas informações indiretas sobre a aquisição desses verbos.

Um segundo fator variável são as condições nas quais se realiza o levantamento dos dados. É evidente que o modo como se propõem as tarefas para os informantes e todas as outras circunstâncias do levantamento influenciam as características dos dados a serem obtidos. De acordo com as hipóteses (conscientes ou inconscientes) do pesquisador, pode-se optar por diversos recursos técnicos, como questionários, formulários, etc., ou ainda coletar material produzido independentemente da pesquisa. Esse último procedimento foi adotado no presente projeto (cf. item 3.1).

De acordo com o tipo de análise que se pretende realizar, é necessário ainda distinguir entre pesquisas longitudinais e transversais (cf. LIMA 1996: 125). Por um estudo longitudinal entende-se a observação de um mesmo informante durante um período de tempo relativamente longo, enquanto um estudo transversal envolve dados de informantes que representam uma população inteira, produzidos em tempo mais curto. Estudos longitudinais, no âmbito da aquisição da linguagem, permitem observar melhor a variação individual e trazem geralmente resultados mais confiáveis (WOODS, FLETCHER & HUGHES 1996: 4). Apesar dessas vantagens, optou-se, no presente trabalho, pela análise transversal, porque teria sido tecnicamente impraticável acompanhar determinados alunos durante um período de tempo suficientemente longo.

LIMA (1996: 125) distingue ainda entre amostras de dados amplas, específicas e incidentais. Uma amostra ampla reúne um grande número de informantes para representar uma população inteira. Uma amostra específica envolve um número limitado de informantes e uma amostra incidental contém dados de um só aprendiz. O *corpus* utilizado na presente dissertação, com 317 informantes, constitui uma amostra ampla.

Um terceiro fator variável é a quantidade de dados necessária, considerando as questões a serem pesquisadas. Mencionou-se, por exemplo (cf. item 1, acima) que o *corpus* utilizado por TIMOXENCO MOURA (1995) não teria fornecido quantidade suficiente de material para o presente projeto. Na intenção de compilar um *corpus* grande¹³, mas ainda manuseável, decidiu-se obter um mínimo de cinco grupos de redações de cada série escolar pesquisada e de cada população (classes F, M e B). As séries 8, 9 e 10 das classes B são as únicas em que não foi possível alcançar esse objetivo, em função da metodologia de trabalho seguida pelos respectivos professores. O planejamento do *corpus* envolve ainda a apresentação dos dados de forma aceitável e compreensível (cf. WOODS, FLETCHER & HUGHES 1996: 5), o que foi assegurado através da digitação das redações e sua sistematização mediante códigos alfa-numéricos.

Desproporções em relação a determinadas variáveis diminuem a representatividade estatística de um *corpus*. Para tratar esse tipo de problema, WOODS, FLETCHER & HUGHES (1996: 55) sugerem que se analise primeiramente os dados como se a pesquisa fosse realizada em condições otimizadas, para depois considerar as possibilidades de distorção dos resultados pelos fatores que desviam das condições ideais. Os autores também apontam para a necessidade de se refletir e comentar sobre esses fatores ao descrever os procedimentos de análise adotados. Os dados utilizados no presente trabalho mostram certo desequilíbrio em relação aos tipos de texto e aos temas tratados. Além disso, é difícil dizer em que medida os informantes envolvidos no projeto

¹³ Para obter maior aproximação com as características da população inteira (WOODS, FLETCHER & HUGHES 1996: 85, cf. nota de rodapé nº 4).

representam o andamento típico da aprendizagem, e se é possível considerar suas produções representativas de todas as produções realizadas nas escolas teuto-brasileiras na cidade de São Paulo.

Em vista desses fatores imponderáveis, não parece adequado limitar-se a uma análise puramente quantitativa do *corpus* deste projeto. Além de aspectos estatísticos, é necessário incluir também características qualitativas, como as intenções pragmáticas dos informantes em cada caso individual. Mediante a combinação de critérios quantitativos e qualitativos, espera-se analisar os dados da melhor forma possível.

5. Método de análise do *corpus*

5.1 Aspectos gerais

O procedimento adotado para a análise dos dados começa com a marcação e a contagem das ocorrências de verbos modais, seguida da elaboração do quadro com os resultados encontrados. Essas tabelas foram feitas no programa *Microsoft Excel*, que possibilita calcular automaticamente as médias, os desvios-padrão e as porcentagens de ocorrência dos diferentes verbos modais.

Para marcar os verbos, utilizei canetas e marcadores de texto de cores diferentes. Decidiu-se pela marcação manual, porque teria sido praticamente impossível programar o computador prevendo todas as formas conjugadas que aparecem e também erros de ortografia cometidos pelos alunos. A manutenção desses erros era muito importante para que se obtivesse um *corpus* que mostrasse exatamente como os informantes estavam utilizando a língua alemã no momento da coleta.

Como forma de evitar resultados quantitativos muito distorcidos, excluíram-se do *corpus* a ser analisado no presente trabalho os grupos de redações que apresentavam porcentagens de ocorrências de verbos modais muito abaixo da média. Encontraram-se três grupos com menos de 0,5% de verbos modais, sendo a média do *corpus* 2,54.¹⁴ Provavelmente essas diferenças devem-se aos temas desenvolvidos nas redações. Além disso, observa-se que dois desses grupos eram provenientes do Colégio Benjamin Constant, podendo-se atribuir o baixo número de verbos modais a diferenças curriculares entre as escolas (cf. item 3.2). A retirada dos três grupos de redações não alterou o equilíbrio quantitativo entre as partes do *corpus*, uma vez que ocorreu junto às populações 8F, 9F e 11F que estavam levemente super-representadas.

Para realizar a análise qualitativa, partiu-se de uma base hermenêutica, isto é, tentou-se, em primeiro lugar, entender o que o informante queria dizer. Por outro lado, buscou-se sempre levar a sério as palavras por ele escolhidas (recorrendo àquilo que HEINE (1995b: 119) chama de *focal sense*). Esses dois objetivos nem sempre puderam ser conciliados, porque, às vezes, os informantes empregaram verbos modais que não correspondiam às suas intenções comunicativas deduzíveis do contexto. Tais erros podem ser atribuídos a sua competência linguística ainda não completamente desenvolvida. Detectar as intenções dos informantes exigiu grande atenção e sensibilidade, bem como um modelo teórico claro do sistema de modalidade. Procurou-se, portanto, em cada caso individual, classificar o tipo de modalidade de acordo com a palavra usada pelo informante, sua intenção

¹⁴ Os grupos não analisados são: 8F196, 9F97 e 11F297-2.

comunicativa deduzível do contexto e o sistema teórico dos tipos de modalidade.

Vejamos um exemplo ilustrativo das dificuldades encontradas:

- (41) *Sie werden wissen was ich jeden Tag machen? OK, ich werde dir sagen.*
[O Senhor* vai saber o que eu faço todos os dias? Ok, eu vou te dizer.]
(090/96/9F1/1/165pal., 1.4)

Para a redação em que ocorre essa sentença, fora definido o título *Wie ich mir die Schule wünsche* [Como eu gostaria que fosse a escola]. Na sentença em questão, o aluno formula a pergunta do professor, subjacente a esse título. Ele observa que o professor quer algo dele e promete fazê-lo a seguir. Fica, portanto, evidente, que o verbo modal a ser utilizado é *möchten* ou *wollen* [querer] e não *werden* [ir]:

- (42) *Sie möchten wissen, was ich jeden Tag mache?*
[O Senhor gostaria de saber o que eu faço todos os dias?]

Na resposta, ao contrário, o aluno usa o verbo *werden* corretamente, para indicar sua intenção de responder.

Com o objetivo de testar o método de análise e detectar os problemas que poderiam ocorrer, realizei um estudo preliminar com quatro grupos de redações, um de cada série escolar (8F1-96-Grupo 1, 9F1-96-Grupo 1, 10F-96-Grupo 1 e 11F1-97-Grupo 4), reproduzindo, em escala menor, os níveis de escolaridade presentes no *corpus*. Com base nesse estudo, procedeu-se posteriormente à análise quantitativa do *corpus* inteiro, ampliando e modificando os critérios de acordo com novos casos detectados. Apesar dos cuidados tomados, não tenho certeza absoluta de ter eliminado todas as dúvidas. Alguns pontos discutíveis serão retomados mais detalhadamente no item 5.2; os resultados da análise são apresentados no capítulo 6 e uma lista com exemplos para cada verbo modal, inclusive seus diferentes usos, encontra-se no anexo 9.6.

A análise das ocorrências começou com a classificação em relação ao domínio semântico (*Dis* – disposicionalidade, *Ale* – modalidade alética, *Epi* – modalidade epistêmica, *Deo* – modalidade deontica) e do valor modal (*Nec* – necessidade, *Poss* – possibilidade). Em relação aos valores modais, distingue-se entre o eixo horizontal do losango, aqui chamado *eixo Nec*, com os valores *Nec*, à esquerda, e *Impos*, à direita, e o eixo vertical, aqui chamado *eixo Poss*, com os valores *Poss*, no vértice superior, e *Cont*, no vértice inferior:

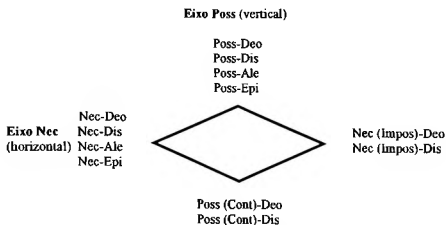


Figura 4: Valores modais nos eixos *Nec* (horizontal) e *Poss* (vertical)

Como se percebe, utilizo as abreviaturas *Poss (Cont)* e *Nec (Impos)* em relação à disposicionalidade e à modalidade deôntica, para indicar que a impossibilidade é um tipo de necessidade (necessidade da negação) e a contingência, um tipo de possibilidade (possibilidade da negação) (cf. figura 3, no item 4.1.3). Para as modalidades alética e epistêmica, não distingo entre os valores *Nec* e *Impos*, nem entre *Poss* e *Cont*, por haver um número de ocorrências muito baixo desses usos dos verbos modais no *corpus*.

Além das abreviaturas citadas acima, utilizo algumas convenções para designar particularidades na classificação: a barra, como, por exemplo, em *Nec-Dis/Deo*, indica indefinição entre disposicionalidade e modalidade deôntica; a seta e a abreviatura *reint.*, como em *Nec-Dis→Deo reint.*, indicam a necessidade de reinterpretar o verbo modal no contexto de um ato de fala indireto (cf. item 5.2.2 adiante); em alguns momentos, substitui-se a expressão *verbos modais* por *VM*.

5.2 Casos especiais

Ao estabelecer os parâmetros a serem utilizados na análise, foram encontrados diversos casos que causaram dúvidas na classificação. Alguns desses casos são apresentados a seguir, juntamente com a explicação a respeito das decisões tomadas.

5.2.1 Verbo modal *versus* verbo pleno

Todos os verbos modais do alemão são homônimos de verbos plenos. Na função de verbos modais, exigem como complemento o infinitivo de um outro verbo desacompanhado da partícula *zu*; como verbos plenos, podem ser transitivos ou intransitivos. Compare os seguintes exemplos:

- (43) *Willy möchte jetzt schlafen.*
[Willy quer dormir agora.]
- (44) *Willy möchte noch Kuchen.*
[Willy quer mais bolo.]
- (45) *Otto muß zum Zahnarzt gehen.*
[Otto precisa ir ao dentista.]
- (46) *Otto muß auf die Toilette.*
[Otto precisa ir ao banheiro.]

Nos exemplos (43) e (45) *möchte* e *muß* são claramente verbos modais; em (44) e (46), são verbos plenos. Nesses últimos exemplos parece possível, à primeira vista, argumentar que houve uma elipse do verbo pleno, com a implicação de que *möchte* e *muß* poderiam também ser considerados verbos modais sem complementos de infinitivo. Contudo, existem dois argumentos contra essa hipótese. Em primeiro lugar, é questionável em que medida é legítimo postular elipses se, na superfície do texto, não há características formais que indicam o que exatamente foi omitido. Assim, em (44), o complemento verbal hipotético poderia ser *haben*, *bekommen*, *nehmen*, *essen*, *sehen*, entre outros. Diante de uma quantidade tão elevada de possibilidades, é menos aleatório assumir que nada foi omitido. Em segundo lugar, existem normalmente diferenças semânticas entre sentenças iguais com e sem complemento de infinitivo. A interpretação de (46), por exemplo, será a de que Otto tem necessidade fisiológica de usar o banheiro, enquanto a interpretação da mesma sentença com o verbo *gehen* (*Otto muß auf die Toilette gehen.*) será a de que ele precisa entrar no banheiro, mas não se sabe com qual objetivo (p.ex., para lavar as mãos, para buscar papel, para escovar os dentes, etc.). Esse tipo de diferença semântica comprova que o postulado de uma elipse não se justifica.

Somente em casos em que há, no contexto anterior, um verbo que poderia ter sido repetido como complemento de infinitivo, existem motivos suficientes para supor que houve uma elipse:

- (47) *Ich lasse die anderen leben, wie sie () wollen.*
[Eu deixo os outros viverem como eles querem.] (149/97/9B/3/496pa.,L4)
- (48) *Er redet nicht. Er muß aber ().*
[Ele não fala. Mas ele precisa.] (246/97/11M/1/232pa.,L20)

Em (47) e (48), é evidente que o falante quis que o receptor entendesse que se poderia inserir os verbos pré-mencionados *leben* e *reden* nos lugares dos parênteses e que ele os omitiu somente por motivos de economia. A presença desses verbos não mudaria a interpretação das sentenças. Conseqüentemente, classifiquei os verbos *wollen* e *muß* como modais nesses exemplos e segui o mesmo critério em todos os casos paralelos.

Em exemplos como os seguintes, contudo, nos quais não há indícios formais de elipse, classifiquei os respectivos verbos como plenos:

- (49) *Was mein Bruder will, bekommt er.*
 [O que meu irmão quer, ele recebe.] (147/97/9B/3/496pal.,1.10)
- (50) *Ich will auch ein Stück.*
 [Eu também quero um pedaço.] (180/96-7/10B/1/348pal.,1.24)

Nesses exemplos, não é possível encontrar no contexto verbos plenos que claramente sirvam de complemento para *will*. Portanto, *wollen* é verbo pleno nesse caso.

Um exemplo interessante é a sentença:

- (51) *Die Mädchen müssen auf den Strich.*
 [As garotas precisam trabalhar como prostitutas.] (201/97/10B/1/612pal.,1.36)

Pelo contexto não há dúvida de que o informante quis dizer que as garotas são obrigadas, por motivos econômicos, a se prostituírem. Para indicar isso, no entanto, deveria ter escrito *Die Mädchen müssen auf den Strich gehen*. A sentença sem o complemento de infinitivo não faz sentido. Se alguém tentasse interpretá-la, a única possibilidade seria seguir o paralelismo com a sentença *Die Mädchen müssen auf die Toilette*, como se as garotas tivessem a necessidade fisiológica de se prostituir. Sendo evidente a intenção do informante de empregar o verbo modal, classifiquei a sentença dessa maneira, conforme o princípio hermenêutico.

O caso inverso é ilustrado no exemplo:

- (52) *Ich mag segeln.*
 [Eu gosto de velejar.] (106/96-7/10F1/3/264pal.,1.19)

O verbo *mögen* (*Ich mag...*) parece um verbo modal, pois é seguido de um infinitivo (*segeln*). Observa-se, porém, que o infinitivo, no alemão, tem duas interpretações, uma como verbo e outra como substantivo (escrito com letra maiúscula). *Mögen*, como verbo pleno, exige um objeto nominal e corresponde a *gostar de*; como verbo modal, exige um complemento verbal e corresponde a *querer*. Pelo contexto, percebe-se que o informante quis dizer que ele gosta de velejar e não que ele quer velejar. Conseqüentemente, o infinitivo, nesse exemplo, foi interpretado como substantivo, escrito erroneamente com letra minúscula, e *mag* foi interpretado como verbo pleno.

5.2.2 Disposicionalidade *versus* modalidade deôntica

Algumas vezes, encontramos orações nas quais não fica claro, à primeira vista, se a interpretação desejada é disposicional ou deôntica. Também nesses casos foi decidido conforme as intenções comunicativas do falante, deduzíveis do

contexto. Em (53), por exemplo, o verbo *müssen* é classificado como disposicional (*Nec-Dis*), pois a necessidade decorre da condição de alguém ter o *status* de estudante.

- (53) *Jeden Tag muß ich sehr früh aufstehen, weil gehe ich in die Schule.*
[Todo dia eu preciso levantar cedo porque eu vou à escola.]
(155/96-7/10F/1/162pal..1.2)

Em (54), no entanto, temos uma necessidade relacionada a regras de comportamento estabelecidas por uma instituição social, i.e., a necessidade deôntica (*Nec-Deo*). O não cumprimento desse tipo de regra pode resultar numa punição para a pessoa.

- (54) *Ich stehe um 6:00 Uhr auf, weil ich in der Schule um 7:00 Uhr sein muß.*
[Eu levanto às 6:00 horas porque preciso estar na escola às 7:00 horas.]
(160/96-7/10F/1/205pal..1.3)

Os seguintes exemplos ilustram um caso semelhante:

- (55) *Um 11 Uhr habe ich geduscht weil ich zu mein Onkel gegangen muß*
[Às 11 horas eu tomei banho porque eu tinha que ir à casa do meu tio.]
(001/96/8F1/1/162pal..1.4)
- (56) *Um 11 Uhr habe ich geduscht weil ich nach São Paulo Fußball Club zu trainiert gefahren muß.*
[Às 11 horas eu tomei banho porque precisava ir ao São Paulo Futebol Clube para treinar.]
(001/96/8F1/1/162pal..1.11)

Essas sentenças provêm de uma mesma redação, que descreve as atividades do informante realizadas nas férias, referindo-se a primeira sentença à segunda-feira e a segunda, à terça-feira. No primeiro caso, o verbo *müssen* é utilizado para codificar uma obrigação social, i.e., uma necessidade deôntica, se considerarmos que ir à casa de um parente pode ser uma norma seguida pela sociedade. No segundo caso, ao contrário, o verbo *müssen* expressa uma necessidade disposicional: o informante tem que ir ao clube porque seu treino é nesse horário. Aqui não se trata de uma obrigação social, mas sim, de uma necessidade decorrente das condições objetivas. Se, no entanto, o informante quisesse dizer que ele vai ao clube nesse horário porque existem regras sociais que exigem que não se falte a um compromisso marcado, teríamos também a expressão de uma necessidade deôntica, por causa do contexto diferente.

No seguinte exemplo, é impossível diferenciar entre os dois tipos de modalidade:

- (57) *Er geht jeden Tag zu spät zur Arbeit weil er in der Frühe im Stall arbeiten muss und dann im Geschäfts gehen.*
[Todo dia ele vai atrasado para o trabalho porque ele precisa trabalhar de madrugada no estábulo e depois ir para a loja.]
(216/97/11F1/4/174pal..1.3)

Sabemos, pelo contexto, que o personagem trabalha pela manhã no estábulo, porque sua família tem dificuldades financeiras, configurando-se uma necessidade disposicional, mas é possível que, além disso, seus pais tenham pedido ou ordenado que ele trabalhe, e assim teríamos a necessidade deôntica. Não sendo possível separar as duas idéias, foi adotada a classificação *Nec-Dis/Deo*.

Outro ponto que envolve a disposicionalidade e a modalidade deôntica é a reinterpretação do verbo *können*, nos assim chamados atos de fala indiretos (SEARLE 1975). A reinterpretação ocorre geralmente quando esse verbo aparece na forma de subjuntivo (*Konjunktiv II*), mas também é possível com o verbo conjugado no presente:

- (58) *In meiner Meinung kann könnt die Pausen etwas verlängern so daß, die Unterricht stunde nicht zu langen sind.*
 [Na minha opinião se poderia aumentar um pouco as pausas para que as aulas não sejam tão longas.] (100/96-7/9F1/1/196pa.,L.11)
- (59) *Aber man kann viele Sachen verbessern.*
 [Mas se pode melhorar muitas coisas.] (104/96/9F1/1/395pa.,L.23)

O sentido focal do verbo *können* seria *Poss-Dis*, significando que seria possível melhorar muitas coisas na escola. Porém, examinando o contexto, vemos que o informante sugere cerca de dez mudanças que deveriam ser feitas na escola. Não temos aí somente a expressão da possibilidade, mas também recomendações feitas à direção da escola, conforme o princípio geral de que uma melhoria possível (disposição) também deve ser realizada (modalidade deôntica). Entendem-se casos desse tipo como reinterpretações do verbo *können*, indicadas pela fórmula *Nec-Dis*→*Deo reint*.

5.2.3 Interferência da língua inglesa

Em alemão, interpreta-se normalmente o verbo *müssen* negado como indicador de contingência (*Poss (Cont)-Deo*):

- (60) *Am Montag mußte ich nicht zur Schule gehen.*
 [Na segunda-feira não precisei ir à escola.]

Nesse caso, o falante quer dizer que ele não era obrigado a ir à escola, ou seja, que ele estava livre para fazer outras coisas.

No inglês, como se sabe, a construção *must not* indica uma proibição equivalente a *nicht dürfen* ou *nicht sollen* em alemão. No exemplo que segue, o informante parece ter confundido *nicht müssen* com *must not*:

- (61) *Ich danke, daß die Schule muß nicht ganze Fächer verlangen.*
 [Eu acho que a escola não deve exigir 'todas as' disciplinas.]
 (093/96/9F11/1/207pal.,1.7)

A interpretação que se depreende do contexto é a de que a escola não deveria exigir determinadas disciplinas. Esse valor modal é normalmente codificado, em alemão, por *nicht sollen* (*Nec (Impos)-Deo*). Conforme a intenção comunicativa do informante, adotou-se essa classificação e não *Poss (Cont)-Deo*.

5.2.4 Negação e quantificação

Verbos como *müssen*, *dürfen* e *können*, ao serem negados, passam para um diferente eixo de modalidade (de necessidade para possibilidade e vice-versa):

- (62) *Ich muß arbeiten.* (Nec)
 [Preciso trabalhar.]
 (63) *Ich muß nicht arbeiten.* (Poss (Cont))
 [Não preciso trabalhar.]
 (64) *Ich darf ins Kino gehen.* (Poss)
 [Posso ir ao cinema.]
 (65) *Ich darf nicht ins Kino gehen.* (Nec (Impos))
 [Não posso ir ao cinema.]
 (66) *Ich kann schwimmen.* (Poss)
 [Sei nadar.]
 (67) *Ich kann nicht schwimmen.* (Nec (Imposs))
 [Não sei nadar.]

Já os verbos *werden* e *sollen* mudam, pela negação, para o vértice oposto do mesmo eixo:

- (68) *Ich werde mit deiner Mutter sprechen.* (Nec)
 [Vou falar com sua mãe.]
 (69) *Ich werde nicht mit deiner Mutter sprechen.* (Nec (Impos))
 [Não vou falar com sua mãe.]
 (70) *Ich soll mit dem Direktor sprechen.* (Nec)
 [Devo falar com o diretor. (A professora mandou.)]
 (71) *Ich soll nicht mit dem Direktor sprechen.* (Nec (Impos))
 [Não devo falar com o diretor. (A professora mandou.)]

Por isso, é necessário verificar se os verbos modais estão ou não no escopo da negação.

O posicionamento, na sentença, dos elementos negativos, como *nicht*, é uma dificuldade notória para aprendizes de alemão como língua estrangeira. É bastante comum encontrarmos erros nesse âmbito, em orações sem e com

verbos modais. Em sentenças com verbos modais, o posicionamento do elemento negativo pode causar dificuldades específicas de interpretação.

Um exemplo retirado do *corpus* é:

- (72) *Auch in einer Sprache, die nicht die Muttersprache ist, könnte er nicht so viel reden.*
[Também numa língua que não é sua língua materna ele não podia falar muito.]
(221/97/11F1/4/167pal.,1.4)

Nessa frase, a negação pode ter dois escopos diferentes. Uma variante resultaria na paráfrase *Er konnte reden, aber nicht so viel* [Ele podia falar, mas não muito], com a classificação *Poss-Dis*. Nesse caso o verbo modal não está no escopo da negação. Uma outra variante seria a negação de todo o predicado: *Er konnte etwas nicht, und das war so viel reden* [Ele não podia fazer uma coisa, que era falar muito]. Nesse caso, o verbo modal está no escopo da negação e o valor modal seria, portanto, *Nec (Impos)-Dis*. Na classificação do exemplo, decidiu-se pela segunda variante, porque o texto mostra que o personagem em questão fala tão pouco que não consegue comunicar-se de maneira eficaz.

Outro caso referente ao escopo da negação é encontrado em:

- (73) *Es ist so schwer, über persönliche Probleme zu reden, weil ein anderer Mensch nicht immer verstehen kann.*
[É tão difícil falar sobre problemas pessoais, porque uma outra pessoa nem sempre pode entender.]
(223/97/11F1/4/165pal.,1.10)

Uma paráfrase possível para a expressão com o verbo modal nessa sentença seria *Es ist möglich, daß ein anderer Mensch nicht immer versteht* [É possível que uma outra pessoa nem sempre entenda]. Nesse caso, a negação incide sobre o verbo *verstehen*, enquanto o verbo modal, não negado, expressa uma possibilidade disposicional (*Poss-Dis*). A outra possibilidade corresponde à paráfrase *Es ist nicht möglich, daß ein anderer Mensch immer versteht* [Não é possível que uma outra pessoa sempre entenda.] (*Nec (Impos)-Dis*). Nesse caso, a negação incide também sobre o verbo modal. Pelo contexto da redação, foi decidido em favor da primeira variante.

A negação também pode ser codificada por advérbios como *nur*, *erst* e *kaum*, porém com efeitos diferentes. O verbo *dürfen*, que normalmente indica *Poss-Deo*, passa a indicar *Nec-Deo* em combinação com *nur* [somente, não mais que]. Isso pode ser observado em:

- (74) *Woyzeck als Versuchstier darf nur Erbsen essen während einer Woche.*
[Woyzeck, como cobaia, pode comer somente ervilhas durante uma semana.]
(188/96-7/11B/1/437pal.,1.24)

Verifica-se que *nur*, em combinação com *dürfen*, transforma *Poss-Deo* em *Nec-Deo*, i.e., mantém o valor positivo no outro eixo, enquanto *nicht* transforma *Poss-Deo* em *Nec (Impos)-Deo*, i.e., muda o eixo e o valor.

O advérbio *kaum* [mal, quase não], como em:

- (75) *Es ist hier so heiss, dass man kaum atmen kann.*
[Aqui é tão quente que quase não se pode respirar.] (354/98/8B/2/191pal.,1.2)

não é suficientemente forte para efetuar a transferência ao outro eixo. No exemplo, entende-se que algo ainda pode ser realizado, i.e., continua possível mesmo sofrendo limitações. Nesse caso mantém-se o valor *Poss-Dis* indicado por *können*.

5.2.5 O verbo *werden*

A inclusão ou não do verbo *werden* na categoria dos verbos modais tem provocado uma discussão que se estende por muito tempo e ainda não levou a conclusões definitivas. Enquanto alguns autores distinguem entre *werden* modal e não-modal (p.ex., EISENBERG 1994: 99ss.; FABRICIUS-HANSEN 1986: 141ss.; LEISS 1992: 191ss.), outros consideram esse verbo sempre modal (p.ex., CALBERT 1975; VATER 1975; BRÜNNER & REDDER 1983; RAMGE 1987; ITAYAMA 1993: 233ss.; AMRHEIN 1996).

Buscando uma explicação para o fato de *werden* ser utilizado para codificar tempo futuro, FRITZ (1997: 66) demonstra, inicialmente, que mais de um verbo modal do alemão pode, a princípio, codificar essa idéia. Considerando a intenção como a forma prototípica de remissão ao futuro, teríamos, pela lógica, o verbo *wollen* como a primeira opção para exercer essa função. Isso ocorre, por exemplo, no inglês, que tem o verbo *will* como forma específica para expressão do futuro. No alemão, contudo, o verbo *werden* tem sido usado desde o século XIV para exercer essa função. FRITZ explica esse fato a partir de um *corpus* sobre as obras de Lutero (CARR 1969). O autor observa que *wollen* possui sentidos mais variados (intenção com idéia de futuro, desejo, volição sem idéia de futuro, solicitação cortês, entre outros). A codificação de intenções com idéia de futuro constitui somente 20% dos casos. O verbo *werden*, ao contrário, possui um número menor de variantes diferentes que são mais gramaticalizadas (voz passiva, possibilidade epistêmica, tempo futuro). Isso facilitou sua escolha como auxiliar prototípico para o futuro. A discussão sobre o verbo *werden* não se limita a esses aspectos históricos. Ela está diretamente ligada à questão da existência ou não de um tempo futuro no alemão contemporâneo. VATER (1975) postula que a idéia de futuro é consequência de relações temporais, resultantes do tempo do verbo principal e do contexto, e

que ela não depende do verbo *werden* nem da *Aktionsart* verbal (perfectivo, continuativo, durativo etc.).

Não sendo objetivo da presente dissertação discutir mais profundamente essa questão, optei por assumir a existência de duas variantes do verbo *werden* em combinação com o infinitivo de outro verbo, uma somente temporal e a outra modal-temporal. A primeira não é objeto de análise deste trabalho. Parti do princípio de que a maioria dos usos de *werden* pertence à segunda variante. A primeira variante, exclusivamente temporal, foi assumida apenas quando não me foi possível reconhecer absolutamente nenhuma indicação de modalidade no contexto. Mesmo assim, houve casos que deixaram dúvidas.

Atribuí a *werden* um caráter puramente temporal em exemplos como:

- (76) *Wir haben Angst, daß er uns nicht verstehen wird.*
[Temos medo de que ele não vai nos entender.] (247/97/11M/2/263pa/L.17)
- (77) *Vielleicht werden wir da wohnen.*
[Talvez a gente vá morar lá.] (007/96/8F1/1/125pa/L.12)
- (78) *Ich hoffe, mit meinem nächsten Freund wird es nicht so sein.*
[Espero que com meu próximo namorado não vá ser assim.] (124/96-7/10M/1/448pa/L.32)

Nos dois últimos exemplos, entende-se que o advérbio *vielleicht* [talvez] e a expressão *ich hoffe* [espero] conferem caráter modal à oração (respectivamente de uma suposição e de uma expectativa), enquanto *werden* codifica exclusivamente a idéia de tempo futuro.

Quanto a *werden* com caráter modal, temos duas opções de classificação:

- (i) *Nec-Deo* (com caráter ético): na expressão de uma intimação ou exortação (2ª ou 3ª pessoa) ou de uma intenção, uma promessa ou um compromisso que alguém estabelece para si mesmo (1ª pessoa).
- (ii) *Nec-Epi* (com caráter cognitivo): na expressão de suposição, expectativa, probabilidade e até mesmo certeza.

Alguns casos prototípicos seriam:

- (79) *Der Geselle sagte, er werde mit dem Chef sprechen...* (Nec-Deo; compromisso)
[O auxiliar disse que ia falar com o chefe.] (234/96-7/11F1/3/245pa/L.22)
- (80) *Ich werde das Geld schon zurück geben.* (Nec-Deo, compromisso)
[Já vou devolver o dinheiro.] (053/97/8M/2/229pa/L.5)
- (81) *Deine Mutter wird sehr stolz von dir sein.* (Nec-Epi, certeza)
[Sua mãe vai ficar muito orgulhosa de você.] (217/97/11F1/2/124pa/L.8)

- (82) *Im Winter werde ich es auf keinen Fall schaffen, denkt er.* (Nec-Epi, certeza)
[No inverno não vou conseguir (fazer) isso de jeito nenhum, pensa ele.]
(229/97/11F1/3/269pal.1.12)

6. Análise do corpus

A seguir, apresento detalhadamente os resultados da análise quantitativa e qualitativa dos dados do corpus.

6.1 Ocorrências dos verbos modais

6.1.1 O grupo dos verbos modais

O corpus contém no total 205.973 palavras, entre elas, 5.222 ocorrências de verbos modais (2,54% do total).

O quadro 7 traz os resultados da primeira contagem geral efetuada:

População	Total de palavras	Nº médio de palavras/redação	Total de VM	Nº médio de VM/redação	Frequência dos VM (%)
F	65.104	200,32	1602	4,93	2,46
M	83.493	235,86	2429	6,86	2,91
B	57.376	277,18	1191	5,75	2,08

Quadro 7: Corpus: Contagem geral de palavras e de VM por redação

Na direção horizontal, constam os dados referentes às três populações de informantes. Na primeira coluna, encontram-se as quantidades totais de palavras produzidas por cada população. A segunda coluna informa o tamanho médio das redações. Como se percebe, as redações dos falantes nativos (população B) são, em média, cerca de um terço maiores que as dos alunos brasileiros (população F). A terceira coluna traz os números totais de ocorrências de verbos modais. Na quarta coluna têm-se a média de ocorrências por redação e, na quinta, o número médio de ocorrências em cem palavras-texto.

É interessante notar que os falantes nativos de alemão usam, em média, menos verbos modais em cada cem palavras-texto que os falantes dos grupos mistos e não-nativos. O fato de que os grupos mistos apresentam a maior média de ocorrências de verbos modais é surpreendente. Esse dado parece não confirmar a hipótese de que a população M representa um nível intermediário entre as populações F e B.

Existem algumas pesquisas empíricas sobre a frequência padrão de verbos modais na língua alemã. Segundo ADAMZIK (1985: 15), pode-se dizer que, em média, cada 50ª palavra de um texto falado (2%) é um verbo modal. A autora refere-se, além das suas próprias pesquisas, a alguns estudos cujos resultados serão a seguir reproduzidos (cf. ADAMZIK 1985: 33s., nota 4):

Fonte	Frequência média de VM (%)
<i>Texte gesprochenen deutscher Standardsprache</i> 1ª. ed, 3º vol, 1975 (língua falada)	2,03
PFEFFER 1964 (língua falada)	1,60
WÄNGLER 1963 (língua falada)	2,90
BOUMA 1973 (textos literários)	1,47
<i>Die Zeit</i> , 30/12/94 (textos jornalísticos)	0,75

Quadro 8: Frequência padrão de VM na língua alemã

As primeiras três linhas referem-se à língua falada. Os valores indicados, entre 1,6 e 2,9%, assemelham-se à média encontrada no meu *corpus*. As últimas duas linhas referem-se a textos escritos. A contagem de uma edição do jornal alemão *Die Zeit* (85.830 palavras) foi efetuada por mim. Como se percebe, a média de ocorrências de verbos modais é significativamente mais baixa nesses textos.

Nos textos do *corpus*, a frequência de uso de verbos modais está mais próxima da língua falada do que da língua escrita. As frequências elevadas de verbos modais nos textos redigidos por falantes não-nativos e as frequências mais baixas nos textos produzidos por falantes nativos sugerem que os últimos conseguem aproximar-se mais da norma da língua escrita, enquanto os falantes não-nativos permanecem mais próximos de características da língua falada.

É necessário, contudo, basear a análise em dados mais detalhados. A figura 5, apresentada a seguir, mostra as porcentagens de ocorrências dos verbos modais nas três populações, F, M e B, em relação às quatro séries escolares.

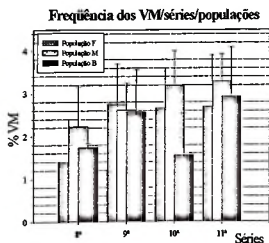


Figura 5¹⁵: *Corpus*: Frequência percentual de ocorrências dos VM nas populações F, M e B, nas quatro séries escolares

¹⁵ Os traços na parte superior das colunas indicam o coeficiente de variação. É importante ressaltar que esse coeficiente é relativamente elevado, o que reduz a confiabilidade estatística do *corpus*. Como, no entanto, em minha pesquisa, a análise estatística não é o aspecto mais importante, esse fato não deve invalidar os resultados.

A figura mostra um aumento do número de ocorrências de verbos modais desde a 8ª até a 11ª série, tanto nas populações F e M, como na população B. A única classe que não se enquadra nessa tendência é a 10B, fato esse que será discutido posteriormente. Outra observação geral é a de que a população M tem, em todas as séries, porcentagens de verbos modais mais elevadas do que os falantes nativos e, com a exceção da 9ª série, também maiores que a população F.

No item 4.2, acima, vimos que há, no *corpus*, uma distribuição desequilibrada entre textos narrativos, descritivos e argumentativos. Calculei a frequência percentual média de ocorrências de verbos modais nas três populações, em relação aos três tipos de texto, obtendo os seguintes resultados:

	texto narrativo	texto descritivo	texto argumentativo	média ¹⁶
F	1,87	2,73	3,01	2,46
M	2,42	2,89	3,15	2,91
B	1,50	1,37	2,61	2,08

Quadro 9: *Corpus*: Frequência percentual de ocorrências de VM em relação aos textos narrativos, descritivos e argumentativos

Vemos que, nos textos argumentativos, a média de ocorrência dos verbos modais é geralmente maior do que nos outros tipos de texto. No quadro 6, apresentado no item 4.2, registrou-se a tendência de que, nas séries elevadas, um maior número de textos argumentativos é exigido dos alunos, conforme sua competência lingüística mais desenvolvida e seu maior amadurecimento cognitivo. Isso sugere que, em geral, a maior frequência de verbos modais nas séries mais elevadas ocorre em função da maior frequência de textos argumentativos.

Em relação às três populações, observa-se que as classes F e M mostram valores semelhantes nos textos descritivos e argumentativos, enquanto nos textos narrativos, os informantes M fazem maior emprego dos verbos modais. Vemos que, na população F, a média total das ocorrências de verbos modais está próxima da média encontrada nos textos narrativos, enquanto na população M, ela está próxima da média dos textos argumentativos. Isso mostra que também a média total mais elevada da população M pode ser parcialmente explicada pela frequência maior de textos argumentativos. Em relação aos textos narrativos, os valores mais elevados podem talvez ser atribuídos a um domínio melhor dos verbos modais pelos informantes da população M.

A população B apresenta uma frequência mais baixa de verbos modais em todos os tipos de texto. Para esse fato, resta-nos somente a explicação pela

¹⁶ A média indicada na quarta coluna não corresponde à média dos valores das primeiras três colunas já que os três tipos de texto estão representados no *corpus* em quantidades diferentes.

influência da norma da língua escrita, que exige um menor emprego de verbos modais do que na língua falada.

Três classes com porcentagens de verbos modais que não seguem a tendência geral exigem explicações especiais: 9F, com uma porcentagem elevada, 11F, com uma porcentagem um pouco baixa e, principalmente, 10B, com uma porcentagem muito abaixo da esperada.

Em relação às classes 9F, o livro didático talvez seja um fator importante. Na 6ª série dos colégios teuto-brasileiros de São Paulo, os alunos trabalham com o segundo volume da obra didática *Wer?Wie?Was?*. Esse livro pode ser considerado relativamente simples com respeito às exigências linguísticas, especialmente nos textos apresentados para leitura e compreensão. Na 7ª e 8ª séries, utiliza-se o volume 3 da mesma obra didática, que representa um salto qualitativo em relação ao volume 2. Particularmente os textos são mais longos e mais complexos e trazem uma variação maior de recursos linguísticos, entre eles também os verbos modais. É provável que esse *input* mais rico e diferenciado desencadeie o aumento do uso de verbos modais na produção dos alunos na 9ª série.¹⁷

Outro fator que colabora possivelmente para uma maior frequência dos verbos modais é o fato de os alunos utilizarem, a partir da 9ª série, uma gramática (BRENNER & JENTSCH 1996), que traz exercícios variados sobre esse tema.

Em relação às classes 11F, a distribuição dos tipos de texto parece influenciar a frequência dos verbos modais. Enquanto no *corpus*, em geral, há uma aumento constante da quantidade de textos argumentativos da 8ª à 11ª séries, e uma predominância clara de textos argumentativos na 11ª, observa-se uma diminuição inesperada da quantidade desses textos entre 10F e 11F e, ao mesmo tempo, a manutenção da quantidade de textos narrativos. Essa constelação pode explicar muito bem a ausência de aumento na frequência dos verbos modais entre 10F e 11F, i.e., a irregularidade na distribuição dos tipos de texto compensa o aumento que se poderia esperar em função de uma competência linguística mais desenvolvida e um maior amadurecimento cognitivo.

A frequência muito baixa de verbos modais nas classes 10B também poderia ser explicada pelo tipo de texto. Observa-se, nesse grupo, um número consideravelmente mais baixo de textos argumentativos, tanto em relação à 9B

¹⁷ Seria interessante, por isso, para a pesquisa dos verbos modais, dispor de dados provenientes das séries mais baixas, uma vez que o *corpus* indica que, no momento em que foi iniciado o levantamento, os alunos já haviam se confrontado com todos os verbos modais do alemão. Infelizmente não foi possível incluir dados de outras classes, por motivos técnicos, de modo que as análises terão de limitar-se ao material existente.

quanto à 11B (no quadro 6, no item 4.2 acima, 6 pontos referentes a textos argumentativos na 9B, 3 na 10B e 9 na 11B). Além disso, os temas abordados nas redações das classes 10B poderiam ter influenciado a freqüência baixa de verbos modais, já que parecem não estimular especialmente o uso desses verbos.

Todos esses raciocínios sugerem que os tipos de texto exigidos, os temas a serem desenvolvidos e os livros didáticos têm uma influência considerável sobre a freqüência dos verbos modais nas redações. Todos esses fatores estão ligados ao *input* recebido pelos informantes. Além disso, o fator da economia cognitiva é inerente aos conceitos de amadurecimento e do crescimento da competência lingüística. A influência da língua materna ou de uma outra L+, no entanto, não parece poder explicar as freqüências de verbos modais encontradas no *corpus*.

É bom lembrar, finalmente, que não foi possível excluir totalmente a influência do acaso no levantamento de dados. Pontualmente, aparecem nos dados desequilíbrios que se afastam da realidade típica do ambiente escolar documentado pelo *corpus* (p.ex., a baixa freqüência de textos argumentativos nas classes 11F). As técnicas de pesquisa empírica disponíveis na Área de Alemão da USP não são, por enquanto, suficientes para evitar esse tipo de dificuldade.

6.1.2 Os diferentes verbos modais

Prosseguindo a análise quantitativa, verificou-se a freqüência de cada verbo modal em todo o *corpus*. Os gráficos que seguem mostram as porcentagens de verbos modais em relação ao número total de palavras e em relação ao número de verbos modais no *corpus*, primeiramente sem uma diferenciação entre as populações F, M e B:

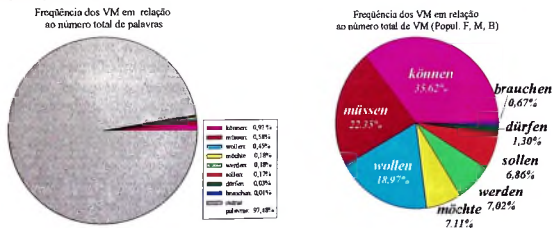


Figura 6: *Corpus*. Freqüência percentual de ocorrências dos VM em relação ao número total de palavras e em relação ao número total de VM

Como termo de comparação, cito, no quadro que segue, a distribuição quantitativa do uso dos verbos modais em diferentes *corpora* analisados na bibliografia existente.¹⁸ Baseio-me em informações encontradas em DITTMAR & AHRENHOLZ (1995: 211) e ADAMZIK (1985: 18), incluindo também os dados do presente trabalho:

% VM	FK	B&R	P-MoLL	AZ	CAPLE II			
					F+M+B	F	M	B
<i>können</i>	38	41,4	43	21,96	35,62	37,33	33,05	37,97
<i>müssen</i>	22	30,0	23	28,75	22,35	22,66	21,67	20,94
<i>wollen</i>	14	12,0	15	35,07	18,97	16,93	20,16	20,99
<i>sollen</i>	11	8,4	9	5,69	6,86	3,17	7,35	12,64
<i>möchte</i>	8	1,3	7	3,63	7,11	11,03	5,60	2,15
<i>dürfen</i>	7	2,8	3	4,66	1,30	1,04	1,37	1,71
<i>brauchen</i>	—	2,8	—	0,24	0,67	0,92	0,66	0,12
<i>werden</i>	—	1,1	—	—	7,02	6,89	9,84	4,24

Quadro 10: Distribuição quantitativa do uso dos VM na língua alemã (em diferentes *corpora*)

A ausência de valores em alguns campos do quadro, referentes aos verbos *werden* e *brauchen*, explica-se pelo fato de que esses verbos não são tratados nas respectivas pesquisas, talvez por não serem considerados modais. Em quase todos os estudos mencionados, há predominância quantitativa dos verbos *können*, *müssen* e *wollen*, nessa ordem.

Nos dados de ADAMZIK (1985; AZ), provenientes da aquisição do alemão como língua materna, prevalecem os mesmos três verbos, porém na ordem inversa: *wollen*, *müssen* e *können*. A autora explica essa inversão pelo fato de a expressão de desejos, em comparação a ordens e possibilidades, ser de grande importância para a criança (cf. ib.: 19). Embora esse argumento seja de natureza não-lingüística e pareça um tanto *ad hoc*, veremos que ele também poderá ser aplicado aos dados do presente projeto.

Em relação a esses dados, o quadro 10 corrobora a observação feita no item anterior, de que a porcentagem de ocorrência dos verbos modais no *corpus* como um todo (F+M+B) é semelhante às porcentagens encontradas na língua falada por falantes nativos (aqui representada pelo *corpus* de Freiburg; FK). Essa semelhança estende-se também à distribuição relativa de cada verbo.

¹⁸ FK=Freiburger Korpus (língua falada *standard*), REPP 1978; B&R=BRÜNNER & REDDER 1983 (língua falada, média obtida de diferentes tipos de discurso como: conversas de aconselhamentos para compra de seguros, para escolha de disciplinas em um curso, etc.; instruções de uso de aparelhos ou para execução de uma tarefa; discurso didático institucional; conversas de planejamentos; explicações das regras de jogos); P-MoLL=Projeto P-MoLL 1979 (língua falada, grupo-controle de falantes nativos, cf. item 4.3.2); AZ=ADAMZIK 1985 (língua falada, média dos dados produzidos por 6 crianças com idade entre 16 meses e cerca de 3 anos); CAPLE II= o *corpus* do presente trabalho.

Considerando separadamente as três populações, pode-se fazer observações interessantes em relação aos verbos *müssen*, *sollen*, *wollen* e *möchte*. *Sollen* apresenta um valor elevado (acima dos valores nos outros *corpora*) na população B (falantes nativos do alemão), um valor intermediário na população M e um valor abaixo da média na população F. O verbo *müssen*, que também codifica uma necessidade, apresenta o quadro inverso. Seu valor é um pouco mais alto na população F e um pouco mais baixo na população B. Embora todos os verbos modais sejam introduzidos pelos livros didáticos a partir da 1ª série (cf. quadros 17 a 24, no anexo 9.4), esses dados indicam que os falantes não-nativos começam a empregar o verbo *sollen* mais tarde do que o verbo *müssen*. A soma dos verbos *müssen* e *sollen* está relativamente baixa na população F (cerca de 26%), um pouco maior na população M (cerca de 29%) e ainda maior na população B (cerca de 33,5%).

O verbo *möchte* tem um valor acima da média na população F, um valor intermediário na população M e um valor relativamente baixo na população B. Seu sinônimo *wollen* apresenta o quadro inverso, com uma frequência relativamente alta na população B, intermediária na população M e baixa na população F. Aparentemente, o verbo *möchte* é mais facilmente empregado por falantes não-nativos do que o verbo *wollen*. Considerando a soma dos dois verbos volitivos, percebemos que ela é maior na população F (cerca de 28%) do que na população M (cerca de 26%) e na população B (cerca de 23%). Dessa forma, os verbos volitivos invertem a distribuição quantitativa de *müssen* e *sollen*.

Nos estudos FK, B&R e P-Moll, encontramos somatórias dos verbos volitivos de 22% e de 13,3%. Como se percebe, os informantes da população F fazem maior uso desses verbos do que é comum na língua falada *standard*. Essa observação pode ser relacionada àquela de ADAMZIK, de que crianças, no decorrer da aquisição da L1, tendem a utilizar verbos volitivos com uma frequência relativa elevada. Considero, contudo, aconselhável, não atribuir esse efeito totalmente a motivos pragmáticos. É possível que haja fatores lingüísticos ainda desconhecidos por trás desse fenômeno, p.ex., a distribuição desequilibrada dos recursos para codificar os diversos tipos de modalidade.

O quadro que segue mostra os valores percentuais da contagem de cada verbo modal nas diferentes populações e séries escolares¹⁹. Verifica-se que os informantes não-nativos utilizam todos os verbos modais já na 8ª série. Isso significa que não é possível observar o surgimento de algum verbo novo no recorte da realidade escolar representado pelo *corpus*, ou seja, todos os verbos foram adquiridos pelos informantes antes da 8ª série.

¹⁹ As cores referem-se à ordem de frequência dos verbos.

De um modo geral, a frequência com que os vários verbos modais ocorrem assemelha-se a dados de outras pesquisas na área. Não se observam variações quantitativas significativas, em termos de aumento ou diminuição de uso desses verbos entre as diferentes séries escolares ou entre os informantes das três populações. O quadro corrobora aquilo que foi observado anteriormente com relação à dominância dos verbos *können*, *müssen* e *wollen*. A frequência de *sollen* tende a crescer da 8ª para a 11ª série nas populações F e M.

Ordem de frequência	1°	2°	3	4°	5°	6°	7°	8°
Código								

População F – % VM/Série							
	8ª	9ª	10ª	11ª			
können	38,52	39,23	38,75	32,80			
müssen	14,94	27,59	30,67	17,43			
wollen	20,34	13,18	10,15	24,05			
möchte	10,17	10,10	8,87	14,98			
werden	12,40	5,66	4,70	4,81			
sollen	0,80	3,47	5,21	3,22			
dürfen	2,42	0,57	0,99	0,21			
brauchen	0,42	0,20	0,59	2,49			

População M – % VM/Série							
	8ª	9ª	10ª	11ª			
können	22,63	38,92	33,87	36,79			
müssen	31,45	15,26	17,05	22,91			
wollen	22,84	28,02	20,95	8,84			
möchte	6,46	6,38	5,82	3,73			
werden	0	5,62	10,73	13,73			
sollen	5,29	4,80	8,03	11,29			
dürfen	1,19	0,68	2,09	1,51			
brauchen	0,86	0,22	0,48	1,09			

População B – % VM/Série							
	8ª	9ª	10ª	11ª			
können	42,68	39,54	33,25	36,41			
müssen	23,88	13,85	24,39	21,64			
wollen	8,78	31,11	22,54	21,53			
möchte	0	1,49	3,13	4,00			
werden	8,17	2,29	2,01	4,50			
sollen	14,49	9,98	17,43	8,65			
dürfen	1,99	1,79	0,25	2,79			
brauchen	0	0	0	0,49			

Quadro 11: *Corpus*: Frequência porcentual das ocorrências de cada verbo modal nas diferentes populações e séries escolares²⁰

Para poder detectar eventuais influências da língua materna sobre a frequência dos verbos modais no *corpus*, seria necessário saber qual é o percentual padrão de uso dos verbos correspondentes no português. Porém, não encontramos esse

²⁰ Os resultados do quadro 11 são apresentados novamente no anexo 7, em gráficos de fatias.

tipo de dado na bibliografia, possivelmente porque não é comum, nas gramáticas do português, estudar os verbos modais como um grupo. Relatos informais de colegas brasileiros, que trabalham em pesquisa lingüística, apontam para um uso menor desses verbos em comparação com outras formas de expressão da modalidade.

O único estudo encontrado, que aborda aspectos quantitativos do emprego dos verbos modais na língua portuguesa, foi elaborado por JOHNEN (1992). Esse trabalho permite algumas observações sobre a frequência relativa de uma série de verbos com semântica modal, em cinco textos de diferentes gêneros. Segue-se uma seleção dos dados apresentados pelo autor, na qual se indica as porcentagens de cada verbo individualmente em relação ao total de ocorrências desses verbos nos respectivos textos:

Verbos	Autor ²¹ /Corpus (tipo de texto)					Média
	BRANDÃO (romance)	JESUS (diário)	SANTAELLA (científico)	NURC/SP (fala culta)	PETRINI (fala popular)	
poder	41,40	23,10	63,51	38,16	26,20	38,47
querer	20,18	34,57	6,08	14,30	18,30	18,69
saber	2,26	3,88	0,68	2,09	4,90	13,81
dever	14,02	8,77	10,81	11,26	9,83	10,94
ter que	6,15	3,03	-	15,83	16,39	10,35
precisar	6,40	6,24	1,35	10,40	9,83	6,84
conseguir	7,96	0,84	0,68	3,60	6,50	3,92
ter de	2,99	0,34	10,14	0,95	-	3,61
Total	1266	597	148	524	61	

Quadro 12: Frequência porcentual de alguns verbos codificadores da modalidade no português do Brasil

Embora não apresentando a frequência de verbos modais em relação ao total de palavras, o estudo de JOHNEN é de interesse como base de comparação para meu trabalho, pois demonstra que a distribuição quantitativa dos verbos modais do português é muito semelhante àquela observada na língua alemã. Na média efetuada entre os 5 textos, o verbo *poder* (equivalente a *können*) ocorre com maior frequência (38,46%), seguido pelo grupo dos verbos que codificam a necessidade (*dever*, *ter que*, *precisar* e *ter de*, 31,74%; equivalentes a *müssen*) e, em terceiro lugar, pelo verbo *querer* (18,69%; equivalente a *wollen*). Pode-se supor que, se a distribuição dos verbos codificadores da modalidade é tão semelhante no alemão e no português, o sistema da modalidade como um todo também deva ser semelhante nas duas línguas.

²¹ BRANDÃO, Inácio de Loyola. *Não verás país nenhum*. Rio de Janeiro, Pasquim, 1983. JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. São Paulo, Col. Contrastes e confrontos 1, 8.ed., 1960. SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica? São Paulo, Col. Primeiros Passos 103, 6.ed., 1988. Projeto NURC/SP. PRETI, 1988. PETRINI, João Carlos. *CEBs: um novo sujeito popular*. Col. Ecumenismo e humanismo 33. Rio de Janeiro, 1984.

6.2 Ocorrências dos tipos de modalidade

Na análise qualitativa, consideram-se dois aspectos relacionados ao sistema de modalidade proposto no capítulo 4. Em primeiro lugar, foi verificada a frequência de uso dos verbos modais em relação aos eixos *Nec* e *Poss* (e aos quatro vértices *Nec*, *Poss*, *Impos* e *Cont*). Em segundo lugar, verificou-se a porcentagem de ocorrência da disposicionalidade (*Dis*) e dos três tipos de modalidade (*Ale*, *Epi*, *Deo*), diferenciando-se ainda, na contagem, dois tipos intermediários de modalidade (*Nec-Dis*→*Deo* reinterpretação e *Nec-Dis/Deo*, cf. item 5.2.2 acima). Esses tipos intermediários são casos nos quais se percebe a coexistência de dois tipos de modalidade ou a impossibilidade de se decidir entre um e outro tipo. Embora apareçam em porcentagens baixas e não sejam encontrados em todas as partes do *corpus*, eles constituem evidências de que ocorrem processos de gramaticalização nesse grupo de verbos.

Os resultados da primeira contagem, referente aos eixos *Nec* e *Poss* são apresentados na figura 7.

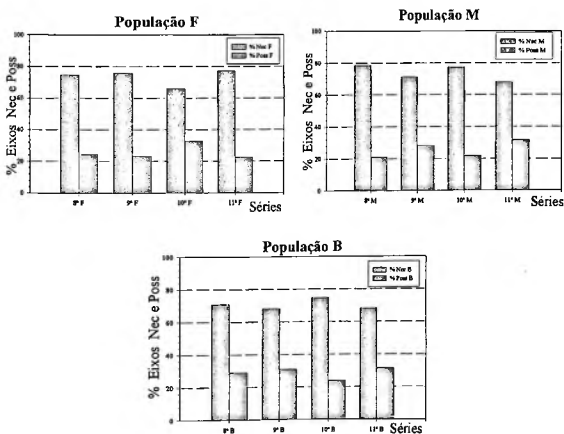


Figura 7: *Corpus*: Distribuição das ocorrências de VM nos eixos *Nec* e *Poss*, nas três populações

Eles mostram predominância absoluta do eixo *Nec* em todas as séries e nas três populações de informantes. Essa frequência elevada deve-se principalmente ao fato de que, no modelo teórico da modalidade em que se fundamenta este trabalho, os verbos que codificam a volição são registrados junto à necessidade deôntica. Em outras pesquisas (p.ex., RESCHER 1968: 24ss.; WEIDNER 1986: 31; PALMER 1986: 115) a volição é estudada como uma categoria separada.

Além disso, nesse modelo teórico, o número de verbos codificadores da necessidade deôntica (*müssen, sollen, mögen, werden* e *wollen*, bem como as negações *nicht können, nicht dürfen, nicht werden* e *nicht sollen*) é maior que o número de verbos que codificam outros valores modais. Particularmente os verbos que codificam *Poss* (*können* e as negações *nicht müssen, nicht wollen, nicht mögen* e *nicht brauchen*) constituem um grupo muito menor.

Em relação à aquisição da língua materna, foi observado que a modalidade deôntica ocorre nas primeiras fases e a modalidade epistêmica, somente em estágios tardios. STEPHANY (1995: 106), apoiada em pesquisas próprias e de outros autores, afirma que essa ordem de aquisição pode ser explicada pela egocentricidade do sistema operacional da criança, o que contradiz a hipótese que atribui a ordem de aquisição a diferenças de complexidade entre os tipos de modalidade. A mesma autora afirma, com base principalmente em trabalhos com adultos, que, na aquisição de uma língua estrangeira, as modalidades deôntica e epistêmica não aparecem uma após a outra. Segundo ela, ao contrário da criança, o adulto domina cognitivamente os dois tipos de modalidade e quer utilizá-los na língua estrangeira.

A disposicionalidade geralmente não é incorporada aos estudos sobre a aquisição da modalidade.

Os gráficos abaixo (Figura 8) mostram que, nas três populações e em todas as séries, existe uma forte predominância da disposicionalidade e da modalidade deôntica. Nas populações F e nas séries 8 a 10 da população M, a modalidade deôntica ocorre com frequência levemente maior em comparação à disposicionalidade. Já na população B, as porcentagens da disposicionalidade e da modalidade deôntica são praticamente iguais. Esses resultados contradizem hipótese de que a disposicionalidade, por ser menos complexa, seria mais utilizada por falantes menos competentes, e de que a modalidade deôntica, por ser mais complexa, apareceria (ou se tornaria mais freqüente) numa fase posterior.

A modalidade epistêmica, por sua vez, aparece muito pouco em todo o *corpus*. Os casos encontrados devem-se principalmente à classificação do verbo *werden* na categoria *Nec-Epi* e não ao uso epistêmico dos demais verbos modais.

Segundo STEPHANY (1995: 116), a modalidade epistêmica pode ser observada na produção desde o início da aquisição de uma língua estrangeira. Os meios utilizados para codificá-la, no entanto, não são os verbos modais, mas sim, por exemplo, verbos de pensamento ou de crença ou, ainda, advérbios.²² A frequência baixa da modalidade epistêmica também pode ser explicada pelo fato de o *input* para esse tipo de modalidade ser praticamente inexistente na instrução recebida pelos informantes, pelo menos no que diz respeito aos livros didáticos.

Conclui-se que, como os verbos modais, assim também os diferentes tipos de modalidade já são conhecidos pelos informantes na 8ª série, no momento em que se iniciou nosso levantamento de dados. As diferenças entre as quatro séries e as três populações são pouco significativas.

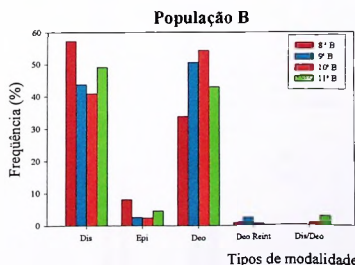
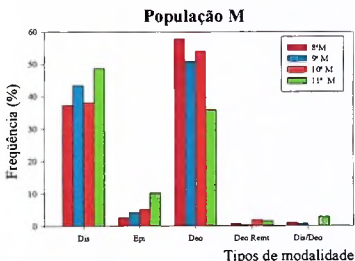
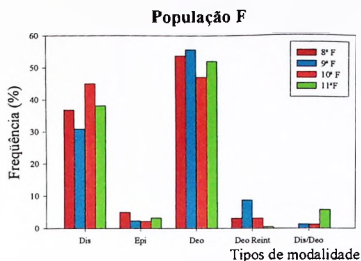


Figura 8: *Corpus*: Distribuição dos tipos de modalidade nas populações F, M e B

²² O uso de outros recursos linguísticos para codificar a modalidade será posteriormente pesquisado na minha tese de doutorado.

Para facilitar a visualização, apresento, ainda, um segundo agrupamento dos mesmos dados, de acordo com as séries escolares. Como se percebe, não há praticamente nenhuma relação de escalaridade constante, que possa sugerir um aumento ou uma diminuição de frequência de uso de um desses tipos entre as séries e as populações.

Vários fatores podem estar determinando essa situação. Já foi afirmado que o *corpus* contém textos de tipos e tamanhos muito variados, que tratam de assuntos também variados. Não se sabe em que medida isso influencia a ocorrência dos tipos de modalidade. Além disso, o levantamento de dados parece ter sido iniciado depois que todos os verbos modais já estavam incorporados à competência dos informantes. Para futuros estudos seria interessante levantar dados das séries mais baixas do ensino fundamental.

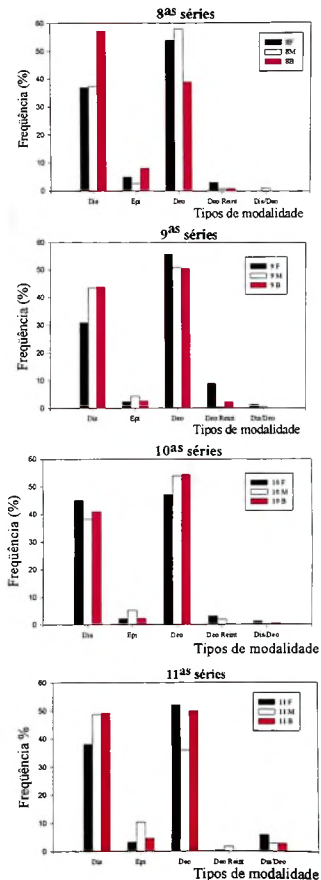


Figura 9: *Corpus*: Distribuição dos tipos de modalidade nas quatro séries escolares

Para terminar o presente item, verifiquei ainda as porcentagens dos quatro valores modais (*Nec*, *Poss*, *Impos* e *Cont*), em relação aos tipos de modalidade, nas populações F, M e B. Como as figuras mostram, os quatro valores predominantes são, nessa ordem, *Nec-Deo*, *Poss-Dis*, *Nec (Impos)-Dis* e *Nec-Dis*, sem diferenças entre as populações.

Quando se observa os valores modais menos frequentes (*Nec-Epi* a *Poss-Epi*), percebe-se que há maior variação na população F do que nas populações M e B. Para esse fato surpreendente, não tenho outra explicação senão o *input* recebido em sala de aula. No item 6.1 já foi observado que os falantes não-nativos tendem a utilizar uma maior quantidade de verbos modais que os falantes nativos. Tanto a frequência quanto a variação elevada podem ser interpretadas como indícios de insegurança quanto ao emprego adequado dos verbos modais, bem como de uma maior aproximação à norma da língua falada.

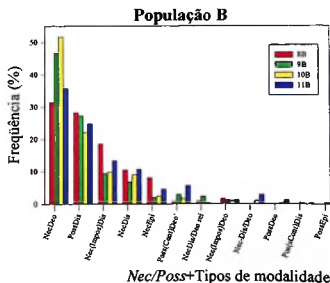
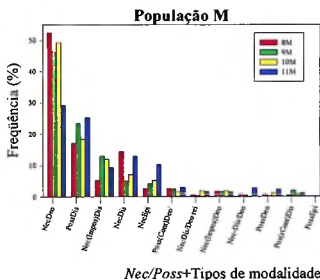
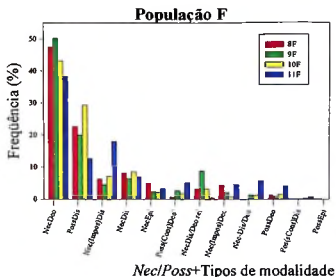


Figura 10: *Corpus*. Frequência percentual dos valores modais *Nec*, *Poss*, *Impos* e *Cont*, em relação aos tipos de modalidade, nas populações F, M e B.

6.3 Relação entre os verbos modais e os tipos de modalidade

Para completar as análises, é necessário verificar quais e quantos verbos modais são utilizados para codificar os diferentes tipos de modalidade apresentados na figura 10, no item anterior. Em vista da quantidade de dados disponíveis, essa análise só podia ser realizada, de maneira produtiva, a exemplo do valor *Nec-Deo*, que tem a maior frequência no *corpus* e pode ser codificado por cinco verbos diferentes. O objetivo dessa contagem é detectar possíveis variações ao longo dos quatro anos escolares investigados. Os dados obtidos são apresentados no quadro 13 e, em forma de gráfico, na figura 11.

Nec-Deo	% sollen	% müssen	% werden	% wollen	% möchte
8F	1,49	19,40	20,89	31,34	26,86
9F	9,83	33,53	5,78	27,74	23,12
10F	9,51	32,70	7,22	25,47	24,71
11F	12,58	18,24	7,55	35,85	25,79
Média	8,35	25,97	10,36	30,10	25,12
8M	8,54	25,63	10,05	42,21	13,57
9M	9,63	13,33	5,55	58,88	12,59
10M	18,87	19,54	9,60	40,40	11,59
11M	33,96	21,70	6,13	24,53	13,68
Média	17,75	20,05	7,83	41,50	12,86
8B	37,50	27,50	10,00	25,00	0,00
9B	18,05	18,05	0,69	59,03	4,17
10B	32,79	23,77	0,82	36,06	6,56
11B	24,50	18,54	1,99	43,05	11,92
Média	28,21	21,96	3,375	40,78	5,66

Quadro 13: *Corpus*: Frequência porcentual dos VM utilizados para expressar a categoria *Nec-Deo* nas populações F, M e B, nas diferentes séries escolares

O quadro 13 mostra que há diferenças significativas no emprego dos diferentes verbos modais na codificação de *Nec-Deo*. *Werden*, por exemplo, é relativamente raro (menos de 10%), enquanto *wollen* (cerca de 1/3) e *müssen* (cerca de 1/4) são bastante frequentes; *möchte* (menos de 1/4) e *sollen* (menos de 1/4) têm frequência intermediária. Tanto entre as três populações como também dentro de cada população, há grandes variações dos valores.

A seguir faço alguns comentários em relação a cada um dos cinco verbos analisados. Em relação a *sollen*, observa-se que há, nas populações de falantes não-nativos (F e M), um crescimento constante de ocorrências da 8ª até a 11ª série. Isso sugere que esse verbo, como recurso para codificar *Nec-Deo*, é ainda aprendido durante esses quatro anos. Essa observação corrobora a tendência mencionada no item 6.1.2, acima, em relação ao desenvolvimento geral de *sollen*. Na população dos falantes nativos, as ocorrências de *sollen* são desde o início mais frequentes. Não se observa nenhum crescimento no emprego entre a 8ª e a 11ª série (talvez até mesmo uma leve diminuição). Essa situação é

compreensível, uma vez que os falantes nativos devem ter aprendido esse verbo antes de chegar à 8ª série. No entanto, foi constatado que, também na aquisição de língua materna, o verbo *sollen* é adquirido depois de outros verbos modais (cf. ADAMZIK 1985: 21). É esse fato que justifica concluir, mesmo sem considerar os temas das redações, que os informantes falantes não-nativos das séries 8 a 11 ainda estão incorporando o verbo *sollen* ao seu vocabulário.

A frequência de *müssen* não mostra variações significativas entre as populações nem entre as quatro séries, dentro de cada população.

Em relação a *werden*, *wollen* e *möchte*, precisa-se considerar que esses verbos codificam o valor *Nec* ligado à volição, não incorporado na modalidade deontica em grande parte dos modelos desenvolvidos por outros autores. Nas três populações, os verbos volitivos constituem mais da metade do total das ocorrências de *Nec-Deo*. Isso significa que a necessidade volitiva seria o valor modal mais freqüente no *corpus*, seguido por *Pos-Dis* e *Nec-Deo* (no sentido mais restrito), se a volição fosse excluída da modalidade deontica.

A frequência de *werden* é maior nas populações de falantes não-nativos do que na população dos falantes nativos. Os dados de BRÜNNER & REDDER (1983) mostram que o uso desse verbo, no alemão, é geralmente menor do que o dos demais verbos modais (cf. quadro 10, no item 6.1.2 acima). As porcentagens elevadas, principalmente nas populações F, poderiam estar apontando para uma influência da construção *ir + infinitivo* do português, usada com relativa frequência. Dependendo do contexto, ela pode codificar um movimento, uma intenção ou futuro. No alemão, ao contrário, o verbo *werden* não indica movimento, mas sim, apenas intenção e/ou tempo futuro. É interessante observar que, nas três populações, a maior frequência de *werden* é verificada na 8ª série, com valores muito mais baixos nas séries subseqüentes. Os dados da 8ª série B, por serem provenientes de apenas dois grupos de redações, podem estar estatisticamente distorcidos. Nas 8ªs séries F e M, no entanto, esses resultados podem indicar que os falantes não-nativos ainda não completaram processo de aprendizagem desse verbo.

Devido a sua semelhança funcional, os verbos *wollen* e *möchte* são descritos em conjunto. Em relação a *möchte*, observa-se que sua frequência nos dados da população F é quase igual à de *wollen* e muito maior do que nas outras populações. Nos dados da população B, sua ocorrência em comparação a *wollen* é mínima. Esses dados coincidem com a observação feita no item 6.1.2, de que *wollen* é o verbo prototípico para codificar volição na língua alemã, enquanto os falantes não-nativos tendem a um maior emprego de *möchte*. Essa preferência talvez se explique pelo *input* em sala de aula, em conjunto com uma hipergeneralização. É comum, em exercícios de diálogos, ensinar aos alunos que *möchte* é mais polido do que *wollen*.

Talvez os alunos estejam aplicando essa regra também a contextos que não exigem maior polidez, nos quais seria normal empregar o verbo *wollen*.

Como já afirmado anteriormente, em relação aos demais valores modais documentados na figura 10, no item 6.2, não seria possível fazer análises paralelas, uma vez que aqueles valores são, em sua maioria, codificados por um só verbo. Além disso, o número de ocorrências dos outros valores no *corpus* é muito baixo para possibilitar resultados confiáveis.

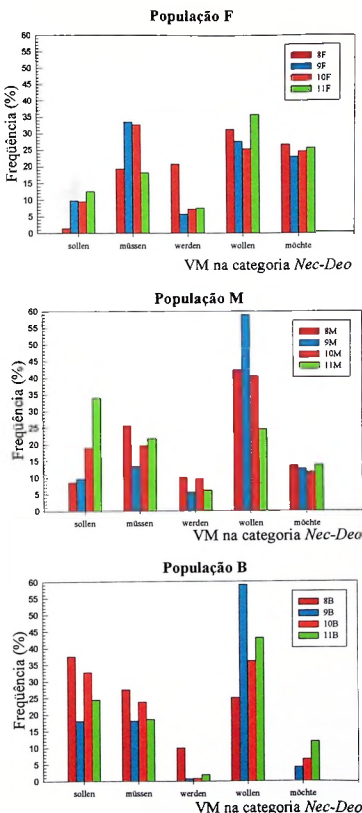


Figura 11: *Corpus*: Frequência porcentual dos VM utilizados para codificar a categoria *Nec-Deo* nas populações F, M e B, nas diferentes séries escolares

7. Considerações finais

A presente dissertação teve como objetivo descrever o emprego dos verbos modais do alemão em redações escritas por aprendizes brasileiros. Para tanto, foi organizado um *corpus* de dados junto a três colégios teuto-brasileiros da cidade de São Paulo. O material coletado foi produzido por falantes não-nativos e, em quantidade menor, por falantes nativos. Este último material foi utilizado como termo de comparação.

Em termos teóricos, o trabalho baseia-se na semântica relacional da modalidade, desenvolvida por BLÜHDORN & GUEDES EVANGELISTA (1998), na teoria dos tipos de texto (em particular, WERLICH 1979: 30ss.) e na teoria da aquisição de línguas estrangeiras (em particular KRASHEN 1982). A análise do *corpus* propriamente dita ateu-se a dois aspectos principais: as ocorrências dos diferentes verbos modais e as suas funções na disposicionalidade e nas modalidades deôntica e epistêmica, buscando sempre explicações em termos da influência da instrução recebida em sala de aula, da interferência da língua materna e/ou de outras línguas estrangeiras e da economia/complexidade cognitiva.

Para finalizar o trabalho, resumo, a seguir, alguns dos resultados obtidos. A porcentagem de ocorrência de verbos modais em relação ao total de palavras encontrada no *corpus* assemelha-se aos valores de uso desses verbos por falantes nativos do alemão. Os informantes da população F, nas suas redações, utilizam os verbos modais numa porcentagem maior do que aquela encontrada em textos escritos por falantes nativos, e até mesmo um pouco maior do que a média desses verbos no alemão falado. Os alunos da população M, considerada uma população intermediária entre as outras duas, utilizam os verbos modais numa frequência ainda maior. Os alunos da população B mostram um uso menor que os falantes não-nativos, aproximando-se mais da norma da língua alemã escrita.

Quanto aos diferentes verbos modais, os dados mostram que *können*, *müssen* e *wollen* aparecem com maior frequência em todas as classes. Além disso, os demais verbos modais também estão presentes em todas as séries das três populações. Os dados indicam que a coleta foi iniciada numa fase em que os alunos já haviam incorporado todos os verbos modais ao seu vocabulário. Para uma continuação dessa pesquisa seria, portanto, interessante, complementar o *corpus* com dados provenientes das séries mais baixas do ensino fundamental.

Ao analisar o desenvolvimento do uso dos verbos modais individuais, foi observado que *sollen*, *dürfen* und *möchte* apresentam peculiaridades. A frequência de *sollen* na produção dos falantes nativos é, desde o início, muito maior do que na produção dos falantes não-nativos; entre estes últimos, porém,

ela mostra um crescimento significativo da 8ª a 11ª série. O verbo *möchte* é bem mais freqüente na produção dos falantes não-nativos do que na produção dos falantes nativos. Em compensação, os falantes nativos utilizam mais *wollen*. No total, a codificação da modalidade volitiva parece um pouco mais freqüente na produção dos falantes não-nativos. Em relação a *dürfen*, observam-se porcentagens extremamente baixas na produção dos falantes não-nativos, mas esse verbo também é bastante raro nas redações dos falantes nativos.

Com respeito aos eixos da necessidade e da possibilidade, verificou-se, em todos os grupos, que os valores do primeiro aparecem com freqüência muito maior que os do segundo. Quanto à disposicionalidade e aos três tipos de modalidade, verificou-se um uso maior da primeira e da modalidade deôntica. Os valores modais mais freqüentes no *corpus* foram *Nec-Deo*, *Pos-Dis*, *Nec (Impos)-Dis* e *Nec-Dis*, nessa seqüência. Os demais tipos são representados em porcentagens muito menores. Uma observação particularmente interessante é a de que os dados dos informantes da população F apresentam maior variabilidade nos tipos de modalidade que aparecem em porcentagens menores, indicando um sistema cognitivo da modalidade que ainda não atingiu um estágio de equilíbrio. Conhecendo as redações do *corpus*, minha interpretação dessa maior variabilidade é a de que ela indica a insegurança dos aprendizes em transferir o *input* recebido em sala de aula para o uso prático no texto escrito.

Algumas características dos resultados obtidos, particularmente a ausência de um desenvolvimento visível nas ocorrências da maioria dos verbos modais, sugere que o levantamento de dados foi iniciado numa fase muito tardia. Outro fator que pode ter influenciado os resultados é a heterogeneidade do *corpus* em relação aos temas abordados, aos tipos de texto e a diversos outros parâmetros (p.ex. sociológicos). No entanto, sob as condições em que se elaborou o presente trabalho, não foi possível levantar um *corpus* mais homogêneo. Além disso, creio que a qualidade dos dados não impediu que se chegasse a observações relevantes.

Permanecem em aberto, para um trabalho futuro, algumas questões bastante claras, relacionadas ao sistema de modalidade e à adequação no uso dos verbos modais. Algumas das perguntas centrais seriam:

- Quais tipos de modalidade codificados por outros recursos lingüísticos que não os verbos modais ocorrem nos dados?
- Quais meios oferecidos pela língua alemã são ou não utilizados pelos informantes (cf., entre outros, GERSTENKORN 1976; DITTMAR 1993; TERBORG 1993)?
- Qual o papel dos verbos modais nesse sistema?

- Qual é a influência de fatores pragmáticos e contextuais na codificação da modalidade (cf., p.ex., WUNDERLICH 1983; REDDER 1984; DITTMAR & AHRENHOLZ 1995)?
- Que tipos de usos incorretos e/ou não idiomáticos de recursos para codificar a modalidade ocorrem no *corpus*?
- Como se explicam esses usos, considerando-se o *input*, a interferência da língua materna e a complexidade cognitiva?

Pretendo abordar essas questões na minha tese de doutorado.

8. Referências bibliográficas

- ADAMZIK, Kirsten. "Zum primärsprachlichen Erwerb der deutschen Modalverben". In: *Colectanea philologica. Festschrift für Helmuth Gipper zum 65. Geburtstag*. HEINTZ, Günther & Peter SCHMITTER (eds.). Baden-Baden, Koerner, 15-37, 1985.
- AMRHEIN, Jürgen. *Die Semantik von werden. Grammatische Polysemie und die Verbalkategorien Diathese, Aspekt und Modus*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1996.
- AHRENHOLZ, Bernt. "Lehrwerkanalyse zum Modalfeld auf der Folie der Zweitspracherwerbsforschung". In: DITTMAR, Norbert & Martina ROST-ROTH (eds.). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien, Peter Lang, 165-193, 1997.
- ALMEIDA, João de. *Introdução ao estudo das perfrases verbais de infinitivo*. Assis, ILHPA-HUCITEC, 1980.
- BARBARA, Leila. *Sintaxe transformacional do modo verbal*. São Paulo, Ática, 1975.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso*. São Paulo, Atual, 1988.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. São Paulo, Editora Nacional, 1989.
- BIALYSTOCK, Ellen. "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas". In: LICERAS, Juana M. (org.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 177-192, 1992.
- BIBER, Douglas. *Dimensions of register variation. A cross-linguistic comparison*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- BLÜHDORN, Hardarik. *Modalverben*. Apostila divulgada na disciplina "Dêixis". São Paulo, USP, FFLCH, 1996.
- BLÜHDORN, Hardarik. "Zur Semantik und Pragmatik der deutschen Tempora". In: BLÜHDORN, Hardarik & Heinz VATER (orgs.). *Tempora im Deutschen und im brasilianischen Portugiesisch*. Tübingen, Niemeyer, 1999 (no prelo).
- BLÜHDORN, Hardarik & Maria Cristina GUEDES EVANGELISTA. "Para uma semântica relacional da modalidade". São Paulo, USP, FFLCH. Grupo de estudos em Teoria Gramatical, 1998 (manuscrito não publicado).
- BLÜHDORN, Hardarik & Selma Martins MEIRELES. "O campo inicial da frase e a estrutura informacional do texto". In: *Pandemonium germanicum. Revista de estudos germânicos 1*. São Paulo, USP, FFLCH, DLM, Área de Alemão, 121-162, 1997.
- BLÜHDORN, Hardarik; Luis Fernando Dias MOREIRA & Renato Ferreira da SILVA. *Corpus Alemão e Português como Línguas Estrangeiras. Volume I: Verbos de transporte*. São Paulo, USP, FFLCH, DLM, Área de Alemão, 1997.

- BOUMA, Lowell. *The semantics of the modal auxiliaries in contemporary German*. The Hague, Paris, 1973.
- BRENNER, Rolf & Horst JENTSCH. *Grammatik zum Üben. Ein Arbeitsbuch mit Regeln und Übungen für Fortgeschrittene*. Vol. 1 e 2. Schwerte, Bunis Druck, 1996.
- BRÜNNER, Gisela & Angelika REDDER. *Studien zur Verwendung der Modalverben* (Stud. z. dt. Gram., 19). Tübingen, Gunter Narr, 1983.
- BYBEE, Joan L. & Suzanne FLEISCHMAN (eds.). *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam, John Benjamins, 1992.
- BYBEE, Joan L.; Revere PERKINS & William PAGLIUCA. *The evolution of grammar. Tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago/London. The University of Chicago, 1994.
- CALBERT, Joseph P. & Heinz VATER. *Aspekte der Modalität*. Tübingen, Gunter Narr, 1975.
- CARNAP, Rudolf. *Bedeutung und Notwendigkeit. Eine Studie zur Semantik der modalen Logik* (Library of Exact Philosophy). Wien/New York, Springer Verlag, 1972.
- CARR, G.F. *A study in the use of "wollen" and the periphrastic future with "werden" in selected works of Martin Luther*. Madison, University of Wisconsin, Diss. Ph.D., 1969.
- CASTILHO DA COSTA, Alessandra. *Os uso de advérbios dêiticos espaciais na produção escrita de aprendizes de alemão como língua estrangeira em escolas teuto-brasileiras de São Paulo*. USP, FFLCH, Dissertação de mestrado, 1999.
- CASTINO, Sônia Breitenweiser Alves dos Santos. *Signos verbais e não-verbais no ensino de segunda língua*. São Paulo, USP, FFLCH, Dissertação de mestrado, 1997.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris, 1981.
- CLAHSEN Harald; Jürgen MEISEL & Manfred PIENEMANN. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter* (ZISA Projekt). Tübingen, Gunter Narr, 1983.
- CORDER, Pit. "The significance of learner errors". In: *International Review of Applied Linguistics, IRAL*, 5, 161-169, 1967.
- CROCCO GALÉAS, Grazia. "Modalità dinamica: il verbo neogreco Boró". In: GIACALONE RAMAT, Anna & Grazia CROCCO GALÉAS. *From pragmatic to syntax. Modality in second language acquisition*. Tübingen, Gunter Narr, 35-58, 1995.
- CUNHA, Celso & Luís F. Lindley CINTRA. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- DAL BELLO, João Alfredo. *Contribuição para o ensino de alemão a falantes de português*. USP, FFLCH, Dissertação de mestrado, 1988.
- DIEHL, Erika. "Probieren geht über Studieren. Individuelle Varianten im Fremdspracherwerb". In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 138-147, 1994.

- DIETRICH, Rainer. *Modalität im Deutschen. Zur Theorie der relativen Modalität*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1992.
- DIEWALD, Gabriele. "Zur Grammatikalisierung der Modalverben im Deutschen". In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 218-234, 1994.
- DITTMAR, Norbert. "Fremdspracherwerb im sozialen Kontext. Das Erlernen von Modalverben – eine lexikalisch-semantische Analyse" (Projeto P-MoLL). In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 33, 84-103, 1979.
- DITTMAR, Norbert; Astrid REICH, Magdalene SCHUHMACHER, Romuald SKIBA & Heiner TERBORG. "Modalität von Lernervarietäten im Längsschnitt. Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch Erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie". In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 17, 125-172, 1990.
- DITTMAR, Norbert. "Proto-semantics and emergent grammar". In: DITTMAR, Norbert & Astrid REICH. *Modality in language acquisition*. Berlin/New York, Walter de Gruyter. 213-233, 1993.
- DITTMAR, Norbert & Bernt AHRENHOLZ. "The acquisition of modal expressions and related grammatical means by an Italian learner of German in the course of 3 years of longitudinal observation". In: *From pragmatics to syntax*. RAMAT, Anna Giacalone & Grazia CROCCO GALÉAS (eds.) Tübingen, Gunter Narr, 198-232, 1995.
- DUDEN *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. DROSDOWSKI, Günther & Gerhard AUGST (eds.). Mannheim/Wien/Zürich, Bibliographisches Institut, 1995.
- EHRICH, Veronika & Heinz VATER. "Das Perfekt im Dänischen und Deutschen". In: ABRAHAM, Werner & Theo JANSSEN (eds.) *Tempus – Aspekt – Modus. Die lexikalischen und grammatischen Formen in den germanischen Sprachen*. Tübingen, Niemeyer, 103-132, 1989.
- EISENBERG, Peter. *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 3 ed., 1994.
- ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- ELLIS, Rod. "Variability and the natural order hypothesis". In: BARASCH, Ronald M. & C. Vaughan JAMES. *Beyond the monitor model*. Boston/Massachusetts, Heinle & Heinle, 1994.
- ENGEL, Ulrich. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg, Julius Groos, 1988.
- FABRICIUS-HANSEN, Cathrine. *Tempus fugit. Über die Interpretation temporaler Strukturen im Deutschen*. Düsseldorf, Schwann, 1986.
- FISCHER, Eliana G.; Maria Helena V. BATTAGLIA & Masa NOMURA. *Área de Alemão: Língua, Literatura e Tradução*. São Paulo, USP, FFLCH, DLM, 1997.
- FLEISCHMANN, Suzanne. *The future in thought and language. Diachronic evidence from romance*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

- FLEISCHMANN, Suzanne. "Temporal distance. A basic linguistic metaphor". In: *Studies in language* 13, 1-50, 1989.
- FRENCH, Frederik G. *Common errors in English*. London, Oxford University Press, 1949.
- FRITZ, Gerd. "Historische Semantik der Modalverben. Problemskizze. Exemplarische Analysen. Forschungsüberblick". In: FRITZ, Gerd & Thomas GLONING (orgs.). *Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen*. Tübingen, Niemeyer, 1-157, 1997.
- GARCIA, Marilene Santana Santos Garcia. *Reflexão sobre a comunicação à luz da análise de livros didáticos para o ensino de alemão como língua estrangeira para iniciantes*. São Paulo, USP, FFLCH, Tese de doutorado, 1994.
- GASS, Susan M. & Larry SELINKER. *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale/New Jersey/Hove/London, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- GERSTENKORN, Alfred. *Das Modal-System im heutigen Deutsch*. München, Wilhelm Fink, 1976.
- GIACALONE RAMAT, Anna & Grazia CROCCO GALÉAS. *From pragmatic to syntax. Modality in second language acquisition*. Tübingen, Gunter Narr, 1995.
- HEINE, Bernd. "Agent-oriented vs. epistemic modality: some observations on German modals". In: BYBEE, Joan & Suzanne FLEISCHMANN. *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 17-53, 1995a.
- HEINE, Bernd. "On the German werden future". In: ABRAHAM, Werner; Talmy GIVÓN & Sandra A. THOMPSON. *Discourse grammar and typology*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 119-138, 1995b.
- HEINE, Bernd; Ulrike CLAUDI & Friederike HÜNNEMEYER. *Grammaticalization. A conceptual framework*. Chicago/London, The University of Chicago Press, 1991.
- HELBIG, Gerhard & Joachim BUSCHA. *Deutsche Grammatik: Handbuch für d. Ausländerunterricht*. Leipzig, Verlag Enzyklopädie, 1989.
- HENTSCHEL, Elke & Harald WEYDT. *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1990.
- HPD (Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch). *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Krönberg, Scriptor, 1975.
- HÜLLEN, Werner. "Voraussetzungen und Folgen von empirischen Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht". In: BAUSCH, Karl-Richard & al. *Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapier der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Gunter Narr, 69-76, 1984.
- ITAYAMA, Mayumi. "Werden - modaler als die Modalverben!". In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 233-237, 1993.

- JOHNEN, Thomas. *Die Modalverben im Portugiesischen und im Deutschen: eine kontrastive Analyse*. Bonn. Philosophische Fakultät der Rheinischen-Friedrich-Wilhelms-Universität. Magisterarbeit, 1992.
- KASPER, Gabriele. *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache: eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*. Tübingen, Gunter Narr, 1981.
- KATNY, Andrzej. "Lexical and grammatical exponents of modality in polish and german". In: DITTMAR, Norbert & Astrid REICH. *Modality in language acquisition*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 41-57, 1993.
- KLEIN, Wolfgang. *Zweitspracherwerb* (Athenäums Studienbuch: Linguistik). Frankfurt am Main, Hain, 1992.
- KLEIN, Wolfgang & Christiane VON STUTTERHEIM. "Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen". In: *Linguistische Berichte* 109, 163-183, 1987.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. "A questão das modalidades numa nova gramática da língua portuguesa". In: *Estudos lingüísticos: Anais de seminários do GEL*. Araraquara, UNESP, ILCSE, 227-236, 1986.
- KOLB, Marianne. *Análise fenomenológico-existencial do discurso de professores de língua alemã de Porto Alegre, RS, Brasil*. São Paulo, USP, FFLCH, Dissertação de mestrado, 1995.
- KRASHEN, Stephen D.; J. BUTLER, R. BIRNBAUM & J. ROBERTSON. "Two studies in language acquisition and language learning". In: *ITL: Review of Applied Linguistics*. 39/40, 73-92, 1978.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, Stephen D. *The input hypothesis: issues and implication*. London, Longman, 1985.
- KRATZER, Angelika. "Modality". In: STECHOW, Arnim von & Dieter WUNDERLICH (eds.). *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin, Walter de Gruyter, 639-650, 1991.
- LEISS, Elisabeth. *Die Verbkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1992.
- LIMA, Marília dos Santos. "A análise de erros na pesquisa e na pedagogia da L2". In: LIMA, Marília dos Santos & Paulo Coimbra GUEDES (org.). *Estudos da Linguagem* (Ensaio 10). Porto Alegre, Sagra - D.C. Luzzatto, 123-132, 1996.
- LINDEMANN, Beate. *Der Erwerb der deutschen Modalverben bei norwegischen Studenten. Staatsexamenarbeit*. Tromsø, Universidade de Tromsø, 1988.
- LINDEMANN, Beate. *Der Erwerb des deutschen Modalverbssystems. Systematizität und Variationen bei der Entwicklung der individuellen Lernaltersprachen norwegischer Deutschlernern*. Tübingen, Gunter Narr, 1996.

- LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *L'auxiliarité en langue portugaise. Thèse de doctorat de 3ème cycle*. Paris, Sorbonne/Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris, 1971.
- LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. "Os verbos auxiliares em português contemporâneo. Critério de auxiliabilidade". In: LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro; Bernard POTTIER, Francisco D'INTRONO, Anne-Marie LOFFLER-LAURIAN & Anne-Marie VIDAL. *Análises lingüísticas*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- LYONS, John. *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press, Vol. 1 e 2, 1977.
- MADEIRA, Ricardo Baptista. "Modalidades lógicas, lingüísticas e semióticas." In: *Revista brasileira de lingüística* 8, 1, 69-80, 1995.
- MAYER, Ruth. *As vogais do português e do alemão*. USP, FFLCH, Tese de doutorado, 1972.
- MARTIN, Robert. *Por une logique du sens*. Paris, Presses Universitaires de France, 1983.
- MCLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London, Arnold, 1987.
- MCLAUGHLIN, B. "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor". In: LICERAS, Juana M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor. 153-176. 1992.
- MEIRELES, Selma Martins. *A dissensão e as estratégias de preservação da face em diálogos do alemão*. USP, FFLCH, Tese de doutorado, 1997.
- MEYER, Wolfgang J. *Modalität und Modalverb*. Stuttgart, Steiner, 1991.
- MIRA MATEUS, Maria Helena; Ana Maria BRITO, Inês Silva DUARTE & Isabel Hub FARIA. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina, 1983.
- MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
- MOREIRA, Luis Fernando Dias; Renato Ferreira da SILVA & Hardarik BLÜHDORN. "Verbos de transporte e focalização de lugares." In: *Linha d'Água* 12, 39-50, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura. "A modalidade". In: KOCH, Ingedore G.V. (org.) *Gramática do português falado*. Campinas, Editora da UNICAMP/FAPESP, 163-199, 1996.
- NIEDER, Lorenz. *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München/Ismaning, Hueber, 1987.
- NURC/SP. PRETI, Dino & Hudilson URBANO (eds.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Matérias para seu estudo. Vol. 3. Entrevistas (diálogos entre informante e documentador).(Projeto NURC/SP). São Paulo, 1988.
- ÖHLSCHLÄGER, Günther. *Zur Syntax und Semantik der Modalverben im Deutschen*. Tübingen, Max Niemeyer, 1989.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- PALMER, Frank. *Modality and the English modals*. London, Longman, 1979.
- PALMER, Frank. *Mood and modality*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- PFEFFER, J. Allan. *Basic (spoken) German word list*. Englewood, Cliffs, 1964.
- P-MoLL, *Modalität in Lernervarietäten im Längsschnitt*. DITTMAR, Norbert. "Fremdspracherwerb im sozialen Kontext. Das Erlernen von Modalverben – eine lexikalisch-semantische Analyse" (Projeto P-MoLL). In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 33, 84-103, 1979.
- PONTES, Eunice. *Verbos auxiliares em português*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- PRETI, Dino & Hudilson URBANO (eds.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Matérias para seu estudo*. Vol. 3. Entrevistas (diálogos entre informante e documentador) (Projeto NURC/SP). São Paulo, T.A. Queiroz/FAPESP, 1988.
- RAMGE, Hans. "Quantitative Beobachtungen zur Ontogenese der Modalverben im Deutschen". In: OKSAAR, Els. (ed.) *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb/Sociocultural perspectives of multilingualism and language acquisition*. Tübingen, Gunter Narr, 127-157, 1987.
- REDDER, Angelika. *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen, Max Niemeyer, 1984.
- REICHENBACH, Hans. *Elements of symbolic logic*. New York, Macmillan, 1947 (reimpr.1966).
- REPP, Michael. "Modal- und Modalitätsverben in Texten der gesprochenen Standardsprache des heutigen Deutsch". In: *Deutsche Sprache*, 3, 202-220, 1978.
- RESCHER, Nicholas. *Topics in philosophical logic*. Dordrecht, Reidel, 1968.
- SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática prática*. São Paulo, Hual, 1990.
- SAID ALI IDA, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- SEARLE, John R. "Indirekt speech acts". In: COLE, P. & J. MORGAN (eds.). *Syntax and Semantics*, 3. New York, Academic Press, 1975.
- SELINKER, Larry. "Language transfer". In: *General Linguistics*, 9, 67-92, 1969.
- SELINKER, Larry. "Interlanguage". In: *International Review of Applied Linguistics, IRAL*, 10, 209-231, 1972.

SELINKER, Larry. "Language transfer". In: GASS, Susan & Larry SELINKER (eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley/Massachusetts. Newbury House Publications. 33-53. 1983.

SHARWOOD SMITH, Michael. *Second language learning: theoretical foundations*. London/New York, Longman, 1994.

SILVA Renato Ferreira da; Luis Fernando Dias MOREIRA & Hardarik BLÜHDORN. "Os verbos de transporte afixados com *weg-*. Uma análise contrastiva de dados produzidos por informantes alemães e brasileiros". In: *Pandaemonium Germanicum. Revista de estudos germânicos*, 2. USP, FFLCH, DLM, Área de Alemão, 205-227, 1998.

SRIDHAR, S. N. "Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: three phases of one goal". In: FISIÁK. Jacek. *Contrastive linguistics and the language teacher* (Language Teaching Methodology Series). Oxford/New York, Pergamon Press, 207-241, 1981.

STECHOW, Arnim & Dieter WUNDERLICH. *Semantik*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1991.

STEPHANY, Ursula. "Modality". In: FLETCHER, P. & M. GARMAN (eds.) *Language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 375-400, 1986.

STEPHANY, Ursula. "Modality in first language acquisition: the state of the art". In: DITTMAR, Norbert & Astrid REICH. *Modality in language acquisition*. Berlin/New York. Walter de Gruyter, 133-144, 1993.

STEPHANY, Ursula. "Function and form of modality in first and second language acquisition". In: GIACALONE RAMAT, Anna & Grazia CROCCO GALÉAS. *From pragmatic to syntax. Modality in second language acquisition*. Tübingen, Gunter Narr, 105-120, 1995.

STEBBE, Anita. *Temporale Bedeutung im Deutschen*. Berlin, Akademie Verlag, 1980.

STUTTERHEIM, Christiane von. *Temporalität in der Zweitsprache: eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter* (Soziolinguistik und Sprachkontakt. Vol. 2). Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1986.

STUTTERHEIM, Christiane von. "Modality: function and form in discourse". In: DITTMAR, Norbert & Astrid REICH. *Modality in language acquisition*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 3-26, 1993.

TERBORG, Heiner. "Elaboration of the modal lexicon in German as a second language". In: DITTMAR, Norbert & Astrid REICH. *Modality in language acquisition*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 235-245, 1993.

Texte gesprochener deutscher Standardsprache erarbeitet im Institut für deutsche Sprache, Forschungsstelle Freiburg i.Br. 1 ed. Vol. 3. München, Hueber, 1971.

TIMOXENCO MOURA, Roseli. *Juntores e referências na produção de textos escritos em língua alemã por alunos brasileiros*. São Paulo, USP, FFLCH, Dissertação de mestrado, 1995.

- TRAUGOTT, Elizabeth Closs. "On the rise of epistemic meaning in English: An example of subjectification in semantic change". In: *Language* 65, 31-55, 1989.
- VATER, Heinz. "Werden als Modalverb". In: CALBERT, Joseph P. & Heinz VATER. *Aspekte der Modalität*. Tübingen, Gunter Narr, 71-148, 1975.
- WAHRIG, Gerhard. *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh/München, Bertelsmann Lexikon Verlag, 1986.
- WÄNGLER, Hans-Heinrich. *Rangwörterbuch hochdeutscher Umgangssprache*. Marburg, N.G.Ehwert, 1963.
- WEIDNER, Anneliese. *Die russischen Übersetzungsäquivalente der deutschen Modalverben. Versuch einer logisch-semantischen Charakterisierung*. München, Otto Sagner, 1986.
- WEIGMANN, Jürgen. *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning, Max Hueber, 1992.
- WELKE, Klaus. *Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart. Ein Beitrag zur Erforschung funktionaler und syntaktischer Beziehungen*. Berlin, Akademie, 1965.
- WERLEN, Iwar. *Gebrauch und Bedeutung de Modalverben in alemannischen Dialekten*. Stuttgart, Steiner-Verlag-Wiesbaden, 1985.
- WERLICH, Egon. *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1979.
- WOODS, Anthony; Paul FLETCHER & Arthur HUGHES. *Statistics in language studies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- WUNDERLICH, Dieter. "Modalisierte Sprechakte". In: BRÜNNER, Gisela & Angelika REDDER. *Studien zur Verwendung der Modalverben* (Stud. z. dt. Gramm., 19). Tübingen, Gunter Narr, 1983.
- WRIGHT, Georg H. von. *An essay in modal logic*. Amsterdam, North Holland, 1951.
- ZISA Projekt. In: CLAHSEN Harald; Jürgen MEISEL & Manfred PIENEMANN. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen, Gunter Narr. 1983.

9. Anexos

9.1 Redações do *corpus*: temas/títulos/tipos de texto

Série	Grupo	Título da redação/Tipo de texto
8F196	Grupo 1	<i>Kartoffelferien</i> texto narrativo
8F296	Grupo 1	<i>Brief an Thomas</i> texto narrativo (carta)
8F97	Grupo 1	<i>Um passeio de bicicleta</i> texto narrativo (a partir de uma história em quadrinhos)
	Grupo 2	<i>Mein Raumflug</i> texto narrativo
	Grupo 3	<i>Brief an Hans ou an Roland</i> texto narrativo (carta)
	Grupo 4	<i>Umweltverschmutzung</i> texto narrativo com discurso direto
8M96	Grupo 1	<i>Schuluniform – Ja oder nein?</i> texto argumentativo
	Grupo 2	<i>Umwelt in Brasilien</i> texto argumentativo
8M97	Grupo 1	<i>Der Fisch ou Zurück zur Natur</i> texto narrativo (a partir de uma história em quadrinhos)
	Grupo 2	<i>Uwe schwänzt die Schule</i> texto narrativo (narrativa recontada)
	Grupo 3	<i>Petras verrückter Geburtstag</i> texto narrativo
	Grupo 4	<i>Der folgsame Hund</i> texto narrativo (a partir de uma história em quadrinhos)
8B98	Grupo 1	<i>Wo liegen die Chancen der Gruppenarbeit?</i> texto argumentativo
	Grupo 2	<i>Reportage über das Feuer in Roraima (Du bist der Reporter)</i> texto narrativo
9F196	Grupo 1	<i>Wie ich mir die Schule wünsche</i> texto descritivo sobre objeto dinâmico+argumentativo (dissertação)
	Grupo 2	<i>Jugendliche sind ganz anders als Erwachsene</i> texto argumentativo
	Grupo 3	<i>Mein Computer</i> texto narrativo+descritivo sobre objeto dinâmico+argumentativo (dissertação)
	Grupo 4	<i>Eine Klassenfahrt</i> texto narrativo
9F296	Grupo 1	2 temas: • <i>Haare</i> – texto narrativo • <i>Ein Schuljahr im Ausland</i> – texto argumentativo
9F97	Grupo 1	<i>Antwort auf einen Brief aus einer deutschen Zeitschrift</i> texto narrativo (carta)
9M96	Grupo 1	<i>Arbeit ist kein Vergnügen</i> texto narrativo (narrativa recontada)
	Grupo 2	2 temas: • <i>Sport: Freizeit oder Beruf</i> – texto argumentativo • <i>Gesund leben, immer problemlos?</i> – texto argumentativo
	Grupo 3	<i>Betragen mangelhaft</i> texto narrativo (narrativa recontada)
	Grupo 4	<i>Im Schwimmbad</i> texto narrativo (narrativa recontada)

9M97	Grupo 1	<i>Die Kinder leben heute besser als früher</i> texto argumentativo
9B97	Grupo 1	<i>Der hilflose Knabe</i> texto argumentativo
	Grupo 2	<i>Zwei Segel</i> texto argumentativo (interpretação de poesia)
	Grupo 3	<i>Selbstkritik: bin ich so gut, wie ich bin?</i> texto argumentativo (autocritica)
10F96	Grupo 1	<i>Wie ich mir die Schule wünsche</i> texto descritivo sobre objeto dinâmico+argumentativo (dissertação)
	Grupo 2	<i>Jugendliche sind ganz anders als Erwachsene</i> texto argumentativo
	Grupo 3	<i>Gewalttätigkeit</i> texto narrativo+argumentativo
	Grupo 4	<i>Ärger mit dem Telefon</i> texto narrativo+argumentativo
	Grupo 5	<i>Haben sportliche Rekordleistungen eine Grenze?</i> texto argumentativo
10F197	Grupo 1	2 temas: • <i>Sollte es einen Fernsehfreien Tag geben?</i> – texto argumentativo • <i>Probleme der Stadt</i> – texto argumentativo
	Grupo 2	<i>Ich habe einen interessanten Menschen getroffen</i> texto narrativo
	Grupo 3	4 temas: • <i>Schule geschafft, und dann?</i> – texto argumentativo • <i>Meine Freunde und ich</i> – texto argumentativo+narrativo • <i>So etwas mache ich doch nicht</i> – texto argumentativo • <i>Eiskalt!</i> – texto argumentativo
10F297	Grupo 1	4 temas: • <i>Schule geschafft, und dann?</i> – texto argumentativo • <i>Meine Freunde und ich</i> – texto argumentativo+narrativo • <i>So etwas mache ich doch nicht</i> – texto argumentativo • <i>Eiskalt!</i> – texto argumentativo
10M96	Grupo 1	<i>Im Schwimmbad</i> texto narrativo (narrativa recontada)
	Grupo 2	2 temas: • <i>Schrecklich, dieser Lärm</i> – texto argumentativo+narrativo • <i>Aus dem Leben eines Taxifahrers</i> – texto argumentativo+narrativo
	Grupo 3	vários temas texto argumentativo+narrativo
	Grupo 4	3 temas: • <i>Meine Tageszeitung</i> – texto descritivo+argumentativo • <i>Ärger mit dem Telefon</i> – texto argumentativo+narrativo • <i>Haben sportliche Rekordleistungen eine Grenze?</i> – texto argument.
10M97	Grupo 1	4 temas: • <i>Schule geschafft, und dann?</i> – texto argumentativo • <i>Meine Freunde und ich</i> – texto argumentativo+narrativo • <i>So etwas mache ich doch nicht</i> – texto argumentativo • <i>Eiskalt!</i> – texto argumentativo
10B96	Grupo 1	<i>Das Festessen</i> texto narrativo (narrativa recontada)
10B97	Grupo 1	2 temas: • <i>Brief an Maria</i> – texto argumentativo+narrativo (carta) • <i>An diesem Dienstag</i> – descritivo (resumo do conteúdo)+argument.
	Grupo 2	2 temas: • <i>Trotzdem habe ich meine Träume</i> – texto descritivo sobre objeto estático (resumo do conteúdo)+argumentativo • <i>Wilhelm Tell</i> – texto descritivo sobre objeto estático (resumo do conteúdo)+argumentativo
	Grupo 3	4 temas: • <i>Schule geschafft, und dann?</i> – texto argumentativo • <i>Meine Freunde und ich</i> – texto argumentativo+narrativo • <i>So etwas mache ich doch nicht</i> – texto argumentativo • <i>Eiskalt!</i> – texto argumentativo

11F96	Grupo 1	<i>Ich werde ein Jahr in Berlin leben</i> texto descritivo+narrativo
11F197	Grupo 1	<i>Die Versuchung</i> texto descritivo (resumo do conteúdo)
	Grupo 2	<i>Brief an einer Figur der Geschichte 'Die Versuchung'</i> texto narrativo (carta)
	Grupo 3	<i>Jurko vom Berg</i> texto descritivo (resumo do conteúdo)
	Grupo 4	<i>Jurko vom Berg</i> texto argumentativo (comentário)
11F297	Grupo 1	2 temas: • <i>Brief</i> – texto narrativo (carta) • <i>Die Party</i> – texto narrativo
	Grupo 2	<i>Situation in Brasilia-Der Indianer stirbt verbrannt</i> texto descritivo
11M96	Grupo 1	<i>Wozu Briefe schreiben, es gibt doch das Telefon</i> texto argumentativo
	Grupo 2	<i>Sollten Prüfungen allein über die Ausbildungs- oder Berufschancen junger Menschen entscheiden?</i> texto argumentativo
	Grupo 3	<i>Haben sportliche Rekordleistungen eine Grenze?</i> texto argumentativo
11M97	Grupo 1	<i>Jurko vom Berg</i> texto descritivo (resumo do conteúdo)
	Grupo 2	2 temas: • <i>Jurko vom Berg</i> – texto argumentativo (comentário) • <i>Olympische Spiele-und dann Platz vier? Hat das sich gelohnt?</i> – texto argumentativo • <i>Die Wichtigkeit der Literatur</i> – texto argumentativo • <i>Schülerzeitung</i> – texto argumentativo
11B196	Grupo 1	4 temas: • <i>Die Industrie ist auf Rationalisierung der Produktionsabläufe bedacht (z.B. Einsatz von Computern). Was ist zu dieser Entwicklung – besonders angesichts der wachsenden Arbeitslosigkeit – zu sagen?</i> – texto argumentativo • <i>Warum werden alte Leute in der westlichen Welt übergangen und abgeschoben, während diese in anderen Teilen der Erde hochgeachtet und geehrt werden?</i> – texto argumentativo • <i>Weshalb ist das Fernsehen zugleich das wichtigste und das problematischste Informationsmedium der Gegenwart?</i> – texto argumentativo • <i>Sollte man immer allen Menschen die Wahrheit sagen?</i> – texto argumentativo
11B296	Grupo 1	<i>Warum ich auf keinen Fall später einmal werden will.</i> texto argumentativo
11B97	Grupo 1	<i>Doktor Woyzeck</i> texto argumentativo
	Grupo 2	2 temas: • <i>Jurko vom Berg</i> – texto descritivo (resumo do conteúdo) • <i>Olympische Spiele – -und dann Platz vier? Hat das sich gelohnt?</i> – texto argumentativo
	Grupo 3	<i>Jurko vom Berg</i> texto argumentativo (comentário)

Quadro 14: *Corpus*. Redações: temas/títulos/tipos de texto

9.2 Redações do *corpus*: ano de produção, quantidade/grupo, número médio de palavras, situação de produção.

Série		2 Red/nºpal	Grupo 3 Red/nºpal	4 Red/nºpal	5 Red/nºpal	6 Red/nºpal
08 F	1-96-Grupo1 12/128,58 (não analisado)	2-96 Grupo1 (CBC) 19/190,10 ZDP, prova	97-Grupo1 12/142,16	97-Grupo2 19/155,84	97-Grupo3 17/172,47 tarefa de casa	97-Grupo4 14/116,43
08 M	96-Grupo1 12/251,30	96-Grupo2 06/231,16	97-Grupo1 25/145,84	97-Grupo2 23/179,04	97-Grupo3 23/125,04	97-Grupo 4 24/146,92
08 B	98-Grupo1 20/104,15	98-Grupo2 24/204,42				
09 F	1-96-Grupo1 20/171,60	1-96-Grupo2 14/124,5	1-96-Grupo3 08/219,00	1-96-Grupo4 18/252,70	2-96Grupo1 (CBC) 10/314,70 KMK I, prova	97-Grupo1 (CBC) 13/85,38 (não analisado)
09 M	96-Grupo1 23/172,43	96-Grupo2 22/205,09	96-Grupo3 23/125,39	96-Grupo4 23/315,87	97-Grupo1 15/249,33	
09 B	97-Grupo1 16/209,62	97-Grupo2 18/293,44	97-Grupo3 18/316,22 prova			
10 F	96-Grupo1 08/180,00	96-Grupo2 07/150,71	96-Grupo3 06/218,16	96-Grupo4 07/221,86	96-Grupo5 04/217,50	1-97-Grupo1 17/282,59
	1-97-Grupo2 16/262,62	1-97-Grupo3 16/265,94 KMK I, prova	2-97-Grupo1 15/218,2 KMK I, prova			
10 M	96-Grupo1 10/413,20	96-Grupo2 12/356,75	96-Grupo3 12/224,58	96-Grupo4 10/255,10	97-Grupo1 21/306,95 KMK I, prova	
10 B	96-Grupo1 18/390,66	97-Grupo1 12/357,27	97-Grupo2 08/272,28	97-Grupo3 10/306,22 KMK I, prova		
11 F	96-Grupo1 08/147,62	1-97-Grupo1 13/179,38	1-97-Grupo2 12/144,33	1-97-Grupo3 16/287,69 KMK II, prova	1-97-Grupo4 16/187,81 KMK II, prova	2-97-Grupo1 (CBC) 13/114,69
	2-97-Grupo2 (CBC) 9/54,22 (não analisado)					
11 M	96-Grupo1 10/455,80	96-Grupo2 11/399,10	96-Grupo3 14/297,86	97-Grupo1 15/233,00 KMK II, prova	97-Grupo2 18/268,33 KMK II, prova	
11 B	1-96-Grupo1 06/499,00	2-96-Grupo1 10/118,50	97-Grupo1 16/372,45	97-Grupo2 16/314,56 KMK II, prova	97-Grupo3 15/183,60 KMK II, prova	

Quadro 15: *Corpus*: Redações: ano de produção, quantidade/grupo, número médio de palavras, situação de produção

9.3 Corpus: Quadro utilizado para a coleta de dados sociológicos sobre os informantes

Data:.....
 Série:.....

Nome	Idade	Há quantos semestres você estuda alemão?	Quem fala alemão em sua casa? Com que frequência? Você fala com: Pai, Mãe, Avô, Avó...? <i>(Indique a letra grifada correspondente.)</i>				Você fala alemão em casa? Com que frequência?				Você fala alemão com seus amigos? Com que frequência?								
			quem?	sempre	muito	às vezes	sempre	muito	às vezes	nunca	sempre	muito	às vezes	nunca					
1.																			
2.																			
3.																			

Quadro 16: Corpus: Quadro utilizado para a coleta de dados sociológicos sobre os informantes

9.4 Ocorrências dos verbos modais nos livros didáticos

Desde a primeira lição do livro *Komm bitte!*, cujos 4 volumes são utilizados nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, os verbos modais são incluídos nos diálogos e nos demais textos. Nos quadros referentes a esse livro, indico os números das páginas com as principais ocorrências dos verbos modais no livro do aluno. Como os professores trabalham alternando os assuntos conforme a necessidade da classe, não é possível determinar a ordem na qual os verbos modais foram apresentados aos alunos.

Os livros *Wer? Wie? Was?* 2, 3 e 4, utilizados desde a 6ª série até o 3º colegial, prevêm uma seqüência padrão das lições. Em relação a esses livros, pesquisei as partes gramaticais relacionadas a cada lição, baseando-me principalmente no resumo de gramática apresentado no final do livro do aluno, bem como na ordem de aparecimento dos verbos modais no livro de exercícios.

<i>Komm bitte 1</i> (1ª série)		
Página	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
19, 20, 22, 35, 39, 43, 61, 70, 88	dürfen (<i>Darf ich raus?</i>)	possibilidade deôntica
53, 56-58, 61-62, 74	können (<i>Kannst du mir helfen?! Ich kann (nicht gut) turnen.</i>)	possibilidade disposicional
54, 57, 61, 80, 88, 90	möchte (<i>Möchtest du lesen?</i>)	necessidade deôntica
56, 58, 63, 67	sollen (<i>Was soll ich machen?</i>)	necessidade deôntica
57, 61-62, 71	nicht können (<i>Ich kann nicht gehen.</i>)	necessidade (impossibilid.) disposicional
71, 94	möchte (<i>Möchtest du Tee?, Ich möchte keinen Mantel.</i>)	verbo pleno
88	dürfen (<i>Die Ampel ist grün. Wir dürfen gehen.</i>)	possibilidade deôntica
68, 88	müssen (<i>Die Ampel ist rot. Die Autos müssen warten.</i>)	necessidade deôntica
90	müssen (<i>Der Vater muß gleich weg. Er muß arbeiten.</i>)	necessidade disposicional
94	brauchen (<i>Du brauchst einen Mantel.</i>)	verbo pleno

Quadro 17: Ocorrências dos VM no livro *Komm bitte 1*

<i>Komm bitte 2</i> (2ª série)		
Página	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
4, 16, 68	dürfen (<i>Darf ich auch mitkommen?</i>)	possibilidade deôntica
8, 10-11, 19, 22-23, 35, 53, 74-75, 84, 92, 94, 96-97, 99, 102-103	können (<i>Kannst du mal kommen? Ich kann lesen.</i>)	possibilidade disposicional
8, 10, 18, 35, 52, 64, 92, 102-104	nicht können (<i>Ich kann nicht lesen, aber ich kann klettern.</i>)	necessidade (impossibilid.) disposicional
9, 15, 33, 39, 48, 60, 102-104	möchte (<i>Ich möchte den roten Bleistift. (Ich möchte (k)einen Bleistift.</i>)	verbo pleno
10, 32-33, 36,	möchte (<i>Ich möchte endlich draußen spielen.</i>)	necessidade deôntica

68, 76, 82, 88-89, 91-92, 94, 97-100	Was möchtest du werden?)	
11, 33, 53, 76, 70	können (Kann ich dir helfen?, Kann ich haben?)	possibilidade deontica
99	können (Du kannst treten, so kann ich auch schwimmen.)	possibilidade disposicional c/ reinterpr. deontica
12-13, 48	brauchen (Ich brauche Brot.)	verbo pleno
16, 50, 97	wollen (Wollen wir tauschen?)	necessidade deontica
17, 25, 71, 82, 84-85, 89, 91, 92	müssen (Du mußt+infinitivo. Du mußt aufräumen.)	necessidade deontica e/ou disposicional
26, 33, 41-42, 59, 86, 98, 103	sollen (Was soll Ulli machen?)	necessidade deontica
34-35, 52, 64	müssen (Ich muß lange warten.)	necessidade disposicional
37-38	Verboes modais + Perfekt	
41, 99	nicht möchte (Ich möchte nichts trinken.)	possibilidade deontica
42, 97	nicht sollen (Ulli soll nicht rüberkommen.)	necessidade (impossibilid.) deontica
44	nicht dürfen (Das Schwein darf nicht hinein.)	necessidade (impossibilid.) deontica

Quadro 18: Ocorrências dos VM no livro *Komm bitte 2*

<i>Komm bitte 3 (3ª e 4ª série)</i>		
Página	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
Lição: Tema (páginas)	1: In der Schule (5 a 23), 2: Spielen (25 a 41), 3: Sommer und Winter (43 a 61), 4: Reisen (63 a 79), 5: Einkaufen (81 a 99), 6: Zu Hause (101 a 119).	
6, 7, 11-12, 19, 27-28, 33, 37-38, 44, 49, 54, 57, 75, 77, 84, 86-88, 95, 105, 108, 116	können (Kannst du mir mal den Stuhl bringen?, Vielleicht kannst du etwas lesen?)	possibilidade disposicional c/ reinterpr. deontica
10, 21, 28-29, 34, 39, 57-58, 65, 67, 72, 112	sollen (Was soll ich bloß machen?)	necessidade deontica
10, 18, 21-22, 58, 76, 96-97, 104, 106-109, 114-117	müssen (Du mußt das lesen., Du mußt zur Kasse gehen, wenn du alles hast.)	necessidade deontica
17, 19, 30, 34-35, 38-39, 44, 46, 48, 57, 59, 64, 67, 71-72, 74, 77, 84, 87-89, 93-97, 106, 109, 112-116	möchte (Möchtest du einmal ein Jahr Ferien haben?)	necessidade deontica
21, 29, 37-38, 45-46, 50, 52, 56, 58-59, 87, 102, 104, 107-108, 110-111, 114-117	nicht können (Ich kann das nicht rechnen.)	necessidade (impossibilid.) disposicional

30, 86-87, 95, 104, 107	müssen (<i>Wenn du beim Würfeln 2 Sechsen hast, mußt du gewinnen., Beim Automaten: Du mußt das drehen., Du mußt die Klappe aufmachen.</i>)	necessidade disposicional
30, 36, 39, 73, 106, 112, 114-116	nicht möchte (<i>Ich möchte nicht mehr spielen.</i>)	possibilidade deôntica
36, 38-39	dürfen (<i>Die Kinder dürfen auf dem Rasen spielen.</i>)	possibilidade deôntica
36, 38-39	nicht dürfen (<i>Die Kinder dürfen nicht auf dem Rasen spielen.</i>)	necessidade (impossibilid.) deôntica
46, 86	brauchen (<i>Ich brauche den Anorak.</i>)	verbo pleno
52, 83	möchte (<i>Was möchtest du zum Geburtstag?</i>)	verbo pleno
54, 114	nicht sollen (<i>Er soll seine Handschuhe nicht vergessen.</i>)	necessidade (impossibilid.) deôntica
70, 104, 109-110	können (<i>Könnte ich den großen Koffer nehmen?, Kann ich dir helfen?, Kann ich noch ein bißchen lesen?</i>)	possibilidade deôntica
94	wollen (<i>Heike will ein Buch kaufen.</i>)	necessidade deôntica

Quadro 19: Ocorrências dos VM no livro *Komm bitte 3*

<i>Komm bitte 4</i> (5ª série)		
Lição:Tema (páginas)		
1: Schule (5 a 33), 2: Stadt (35 a 53), 3: Dorf (55 a 73), 4: Krankheit (75 a 91), 5: Tiere (93 a 111), 6: Feste (113 a 131).		
Página	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
6, 8, 11-12, 15, 27, 41, 48-50, 62, 69, 77-81, 86, 95, 98, 106-107	nicht können (<i>Ich kann es nicht festhalten.</i>)	necessidade (impossibilid.) disposicional
8, 11, 27-28, 39, 41-42, 44, 46, 48-49, 60-61, 67-69, 80-81, 88, 94, 98, 100, 102, 105-106, 108, 115-116, 120, 127	können (<i>Gib mir die Kreide, damit ich schreiben kann.</i>)	possibilidade disposicional
9-10, 30, 38-39, 42, 44, 47, 50, 60, 61-62, 67-68, 70, 78-79, 81, 83, 85, 87, 89, 128	müssen (<i>Wir müssen aufräumen! Alle Bücher liegen durcheinander!, Du mußt die die Starttaste drücken., Ein Unfall! Wir müssen den Krankenwagen rufen!</i>)	necessidade disposicional
11, 12, 27, 41-42, 44, 60, 87, 106, 119, 127	wollen (<i>Wenn man den Spitzer leeren will...</i>)	necessidade deôntica
12, 17, 19, 27-29, 39, 43, 48, 57, 60-62, 64, 67, 69, 88, 98, 100, 106-107, 118, 125-127	möchte (<i>Ich möchte fragen, ob jemand einen Bleistift verloren hat.</i>)	necessidade deôntica
12-13, 61, 95, 98-99, 106, 118	nicht dürfen (<i>Man darf nicht so vergeßlich sein!</i>)	necessidade (impossibilid.) deôntica

12, 95, 97	können (<i>Kann ich mal die Aufgabe sehen? Kann ich den Hund bis morgen behalten?</i>)	possibilidade deôntica
13, 15, 29-30, 41, 57-58, 77, 80, 97, 99, 107-108, 128	sollen (<i>Man sollte überhaupt nichts vergessen!</i>)	necessidade deôntica
27, 98	nicht sollen (<i>Das sollten sie nicht tun.</i>)	necessidade (impossibilid.) deôntica
28, 81	nicht wollen (<i>Er will mir nicht bei der Aufgabe helfen.</i>)	possibilidade deôntica
43, 61, 106, 114	dürfen (<i>Weil ich mir neue Turnschuhe kaufen darf.</i>)	possibilidade disposicional
44, 62	brauchen (<i>Von der Stadtmitte bis Freimann brauche ich mit dem Auto um diese Zeit 30 Minuten.</i>)	verbo pleno
48, 61, 67, 78, 81, 83, 87, 118	müssen (<i>Der VW muß warten, bevor er in die Straße einbiegen kann.</i>)	necessidade deôntica
50	sollen (<i>Sag deinem Freund, was er machen soll.</i>)	necessidade deôntica
61	nicht müssen (<i>Dann muß Vater nicht so lange warten.</i>)	possibilidade deôntica
68, 77, 86, 95	können (<i>Das steht zwar nicht in der Geschichte, aber es könnte sein., Das kann stimmen.</i>)	possibilidade epistêmica
87, 107	nicht möchte (<i>Er möchte die Tropfen eigentlich nicht nehmen.</i>)	possibilidade deôntica

Quadro 20: Ocorrências dos VM no livro *Komm bitte 4*

<i>Wer? Wie? Was? 2</i> – lições 6 a 11 (6ª série)		
Lição	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
6	möchte (<i>Ich möchte (eigentlich) weiterfahren.</i>)	necessidade deôntica
	können (<i>Ich kann weiterfahren.</i>)	possibilidade disposicional e/ou deôntica
	dürfen (<i>Ich darf weiterfahren.</i>)	possibilidade deôntica
	müssen (<i>Vor der Kreuzung müssen sie anhalten. (Jetzt müssen sie schnell weiterfahren, weil es spät ist.)</i>)	necessidade deôntica necessidade disposicional e/ou deôntica
	sollen (<i>Ich soll weiterfahren.</i>)	necessidade deôntica
	wollen (<i>Ich will weiterfahren.</i>)	necessidade deôntica
7	nicht können (<i>Tanja kann nicht aufstehen, weil sie verletzt ist.</i>)	necessidade (impossibil.) disposicional
	können (<i>Bei uns kann es im Januar schneien. Ich kann Gitarre spielen. Kannst du zählen?</i>)	possibilidade disposicional
	nicht können (<i>Um 16 Uhr kann ich nicht, da habe ich Training.</i>)	necessidade (impossibil.) disposicional
	möchte (<i>Ich möchte noch Äpfel.</i>) möchte (<i>Ich möchte dich einladen.</i>)	verbo pleno necessidade deôntica
8	müssen, sollen, dürfen, möchte, wollen (<i>Jeden Tag muß ich aufräumen./Das wollen meine Eltern. (Jeden Tag soll ich aufräumen./Das möchten meine Eltern.) (Jeden Tag darf ich aufräumen./Ich räume sehr gern auf.)</i>)	necessidade deôntica
	9	müssen (<i>Hier- auf dem Bauernhof- muß man früh aufstehen.</i>) möchte (<i>Ich möchte mit dir tauschen.</i>)
10	wollen (<i>Wir wollten in ... bleiben.</i>) können (<i>Wir konnten München sehen.</i>)	necessidade deôntica possibilidade disposicional
	11	können (<i>Das kann Maria sein.</i>)

können (<i>Auf den Bergen kann man...</i>)	possibilidade disposicional
müssen (<i>Uwe muß ein Karnevalkostüm anziehen.</i>)	necessidade disposicional
wollen (<i>Der Esel will/wollte nach Bremen gehen.</i>)	necessidade deôntica

Quadro 21: Ocorrências dos VM no livro *Wer?Wie?Was? 2* – lições 6 a 11

<i>Wer?Wie?Was? 3</i> – livro do aluno/gramática		
Lição (Magazin) 1 até lição 2, parte B (7ª série)		
Lição/ Magazin 1	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
A	möchte (<i>Was möchtest du machen?</i>)	necessidade deôntica
B	müssen (<i>Ich muß am Reck turnen.</i>)	necessidade disposicional e/ou deôntica
	können (<i>Kannst du mir helfen?</i>)	possibilidade disposicional
	wollen (<i>Was willst du mit dem Geld machen?</i>)	necessidade deôntica
C	möchte (<i>Ich möchte mir neue Turnschuhe kaufen.</i>)	necessidade deôntica
D	dürfen (<i>Was darfst du machen?</i>)	possibilidade deôntica
	werden (<i>Was wirst du in den Ferien machen? Ich werde wohl verreisen.</i>)	necessidade deôntica ¹
E	müssen (<i>Die Jugendlichen müssen unbedingt aus der Stadt herauskommen!</i>)	necessidade deôntica ou disposicional
	sollen (<i>Sie sollen die Natur kennenlernen!</i>)	necessidade deôntica
Lição/ Magazin 2		
D	möchte (<i>Möchtest du lieber im Zentrum wohnen?</i>)	necessidade deôntica
	müssen (<i>Wir müssen immer auf der Straße spielen!</i>)	necessidade deôntica
	dürfen (<i>Darf ich dir ein Paar Fragen stellen?</i>)	possibilidade deôntica

Quadro 22: Ocorrências dos VM no livro *Wer?Wie?Was? 3* – livro do aluno/ gramática – Lição (Magazin) 1 até lição 2, parte B

<i>Wer?Wie?Was? 3</i> livro do aluno/gramática		
Lição 2, a partir da parte C e lição 3 (8ª série)		
Lição/ Magazin 3	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
A	müßte (<i>Meine Frau müßte schon sehr reich sein.</i>)	Verbos modais + Konjunktiv II ²
	könnte (<i>Das könnte mir gefallen, aber das gefällt mir nicht.</i>)	
	dürfte (<i>Wenn ich reich wäre, dürfte ich...</i>)	
	möchte (<i>Heiraten möchte ich natürlich auch.</i>)	
B	nicht brauchen (zu) (<i>Am Freitag braucht er keine Hausaufgaben zu machen.</i>)	

Quadro 23: Ocorrências dos VM no livro *Wer?Wie?Was? 3* – livro do aluno/gramática – Lição 2, a partir da parte C e lição 3

¹ *Werden* é explicado na lição como um verbo que permite expressar uma suposição (*Vermutung*) para o futuro.

² Nesta lição o livro apresenta os verbos modais conjugados no *Konjunktiv II* para expressar desejos e sonhos.

	<i>Wer?Wie?Was? 4</i> – livro do aluno/gramática (1º, 2º e 3º colegial/9ª, 10ª e 11ª séries)	
Item 3	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
	dürfen (<i>Ich darf einen Kurs für Segelfliegen machen!</i>)	possibilidade deôntica
	können (<i>Kann ich dir helfen?</i>) (<i>Ich kann diese Aufgabe auch nicht lösen.</i>)	possibilidade deôntica necessidade (impossibilid.) disposicional
	mögen (<i>Ich mag Limo. Ich möchte ein Stück Kuchen.</i>)	verbo pleno
	müssen (<i>Ich muß am Reck turnen.</i>)	necessidade deôntica ou disposicional
	sollen (<i>Du sollst überhaupt nicht schreiben, sondern er soll dich anrufen!</i>)	necessid. (impossib.) deônt. necessidade deôntica
	wollen (<i>Was willst du mit dem Geld machen?</i>)	necessidade deôntica
	werden (<i>Vielleicht werde ich in einer Stadt unter Glas wohnen.</i> (<i>Ökologische Probleme werden wohl geringer sein.</i>)	necessidade deôntica necessidade epistêmica
	<i>Wer?Wie?Was? 4</i> – livro de exercicios	
Lição/Globus	Verbo (exemplo)	Disposic./Modalidade
1-E	können (<i>Man kann deutsch singen.</i>)	possibilidade disposicional
	müssen (<i>Als Schüler müssen wir viel lernen.</i>)	necessidade disposicional
	mögen (<i>Als Gäste mögen wir...</i>)	necessidade deôntica ou verbo pleno
	dürfen (<i>Als Deutsche dürfen wir...</i>)	possibilidade deôntica
	wollen (<i>Als Söhne und Tochter wollen wir...</i>)	necessidade deôntica
2-G	können (<i>Wer lachen kann, darf mit mir gehen.</i>)	possibilidade disposicional
	dürfen (<i>Wir möchten wissen, ob wir zurück dürfen.</i>)	possibilidade deôntica
	müssen (<i>Was man nicht im Kopf hat, muß man in den Beinen haben.</i>) ³	necessidade disposicional
	sollen (<i>Wer lernen will, soll lernen können.</i>)	necessidade deôntica
3-E	müssen (<i>Ein guter Tierfilmer muß warten können.</i>)	necessidade deôntica
	nicht dürfen (<i>Ein guter Tierfilmer darf nicht laut sein.</i>)	necessidade deôntica
	sollen (<i>Ein guter Tierfilmer soll warten können.</i>)	necessidade deôntica
	sollen + Konjunktiv II (<i>Ein guter Tierfilmer sollte warten können.</i>)	necessidade deôntica

Quadro 24: Ocorrências dos VM no livro *Wer?Wie?Was? 4* – livro do aluno/gramática

³ Os alunos devem inventar provérbios/ditados utilizando estruturas apresentadas na lição, as quais já trazem os verbos modais.

9.5 O sistema relacional da disposicionalidade e da modalidade exemplificado pelos verbos modais do alemão e do português

Nos quadros que seguem são classificados os verbos modais do alemão e alguns equivalentes do português quanto às categorias: *disposicionalidade* e tipos de modalidade (*alética, deôntica e epistêmica*) e aos valores *Necessidade, Possibilidade, Impossibilidade e Contingência*. Elas indicam também como são as relações intrínseca ([E,R] ou [E-R]) e contextual ([R,S], [R-S], [R,F] ou [R-F]). Os verbos que têm sua classificação influenciada pela pessoa e pelo tempo verbal são acompanhados da indicação correspondente.

[E,R,S]	[E,R-S]
necessidade inerente <i>müssen, precisar</i> <i>(Ich muß lachen/kotzen/niesen.)</i> (Preciso ir ao banheiro.)	necessidade externa <i>müssen, precisar</i> <i>(Was man nicht im Kopf hat, muß man in den Beinen haben.)</i> (Quem não trabalha com a cabeça precisa trabalhar com os pés.) (A maçã precisa ser colhida antes que apodreça.)
impossibilidade inerente <i>nicht können, não saber, não conseguir</i> <i>(Ich kann nicht kotzen.)</i> (Não consigo vomitar.) (Não sei tocar piano.)	impossibilidade externa <i>nicht können, não poder, não conseguir</i> <i>(Hier kann man nicht parken, weil der Parkplatz voll ist.)</i> (O estacionamento está cheio, não se pode estacionar aqui.)
contingência inerente <i>nicht müssen, nicht brauchen, não precisar</i> <i>(Ich mußte nicht niesen.)</i> (Não precisei ir ao banheiro.)	contingência externa <i>nicht müssen, nicht brauchen, não precisar</i> <i>(Was der Lehrer sagt, braucht nicht richtig zu sein.)</i> (O que o professor diz não precisa estar certo.) (...não está necessariamente certo.)
capacidade (possibilidade inerente) <i>können, saber, conseguir</i> <i>(Ich kann Klavier spielen.)</i> (Sei tocar piano.) (Mãe, já consigo amarrar meu tênis!)	possibilidade externa <i>können, poder</i> <i>(Hier ist ein Platz, da kann ich parken.)</i> (Aqui tem lugar, posso estacionar aqui.) (...é possível estacionar aqui.)
[E-R,S]	[E-R-S]

Quadro 25: O sistema relacional da disposicionalidade e os VM do alemão e do português

[E,R]

necessidade lógica

müssen, ter de/que

(Wenn ein Auto schneller ist als ein Fahrrad und ein Flugzeug schneller als ein Auto, muß ein Flugzeug schneller als ein Fahrrad sein.) (... ist ein Flugzeug schneller ...)

(Se um carro é mais rápido que uma bicicleta e um avião é mais rápido que um carro, um avião tem que ser mais rápido que uma bicicleta.) (... um avião é mais rápido ...)

impossibilidade lógica

nicht können, não poder

(Wenn ein Flugzeug größer ist als ein Auto und ein Auto größer ist als ein Fahrrad, kann ein Fahrrad nicht größer sein als ein Flugzeug.) (... ist ein Fahrrad nicht größer ...)

(Se um avião é maior que um carro e um carro é maior que uma bicicleta, uma bicicleta não pode ser maior que um avião.) (... uma bicicleta não é maior ...)

contingência lógica

nicht müssen, nicht brauchen, não precisar

(Wenn ein Auto teurer ist als ein Fahrrad, muß ein Motorrad nicht schneller sein als ein Auto.)

(Se um carro é mais caro que uma bicicleta, uma moto não precisa ser mais rápida que um carro.)

possibilidade lógica

können, poder

(Wenn ein Flugzeug größer ist als ein Fahrrad und ein Auto auch größer ist als ein Fahrrad, kann ein Flugzeug größer sein als ein Auto.)

(Se um avião é maior que uma bicicleta e um carro também é maior que uma bicicleta, um avião pode ser maior que um carro.)

[E-R]

Quadro 26: O sistema relacional da modalidade alética e os VM do alemão e do português

	[E,R,S]	[E,R-S]
[E,R,F]	[E,R-F]	[E,R-F]
<p>necessidade para o falante müssen, dever <i>(Jemand klopft: Das muß Peter sein.)</i> (Alguém bate à porta: Deve ser o Pedro.)</p> <p>impossibilidade para o falante nicht können, não poder <i>(Jemand klopft: Das kann nicht Peter sein.)</i> (Alguém bate à porta: Não pode ser o Pedro.)</p> <p>valores intermediários werden, dever <i>(Das wird (wohl) Peter sein.)</i> (Deve ser o Pedro.) (Acho que é ...)</p> <p>nicht werden, não dever <i>(Das wird (wohl) nicht Peter sein.)</i> (Não deve ser o Pedro.)</p> <p>dürfen, müssen, sollen & Konjunktiv II, dever & futuro do pretérito <i>(Das dürfte Peter sein.)</i> <i>(Das müßte Peter sein.)</i> <i>(Das sollte Peter sein.)</i> (Deveria ser o Pedro.) (Não tenho muita certeza.)</p> <p>contingência para o falante nicht müssen, nicht brauchen, não precisar <i>(Das muß nicht Peter sein.)</i> <i>(Das braucht nicht Peter zu sein.)</i> (Não precisa ser o Pedro.)</p> <p>possibilidade para o falante können, mögen, poder <i>(Das kann Peter sein.)</i> <i>(Das mag Peter sein.)</i> (Pode ser o Pedro.)</p> <p>können & Konjunktiv II, poder & futuro do pretérito <i>(Das könnte Peter sein.)</i> (Poderia ser o Pedro.)</p>	<p>necessidade para o sujeito wollen 2ps/3ps <i>(Du willst/Er will 2 Flaschen Schnaps getrunken haben.)</i> (Você/ele diz que bebeu 2 garrafas de cachaça.)</p> <p>impossibilidade para o sujeito</p> <p>valores intermediários mögen & Konjunktiv II 2ps/3ps <i>(Er möchte 2 Flaschen Schnaps getrunken haben.)</i> (Ele diz que bebeu 2 garrafas de cachaça.)</p> <p>contingência para o sujeito</p> <p>possibilidade para o sujeito</p>	<p>necessidade para um terceiro sollen <i>(Ich/er soll 2 Flaschen Schnaps getrunken haben.)</i> (Dizem que eu/ele bebi/bebeu 2 garrafas de cachaça.)</p> <p>impossibilidade para um terceiro</p> <p>valores intermediários</p> <p>contingência para um terceiro</p> <p>possibilidade para um terceiro</p>
[E-R,F]	[E-R-F]	[E-R-F]
	[E-R,S]	[E-R-S]

Quadro 27: O sistema relacional da modalidade epistêmica e os VM do alemão e do português

E,R,F E,R,S	E,R-F E,R,S	E,R,F E,R-S	E,R-F E,R-S
<p>Necessidade para o falante/ Sujeito</p> <p><i>Werden Ips, ir Ips</i> (<i>Ich werde schlafen. Ich werde dir helfen.</i>) (You dormir. You ajudar você.)</p> <p><i>wollen Ips, querer Ips</i> (<i>Ich will jetzt schlafen.</i>) (Quero dormir agora.)</p> <p><i>mögen Ips</i> (<i>Ich mag jetzt ein Glas Bier trinken.</i>) (Quero tomar uma cerveja agora.)</p>	<p>necessidade para o sujeito/ não-falante</p> <p><i>werden 2ps/3ps, ir 2ps/3ps</i> (<i>Wirst du mir helfen?</i>) (Você vai me ajudar?) (Você se compromete a me ajudar?)</p> <p><i>wollen 2ps/3ps, querer 2ps/3ps</i> (<i>Du willst/Er will jetzt schlafen.</i>) (Você/Ele quer dormir agora.)</p> <p><i>mögen 2ps/3ps</i> (<i>Du magst/Er mag jetzt ein Glas Bier trinken.</i>) (Você/Ele quer tomar uma cerveja agora.)</p>	<p>necessidade para o falante/ não-sujeito</p> <p><i>werden 2ps/3ps, ir 2ps/3ps</i> (<i>Du wirst jetzt ins Bett gehen.</i>) (Você vai para a cama agora.)</p> <p><i>müssen 2ps/3ps, ter de/que 2ps/3ps</i> (<i>Du mußt/Er muß jetzt arbeiten.</i>) (Você/Ele tem que trabalhar agora.)</p> <p><i>sollen 2ps/3ps, dever 2ps/3ps</i> (<i>Du sollst jetzt endlich still sein.</i>) (Você deve agora calar a boca.)</p>	<p>necessidade para um terceiro</p> <p><i>müssen, ter de/que</i> (<i>Ich muß Hans aufgeben machen.</i>) (Tenho que fazer minhas tarefas de casa.)</p> <p><i>sollen, dever</i> (<i>Er soll mir helfen.</i>) (Ele deve me ajudar.)</p>
<p>impossibilidade para o falante/ sujeito</p> <p><i>nicht werden Ips, não ir Ips</i> (<i>Ich werde nicht kommen. Ich werde dir nicht helfen.</i>) (Não vou vir à próxima aula. Não vou ajudar você.)</p>	<p>impossibilidade para o sujeito/ não-falante</p>	<p>impossibilidade para o falante/ não-sujeito</p> <p><i>nicht werden 2ps/3ps, não ir 2ps/3ps</i> (<i>Du wirst jetzt nicht reden.</i>) (Você não vai falar agora.)</p> <p><i>nicht dürfen, nicht können 2ps/3ps, não poder 2ps/3ps</i> (<i>Du darfst nicht ins Kino gehen.</i>) (<i>Das kannst du doch nicht machen!</i>) (Você não pode ir ao cinema.)</p> <p><i>nicht sollen 2ps/3ps, não dever 2ps/3ps</i> (<i>Du sollst nicht töten.</i>) (Não deves matar.)</p>	<p>impossibilidade para um terceiro</p> <p><i>nicht dürfen, não poder</i> (<i>Ich darf nicht ins Kino gehen.</i>) (Não posso ir ao cinema.)</p>

(continua na próxima página)

Valores intermediários	valores intermediários	valores intermediários	valores intermediários
Mögen & Konjunktiv II Ips, gostar de & futuro do pretérito Ips (<i>Ich möchte ein Glas Bier trinken.</i>) (Eu gostaria de tomar uma cerveja.)	mögen & Konjunktiv II 2ps/3ps, gostar de & futuro do pretérito 2ps/3ps (<i>Er möchte ein Glas Bier trinken.</i>) (Ele gostaria de tomar uma cerveja.)	mögen & Konjunktiv II 2ps/3ps, gostar de & futuro do pretérito 2ps/3ps (<i>Du möchtest mir bitte helfen.</i>)	mögen & Konjunktiv II (<i>Du möchtest bitte Mama anrufen.</i>)
Contingência para o falante/ Sujeito Nicht wollen Ips, não querer Ips (<i>Ich will jetzt nicht essen.</i>) (Não quero comer agora.) nicht mögen Ips (<i>Ich mag jetzt nicht spazieren gehen.</i>) (Não quero passear agora.)	contingência para o sujeito nicht wollen 2ps/3ps, não querer 2ps/3ps (<i>Er will jetzt nicht schlafen.</i>) (Ele não quer dormir agora.) nicht mögen 2ps/3ps (<i>Er mag nicht arbeiten.</i>) (Ele não quer trabalhar.)	contingência para o falante nicht müssen, nicht brauchen 2ps/3ps, não precisar 2ps/3ps (<i>Du brauchst nicht zu kommen.</i>) (Você não precisa trabalhar.) (<i>Ela</i> não precisa vir.)	contingência para um terceiro nicht müssen, nicht brauchen, não precisar, não ter/de/que (<i>Ich muß heute nicht in die Schule gehen.</i>) (<i>Ich brauche heute nicht in die Schule zu gehen.</i>) (Não preciso ir à escola hoje.) (Não tenho que ir à escola hoje.)
Possibilidade para o falante/ Sujeito	possibilidade para o sujeito	possibilidade para o falante dürfen, können 2ps/3ps, poder 2ps/3ps (<i>Du darfst ins Kino gehen.</i>) (<i>Du kannst ruhig ins Kino gehen.</i>) (Você pode ir ao cinema.)	possibilidade para um terceiro dürfen, können, poder (<i>Du darfst ins Kino gehen.</i>) (<i>Du kannst ruhig ins Kino gehen.</i>) (Você pode ir ao cinema.)
 E-R,S 	 E-R,S 	 E-R-S 	 E-R-S
 E-R,F 	 E-R,F 	 E-R,F 	 E-R-F

Quadro 28: O sistema relacional da modalidade deóntica e os VM do alemão e do português

9.6 Exemplos dos tipos de modalidade expressos pelos verbos modais alemães

Com base no estudo piloto, visando obter maior reprodutibilidade dos resultados, elaborou-se uma lista com exemplos das ocorrências possíveis de cada verbo modal nas diferentes categorias. Os exemplos utilizados foram retirados do *corpus* ou da literatura sobre o tema¹.

1. dürfen

Nec-Epi *Das dürfte Peter sein. ***

Die Psyche dürfte es ganz besonders hart treffen. (181/96-7/11B/2/566pal., 1.36)

Poss-Deo *Wir dürften einmal mit der ganzen Klasse eine Fabrik besuchen. (103/96-7/9F1/1/252pal., 1.17)*

1.1 nicht dürfen

Nec-Epi *Das darf doch nicht wahr sein. ***

Nec (Impos)-
Deo *Ich darf nicht ins Kino gehen. ***

Woyzeck als Versuchstier darf nur Erbsen essen während einer Woche. (188/96-7/11B/1/437pal., 1.24) (nada além de ervilhas)

Ich darf nur Bier und Chopp trinken. (270/97/10F2/1/206pal., 1.6) (nada além de cerveja e chopp)

Ich sehe, daß ich keinen großen Lärm machen dürfe. (172/96-7/10M/2/283pal., 1.24)

2. können

Poss-Dis
(inerente) *Ich kann Klavier spielen. ***

Poss-Dis
(extema) *Hier kann man parken. ***

damit wir wenigstens ein Bißchen in der Schule sein konnten (=können/könnten) (163/96/10F/1/187pal., 1.14)

Als der Geselle sagte, daß er um halb sechs aufwachen konnte (=könne) (157/96-7/11F1/4/240pal., 1.6)

Es ist so schwer, über persönliche Probleme zu reden, weil ein anderer Mensch nicht immer verstehen kann. (223/97/11F1/4/165pal., 1.10) Pos/Dis (es ist immer möglich, daß einer nicht versteht)

Poss-Ale *Wenn ein Flugzeug größer ist als ein Fahrrad und ein Auto auch größer ist als ein Fahrrad, kann ein Flugzeug größer sein als ein Auto. ***

Poss-Epi *Das könnte Peter sein. ***

¹ Os exemplos da literatura foram assinalados com dois asteriscos (**) e podem ser encontrados em BLÜHDORN 1996 e 1999 e em BLÜHDORN & GUEDES EVANGELISTA 1998. Os demais exemplos foram retirados do *corpus*.

Der Satz "Die Kinder leben heute besser als früher" kann richtig sein, wenn wir denken, daß es heute mehr Schule gibt. (042/96-7/9M/1/201pal.,L5)

Poss-Deo

Du kannst nach Hause gehen.**

Du kannst mir schreiben, was du zum Geburtstag willst. (227/97/11F1/2/114pal.,L10)

Heutzutage kann alle Männer ein Mädchen zu einer Party einladen, aber es ist nicht normal wenn ein Mädchen leid einen Junge ein. (275/97/10F2/1/22pal.,L10)

Nec-Dis/Deo
reinterpret.

Du könntest mir ruhig mal helfen.**

Die Schule könnte auch noch einen Sportplatz haben. (157/96-7/10F1/1/95pal.,L14)

In meine Meinung können wir alle Tag Sport machen. (087/96-7/9F1/1/220pal., L4)

Ich würde in der Schule einiger Dinge ändern, wie die kleiner Prüfungen könnten sein. (098/96/9F1/1/102pal.,L4)

2.1 nicht können

Nec(Impos)-
Dis (inerente)

Ich kann nicht Klavier spielen. **(incapacidade)

Ich kann nicht kotzen.**

Von einem 5m Brett könnte er nicht springen. (166/96-7/10M/1/502pal.,L 11)

Nec(Impos)-
Dis (externa)

Hier kann mann nicht parken, weil hier kein Platz ist. **

Nec (Impos)-
Ale

Wenn ein Flugzeug größer ist als ein Auto und ein Auto größer als ein Fahrrad, kann ein Fahrrad nicht größer sein als ein Flugzeug.**

Nec-Epi

Das kann doch nicht wahr sein.**

Das kann nicht Peter sein.

Nec(Impos)-
Deo

Nach meiner Meinung kann man nie Radikal sein. (234/96-7/11F1/4/247pal.,L20)
(Handlungsempfehlungen=Deo.)

Aber wir können nicht an irgendjemand glauben, weil es zu gefährlich ist. (219/97/11F1/4/247pal.,L20) (Handlungsempfehlungen=Deo.)

Eine Stimme sagte ihm, er könnte nicht mit diesem Mädchen bleiben. Sie war blind. (172/96-7/10M/1/404pal.,L31) (trata-se de uma impossibilidade determinada pelas regras ou pelo preconceito de uma sociedade, que não trata pessoas cegas como normais)

3. möchte

Nec-Epi

Er möchte zwei Flaschen Bier getrunken haben.**

Nec-Deo

Mir gefällt Recife sehr gut und ich möchte da noch einmal gefahren. (006/96/8F1/1/125pal.,L10)

Er möchte über seine Probleme sprechen- das ist gut. (218/97/11F1/4/206pal.,L16)

3.1 nicht möchte (ver 4.1 nicht mögen)

4. mögen

- Poss-Epi *Das mag Peter sein.***
Nec-Deo *Ich mag jetzt ein Glass Bier trinken.***

4.1 nicht mögen

- Poss (Cont)-
Deo *Ich mag jetzt nicht spazierengehen.***

5. müssen

- Nec-Dis
(inerente) *Ich muß lachen.***
- Nec-Dis
(extema) *Die Schüler müssen sich interessieren, weil die 9,10,11 Kl. schwieriger sind. (093/96/9F1/1/207pal.,l.17) (Condição que vale para qualquer estudante dessas classes.)*
Die Schuluniform ist dieselbe Kleidung, die jeder Schüler tragen muß. (036/96-7/8M/1/248pal) (Condição que vale para qualquer estudante)
..., weil ich müße einige Blut ziehen lassen. (008/96/8F1/1/234pal.,L12)
- Nec-Ale *Wenn ein Auto schneller ist als ein Fahrrad und ein Flugzeug schneller als ein Auto, muß ein Flugzeug schneller als ein Fahrrad sein. ***
- Nec-Epi *Das muß stimmen./ Das müßte stimmen. ***
Es mußt schwer sein, mit den Stricknadel in der Hand zu winkeln. (119/96-7/9M/4/437pal.,L16) (estou convencido disso)
Wenn es keine Uniform gäbe, müsste besser als jetzt sein, weil wir andere Kleidung kleiden könnten. (041/96-7/8M/1/237pal.,l.12) (estou convencido disso)
- Nec-Deo *...aber ich muß Chemie lernen, weil die Regierung es verlangt. (103/96-7/9F1/1/252pal.,L14)*
Die Kalender(mit die Prüfungen) muß die Schule auch verbessern. (093/96/(F1/1/207pal.,L12) (exigência.)
In meinen Meinung die Schule muß mehr paßen zum Sport auf. (095/96-7/9F1/1/116paL.,l.14) (müssen no lugar de sollte).
*Du müßtest mir helfen. ***
Die Schule mußte mehr information über informatik bringen und allen Klassen computer einrichten. (105/96-7/9F1/1/106pal.,l.11) (müssen no lugar de sollte).
Sie müssen auch nicht nur Basketball Stunden machen, sondern auch Fußball Stunden. (160/96-7/10F1/205pal.,l.14) (o verbo não está no escopo da negação)
- Nec-Dis/Deo *Jeden Tag muß ich um 5 Uhr aufstehen. (091/96-7/9F1/1/201pal.,l.2) Dis refere-se a condições (Bedingungen) às quais alguém está sujeito; Deo seria se os pais tivessem mandado a pessoa levantar às 5 horas. Como não podemos excluir nenhum deles, usou-se Dis/Deo.*
...der Lehrer muß eine neue Hose kaufen, weil die alte immer fällt (Dis), und das ist nicht schön (Deo). (104/96/9F1/1/395pal.,l.28)

5.1 nicht müssen/nicht brauchen

Poss (Cont)- *Ich mußte nicht niesen.***
Dis
(interate)

Poss (Cont)- *Vielleicht muß der Geselle nicht so viel arbeiten oder vielleicht hat der Geselle viel Geld und versteht Jurko nicht.* (224/97/11F1/4/220pal.,1.4) (não necessário=contingente)

Dis

(extema)

Er hat eine gute Arbeit, und verdient Geld. Er muß doch nicht stehlen. (246/97/11M/2/244pal., l. 16)

Aber als er sah, dass er die Lehrstelle schon verloren hat, brauchte er nicht mehr diese Gedanken für sich selbst behalten. (234/96-7/11F1/4/247pal.,1.8) (não era mais necessário)

Poss (Cont)- *Wenn ein Auto teurer ist als ein Fahrrad, muß ein Motorrad nicht schneller sein als ein Auto.***
Ale

Poss (Cont)- *Das muß nicht Peter sein. ***
Epi

Poss (Cont)- *Er muß aber sich nicht schämen. Er hat ein guter Arbeit, und verdient Geld.*
Deo (246/97/11M/2/244pal.,1.15)

Meine Freunde müssen nicht gute Kleidung haben. (268/97/10F2/1/202pal.)

Der Chef sagte, wenn er noch einmal zu spät wäre, brauchte er niemals wiederzukommen. (156/96-7/11M/1/249pal.,1.9)

Nec (Impos)- *Ich denke, daß die Schule muß nicht ganze Fächer verlangen.* (093/96/9F1/1/207pal.,1.7) Por
Deo interferência de *must not*, o aluno usa *muß nicht=soll nicht*. Nesses casos não se trata da negação do *müssen* (Poss), mas sim de um verbo no lugar de outro.

Die Schüler müssen nicht den Abfall auf den Boden werfen und das Badezimmer schmutzig machen. (104/96/9F1/1/395pal.,1.23) (Interferência: *must not=não devem*)

In meiner Meinung Jurko musste nicht schreien obwohl er böse war. (225/97/11F1/4/166pal.,1.4) (=sollte nicht)

6. sollen

Nec-Epi *Das sollte Peter sein.***

*Er soll zwei Flaschen Bier getrunken haben.***

Nec-Deo *Aber die Eltern sollen die Kindern orientieren.* (098/96/9F1/3/192pal.,1.16).

Die Schule sollte gute Lehrer anbieten. (a recomendação é mais fraca por causa do tempo empregado) (106/96-7/9F1/1/149pal.,1.12)

6.1 nicht sollen

Nec (Impos)- *Du sollst nicht töten.***
Deo

7. werden

Nec-Epi *Das wird Peter sein.***

Deine Mutter wird sehr stolz von dir sein. (217/97/11F1/2/124pal.,L8) (eu estou certo disso)

Ich denke, daß immer werden die Schule Uniformen haben. (039/96-7/8M/1/248pal.,L18)

Er denkt, daß seine Mutter fragen werden, woher er das Geld plötzlich habe. (216/97/11F1/1/132pal.,L 7)

Wenn man einen Tag ohne Fernsehen bleib, wird es mehr Kontakt unter den Menschen und unter der Außenwelt geben. (87/96-7/10F1/1/303pal.,L11)

Nec-Deo *Jetzt werde ich denken. (compromisso do sujeito)*

Der Geselle sagte, er werde mit dem Chefsprechen. (compromisso, intenção)

*Du wirst ins Bett gehen.***

7.1 nicht werden

Nec-Epi *Das wird (wohl) nicht Peter sein.**

Nec (Impos)-
Deo *Ich werde nicht kommen.***

*Du wirst jetzt nicht reden.***

8. wollen

Nec-Epi *Er will zwei Flaschen Bier getrunken haben.***

Nec-Deo *Ich bin sehr froh, und in dieses Jahr will ich viel lernen.*

*Du willst/Er will jetzt schlafen.***

8.1 nicht wollen

Poss (Cont)-
Deo *Ich will jetzt nicht essen.*

Der Sport ist sehr wichtig für die Gesundheit aber viele Schüler wollen nicht machen.

Frequência de ocorrência dos verbos modais nas diferentes séries e populações

Populações F

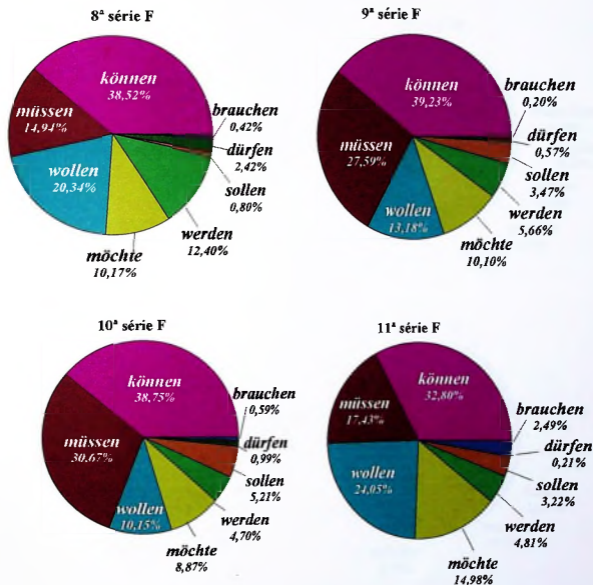


Figura 12: *Corpus*: Frequência de ocorrência dos VM nas populações F, nas quatro séries escolares

Populações M

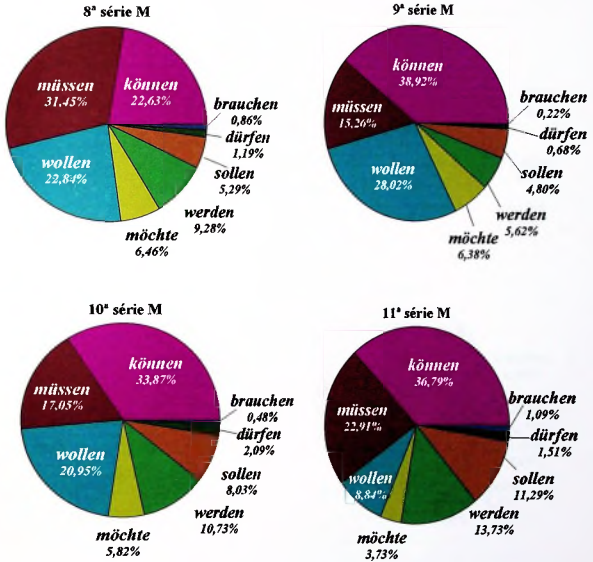


Figura 13: *Corpus*: Frequência de ocorrência dos VM nas populações M, nas quatro séries escolares

Populações B

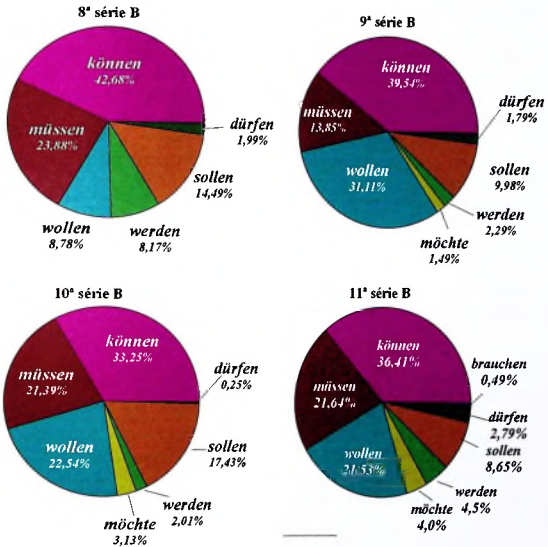


Figura 14: *Corpus*: Frequência de ocorrência dos VM nas populações B, nas quatro séries escolares

10. Resumos

10.1 Resumo

A presente dissertação analisa o uso dos verbos modais do alemão (*dürfen*, *können*, *möchte*, *müssen*, *sollen*, *werden* e *wollen*) num *corpus* constituído por redações escritas por aprendizes de escolas teuto-brasileiras localizadas na cidade de São Paulo. As análises empíricas estão fundamentadas em considerações teóricas ligadas à semântica relacional da modalidade, à aquisição de línguas estrangeiras e a alguns aspectos da tipologia textual. A pesquisa engloba diferentes níveis de aprendizagem, desde a 8ª série até o 3º ano do ensino médio, bem como três populações de informantes (falantes nativos e não-nativos da língua alemã, além de turmas mistas que servem para fins de comparação).

O trabalho divide-se em três partes principais. Primeiramente, verifica-se quais verbos modais são utilizados no *corpus* e com que frequência eles ocorrem. Em segundo lugar, determinam-se os tipos de modalidade que podem ser codificados pelos verbos modais e quantificam-se suas ocorrências no *corpus*. Finalmente, observa-se a relação entre os verbos modais e os tipos de modalidade. A análise considera três fatores como possíveis determinantes de diferenças no uso dos verbos modais: a instrução recebida em sala de aula, a interferência da língua materna e/ou de outras línguas estrangeiras e a economia e/ou complexidade cognitiva.

Partiu-se da hipótese inicial de que a frequência de uso dos diferentes verbos modais, bem como a dos tipos de modalidade, deveria distinguir-se quantitativa e qualitativamente das séries escolares mais baixas para as séries mais altas. Verbos, como *können* e *müssen*, por exemplo, deveriam aparecer já nas redações de alunos de séries iniciais, enquanto outros, como *sollen* e *dürfen*, somente na produção das séries mais avançadas. No caso dos tipos de modalidade, esperava-se que a modalidade deontica fosse utilizada primeiramente e a modalidade epistêmica em fases mais avançadas da aprendizagem.

Entre os resultados mais significativos da análise, verifica-se que a porcentagem de ocorrência de verbos modais em relação ao total de palavras do *corpus* assemelha-se à frequência de uso desses verbos por falantes nativos do alemão mostrada por outros estudos. Na população dos falantes não-nativos, os verbos modais são empregados numa porcentagem maior do que aquela encontrada na produção dos falantes nativos. Na população mista, essa frequência é ainda maior. Os informantes com alemão como língua materna apresentam um uso menor desses verbos, aproximando-se mais do padrão da língua alemã escrita.

Em relação aos diferentes verbos modais, os números também são semelhantes àqueles obtidos por outros autores, sendo que *können*, *müssen* e *wollen* aparecem com maior frequência em todas as classes. Como os demais verbos modais também estão presentes na produção de todas as séries das três populações, conclui-se que os alunos já haviam incorporado esses verbos ao seu vocabulário até a 8ª série, quando a coleta do *corpus* foi iniciada. Quanto aos tipos de modalidade, observa-se que a modalidade deontica é a mais frequentemente utilizada. Nos tipos menos frequentes de modalidade há, entre os falantes não-nativos, uma variabilidade maior das porcentagens do que nas outras duas populações, indicando que o sistema cognitivo da modalidade desses informantes ainda se encontra em desenvolvimento.

Os resultados aqui apresentados caracterizam uma etapa inicial do estudo da complexa questão da modalidade nas interlínguas de aprendizes brasileiros de alemão. Maiores detalhes desse campo deverão ser estudados em pesquisas posteriores.

10.2 Zusammenfassung

Die vorliegende Magisterarbeit untersucht den Gebrauch der deutschen Modalverben (*dürfen, können, möchte, müssen, sollen, werden* und *wollen*) in einem Korpus von Schüleraufsätzen aus deutsch-brasilianischen Schulen in São Paulo. Die empirischen Analysen erfolgen auf der Basis von theoretischen Überlegungen über die relationale Semantik der Modalität, den Fremdsprachenerwerb sowie einige Aspekte der Texttypologie. Die Untersuchung erstreckt sich auf verschiedene Lernstufen, von der 8. bis zur 11. Klasse, sowie auf drei Populationen von Informanten (Muttersprachler und frendsprachliche Lerner des Deutschen sowie gemischte Gruppen, die Vergleichszwecken dienen).

Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile. Zunächst wird untersucht, welche Modalverben im Korpus benutzt werden und mit welcher Häufigkeit sie vorkommen. Anschließend werden die Modalitätstypen, die durch Modalverben kodiert werden können, untersucht und ihre Häufigkeit im Korpus quantifiziert. Zuletzt geht es um die Beziehung zwischen Modalverben und Modalitätstypen. Dabei werden drei Faktoren als mögliche Ursachen für unterschiedlichen Gebrauch der Modalverben betrachtet: Instruktion im Klassenzimmer, Interferenz der Muttersprache und/oder anderer Fremdsprachen und kognitive Ökonomie und/oder Komplexität.

Es wurde von der Hypothese ausgegangen, dass sich die Gebrauchsfrequenz der verschiedenen Modalverben und Modalitätstypen quantitativ und qualitativ zwischen den niedrigeren und den höheren Klassenstufen unterscheiden sollte. Verben wie *können* und *müssen* zum Beispiel sollten bereits in Aufsätzen von Schülern der niedrigeren Klassen vorkommen, während andere, wie etwa *sollen* und *dürfen*, erst in den höheren Klassen auftauchen sollten. Unter den Modalitätstypen wurde die deontische Modalität schon in den früheren, die epistemische erst in den späteren Lernstufen erwartet.

Eines der interessantesten Ergebnisse der Untersuchung ist die Beobachtung, dass die durchschnittliche Häufigkeit der Modalverbvorkommen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Wörter im Korpus den Prozentsätzen dieser Verben in der Produktion von Muttersprachlern sehr ähnlich ist, wie sie in anderen Studien nachgewiesen wurden. In der Population der Fremdsprachler werden die Modalverben in höherer Prozentzahl verwendet als in der Muttersprachlerpopulation. In der gemischten Population ist die Frequenz noch höher. Die Muttersprachler zeigen einen geringeren Modalverbgebrauch als die Fremdsprachler, womit sie den Durchschnittswerten der geschriebenen deutschen Standardsprache näherstehen.

Auch in Bezug auf die verschiedenen Modalverben sind die Ergebnisse denen anderer Autoren ähnlich. *Können*, *müssen* und *wollen* kommen überall in hoher Frequenz vor. Da aber auch die übrigen Modalverben in der Produktion aller Klassenstufen der drei Populationen vorhanden sind, muß man schlussfolgern, dass diese Verben bis zur 8. Klasse, in der unsere Datensammlung begonnen wurde, bereits in den Wortschatz der Schüler Eingang gefunden hatten. Bezüglich der Modalitätstypen kann man beobachten, dass die deontische Modalität am häufigsten benutzt wird. Bei den seltener vorkommenden Modalitätstypen gibt es eine grössere Variabilität der Prozentzahlen unter den Fremdsprachlern als bei den anderen Populationen. Daraus kann man möglicherweise den Schluß ziehen, dass das kognitive System der Modalität sich bei diesen Informanten noch in der Entwicklung befindet.

Die hier vorgestellten Ergebnisse kennzeichnen eine erste Etappe in der Erforschung der komplexen Frage der Modalität in der *interlanguage* brasilianischer Deutschlerner. Weiteren Einzelheiten dieser Frage muß in künftigen Arbeiten nachgegangen werden.

10.3 Abstract

The present dissertation investigates the use of German modal auxiliaries (*dürfen*, *können*, *möchte*, *müssen*, *sollen*, *werden* and *wollen*) in a corpus of essays written by students from German-Brazilian schools in São Paulo, Brazil. The empirical analyses are based on theoretical considerations on the relational semantics of modality, foreign language acquisition and certain aspects of text typology. The investigation considers different learning levels, from the 8th to the 11th grade, as well as three populations of informants (native and non-native speakers of German and mixed groups that serve for purposes of comparison).

The dissertation is divided into three main parts. As a first step, which modal auxiliaries are used in the corpus and how often they appear is verified. Secondly, the types of modality which can be coded by modal auxiliaries are determined and their occurrences in the corpus are quantified. Finally, the relationship between modal auxiliaries and types of modality is investigated. The analysis considers three factors as possible determinants for differences in the use of modal auxiliaries: the instruction received in the classroom, interference of the native language and/or another foreign language and cognitive economy and/or complexity.

The initial hypothesis was that the frequency of use of different modal auxiliaries and different types of modality should diverge quantitatively and qualitatively between the lower and the higher grades. Verbs like *können* and *müssen*, for example, should already occur in the essays of learners in lower grades, whereas others, such as *sollen* and *dürfen*, should only appear in the production of higher grades. As to the types of modality, it was expected that deontic modality should be used first and epistemic modality only in later phases of acquisition.

One of the most interesting results of the analysis is the observation that the average frequency of modal auxiliaries in relation to the total number of words in the corpus is similar to the frequency of these verbs in data produced by native speakers of German, as was shown in other related works. In the population of non-native speakers, a higher percentage of modal auxiliaries is found than in the production of the population of native speakers. In the mixed population, this frequency is even higher. The informants who have German as their native language showed a lower frequency of usage of these verbs than the non-native informants, keeping closer to the averages found in written German corpora.

Moreover, the numbers of the different modal auxiliaries are also close to those obtained by other authors. *Können*, *müssen* and *wollen* appear with high frequency

in all grades. Since the other modal auxiliaries are also present in the production of all the grades in the three populations, we conclude that the students had already incorporated these verbs in their vocabulary before entering the 8th grade, where we began to collect our data. Concerning the different types of modality, we observe that deontic modality is most frequently used in the corpus. The other less frequent types of modality show more variability among non-native speakers than in the other populations. We may conclude from this observation that the cognitive modality system of these informants is still in development.

The results presented in this dissertation characterize an initial stage in the study of the complex question of modality in the interlanguages of Brazilian learners of German. The subtler details of this subject will be studied in subsequent work.